

Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas Letras e Artes
Departamento de História
Programa de Pós-Graduação Mestrado em História

CAMILA BERTAGNA

Luta de papel e caneta:

A lei 11.645/2008 e seus reflexos através das Equipes Multidisciplinares de
duas escolas do NRE de Maringá

Maringá
2016

CAMILA BERTAGNA

Luta de papel e caneta:

A lei 11.645/2008 e seus reflexos através das Equipes Multidisciplinares de
duas escolas do NRE de Maringá

Dissertação apresentada, ao Programa de
Pós-Graduação Mestrado em História da
Universidade Estadual de Maringá,
como um dos requisitos para a obtenção
do título de Mestre em História.
Área de concentração: História

Orientador: Prof^o Dr^o Lúcio Tadeu Mota

Maringá

2016

CAMILA BERTAGNA

Luta de papel e caneta:

A lei 11.645/2008 e seus reflexos através das Equipes Multidisciplinares de duas escolas do NRE de Maringá

Dissertação apresentada, ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em História da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em História.

Aprovado em 26/09/2016

BANCA EXAMINADORA

Drº Lúcio Tadeu Mota

Drª Isabel Cristina Rodrigues

Drª Márcia Elisa Teté

Maringá

2016

AGRADECIMENTOS

Nesta página gostaria de agradecer a algumas pessoas que me ajudaram na realização deste trabalho.

A Deus, por ter me dado forças e inspiração para a realização deste trabalho.

Aos meus colegas de pós-graduação, pela companhia durante os créditos.

Aos meus professores de pós-graduação, pelas dicas na construção deste trabalho e aumento da minha bagagem acadêmica.

Ao meu amigo Thauan, que infelizmente não terminou essa jornada com a gente, mas esteve sempre ao meu lado, desde a graduação.

Aos professores José Henrique e Márcia Teté, pelos conselhos e dicas para o aprimoramento do trabalho.

As EM's dos colégios em que realizei meu trabalho de campo.

Especialmente a meu tio Thiago e minha sogra, que durante a realização das aulas presenciais me acolheram em suas casas para que pudesse cumpri-las.

Muito obrigada mãe, por ter me dado condições para realizar um curso de pós-graduação em uma universidade pública de qualidade e a minhas irmãs por sempre acreditarem em meu potencial.

A professora Isabel pelos cafés deliciosos que servia durante longas conversas sobre o trabalho, pelos conselhos, troca de experiências e paciência.

Ao meu orientador professor Lúcio Tadeu Mota pela concretização e realização do presente trabalho.

A minha filha Alice, por ter me proporcionado uma nova maneira de ver e sentir o mundo.

Por último, agradeço a meu marido por ter me ajudado em cada passo no caminho percorrido durante a pós-graduação, por ter me dado força nos momentos difíceis, quando pensei em desistir. Por suas broncas, que me ajudaram a ter maturidade para o desenvolvimento do trabalho e por estar sempre me apoiando incondicionalmente.

*“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos
nós ignoramos alguma coisa. Por isso
aprendemos sempre.”*

(Paulo Freire)

RESUMO

Luta de caneta e papel: A lei 11.645/2008 e seus reflexos em escolas do NRE de Maringá

O trabalho tem como objetivo investigar os conteúdos que estão sendo trabalhados e como estão sendo trabalhados pelas Equipes Multidisciplinares do Colégio Estadual Vercindes Gerotto dos Reis, no município de Paiçandu e do Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá, a fim de detectar em que medida tem contribuído ou não para a modificação das ideias sobre a temática indígena e descobrir qual a visão dos povos indígenas está sendo trabalhada nos dois colégios. Para tanto o trabalho foi feito em duas partes, empírico e teórico. No empírico, acompanhei os encontros das Equipes Multidisciplinares e os materiais coletados nos encontros foram analisados na parte teórica do trabalho, bem como os textos disponíveis pela Secretaria de Estado da Educação e estudados pelos integrantes das Equipes. Os objetivos do trabalho foram alcançados, mas os alunos quase não foram atingidos pelo trabalho da equipe, em relação a conteúdos trabalhados em sala de aula.

