



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

INTERCÂMBIOS EDUCACIONAIS AFROINDÍGENAS: Uma Proposta Pedagógica Étnico-Racial para o Espaço Urbano e Rural em Capitão Poço - Pa.

JOSÉ RONDINELLE LIMA COELHO

Coelho184@hotmail.com

OS FATORES

O Projeto de Intervenção aqui apresentado é uma ferramenta de avaliação para conclusão de Curso de Especialização ofertado entre os anos de 2010 a 2011 com o intuito de responder as exigências feitas pelas leis 10639/03 e 11645/08 ao sistema educacional brasileiro. O Curso de Especialização *Lato Sensu* em Relações Raciais para o Ensino Fundamental buscou qualificar professores do ensino público para atuar nas escolas com habilidade que o leve a debater e gerar reflexões ligadas às relações étnico-raciais. O resultado dessa formação, além da inestimável contribuição intelectual, foi incentivar os alunos a elaborarem um projeto de intervenção que pudesse contribuir no enfrentamento concreto das desigualdades e formas de discriminação que atingem a escola amazônica. Para tanto, **Intercâmbios educacionais afroindígenas: Uma Proposta Pedagógica Étnico-Racial para o Espaço Urbano e Rural em Capitão Poço-Pa**, constitui-se em ferramenta a ser vivenciada na Escola Estadual Padre Vitaliano Maria Vari, localizada na cidade de Capitão Poço - Pa e terá como público alvo uma oitava série do turno da manhã desta instituição de ensino.

O trabalho problematiza o tema em questão diante da realidade das relações étnico-raciais dentro das instituições de educação básica no Brasil. Ao longo do curso e das observações cotidianas em ambientes escolares do município de Capitão Poço, constatou-se que mesmo com a criação das Leis 10639/03 e 11645/08, a escola pública no Pará ainda convive com práticas de discriminações visíveis ou veladas. Esta realidade compromete a materialização de uma educação para a igualdade e respeito à diversidade.



De início o projeto buscou se afirmar em ações restritas ao ambiente escolar eleito para a investigação. Ali foi aplicada uma metodologia limitada a leituras e atividades em datas comemorativas do calendário da instituição em questão. Dentro do grupo de atividades, se pensou na realização de uma Feira Cultural Africana e assim tonar-se-ia um evento presente anual na escola. Contudo descartou-se a possibilidade de tal atividade devido o grande número de atividades previstas no calendário escolar. A unidade de ensino eleita para a investigação dispõe de uma feira científico-cultural com temas diversos, além de ações que foram consideradas mais relevantes, após análises de proposta. Daí optou-se por um intercâmbio entre alunos da escola Padre Vitaliano Maria Vari e alunos da escola Francisco Magno Tembé, tal ação aconteceria concomitantemente com as demais atividades planejadas.

Dessa forma o projeto pretende implementar ações de formação continuada com os professores da escola do espaço urbano e do espaço rural, discutindo história e cultura africana, afro-brasileira e afroindígena, identidades, religiosidades e políticas de igualdade racial. Some-se a isso a elaboração e organização de visitas de campo, onde os alunos da cidade terão a oportunidade de conhecer a aldeia indígena Tembé e alunos da aldeia irão visitar a feira científico cultural na escola da cidade. É importante frisar que o diagnóstico da realidade estudada restringe-se aos alunos da oitava série do ensino fundamental da escola Padre Vitaliano Maria Vari. Essa escolha justifica-se pela proposta inicial do projeto que pretendia analisar tão somente a prática educativa dos professores desta unidade do ensino.

A idéia de estabelecer este intercâmbio veio de antigo interesse do autor deste projeto em fazer um estudo sobre o cotidiano escolar na aldeia Tembé. Considerando as possibilidades abertas pela Lei 11645/08, ao estabelecer à obrigatoriedade de se trabalhar a temática da histórica e cultura indígena e os novos estudos sobre as intersecções entre culturas indígenas e africanas, gestando modos de vida afroindígenas na Amazônia¹, especialmente desenvolvidos e propostos por Pacheco (2009), julgou-se ser importante propor essas

¹ O termo afroindígena aqui utilizado inspira-se em elaboração de Pacheco (2009). Conforme suas apreensões, o cenário amazônico é rico para se explorar, desde o período colonial, encontros, trocas e construções de zonas de contato entre índios e negros. Inspirando-se nos Estudos Culturais e no Pensamento Pós-Colonial e dialogando com investigações desenvolvidas por Manoel Nunes Pereira, Vicente Salles, Anaíza Vergulino Henry e Napoleão Figueiredo e, especialmente, Flávio dos Santos Gomes, Pacheco defende a ideia de que saberes, fazeres, religiosidades, ritos e símbolos indígenas e africanos misturaram-se continuamente na conformação das identidades amazônicas. Para tanto, uma das fortes marcas de constituição dessas identidades é a afroindígena. O autor desdobrou essa questão em PACHECO, Agenor Sarraf. Encantarias Afroindígenas na Amazônia Marajoara: Narrativas, Práticas de Cura e (In) tolerâncias Religiosas. In: **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 8, n. 17, abr./jun. 2010, pp. 88-108.



mediações culturais.

Tal trabalho servirá de suporte para o combate a discriminação de raça e origem étnica no ambiente escolar. Além de tratar do cumprimento da lei quando analisamos as exigências feitas pelas reformas na legislação que trata dos currículos educacionais das instituições brasileiras. E tal mudança destaca a obrigatoriedade do ensino da História Africana, Afro-brasileira e Indígena nas salas de aula do Brasil.

Este texto, portanto, apresenta o local onde está inserida a escola, acompanhado de um debate acerca de sua situação atual. Apresenta uma diagnose com dados da equipe que forma o corpo docente e informações sobre suas qualificações, níveis de aprovação e reprovação de alunos, a equipe gestora da escola e sua qualificação. Some-se a tais informações, um debate teórico sobre temas como relações raciais na escola em diálogos com autores como Nilma Lino Gomes, Wilma Baía Coelho, das quais se extraiu conteúdos sobre o negro, sua identidade e as formas de racismo. O texto segue lançando mão de obras relacionadas à História Indígena de autores como Hans Staden e Márcio Couto Henrique.

Por fim ressalta-se que esse trabalho visa realizar uma integração de forças que direcione ações em defesa da diversidade e valorização da história, cultura, memória e identidades indígenas e africanas, através de uma prática inclinada à pesquisa e busca pelo reconhecimento do outro como sujeito social de direitos.

Acentuo que a aplicação desse Projeto de Intervenção dar-se-á na Escola Padre Vitaliano Maria Vari. A escola recebeu esse nome em homenagem ao Padre Vitaliano, sacerdote italiano que prestou relevantes serviços para a comunidade capiteense². Essa instituição educacional apresenta alguns problemas em sua parte física, metodologia pedagógica, entre outros, que refletem diretamente no baixo índice de desempenho dos alunos em provas de avaliação aplicadas pelo governo. Partindo disso, acredito que grande parte do déficit educacional apresentado na escola onde o projeto de intervenção será aplicado reflete na formação da identidade e posicionamento social adotado pelo aluno. Por conta do exposto anteriormente, o cotidiano da escola é repleto de tentativas de combates a problemas que se tornaram corriqueiros nesse ambiente educacional – aqui ressalto o Bullying, visões etnocêntricas, discriminação racial, evasão escolar etc. - mas que, na maioria das vezes, as tentativas não sistematizadas e organizadas para sanar os déficits apresentados na escola se

² Dentre os serviços prestados pelo referido Sacerdote podemos destacar atividades comunitárias (mutirões de construção de casas) e catequéticas (celebrações de missas, casamentos, batizados e etc.).



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

fazem na prática do improviso. Segundo COELHO e COELHO³ a prática do improviso é algo negativo, sobre essa questão a autora ressalta

(...) atuar nas escolas, de forma a incluir o planejamento como parte da atividade do professor é fundamental para que, em curto prazo, possamos superar as deficiências dos sistemas de ensino, tanto público quanto privado. Para tanto o planejamento e o controle sobre o exercício da docência sejam considerados momentos essenciais da prática pedagógica e componham a carga horária de professores e técnicos. (2008, p. 123)

A escola oferece uma diversidade étnico-racial densa, diante disso torna-se um campo fértil passivo da aplicação de projetos – pensados, discutidos, planejados e embasados – que visem sanar os problemas diagnosticados no âmbito educacional, voltados tanto ao mercado de trabalho, quanto à educação e à formação da cidadania do indivíduo.

É notória a dificuldade no cotidiano do educador quando a temática é o racismo, discriminação e/ou etnocentrismo. Diante disso, esse projeto busca realizar também um debate teórico junto aos professores das disciplinas história, artes e geografia sobre as relações étnico-raciais na escola, isso devido seus currículos estarem permeados pela história africana, afro-brasileira e indígena. Porém, vale ressaltar que, de forma indireta, o referente Projeto de Intervenção interagirá com outras disciplinas do saber, como, por exemplo, língua portuguesa, no que se refere à produção textual e, assim, explorará a interdisciplinaridade como um campo de novos exercícios pedagógicos. O principal foco do projeto são os alunos de uma das oitavas séries do turno da manhã. Pretende-se realizar debates auxiliados por textos de jornais, revistas e artigos (selecionados e adaptados pela linguagem, de acordo com a faixa etária do aluno). Devido a fontes como as citadas anteriormente apresentarem visões diferentes sobre indígenas, pode-se trabalhar a construção da imagem ou das imagens dos indivíduos indígenas.

Este projeto abrirá um amplo debate sobre as relações-raciais no espaço escolar, fazendo da escola um local de combate às práticas de discriminação contra diversos grupos étnicos. Some-se a isso também, a aplicação da lei 10.639/03, que segundo Helena Rocha, “(...) surge da demanda do Movimento Negro pela formulação de Políticas afirmativas que dirimissem as enormes desigualdades que distinguem os brasileiros pela cor da pele.” Essa lei

³ COELHO, Wilma de Nazaré Baia, COELHO, César Mauro. O Improviso em sala de aula: a prática docente em perspectiva. COELHO, Wilma de Nazaré Baia, & COELHO, César Mauro In. COELHO, Wilma de Nazaré Baia, COELHO, César Mauro. **Raça, Cor e Diferença: a escola e a diversidade**. Belo Horizonte: Mazza, 2008.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

oficializa o ensino da História africana e afro-brasileira nas escolas do Brasil como forma de combate ao racismo e, dessa forma, apresenta a importância do negro na formação da cultura e identidade do povo brasileiro ao mesmo tempo em que denuncia os maus tratos e a situação para com esses indivíduos – aqui me limito a falar dos agentes sociais afro-descendentes - que vivem em uma democracia racial, na obra “Raça, Cor e Diferença: a escola e a diversidade”⁴, Wilma Coelho e Rebeca Cabral afirmam que o mito da democracia racial

encaminham duas matrizes de compreensão do passado: uma é inclusiva (...); outra é excludente (...). Enquanto o branco teria contribuído com os princípios da civilização (...), o negro e o índio teriam contribuído com a força de trabalho e com acréscimo que constituiriam a nossa identidade e nosso folclore. (...) O paradoxo, (...) é aparente. Se por um lado, ele iguala todos os envolvidos por outro ele institui uma hierarquia baseada nos valores com que cada um dos elementos participou da construção do Brasil.(2008, p. 27)

Junto à discussão acima, um debate sobre a lei 11.645/2008 que é a ampliação da área de atuação da LDB no que se refere à garantia de direito a diversidade, política de combate ao preconceito e discriminação, que dentro das escolas são fortes e várias vezes se escondem em discursos baseados em um conhecimento distante do amparo teórico, assim esta lei reconhece a obrigatoriedade do ensino da História Indígena nas escolas brasileiras, isso é afirmado quando frisamos uma análise no texto a seguir

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.⁵

O projeto em questão dar-se-á em consonância com prática docente em uma escola indígena na Terra Alto Rio Guamá - localizada no nordeste paraense-, visto que uma das ações propostas seria a interação dos alunos de uma escola da aldeia, que se chama Escola de Ensino Fundamental e Médio Francisco Magno Tembê, onde também será formada uma equipe entre os professores de História, Artes e Geografia para o debate sobre relações étnico-raciais, mas ressalto que o resultado da avaliação dessa proposta será obtido a partir uma

⁴ COELHO, Wilma de Nazaré Baia & COELHO, César Mauro. (org). **Raça, Cor e Diferença**. Op. Cit.

⁵ BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP 3/2004. D.O.U. 19 de maio de 2004.



análise apenas dos alunos da escola Padre Vitaliano Maria Vari. Para isso, o tempo estimado é de um ano, finalizando o referente projeto com uma visita dos alunos da aldeia à Feira Científico-Cultural da escola urbana supracitada e da visita dos alunos da cidade à aldeia no dia de uma festa tradicional da etnia Tembé⁶, em que os alunos anfitriões irão atuar como guia em seu espaço de origem.

Esse projeto abordará em seus referenciais teóricos determinadas temáticas relacionadas à discussão racial, preconceito, identidade, história da África e afro-brasileira, além de uma abordagem sobre o aprendizado de crianças no ensino fundamental.

É uma escola de grande porte, com 18 (dezoito) salas de aulas, 02 (dois) laboratórios de informática, 01 (uma) biblioteca, 01 (uma) sala de vídeo e 01 (um) laboratório multidisciplinar. Porém, apesar de a escola dispor desses ambientes de aprendizagem, estes não estão em perfeito funcionamento por falta de reforma, uma vez que suas estruturas necessitam de reparos para voltarem a funcionar normalmente, pois esses são de fundamental importância para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente a escola está sob a administração de três professores, a saber: dos professores Eneida dos Santos Guimarães Ribeiro, Graduada em Pedagogia e Pós-Graduada em Gestão Escolar que ocupa o cargo de diretora; Antonio Cláudio Ernandes da Silva, vice-diretor, responsável pelo turno matutino, e é graduado em Letras e Pós-Graduado em metodologia da Língua Portuguesa e literatura, Ronaldo Jorge Aarão Monteiro, vice-diretor responsável pelo turno noturno, graduado em Matemática e pós-graduado em Gestão Escolar, estes últimos realizam seus trabalhos articulados com as pedagogas da escola, cujos cargos são ocupados pelas professoras Lúcia Borges e Ivânia Aguiar, formadas em Pedagogia e Pós-graduadas em Gestão Escolar e Psicopedagogia, respectivamente. Estas últimas desenvolvem atividades pedagógicas, visando à aprendizagem significativa e qualitativa para os alunos.

A escola funciona em três turnos, atendendo um total de 1448 alunos assim distribuídos por turmas: 24 turmas de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental; 20 turmas da 1^a à

⁶ “(...) Os índios Tembé, juntamente com os Guajajara, constituem divisões do grupo tribal de origem tupi autodenominado Tenetehara, referido nos séculos XVII e XVIII como habitando o alto Pindaré, no estado do Maranhão (WAGLEY & GALVÃO, 1961: 22). Os Tembé teriam emigrado para o auto Gurupi e adjacências, por volta de 1850, permanecendo os Guajajara no antigo ambiente em terras banhadas pelo rio Mearim, Pindaré e Grajaú. Os Tembé foram avaliados, em 1872, por DODT (1939:172) embora sem possuir um “senso regular” em 9.000 indivíduos (6.00 somente no Gurupi) distribuídos entre 1500 famílias e disseminados desde o Pindaré até o Capim(...)”. (ARNAUD, Expedito. O direito indígena e a ocupação territorial – o caso dos índio Tembé do alto Guamá (Pará). São Paulo. 1984/1985, p. 330)



3ª série do Ensino Médio e 02 turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos). O perfil que caracteriza a comunidade escolar está assim classificado: funcionários, docentes e responsáveis. Hoje a escola atende alunos tanto da zona urbana quanto rural do município de Capitão Poço. Sendo assim, os pais dos alunos pertencem aos mais diversos segmentos sociais e exercem as mais diversas profissões (agricultores, professores, médicos etc.). Partindo desses pressupostos, os que vêm da zona rural, geralmente são filhos de pequenos lavradores, e na maioria deles são analfabetos⁷, sem condições de dar algum suporte educativo aos seus filhos por não terem conhecimentos sistematizados, uma vez que estes não tiveram acesso à escola.

A escola também atende alunos indígenas e quilombolas que, pela falta de escola em suas respectivas comunidades, diariamente se deslocam até a zona urbana de Capitão Poço para receberem educação formal.

A participação dos pais de alunos no processo ensino-aprendizagem não é constante. E essa ausência é maior ainda quando analisamos a participação dos pais de alunos que moram na zona rural. Assim, esses alunos ficam sem intervenções no lar, tornando-se o processo de aprendizagem mais lento, haja vista que a família tem fundamental importância no processo de formação do sujeito dentro de seu grupo social.