Palavras-chave: Equipe multidisciplinar, multiculturalismo, movimento indígena.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Orientação 002/14.....	
Figura 2 - Moradia dos indígenas na ASSINDI.....	
Figura 3 - Material encontrado na ASSINDI.....	
Figura 4 - Frases Indígenas.....	
Figura 5 - Mapa das Terras Indígenas do Paraná.....	
Figura 6 - Livros Indígenas.....	
Figura 7 - Artesanatos indígenas.....	
Figura 8 - Interação com artesanatos indígenas.....	
Figura 9 - Palestra sobre indígenas.....	
Figura 10 - Cantinho da leitura.....	
Gráfico 1 - Participantes da EM.....	

LISTA DE SIGLAS

ASSINDI Associação Indigenista de Maringá
CAP Colégio de Aplicação Pedagógico
CEVGR Colégio Estadual Vercindes Gerotto dos Reis
EM Equipe Multidisciplinar
EUA Estados Unidos da América
DEDI Departamento da Diversidade
DNEB Diretrizes Nacionais da Educação Básica
LDB Leis das Diretrizes e Bases da Educação
NREs Núcleos Regionais de Educação
MEC Ministério da Educação
MI Movimento Indígena
ONG's Organizações Não Governamentais
ONU Organização das Nações Unidas
PT Partido dos Trabalhadores
PNEDH Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPP Projeto Político Pedagógico
PPC Proposta Pedagógica Curricular
PTD Plano de Trabalho Docente
PCN's Parâmetros Curriculares Nacionais
SPM/PR Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
SEED Secretaria de Estado da Educação
SEPPIR/PR Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial
UEM Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 MOVIMENTO INDÍGENA E O MULTICULTURALISMO	15
2.1 FORMAÇÃO DO MI E SUAS LUTAS A PARTIR DE 1970.....	15
2.2 AS IDEIAS DO MULTICULTURALISM, SURGIMENTO E CHEGADA AO BRASIL.....	19
2.3 REFLEXO DO MI E DO MULTICULTURALISMO NO CENÁRIO EDUCACIONAL.....	23
3 A LEI 11.645/2008 E AS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES	31
3.1 A LEI 11645/08.....	31
3.2 EQUIPES MULTIDISCIPLINARES, LEGISLAÇÃO.....	36
4 PESQUISA DE CAMPO: AS EM's DO CEVGR E CAP da UEM	39
4.1 MATERIAS E ENCONTROS DAS EM'S 2014.....	39
4.1.1 1º Encontro.....	39
4.1.2 2º Encontro.....	40
4.1.3 3º Encontro.....	42
4.1.4 4º Encontro.....	44
4.1.5 5º Encontro.....	47
4.1.6 6º Encontro.....	50
4.1.7 7º Encontro.....	51
4.1.8 8º Encontro.....	53
4.1.9 9º Encontro.....	53
4.1.10 10º Encontro.....	54
4.2 ANÁLISE DOS ENCONTROS.....	54
4.3 ANÁLISE DO PLANO DE AÇÃO.....	62
4.4 QUESTIONÁRIO DA EM.....	63
4.4.1 A interdisciplinaridade dentro das EM	63
4.4.2 Funcionamento da EM	67
4.4.3 Imagem dos indígenas	67
4.4.4 Dificuldade de participação	68

5 CONCLUSÃO.....	69
REFERÊNCIAS.....	71

1 INTRODUÇÃO

Sempre gostei muito de ensinar e ajudar meus amigos de escola que possuíam alguma dificuldade. Em casa, eu e minha irmã passávamos horas e horas brincando de escolinha, talvez seja resultado de ter sido criada por mãe e avós professoras, então quando tive de escolher minha profissão resolvi ser professora de História. Já dentro da universidade percebi que para uma especialização teria de optar por uma área da História, mas que área? Elas são tantas, uma mais apaixonante que a outra. Então no terceiro ano da graduação quando tive de encarar uma sala de aula e percebi que a realidade era totalmente diferente daquela que aprendíamos no ensino superior, decidi que queria atuar na área de Ensino da História.