Dentre os alunos da zona urbana, alguns vieram de escolas particulares e, portanto, com uma formação mais consolidada no que diz respeito à sistematização de conhecimentos, uma vez que tiveram e - ainda têm - ambientes favoráveis a uma aprendizagem mais significativa e eficaz. Os demais são os alunos advindos de bairros centrais e periféricos, onde alguns têm acompanhamento regular dos pais e outros, não. Partindo dessa realidade, muitas vezes a escola não está preparada para lidar com essas múltiplas diferenças e acaba não cumprindo com o seu verdadeiro papel social, ou seja, o de contribuir no processo de formação de um sujeito completo, nos aspectos afetivos, cognitivos, éticos, sociais e morais, para que os mesmos se integrem dentro do seu meio.

No grupo do magistério, a escola tem em seu quadro 100% dos professores com nível superior e 98% dos mesmos são efetivos. Parte dos docentes se empenha em suas atividades e estão sempre preocupados em buscar novos conhecimentos, uma vez que a sociedade está em constante transformação, exigindo sempre do professor práticas

⁷ Dados obtidos após a análise de questionários aplicados aos pais dos alunos.



diversificadas, competente e com conhecimentos atualizados para poder acompanhar as mudanças que ocorrem na dinâmica da sociedade. Há na escola 40 professores, dos quais 10 identificam-se como negros, 22 como pardos e 08 como brancos.⁸

Como podemos perceber a maioria dos professores se autoidentificaram como pardo e devido ao fato de que não fizemos uma discussão sobre identidade antes do levantamento, podemos afirmar que esse perfil é decorrente de aspectos fenotípicos, ou seja, as respostas estão relacionadas mais especificamente às suas respectivas cor de pele do que as questões de cunho cultural. Com relação à origem do corpo discente, a mesma é muito heterogênea, visto que há profissionais vindos da capital do estado (Belém do Pará) e de diversas cidades, a exemplo de Castanhal-Pa, além de áreas como Nova Colônia (área rural de Capitão Poço) e de Capitão Poço mesmo. Nesse sentido, é importante esclarecer que a maioria é do meio urbano de Capitão Poço.

Desses professores que pertencem ao quadro da Escola, 19 (dezenove) são ex-alunos da referida instituição de ensino. Esse panorama demonstra certo interesse desses profissionais na melhoria da educação dos discentes da escola, visto que, além de já terem sido alunos, como citado, há diversos familiares destes que atualmente estudam na escola Padre Vitaliano Maria Vari.

Porém foi identificado um problema sério quando o assunto é a formação desses indivíduos, visto que há déficit de conhecimento sobre as leis 10639/03 e a lei 11645/08, que oficializam o ensino da história africana, afro-brasileira e indígena nas instituições educacionais. Dos 42 educadores que fazem parte do corpo docente (aqui incluindo as duas técnicas pedagógicas), 30 professores nunca haviam ouvido falar nessas leis, 03 sabiam superficialmente sobre tais e apenas 07 professores havia realizado alguma atividade de leitura sobre essas leis.⁹

A partir da diagnose realizada com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar da Escola Padre Vitaliano Maria Vari, foi possível constatar que, embora a escola tenha avançado no que se refere à prática pedagógica, ainda há muito que fazer para chegar a o patamar de qualidade almejado. A coordenação pedagógica faz intervenções junto ao aluno através da observação do rendimento, trabalha as questões de disciplina, no que se refere ao uso dos espaços pedagógicos, para que estes possam ser utilizados efetivamente

⁸ Dados obtidos através de levantamento realizado por meio da aplicação de questionário fechado.

⁹ Dados obtidos a partir de aplicação de questionários. Estes se encontram em anexo neste documento.



como recursos no processo de ensino-aprendizagem, promove formação continuada dos professores, um grande passo para o desenvolvimento de práticas inovadoras e diferenciadas. Temos também reuniões pedagógicas e mensais que oferecem momentos para discussões sobre os mais variados temas.

A relação professor-aluno, aos poucos, vai melhorando, uma vez que os professores lançam uso de fundamentos teóricos para lidar com as variadas situações do cotidiano escolar. Os pais, aos poucos, começam a participar do cotidiano escolar. Entretanto, essa participação ainda não é frequente, cabe à escola buscar diferentes formas para atrair os pais aos eventos escolares e sensibilizar os mesmos da importância da sua participação na vida escolar dos seus filhos. A avaliação da aprendizagem ainda está voltada à atribuição de notas e na classificação de desempenho através de testes e provas com resultados quantitativos, onde o mais importante é o produto e o processo. Contudo, muito já se tem discutido sobre avaliação com um olhar qualitativo, em que o mais importante é aprendizagem do aluno e não a nota que o mesmo recebe. Aos poucos, vamos entendendo como, quando, por que e para quê avaliar.

A escola Padre Vitaliano Maria Vari, apesar dos esforços da parte da maioria dos professores em oferecer um ensino de qualidade, tem esbarrado em algumas situações que, de alguma forma, têm impedido um avanço maior, como, por exemplo, a falta de material didático, espaços pedagógicos como laboratório de informática, sala de leitura e laboratório multidisciplinar que não funcionam de forma adequada por falta de material.

Em relação à questão administrativa, apesar do empenho dos gestores e do Conselho Escolar em buscar melhorias para o bom funcionamento da escola, os mesmos esbarram na falta de estrutura e na burocracia que o poder público apresenta. Diante disso, muito ainda se tem a fazer para que a escola Padre Vitaliano possa oferecer um ambiente mais atrativo e agradável onde todos sejam acolhidos e tenham acesso a uma Educação de qualidade, dentro de um ambiente favorável e prazeroso.

A escola em questão apresenta um quadro crítico em relação à sua estrutura física imobiliária, necessitando urgentemente de reformas estruturais e administrativas, uma vez que isso tem dificultado o trabalho educativo da escola, que não tem conseguido cumprir com sua função social de forma satisfatória, ocasionando, dessa forma, insatisfação na comunidade escolar.



Diante de toda essa problemática, a gestão da escola, Conselho Escolar, Coordenação Pedagógica e professores assumem como desafio trabalhar de forma coletiva e articulando no sentido de equacionar as situações ora vivenciadas.

Podemos nos dados abaixo, visualizar também o desempenho da escola diante de testes junto a ferramentas do MEC, que aqui se faz através do IDEB¹⁰ (Índice de desempenho da Educação básica), ferramenta essa que avalia o desempenho das instituições de ensino do Brasil. DIÁLOGOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Essa realidade nos remete a reflexões sobre o processo de aprendizagem das crianças. Essa questão pode ser respondida a partir dos estudos de Lev Semynovich *Vygotsky*, o mesmo afirma que o processo de aprendizagem das crianças está intimamente ligado a relação de interação que as mesmas possuem com o meio social no qual estão inseridas. Com o desenvolvimento e afirmação dessa teoria surge uma corrente chamada de sociointeracionista.

Segundo *Vygotsky* as crianças e adolescentes trazem em seu bojo uma formação marcada por relações que estabelecem com os outros no seu convívio social. Tornamo-nos dependentes socialmente no que tange às visões que nos são oferecidas pela sociedade e ao mesmo tempo podemos construir nossos próprios signos a partir de uma ótica pessoal. A contemporaneidade do indivíduo dentro de um tempo que nunca será imutável, ou seja, está sempre em constante movimento. Nossa história está ligada intimamente com outras muitas histórias que se cruzam naquele momento. E quando a questão é aprendido essa bagagem cultural trazida para dentro da sala de aula causa um efeito decisivo no processo de ensino aprendizagem da criança, pois como afirma *Vygotsky*

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é pelos instrumentos lingüísticos e pela experiência sócio-cultural da criança. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por

¹⁰ De acordo com o site do Inep, “O Ideb foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência.” (<http://portalideb.inep.gov.br/>)



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

um processo histórico-cultural e tem propriedades e lei específica que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala (...) (1993, p. 44).

A partir disso posso afirmar que a criança e seu aprendizado não dependem apenas do comportamento condicionado pela característica biológica do ser humano. É importante levar a cabo suas experiências enquanto frutos da sociedade na qual estão inseridas. Isso pode ser visto na fala de Agneta Giusta quando afirma que “O conceito de aprendizagem emergiu das investigações empiristas em Psicologia, ou seja, de investigações levadas a termo com base no pressuposto de que todo conhecimento provém da experiência” (1985, p. 26). A partir da análise de Giusta podemos afirmar que os pontos positivos e negativos da aprendizagem do indivíduo têm íntima relação com o convívio e as experiências adquiridas diariamente no seu ciclo social. Pensando nisso é que o presente projeto terá ações voltadas para o contado com comunidades indígenas – através de leituras de revistas, artigos adaptados para uma linguagem adequada à faixa etária de alunos da oitava série do ensino fundamental, troca de cartas entre alunos e visitas de campo – para que dessa forma haja um contado entre esses indivíduos e conseqüentemente trocas de experiências que levem à quebra de visões baseadas no senso comum e no preconceito. E assim busquemos entender suas identidades.