Mesmo assim é uma área muito ampla, com muitas possibilidades de estudo eu ainda tinha que estreitar ainda mais meus objetivos. Foi na metade do último ano da graduação que me deparei com a temática indígena. O conhecimento que eu tinha a respeito dos indígenas era distorcido, por vir de uma família de agricultores, tanto por parte paterna, quanto materna, aprendi que os índios eram vagabundos que possuem muitas terras que o governo dá.

Comecei então a ler vários textos dentro da disciplina de *História e Etnologia das Populações Indígenas no Brasil* e a partir deles descobri que aquela visão que me foi passada e que até então eu acreditava ser verdade, não era correta e que essa mesma visão que eu e minha família possuíamos era compartilhada pela maioria dos brasileiros.

Foi aí que surgiu minha temática de pesquisa: investigar qual a visão dos povos indígenas está sendo trabalhada em duas escolas, o Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM (CAP) em Maringá e Colégio Estadual Vercindes Gerotto dos Reis (CEVGR) em Paysandu.

Os colégios não foram escolhidos ao acaso, a escolha do CAP se deve a ele estar ligado a universidade. A organização do colégio é composta por uma direção formada por um docente da UEM e um docente da rede de educação básica da SEED, além de um diretor auxiliar também da rede de educação básica, equipe pedagógica da UEM e da SEED e corpo docente composto por profissionais da SEED. Muitos alunos de cursos de licenciatura da universidade realizam seu estágio obrigatório nele e por isso espera-se que a equipe esteja atualizada em relação às novas demandas educacionais, tendo em vista que a universidade é um vetor das inovações metodológicas e de conteúdos que suprem essas demandas. Já o CEVGR foi escolhido, pois um dos pedagogos do colégio é indígena da etnia Kaingang e imaginei que ele poderia

enriquecer muito o trabalho da EM. Assim a partir do trabalho das Equipes Multidisciplinares, unir educação em História com a temática indígena.

Geralmente quando lemos ou ouvimos falar a respeito dos indígenas desde a época da colonização até recentemente, nos são apresentadas duas versões, a de selvagens, bárbaros, inferiores ou a de ingênuos, dóceis, “coitadinhos”. Este trabalho busca evidenciar que os indígenas não se encaixam em nenhum destes estereótipos. Eles fizeram suas próprias escolhas e estas influenciaram e influenciam até hoje. Uma de suas influências veio a partir das lutas dos Movimentos Indígenas (MI) a partir da década de 1970, resultado que fornece reconhecimento como cidadãos brasileiros pela Constituição Federal de 1988.

A luta do MI continua influenciando ainda hoje e no ano de 2008 foi promulgada a lei 11.645, que tem como objetivo tratar de temáticas indígenas e africanas no Ensino Básico, na rede pública e privada de ensino. Essa lei fez com que no ano de 2010 fossem criadas no estado do Paraná as Equipes Multidisciplinares (EM's), para a capacitação dos profissionais da educação em relação à temática indígena e africana que deve ser trabalhada no âmbito escolar. Essas EM's são o objeto de estudo deste trabalho, que tem como objetivos 1) investigar os conteúdos que estão sendo propostos e trabalhados pelas EM's do Colégio Estadual Vercindes Gerotto dos Reis, no município de Paiçandu e do Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM (CAP); e 2) analisar o resultado do trabalho realizado pelas equipes multidisciplinares, a fim de detectar em que medida tem contribuído ou não para a modificação das ideias sobre a temática indígena.

O trabalho foi feito em duas partes, no primeiro momento através da coleta, sistematização e análise das propostas dessas EM's (planejamentos, atas, referenciais teóricos e metodológicos e materiais didáticos e paradidáticos utilizados e produzidos para essa finalidade). E, em um segundo momento, através da coleta e análise do material final produzido pelas EM's e pelos alunos, por meio das proposições das equipes multidisciplinares.

A fim de analisar a problemática proposta, o trabalho foi realizado de uma maneira interdisciplinar, utilizando referenciais teóricos da História e da Antropologia, para assim compreender melhor a história dos povos indígenas no Brasil, bem como nos situar no processo de construção do MI e então sermos capazes de analisar a maneira como as Equipes Multidisciplinares se constituem, planejam e desenvolvem ações voltadas para a aplicação da Lei 11.645/2008.

Dessa maneira Gersem Baniwa (2006), intelectual indígena que escreve sobre seu povo, foi utilizado aspectos como organização indígena, explicação sobre o movimento indígena, protagonismo indígena no Brasil, os desafios desses povos na contemporaneidade, pois como indígena pode nos mostrar o que se passa entre seus pares, refletir e analisar o processo de constituição dos MI

Pensando a temática indígena em sala de aula foi buscado em Aracy Lopes da Silva (1995), como desconstruir a ideia de índio genérico, primitivo, de inocente, incapaz. Essa autora nos apresenta essa desconstrução através do estudo de mitos e da cultura material indígena com os alunos, pois além de tocar o imaginário dos alunos, demonstra que todos os povos são iguais enquanto seres humanos, dotados de inteligência, sensibilidade, criatividade, porém diferentes na maneira de se relacionar e conceber o mundo. Ainda para tratar desta temática, foi trabalhado, da historiadora Maria Aparecida Bergamaschi (2012), como os conteúdos sobre as populações indígenas vem sendo abordados em sala de aula e qual a preparação dos professores para tratarem deste assunto.

Para pensar o trabalho de campo será utilizado Eric Wolf (2003), o autor aponta a dependência do trabalho de campo e teoria, pois afirma que o trabalho de campo alimenta a teoria, mas também necessita da mesma. O autor ressalta que o trabalho de campo também serve para contrapor o trabalho intelectual produzido. Assim como Wolf diz, não pretendo *dar voz* aos sujeitos inseridos nas EM, nem fazer julgamentos de seus trabalhos, muito menos dos sujeitos envolvidos, e sim, investigar o trabalho realizado por essas EM's.

O trabalho a ser desenvolvido está dividido em três capítulos. No primeiro são ressaltadas as lutas do MI, suas articulações, como foi feito e a chegada no mesmo período no Brasil das ideias do multiculturalismo que defende o respeito e tolerância às culturas diferentes e ajudou a impulsionar este movimento. O MI e o multiculturalismo influenciaram na Constituição de 1988 e tem também seus reflexos nas legislações educacionais brasileira e paranaense. Vemos sua influência na criação a nível nacional das Leis das Diretrizes e Bases (LDBN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), leis 10.639/03 e 11.645/08, Diretrizes Nacionais da Educação Básica (DCN's) e no Paraná a partir dos Cadernos Temáticos e das EM's. Todos esses elementos serão analisados a fim de entender como tratam a diversidade cultural e, principalmente, a temática indígena.

Após analisar os elementos supracitados, no segundo capítulo será exposta a lei 11.645/2008, sua criação, o que ela determina, qual seu objetivo, sua importância.

Tratará também da criação das EM's, seus objetivos, leis que as regem, para tentar entender como os indígenas estão sendo tratados pelas mesmas.

No terceiro e último capítulo será elencado o trabalho de campo realizado nos dois colégios. Num primeiro momento apresentarei os materiais disponibilizados pela SEED para reger os encontros da EM, logo em seguida será exposto como foi cada encontro nos dois colégios que serão analisados. Os encontros serão analisados, bem como o plano de ação das EM e por fim será analisado os questionários que foram aplicados aos integrantes da EM.

2- MOVIMENTO INDÍGENA E O MULTICULTURALISMO

2.1 FORMAÇÃO DO MI E SUAS LUTAS A PARTIR DE 1970

Até a década de 1970 os indígenas eram considerados inocentes, ingênuos e incapazes, por isso acreditavam que eles precisavam de cuidados especiais, criando então órgãos tutelares, com o objetivo de cuidar dos indígenas, dando educação, ensinando a língua portuguesa, entre outras atividades. A partir desta década os índios aprenderam a superar suas diferenças e rivalidades e se uniram para lutar juntos por interesses comuns, pelos seus direitos (BANIWA, 2006, p. 43).