Sobre identidade, Aurélio (2009) conceitua identidade como sendo “Os caracteres próprios ou exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão e sexo”. Por isso, torna-se concreto que identidade acaba sendo características que o indivíduo carrega e que o insere em determinado grupo devido seus aspectos culturais e físicos. Esse perfil adquirido pelo indivíduo e que acaba “determinando” a que grupo social ele irá ser inserido é forjado conforme suas experiências coletivas e pessoais, ou seja, a identidade do homem e da mulher é fruto de suas vivências em meio à sociedade, pois como afirma GOMES

(...) a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A idéia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu ‘eu’, é intermediada pelo seu reconhecimento obtido dos outros, em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é constituída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante toda a vida, por meio do diálogo, parcialmente exterior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto e dependem, de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. (...) (2003, pp. 38-47.)

Tomando o texto acima como base, percebe-se que historicamente a identidade dos diversos grupos que compõe o Brasil– aqui chama atenção para o segmento negro e indígena - foi forjada a partir de experiências previamente pensadas. O caso do negro e do índio tratados



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

na história como objetos – e por isso passível a todo o tipo de dominação sem poder de reação ou organização, isso quando uma História factual era usada como instrumento de análise - no período colonial, imperial e o republicano do Brasil acabaram formando uma identidade que os colocava na condição de inferiores intelectualmente e os relegava às posições sempre de baixo valor social. Essa discussão fica clara nas obras Pontos de História da Amazônia e Cor, Raça e Diversidade nas Escolas dos Professores/a Armando Alves Filho e Wilma Baia Coelho, respectivamente.

O debate em questão deixa clara a importância da criação de cenários propícios para a influência na formação da identidade de uma sociedade, de orientações voltadas para um indivíduo comprometido com o respeito às diferenças étnicas, em que a escola exerce um importante papel. No caso da identidade do povo brasileiro deparamo-nos com ocasiões em que houve uma tentativa de construção de um perfil para a nação. Esse projeto geralmente esteve associado a interesses voltados para o benefício da imagem do homem europeu, pois como afirma Márcio Couto Henrique¹¹

O século XX, mais do que qualquer outra época, experimentou a gestação da maioria de nossos projetos de nação, fincados a partir da emancipação política da nova pátria. Nomes como o de José de Alencar, José Bonifácio, Francisco Adolpho Varnhagen, Machado de Assis, José Veríssimo, Silvio Romero, Nina Rodrigues e outros tantos militaram nessa árdua tarefa de desenhar uma outra face de um Brasil, com identidade própria, embora calçada sob um viso europeu. (2006, p. 422)

O texto acima acaba mostrando que a identidade brasileira foi projeto de intelectuais que buscaram “construir” um homem para o Brasil conforme os padrões europeus. A luta de movimentos negros e outros segmentos sociais populares têm sua parcela de contribuição na diversidade étnica e cultural apresentada pelo Brasil hoje. Essa afirmativa fica clara quando analisamos a fala de Wilma Coelho e Rebeca Pereira Cabral:

(...) Afirmar uma identidade negra e instituir uma solidariedade entre os elementos que a constituem foram os primeiros objetivos do movimento Negro brasileiro. Foi

¹¹ Márcio Couto Henrique possui graduação em História (1997), especialização em História Social da Amazônia (2001), mestrado em Antropologia (2003) e doutorado em Ciências Sociais (2008) pela Universidade Federal do Pará, onde atualmente é professor da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia. Tem experiência nas áreas de História e Antropologia, com ênfase em História do Brasil Império, atuando principalmente nos seguintes temas: história indígena e do indigenismo, história social da medicina, diários íntimos, religiosidade popular.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

no contexto dessas duas iniciativas que se deu a valorização da figura do negro e a revisão das narrativas históricas, de forma a redimensionar o espaço das civilizações africanas no que se entendia ser a História Universal. Kabengele Munanga, no entanto, classifica tais iniciativas de ‘míticas’. Elas buscavam romper com o padrão do preconceito por meio da construção de outros mitos e não pela desconstrução dos existentes. (2008, p. 31)

Contudo, percebemos que a construção de uma identidade está intrinsecamente ligada à luta de personagens que através de diversificadas formas constroem “sistematicamente” seu perfil e múltiplos significados em seus convívios. Por isso, quando a discussão é identidade negra e/ou indígena nos deparamos com uma problemática que apresenta diversas possibilidades, tal fato somado ao déficit na formação do professor pode gerar resultados negativos na prática pedagógica.

O debate em planejamentos e encontros de docente sobre identidade é necessário para o professor, pois há uma necessidade não latente de se conceituar e tomar posições nem sempre fáceis de fazer e que podem auxiliar o profissional da educação em conhecer seu aluno.

Entende-se por identidade tudo que o indivíduo pode ser nas diferentes esferas nas quais determinados períodos esse agente social possa se encontrar, ou seja, um personagem pode ser homem, índio, professor, bonito, policial entre outros. Isso fica claro quando tomamos o conceito de SILVA

Em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir ‘identidade’. A identidade é simplesmente aquilo que se é: ‘sou brasileiro’, ‘sou negro’, ‘sou heterossexual’, ‘sou jovem’, ‘sou homem’. A identidade assim concebida parece ser uma possibilidade (‘aquilo que sou’), uma característica independente, um ‘fato autônomo’. Nessa perspectiva a identidade só tem como referência a si própria: ela é auto-contida e auto-suficiente. (2000, p. 74)

Com isso, o autor do trecho acima afirma que conceituar identidade deve ser uma tarefa que leve em consideração os vários aspectos da vida de um indivíduo e que na formação de uma nação esses aspectos acabam sendo decisivos para a formação dos padrões de comportamentos, valores, conceitos que o seu povo carregará e passará para as futuras gerações. Dessa forma, o presente projeto visa realizar uma maior aproximação dos alunos de ensino fundamental – e aqui me limito aos da oitava série – da escola Padre Vitaliano Maria Vari com alunos da oitava série de uma escola indígena chamada Francisco Magno Tembé.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

O Ensino Fundamental e a diversidade étnico-racial

Em 10 de março de 2004 foram divulgadas pelo MEC as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Tais diretrizes foram retiradas para ampliar as temáticas de atuação da LDB (9394/96), que recorre à obrigatoriedade da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos, através da lei 10639/03. A criação da lei 10639/03 conseguiria amenizar a ausência da história e importância negra nas salas de aula das escolas brasileiras, porém, a contribuição indígena estava de fora deste debate. E no ano de 2008 foi criada a lei 11645/2008 que torna obrigatório além da inserção da História Africana e Afro-brasileira a história Indígena nos currículos das instituições educacionais do Brasil.

Essa temática (relações étnico-raciais) assume destacada função na construção de um conhecimento pautado na formação de novos conceitos do povo brasileiro. Dentro da perspectiva de desconstruir uma história factual e excludente de grupos como quilombolas e indígenas, isso amparada por uma política de combate à discriminação racial, e delega a escola o importante papel de formação de indivíduos que atuem na sociedade de forma correta, longe da discriminação e de práticas de etnocentrismo, além de afirmar a responsabilidade da escola na valorização do legado cultural pertencente a povos que foram/são de fundamental importância no que tange o Brasil com sua diversidade étnica na atualidade. E dessa forma os alunos possam desfrutar de um ambiente escolar marcado pelo respeito à diferença e assim o processo de ensino aprendizagem se faça influenciado dentro de um cenário marcado pelo combate ao racismo, preconceito, discriminação e etnocentrismo.

Para que essas metas sejam alcançadas, faz-se necessário enfrentar alguns desafios, que são eles: Para a Escola se faz necessário estimular intervenções individuais e coletivas contra atitudes preconceituosas; realizar debates voltados para um processo de desconstrução do etnocentrismo; voltar os objetivos para a afirmação da lei 10639/03, que oficializa a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira; reforçar a questão da diversidade étnica do Brasil. Já para o professor/a deve atuar definindo conteúdos, atividades e abordagens metodológicas que tratem a cultura negra de modo interdisciplinar. Todavia faz-se importante destacar que ele precisa de uma postura de aprendiz diante da temática em questão e orientador do corpo discente. Some-se a isso para o docente Compreender a diversidade étnico-racial e respeitá-la, buscando significados positivos no conteúdo adquirido no dia-a-dia



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

do ensino institucionalizado para que possa levar tais habilidades – reconhecer e respeitar a cultura do outro – para sua vida em sociedade. Além disso é necessário que o professor trate o aluno como um personagem importante no meio sociocultural no qual este está inserido, assim tem que haver diálogo baseado no respeito entre ambos. Onde o aluno reconheça a hierarquia dentro da instituição educacional e que o professor tenha um relacionamento com o aluno baseado na étnica profissional.

Nesse processo todos devem ser envolvidos, os funcionários devem participar de ações educativas que visem melhorar o comportamento de todos com relação à diversidade. Para os pais, colaborar com as ações propostas pela escola e, assim, desenvolver atitudes de respeito à diversidade étnica e racial. Administrativo, deve trabalhar no levantamento dos perfis dos alunos, elaboração de questionários, tabulação dos dados e organização de atividades para identificar atos racistas. E a comunidade deve refletir sobre o tema. O Currículo deve dar conta de um conteúdo pedagogicamente voltado para uma metodologia que preencha as reais necessidades de combate ao preconceito e discriminação de todos os tipos – classe, raça, origem geográfica, orientação sexual, gênero e etc.- mantendo um debate constante acerca deste assunto. Este que insira o assunto relacionado ao racismo na escola de uma forma interdisciplinar. O Processos pedagógicos deve utilizar métodos que valorizem a interação entre indivíduos de diferentes grupos étnicos, para que com isso haja um movimento em direção a valorização do trabalho com a diferença. Trabalhar uma maior proximidade do aluno com culturas que fogem ao seu ciclo social. Lançar mão de métodos que integrem as diversas disciplinas, valorizando a multidisciplinaridade e interdisciplinaridade.

Os desafios acima destacados estão de acordo com que afirma a LDB. Esse documento delega deveres aos estados e aos municípios no momento que exige a oferta do ensino fundamental com qualidade a toda a população. E essa qualidade à população só será alcançada se essa modalidade seguir o que está redigido no trecho abaixo:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.¹²

¹² LDB, Lei nº 9394/96, art. 32.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

Contudo, não podemos negar que o oferecimento de um ensino de qualidade é uma grande maneira de se alcançar o respeito à diferença, pois o que entendemos como valorização da diferença não está de acordo com os dados que se encontram nem nossa sociedade, por exemplo, pois as chances de o negro ascender economicamente ficam menos árduas com uma educação de qualidade, pois como afirma COELHO “Inúmeras pesquisas revelam a perpetuação dos padrões que pautaram a experiência escravista no Brasil: a pobreza tem cor – os negros (...)”. Essa afirmativa reforça a preponderância da realização de ações concretas para a afirmação da importância do negro como elemento relevante na construção da cultura brasileira. E que se quebre a teoria da democracia racial, que afirma que o Brasil é um país onde não existe o racismo, isso fica claro nas palavras de COELHO,

O racismo, portanto, era vista como uma prática estranha a experiência brasileira. O mito encaminhou a idéia de que as diferenças não provinham de uma política de segregação ou da consideração das raças, mas resultava da contribuição desigual e da aptidão que cada um dos elementos demonstrara na constituição da sociedade brasileira. (2008, p. 29)

O mito da Democracia Racial ajudou a velar e dessa forma dificulta o reconhecimento do racismo que é uma prática presente em meio à população brasileira. Por isso é necessário que o processo pedagógico de nossas escolas viabilize a inserção do debate sobre relações raciais como sendo um elemento *sine qua non* nos planejamentos anuais de ensino.

Fatores Motivadores

Historicamente o Brasil passa a colocar o elemento branco, negro e índio em seus devidos “lugares” a partir do século XIX, com a fundação, nesse período, do IHGB¹³, isso pode ser afirmado na fala de SCHWARTZ quando assinala que

(...) Dessa maneira, em 1839, apresentava-se o pioneiro Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. (...) Criado logo após a independência política do país, o estabelecimento carioca cumprir o papel que fora reservado, assim como aos demais institutos históricos: construir uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos. Exemplos longínquos dos centros do velho mundo, no

¹³ Instituto Histórico e Geográfico do Brasil.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

Brasil, os institutos se propõem a cumprir uma tarefa monumental: ‘Colligir, methodizar e guardar’(RIHGB, 1839/I) documentos, fatos e nomes para finalmente compor uma história nacional para este vasto país, carente de delimitações não só territoriais (1993, p. 99)

A busca por uma igualdade social e respeito mútuo é uma preocupação nem sempre presente dentro de escolas brasileiras. Porém, quando são ensaiadas ações para combater o racismo, vemos atitudes isoladas e sustentadas pelo senso comum, isso acaba dificultando ou até piorando esse problema no convívio escolar.

A escola muitas vezes é um lugar de perpetuação de práticas preconceituosas que vem se sobrevivendo a partir de brincadeiras cheias de conteúdos que inferiorizam o indivíduo negro, pois como afirma MARIN ¹⁴

O racismo banal ou percepção popular não tem uma preocupação com o discurso ou análise, enuncia-se em termos de casualidade. (...) Assim, compreende-se a dificuldade de dar o tratamento analítico às práticas que se revelam no dia-a-dia da sala de aula. (...) A gênese do racismo anti-negro é comumente explicado pelo passado histórico. (...) (2008, p.7)

O trecho acima mostra a grande necessidade de se dar um embasamento teórico para a aplicação de projetos que viabilizem maneiras efetivas de combate ao racismo, além de direcionar a uma reflexão que vise à transformação da escola em lugar de constante debate sobre relações raciais.

O negro vive em uma situação – e aqui me dedico a uma afirmativa sobre a situação social de subjugação, de inferioridade em relação ao branco – isso pode ser constatado quando fazemos uma análise mesmo informal nos bairros mais pobres do Brasil, o que geralmente vemos são pessoas negras habitando as piores condições de vida possível, pois como afirma DAVIS

Em 1988 o IBGE informou que, como regra geral, os negros têm rendas menores, moram em piores condições e morrem mais cedo do que os brancos. Os afro-brasileiros têm, ainda, uma taxa de mortalidade infantil a 30% maior e 50% a mais de probabilidade de abandonar a escola sem ter aprendido a ler. (2000, p. 81)

¹⁴ ACEVEDO MARIN, Rosa Elizabeth. Ensinar, Praticar a Diferença e Ética: experiências de professores e alunos em escolas públicas de Belém. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baia & COELHO, César Mauro. (orgs). **Raça, Cor e Diferença**. Op. Cit., pp.



Diante do exposto acima, percebemos que a discriminação racial é concreta em nossa sociedade e cabe a nós (aqui falo como agente social) buscarmos soluções para esta questão que acaba determinado a situação social de muitos indivíduos e intervindo nas relações raciais que poderiam ser respeitadas em um país multiétnico como é o Brasil. Por isso o presente Projeto de Intervenção tem como objetivo principal diminuir as dissimetrias no que concernem as representações, no ambiente escolar, sobre as relações étnico-raciais, tanto da perspectiva indígena, quanto do negro e do branco.

Por isso buscar informações sobre a história dos povos indígenas no continente americano é se deparar com mais de 100 milhões de indivíduos de povos e línguas totalmente distintas, com organizações políticas e de moradia também diferentes. Isso pode ser constatado na literatura de Hans Staden, a partir da leitura da obra “Duas viagens ao Brasil”, a obra foi escrita no período contemporâneo ao começo da conquista da região onde hoje é o Brasil. Sobre o índio hoje temos os seguintes dados verificados no site da Funai.

Hoje, no Brasil, vivem cerca de 460 mil índios, distribuídos entre 225 sociedades indígenas, que perfazem cerca de 0,25% da população brasileira. Cabe esclarecer que este dado populacional considera tão-somente aqueles indígenas que vivem em aldeias, havendo estimativas de que, além destes, há entre 100 e 190 mil vivendo fora das terras indígenas, inclusive em áreas urbanas. Há também 63 referências de índios ainda não-contatados, além de existirem grupos que estão requerendo o reconhecimento de sua condição indígena junto ao órgão federal indigenista. (<http://www.funai.gov.br/>. Acesso dia 26/2011)

A chegada de europeus no continente americano contribuiu para a criação da imagem estereotipada do indígena. O primeiro contato entre índios e europeus data de um período anterior à chegada de Pedro Álvares Cabral ao Brasil, tal fato pode ser verificado na obra do historiador Eduardo Bueno quando afirma que

As viagens dos espanhóis Vicente Yanñes Pinzón e Diego de Lepe –que se anteciparam a Cabral em alguns meses- também têm sido ignoradas pela historiografia oficial. Mas foram elas as primeiras missões exploratórias a aportar nas praias do Brasil. Pouco mais tarde, a partir de 1504, chegaram os franceses. Embora tenham disputado com os portugueses, durante 20 anos, o domínio da costa brasileira, a história oficial também tem dedicado pouca atenção a esse episódio-ao contrário do que acontece com a bem documentada aventura da França a Antártica, quando os franceses invadiram o Rio de Janeiro, em 1555, sob o comando de Villegaignon. (1998, p.8)

Pode-se dizer que o contato entre europeu e nativo gerou choque de culturas que dizimou milhões de indígenas. As duas culturas eram muito diferentes e pertenciam a mundos



completamente distintos. Grande parte das informações que temos sobre os gentios daquele período quinhentista foram narrados na carta de Carta de Pero Vaz de Caminha (escrivão da expedição de Pedro Álvares Cabral) e também aos documentos deixados por padres jesuítas.