Essa união dos povos indígenas, conhecida também como Movimento Indígena (MI), se constituiu a margem da política indigenista oficial e tem como objetivos principais a luta por terra, saúde, educação, autonomia para gerir suas atividades cotidianas. A primeira conquista dessa luta veio com a Constituição de 1988, onde os índios conquistaram, finalmente, o direito de cidadania, o direito de ser diferente, de viver conforme seus próprios princípios de organização social, política, cultural e cosmológica, bem como o direito a uma legislação específica que garanta seus territórios, uma educação diferenciada, multicultural e bilíngue, bem como a prática de seus costumes e tradições, conforme previsto no capítulo VIII específico aos indígenas.

Na década de 70, do século XX, quando o Movimento Indígena teve seu início, foi composto e ajudado por integrantes da Igreja Católica Renovada, organizações civis ligadas a setores progressistas das universidades e organizações não governamentais (ONGs), surgindo assim organizações pró-indígenas, compostas por índios e brancos¹. Essas organizações passaram a assumir funções que antes eram feitas pelo órgão tutelar oficial. A partir dessas alianças e organizações os indígenas se tornam protagonistas de suas lutas e da relação com o Estado (BANIWA, 2006, p. 75-76).

Para Dias (1999, p.97) foi à construção dessas alianças que deu visibilidade e consistência aos movimentos e projetos indígenas como o Conselho Indigenista Missionário (1972), que procurava favorecer a articulação entre aldeias e povos, promovendo as grandes assembleias indígenas. Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (1987), que lutava contra a retaliação de suas terras nas formas de colônias ou da mineração. União das Nações Indígenas (1980) uma organização indígena para ter abrangência nacional, mas não conseguiu se firmar (LOEBENS, 2008, s/p.).

¹ Brancos: o termo é utilizado no sentido de não indígenas.

Nesse contexto de ampla participação da sociedade civil no Movimento Indígena, foi trazida ao cenário nacional a realidade da vida nas aldeias, a necessidade de lutar pelo direito à cidadania e a fragilidade das políticas indigenistas e do Indigenismo oficial diante das novas posições de atores sociais e sujeitos políticos mais organizados e conscientes de seus direitos (BICALHO, 2010, p. 106). Antes esses assuntos eram vistos apenas no âmbito acadêmico, mais especificamente na disciplina e cursos de Antropologia e no governamental, através dos órgãos de proteção, secretarias, conselhos e outros. Segundo Machado & Santos, a aparição dos indígenas e da realidade em que estão inseridos desestabiliza a imagem de bom selvagem que marcava de forma bastante forte o imaginário social acerca dos povos “habitantes da floresta” (MACHADO E SANTOS, 2014, p. 6).

Tendo como base o texto de Loebens (2008), podemos entender algumas situações problemáticas da realidade indígena que apareceu a nível nacional. Entre 1960 e 1970 durante a extração da borracha na Amazônia milhares de indígenas morreram e muitos viviam em situação análoga a escravidão. Eles voltaram a ser vítimas de massacre durante a Ditadura Militar com abertura de estradas para a integração do norte brasileiro, Transamazônica, Belém-Brasília, BR 364, BR 174 e a Perimetral Norte, pois durante a construção houve expedições de matanças a esses povos e os que sobreviveram foram utilizados para a construção das estradas. Na década de 1980 houve o assassinato de várias lideranças indígenas, entre elas Marçal Tupã do Mato Grosso do Sul e Ângelo Kretã.

Ângelo Kretã da terra indígena de Mangueirinha, localizado no sudoeste do Paraná, foi uma figura muito importante para os indígenas. No processo de retomada de terras indígenas na região sul do país, ele foi o principal articulador. O processo ocorreu, pois haviam de modo geral nas terras indígenas da região sul, posseiros invasores e arrendatários que produziam nas terras há anos com consentimento de líderes da Fundação Nacional do Índio (CASTRO, 2011, p. 102). Com essa retomada de terras ele ficou conhecido nacionalmente e se tornou uma figura visada por fazendeiros e madeireiros. Ele morreu em um acidente de carro, o processo foi arquivado por falta de provas, porém, foi considerado assassinato por grande parte da mídia e simpatizantes das causas indígenas. (CASTRO, 2011, p. 138-154).