Os indígenas que habitavam o Brasil quinhentista entre outras práticas praticavam uma agricultura a partir de um método muito similar a coivara¹⁵. Viviam basicamente da caça, pesca e coleta, além da domesticação de animais e pequeno porte como, por exemplo, porco, pequenas aves etc. Tais fatos são narrados na carta de Caminha.

Existia uma diversidade de povos no período dos primeiros contatos com europeu, os contatos entre diferentes tribos geralmente eram feitas em momentos de guerra ou em festas. Isso pode ser visto nas falas de Hans Staden¹⁶

Devíamos ter cuidados especiais com os Tupinambá duas vezes por ano, quando entravam com violência nas terras dos tupiniquins. Uma dessas épocas é novembro, quando o milho, que eles chamavam de abati, fica maduro, e com o qual que chamam de cauim. Para tanto também usam raízes de mandioca, de que emprega um pouco na mistura. (2010, p. 60)

Os indígenas usavam matéria-prima como a madeira para fazer objetos. Da madeira, por exemplo, construíam canoas, arcos e flechas e suas habitações. A palha era utilizada para fazer cestos, redes entre outros utensílios. A cerâmica também foi uma atividade bastante praticada entre os gentios do Brasil, para essa atividade temos os índios da região da Ilha do Marajó e da região do Tapajós no Pará (FAUSTO, 2000).

Podemos encontrar práticas comuns em algumas nações indígenas, podemos destacar os seus direitos sociais. Tal fato pode visto quanto à divisão de tarefas como, por exemplo, além da posse à terra que pertence a todos os indígenas. Em relação à divisão do trabalho aos homens fica a responsabilidade de pescar, caçar, ir à guerra e derrubadas de árvores, enquanto que à mulher, a responsabilidade de fazer a comida, cuidar de crianças.

Politicamente dentro de uma aldeia existem figuras importantes, são eles o cacique e o pajé. O cacique organiza a aldeia enquanto o pajé é o detentor do conhecimento referente à cura de doenças, manipula ervas e está ligado a Deuses e ancestrais da tribo. Contudo, não

¹⁵ Que em suma é a queimada e derrubada da mata para a limpeza do solo para o plantio.

¹⁶ Duas vezes em meados do século XVI, o mercenário e arcabuzeiro alemão Hans Staden (c. 1524-c. 1576) aportou nas costas do recém descoberto Brasil. A primeira, em 1549, passando por Pernambuco e pela Paraíba: e a segunda, em 1550, quando chegou a ilha de Santa Catarina, dirigindo-se posteriormente à capitania de São Vicente, no litoral sul do atual estado de São Paulo, foi preso pelo governador-geral, o português Tomé de Sousa, e em seguida e em seguida capturado pelos índios Tamoio, inimigos dos Tupiniquim e dos portugueses e aliados dos franceses. (1524-1576)



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

devemos cair no erro de entender a história dos indígenas a partir da análise de um grupo apenas.

Hoje a escola convencional busca se desligar de práticas como a citada acima, que acabaram sobrevivendo a séculos, sendo marcadas pelo preconceito e discriminação, que em alguns casos podem ser evidenciados em livros didáticos, muitas vezes única ferramenta pedagógica ao alcance do educador, e tais livros estão cheios de conceitos e imagens estereotipadas sobre os indígenas, que acaba os relegando ao papel de meros personagens sem “vontade” e que tiveram suas histórias montadas conforme os padrões europeus e oficializadas em literaturas. Vê-se tal fato na fala de Mauro Coelho¹⁷

Enquanto os europeus elaboravam histórias nacionais a partir do passado medieval os sócios do Instituto Histórico e Geográfico adotavam o mesmo princípio substituindo os camponeses e os cavaleiros medievais por valorosos representantes das nações indígenas. Pretendiam adequar, assim, os dois fundamentos de sua concepção de história: a matriz Romântica – por meio da edificação de heróis- e a matriz ilustrada – considerando que a partir das populações indígenas, evidenciam a evolução da sociedade brasileira, que culminava neles próprios. (2010, p. 100)

É perceptível no texto acima que as nações indígenas sofreram um processo de generalização de suas características e com isso o resultado foi que grande parte de sua história é repassada de forma simples e preconceituosa, gerando uma identidade única a várias nações de línguas diferentes, costumes diferentes e objetivos diferentes, porém, todas buscando a garantia do respeito a sua diversidade.

Os Tembé

O Povo Tenetehara tem origem TUPI, de onde também fazem parte mais duas etnias, os Guajá e Urubú-Kaapor. A esses povos pertencem o direito de ocupação da Reserva

¹⁷ Graduação em Bacharelado História pela Universidade Federal Fluminense (1994) , graduação em Licenciatura História pela Universidade Federal Fluminense (1994) , mestrado em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996) e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (2006) . Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará, Diretor da Faculdade de História da Universidade Federal do Pará, Coordenador de Curso de Especialização da Universidade Federal do Pará e Membro de corpo editorial dos Cadernos de Pesquisa - Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de História. Atuando principalmente nos seguintes temas: Amazônia Colonial, Diretório dos Índios, História Indígena, Indigenismo, Reforma Pombalina e Política indigenista.(<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do-26-02-2011>)



Indígena Alto Rio Guamá. Porém, há uma subdivisão na família Tenetehara, são eles os TEMBÉ TENETEHARA e GUAJAJARA TENETEHARA¹⁸. Aqui falarei especificamente do caso Tembé, que no dizer de ZANNONI

Geograficamente, situam-se na Pré-Amzônia Maranhense, mais precisamente nas regiões atravessadas pelos rios Meari e seus afluentes Corda e Grajaú; Pindaré e seus afluentes Carú, Zutiwa e Buriticupu(...) Quanto a situação fundiária, as nove áreas indígenas foram demarcadas entre a metade da década de 70 até meados de 1980(...) Sua regularização, no entanto, foi fruto de lutas, muita delas sangrentas, entre os Tenetehara e os 'regionais', travadas na década de 1970.(...) (1999, pp. 22 e 23)

O trecho acima apresenta a luta de uma das nações indígenas pela demarcação de terras no Maranhão, tal etnia se dividiu e migrou para o Pará onde enfrentou conflitos por terra. Os Tembé realizaram uma diáspora para a região do nordeste do estado do Pará no século XIX, quando um grupo dos Tenetehara dos rios Pindaré e Carú no Maranhão rumaram na direção do Pará, para os rios Gurupi, Guamá e Capim, dando origem aos hoje conhecidos Tembé.

Essa migração os levou direto para um regime indigenista que havia sido criado em 1845 e era organizado com um diretor geral em cada província, os quais se encarregavam das aldeias. Tais diretores passaram comanda à extração do óleo da copaíba que era negociado com os regatões que atuavam na região norte do país naquele momento.

Os abusos dos não-índios para com os nativos geraram conflitos como o que se deu no Alto Gurupi, em 1861. Nessa ocasião os Tembé assassinaram um grupo de regionais, sendo que, após o acontecido, os encarregados do fato foram espancar os indígenas e lhe tomaram nove crianças e as enviaram até Vizeu, tal fato pode ser encontrado na obra de Claudio Zannoni¹⁹, nos anos noventa do século XX o povo Tembé Tenetehara ainda entrou em conflitos com grupos de posseiros na região da reserva indígena Alto Rio Guamá, tal episódio foi narrado pelo jornal O Liberal, contudo, percebe-se a intenção de se construir uma imagem dos indígenas para a opinião pública²⁰

Atualmente, o povo Tembé sobrevive em meio a conflitos por terras e extração de madeira. Porém, com a implantação de escolas com ensino básico nas aldeias e o acesso de

¹⁸ Segundo Claudio Zannoni, os dois grupos se auto-define Tenetehara, Guajajara e Tembé são nomes adquiridos.

¹⁹ ZANNONI, Cláudio. **Conflito e Coesão**: o dinamismo tenetehara. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 1999, p. 36.

²⁰ A referente matéria pode ser encontrada nos anexos deste projeto, figura 2.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

alguns poucos jovens indígenas ao ensino superior o Estado brasileiro busca sanar uma dívida histórica com as nações indígenas, isso pode ser verificado quando se analisa a lei 11645/08, que afirma a obrigatoriedade do ensino da História Indígena nas escolas de ensino regular no Brasil. Porém, ainda se percebe a precariedade do ensino público dentro das aldeias, visto que as mesmas não garantem educação diferenciada e com qualidade.

Hoje as escolas indígenas estão passando por uma reorganização do ponto de vista de aperfeiçoamento da prática pedagógica e do debate em torno dessa temática. Contudo, tal fato ainda é insuficiente para sanar os problemas encontrados com essa modalidade de educação que requer formação específica de professores, políticas definitivas e construção de currículos que contemplem na escola indígena a história e cultura dos povos indígenas. Iniciativas de mobilização de professores são de suma importância para a progressão positiva da educação escolar indígena, isto pode ser verificado nas falas de Rosa Helena Dias da Silva

Início esta reflexão – que tem como objetivo pensar a questão da formulação, pelo movimento indígena, de uma política própria para a educação escolar reportando-me para a experiência vivida com os professores indígenas de Roraima, durante o seminário Estadual de Educação Indígena, promovido pela Opir – Organização dos Professores Indígenas de Roraima- na Cidade de Boa Vista (2000, p. 32).

O trecho acima mostra exemplo de ações tomadas por docentes em parceria com o Estado, que podem contribuir na resolução que se fazem presentes dentro do ambiente de escolas indígenas. A realidade dentro de uma aldeia indígena em relação à prática pedagógica se faz problemática, pois a mesma acaba sendo responsável pela construção de erros que irão interferir na formação social do indivíduo. Pensando assim que os sistemas de cotas para povos indígenas buscam qualificar mão-de-obra de dentro da aldeia. Contudo, tal política torna-se paliativa e temporária, visto que o correto seria a implantação de cursos de formação de professores específicos para atuar nas áreas indígenas e que tais conseguissem contemplar uma totalidade dos povos indígenas, o que no caso do Pará ainda caminha a passos lentos, além de uma infra-estrutura adequada ao aprendizado do indivíduo indígena. Esperando com isso que haja a formação de um povo consciente de função e identidade.

Todavia, faz-se obrigado cumprir a lei 11645/08 para que se formem cidadãos conscientes da dívida histórica para com os povos indígenas e negros, além de entender a contribuição na formação do povo brasileiro e que com isso haja a construção de projetos



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

visando bem comum com a valorização da diferença. E é pensando nisso que o presente projeto de intervenção se propõe a realizar as atividades pensadas e organizadas abaixo.

O projeto aqui apresentado irá envolver alunos de uma 8ª série da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Vitaliano Maria Vari, além de alunos de uma 8ª série da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Magno Tembé - ambas no turno da manhã - e seus respectivos professores de história, artes e geografia. O trabalho desenvolver-se-á embasado por uma bibliografia que discuta aprendizagem, relações étnico-raciais nas escolas e identidade.

É importante frisar que o projeto em questão objetiva atingir os alunos de uma oitava série do turno da manhã da Escola Padre Vitaliano Maria Vari. Isso será executado por meio de leituras referentes ao assunto – relações étnico-raciais, identidade e discriminação nas escolas – ofereça conhecimento suficiente para atuação em sala dos professores, no que concerne mediação dos debates sobre relações étnico-raciais. O Projeto de Intervenção dar-se-á nas seguintes etapas:

Nessa etapa, o projeto será apresentado a professores, diretores e corpo técnico da escola Padre Vitaliano Maria Vari, pelos professores de história, geografia e artes – os mesmos que passarão pelo debate bibliográfico sobre a temática relações étnico-raciais, história indígena e negra – esses serão responsáveis pela diagnose feita sobre professores e alunos da escola. Os dados obtidos nessas pesquisas serão utilizados nos debates e estudos realizados entre os professores que irão formar o grupo de estudo sobre relações raciais na escola Padre Vitaliano Maria Vari, que amparados por referencial teóricos buscarão concretizar as ações pensadas nesse projeto para a escola em questão. Tal apresentação será feita no planejamento anual da Escola Padre Vitaliano Maria Vari que acontece durante o mês de fevereiro no de 2011 e assim haja o início do debate sobre relações raciais na escola supracitada.

Nessa segunda fase haverá a seleção de uma bibliografia que discuta identidade e Relações Étnico-Raciais nas escolas. Serão sugeridas leituras como as da autora Nilma Lino Gomes, focando especialmente a obra “Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/03”, a qual dá suporte para esse debate autores como Wilma Baia Coelho, que discute Relações Étnico-Raciais. Já para o debate sobre a questão indígena, autores como Hans Staden, que apresenta conteúdo importante para esse tema no livro “Duas Viagens ao Brasil”, pois é um relato contemporâneo ao período de chegada dos europeus no Brasil e por isso



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

oferece possibilidade de contemplar a necessidade de assunto sobre a questão indígena. Sobre a questão negra, autores como Flávio dos Santos Gomes e José Maia Bezerra Neto. Some-se a isso a leitura de textos sobre aprendizado de crianças e jovens, para isso será importante a leitura de obras de Vygotsky. Dessa forma se espera um contemplamento no que se refere a embasamento teórico

É importante dar atenção para o fato de que será nesse período que os professores farão a leitura dos textos de jornais, revistas e artigos (como os periódicos “O MENSAGEIRO” e “O PORANTIM”²¹, que informam sobre a situação social, política e econômica de diversas etnias no Pará) espera-se com isso que se faça uma análise das imagens construídas sobre os afroindígenas.

A execução das ações propostas para essa etapa dar-se-á na semana pedagógica da escola – que acontece após o planejamento anual – e se estenderá para os horários pedagógicos que essa instituição disponibiliza para a execução de projetos durante o ano, uma vez a cada mês. Ainda sobre a semana pedagógica, que acontece em março antes do início das aulas, no ano de 2011, os alvos serão os professores de história, geografia e artes das Escolas Padre Vitaliano Maria Vari e Francisco Magno Tembé.

No terceiro momento serão realizadas as seguintes ações pelos professores de história, geografia e artes da escola Padre Vitaliano Maria Vari: Realização de uma pesquisa sobre o perfil dos alunos e sua origem, através da análise de seus dados dos discentes que está disponível na secretária da escola para a ampliação do conhecimento sobre o público alvo deste projeto; Aplicação de questionário dirigido para buscar perceber como estes discentes se autoidentificam, em relação a sua raça e etnia; Entrevistas para buscar depoimentos sobre episódios de discriminação no ambiente escolar e em suas vidas fora da escola; Aplicação de questionários aos professores para saber como lidam com o preconceito na escola e sobre o conhecimento dos mesmos em relação às leis 10639/03 e 11654/2008.

Nesta etapa haverá explanação dos conteúdos pelos professores responsáveis pelo projeto na turma escolhida (no caso uma turma de 8ª série do ensino fundamental da manhã). Para isso serão realizadas:

²¹ “O MENSAGEIRO” e “O PORANTIM” são jornais organizados pelo CIMI (Conselho Indigenista Missionário).



- Leituras, seguido de reflexão e debates sobre os textos pré-selecionados na etapa 2 para que haja um acúmulo de conhecimento sobre a temática por parte do aluno; Além da exibição de documentários sobre os Tembé. Espera-se com isso que os alunos consigam um acúmulo de informações para, a partir daí, alcançar os objetivos deste projeto que, dentre eles, podemos destacar a valorização da história afro-indígena na Escola Padre Vitaliano Maria Vari; O ponto alto da etapa 4 será a troca de cartas entre os alunos da oitava série do ensino fundamental da Escola Padre Vitaliano Maria Vari com os alunos da escola Francisco Magno Tembé, isso em três ciclos de correspondências. Que são eles: a) No primeiro os discentes das escolas da cidade e da aldeia irão apresentar-se e falar de como se dá sua relação com os professores em suas instituições educacionais e de suas atividades extraclasse, pois se espera com isso que crie um cenário de confiança entre o remetente e o receptor. b) O segundo ciclo será uma descrição de seu meio ambiente e de como esses tratam a natureza. Com isso tem-se o objetivo de ambos visualizarem as condições físicas nas quais estão inseridos, além de gerar debates sobre meio ambiente em sala de aula. c) Na terceira e última etapa da troca de cartas seria feito um convite de ambas as turmas para as visitas as suas escolas esperando com isso que as cartas contenham um conhecimento prévio construído nos ciclos anteriores facilitando a produção textual. A docente de Língua Portuguesa assumiu a responsabilidade de, no período de produção das cartas, realizar uma revisão sobre regras de produção de uma carta. A participação direta de aplicação do projeto tornou-se inviável devido esta participar da aplicação de um projeto de intervenção sobre Bullying²².

Nessa quinta etapa serão organizadas e realizadas três palestras que terão como tema o “Preconceito na Escola”. Tais palestras serão realizadas pelos professores que fazem parte do grupo de pesquisa sobre Relações Étnico-Raciais na escola Padre Vitaliano Maria Vari. Para essas palestras serão convidados os professores da Escola Indígenas Francisco Magno Tembé de história, geografia e artes. Diante disso, fica definido que essas ações acontecerão no mês de agosto, setembro e novembro.

Devido à falta de auditório será utilizada a biblioteca da escola Padre Vitaliano Maria Vari, onde geralmente acontecem as palestras. Sobre essas é preciso assinalar: Na primeira palestra farão parte do público professores, gestores e técnicos da escola e assim colocar o

²² "para que o bullying se desenvolva, como: ter vivido cenas violentas ou sofrido violência, abuso sexual, físico, excessiva exposição à violência através de jogos, televisão, uso de drogas e álcool, fatores sócio-econômicos prejudicados, família desestruturada, problemas psiquiátricos, entre outros (...)"(FERREIRA, Juliana Martins Ferreira e TAVARES, Helenice Maria. Bullying no ambiente escolar. Minas Gerais. p 4.)



discente em uma posição de agente incentivador da temática na escola; Na segunda, duas turmas de sétima série, que farão parte, a partir do próximo ano (2012) da aplicação do referente projeto de intervenção para que haja uma apresentação do conteúdo aos possíveis futuros alvos do projeto em questão; Já na terceira palestra os alunos da oitava série executarão essa ação com a mesma temática das realizadas anteriormente: Preconceito nas Escolas, que terá como público seus pais, mães e responsáveis. Dessa forma, objetivando levar o debate para dentro das casas dos alunos envolvidos no projeto e, assim, que haja uma reflexão sobre o tema em seu meio familiar. Ressalto que essa palestra será observada pelos professores responsáveis pelos alunos da Escola Padre Vitaliano Maria Vari, que estão envolvidos na aplicação do projeto de intervenção.

Já na sexta fase acontecerão as visitas com datas previamente combinadas. Para a visita à aldeia o mês será em outubro devido o dia do acontecimento do caso Livramento²³ e na escola da cidade a visita se daria no dia da feira científico-cultural que acontece no mês de novembro. Espera-se que com isso haja um contanto e que a partir do conhecimento visual se formem conceitos baseados na tolerância e respeito mútuo.

A função das turmas envolvidas seria exercer um papel de guia turístico para os visitantes, ou seja, cada grupo de anfitrião iria agir como guias turísticos em seu ambiente de origem. Após a visita, ao chegarem a suas escolas e comunidades, esses alunos iriam produzir relatórios sobre o aprendizado adquirido em campo. E assim, após recolherem os relatórios, os professores – de arte, história e geografia- utilizariam tais produções para a avaliação dos resultados do Projeto de Intervenção **“Intercâmbios educacionais afro-indígenas: uma proposta pedagógica étnico-racial para o espaço urbano e rural em Capitão Poço”**, e assim formular propostas de melhoria para a aplicação do projeto no ano seguinte.

A cada etapa será produzido um relatório sobre os resultados da aplicação do projeto. No mesmo será necessário construir, minuciosamente, o trajeto do discente no processo de aprendizagem relacionado ao tema em questão. A coordenação (Grupo de Trabalho) ficará incumbida de realizar a coleta de dados para analisar os resultados positivos e negativos das fases do projeto **“Intercâmbios educacionais afroindígenas: uma proposta pedagógica étnico-racial para o espaço urbano e rural em Capitão Poço - Pa.”** e apresentar tais resultados em reuniões mensais que acontecem na escola com o restante dos professores. Por

²³ Verificar documento 3 que está em anexo neste projeto.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

fim, após o balanço dos resultados, o intercâmbio cultural e debate sobre a questão étnico-racial tornar-se-ão uma tradição na escola. Espera-se com isso que este projeto seja uma ação constante, inclinada para o combate de todas as formas de discriminação, que permeiam nossa história à séculos.

15. REFERÊNCIAS

ARNAUD, Expedito. **O direito indígena e a ocupação territorial:** o caso dos índios Tembê do alto Guamá (Pará). São Paulo. 1984/1985.

BRASIL. LEI nº 9.394. **LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** D.O.U de 10/01/2003.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Parecer CNE/CP 3/2004. D.O.U. 19 de maio de 2004.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília, 2006.

BUENO, Eduardo. **Náufragos, traficantes e degregados.**- Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.— (Coleção Terra Brasilis)

COELHO, Wilma de Nazaré Baía, COELHO, César Mauro. O Improviso em sala de aula: a prática docente em perspectiva. *In:* COELHO, Wilma de Nazaré Baía, COELHO, César Mauro (orgs.). **Raça, Cor e Diferença:** a escola e a diversidade. Belo Horizonte: Mazza, p. 104-123.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía e CABRAL, Rebeca Pereira. Relações no “Paraíso Racial”: Considerações Iniciais Sobre Um Mito. *In:* COELHO, Wilma de Nazaré Baía & COELHO, César Mauro. (orgs.). **Raça, Cor e Diferença:** a escola e a diversidade. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

COELHO, Mauro Cezar. “As populações Indígenas no Livro Didático ou a Construção de um Agente Histórico Ausente”. *In:* COELHO, Wilma de Nazaré Baía e MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos (orgs). **Educação para a diversidade:** olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010, p.99-109.

DAVIS, Darien J. **Afro-brasileiro de hoje.** [tradução: Felipe Lindoso]. São Paulo: Selo Negro, 2000.

FAUSTO, Carlos. **Os Índios antes do Brasil.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

FERREIRA, Juliana Martins e TAVARES, Helenice Maria. **Bullying no ambiente escolar.** Minas Gerais (<http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica/artigosv1n2/15-PEDAGOGIA-04.pdf>). acesso dia 10.03.2011).

GIUSTA, A. da S. 1985. **Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas.** In: Educ.Rev. Belo Horizonte, v.1: 24-31.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In, **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/03.** Brasília. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC, 2005, pp. 39-62.

_____. Educação e identidade negra. In: **Aletria – revista de estudos de literatura. Alteridades em questão.** Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.6, n.9, dez/2002, pp. 38-47.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 7ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

HENRIQUE, Márcio Couto, “A Pátria como Madrasta: raça, parentesco e identidade em Couto de Magalhães (1864-1876)”, In: NEVES, Fernando Arthur de Freitas & LIMA, Maria Roseane Pinto (orgs.). **FACES DA HISTÓRIA DA AMAZÔNIA.** Belém: Paka-Tatu, 2006, p.421-454.

<http://www.funai.gov.br/>. Acesso dia 26/03/2011

MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo. Ensinar a diferença e ética: experiências de professores e alunos em escolas públicas de Belém. In: COELHO, Wilma de Nazré Baia & COELHO, César Mauro. (orgs.). **Raça, Cor e Diferença: a escola e a diversidade.** Belo Horizonte: Mazza, 2008, p. 63-91.

PACHECO, Agenor Sarraf. **En el Corazón de la Amazonía: identidades, saberes e religiosidades no Regime das Águas Marajoaras.** Tese de Doutorado em História Social. São Paulo: PUC-SP, 2009.

_____. **Encantarias Afroindígenas na Amazônia Marajoara: Narrativas, Práticas de Cura e (In)tolerâncias Religiosas.** In: Horizonte, Belo Horizonte, v. 8, n. 17, abr./jun. 2010, pp. 88-108.

ROCHA, Helena do Socorro Campos da. A experiência com a lei nº 10639/03 CEFET-PA: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baia & COELHO, César Mauro. (orgs.). **Raça, Cor e Diferença: a escola e a diversidade.** Belo Horizonte: Mazza, 2008, p. 56-62.

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



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Escolas em Movimento:** trajetória de uma política indígena de educação. Cadernos de Pesquisa, Nº. 111, p. 31-45, dezembro, 2000.

STADEN, Hans. **Dois viagens ao Brasil:** primeiros registros sobre o Brasil. Tradução Bojadsen; introdução de Eduardo Bueno. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo. ED.Ltda., 1991.

ZANNONI, Cláudio. **Conflito e Coesão:** o dinamismo tenetehara. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 1999.