Em relação à Igreja Católica, Deparis (2007, p. 52-53) mostra que foi através do encontro de Assunção realizado em 1972² que seus missionários decidiram apoiar a

² Encontro de Assunção- (que resultou em um documento assinado por bispos latino-americanos, onde estes concordam que a Igreja foi conivente com a destruição do modo de vida tradicional dos indígenas – colocar isso em nota de rodapé)

formação de organizações propriamente indígenas, e divulgar o indígena como um sujeito de direitos inalienáveis. Essa mudança de postura da Igreja Católica mostra que neste momento a ideia da homogeneização do indígena dentro da sociedade brasileira começou a ser repensada e começou a serem valorizadas suas culturas e identidades.

Em 1973 é sancionada a Lei 6001, o Estatuto do Índio, que foi considerada pelos simpatizantes do movimento indígena uma conquista, pois regulava a situação dos indígenas no Brasil, com o propósito de preservar suas culturas e tradições (BRASIL, 1973). Esta lei, não teve grande impacto na sociedade e dentro do Estado ela não foi seguida, pois ia contra os objetivos dos grandes latifundiários e a ideia de desenvolvimento nacional, pois com os territórios indígenas assegurados, diminuiria as terras disponíveis para os grandes latifundiários, diminuindo o desenvolvimento nacional. Mesmo com a criação deste Estatuto, os indígenas ainda ficavam sob a tutela do Estado e não eram considerados cidadãos brasileiros. Com todas as complicações esta lei assim como o encontro de Assunção mostra que a sociedade/Estado não pensava mais como um todo, na assimilação dos indígenas, mas sim na sua integração harmoniosa, desde que não impedisse os interesses desenvolvimentistas nacionais.

Dias (1999, p. 96) afirma que esse Movimento Indígena da década de 70 é resultado de três fatores. O primeiro interno dos povos indígenas, que estavam perdendo seus territórios para os não indígenas e tendo sua cultura inferiorizada; o segundo externo, da sociedade globalizante, que começava a se mobilizar e lutar contra a ditadura civil militar para mudar a situação sociopolítica e econômica do Brasil; o terceiro fator era continental, mais específico do centro e sul-americano, que buscava implantar novos modelos políticos e econômicos, devido às ditaduras instauradas nos países dessa parte do globo. É nesse contexto que ocorreu o primeiro encontro internacional com a participação de lideranças indígenas, o Parlamento Índio-Americano do Cone Sul, em 1974. O objetivo desse encontro era que os indígenas trocassem experiências de suas lutas em seus países, para então se traçar estratégias e romper com o racismo e todas as formas de repressão contra as organizações indígenas através de seus movimentos.

De acordo com Baniwa (2006, p. 58), a definição mais comum de Movimento Indígena é conjunto de estratégias e ações que as comunidades e organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos. Ele possui uma agenda comum de luta, por terras, saúde educação e outros direitos. A existência dessa organização seja a nível nacional, internacional ou mesmo no interior das terras

indígenas é sempre resultado de uma decisão coletiva da comunidade, em função de suas necessidades e interesses (BANIWA, 2006, p.64).

Santos (2010, p.89) aponta que o Movimento Indígena não se expressa pela ideia de unidade, nem externa, nem internamente, pois a diversidade desses povos, a extensão territorial do Brasil e a especificidade sociocultural e política de cada grupo étnico inviabiliza a percepção desse movimento de maneira unitária. O que também não o descaracteriza, pois possui bandeiras de luta comuns. Ao encontro dessa ideia Machado e Santos (2014, p. 7) apontam que o mais correto é usar o termo Movimentos Indígenas devido sua complexidade, destacando assim a diversidade cultural dos povos indígenas no Brasil, ao invés de escamotear na generalização. Neste mesmo sentido Baniwa (2006, p.58-59) também fala em Movimentos Indígenas, pois eles são vários, devido à quantidade de etnias existentes no país, mas a expressão acaba sendo usada no singular para fortalecer a luta dos indígenas por seus direitos.

Dentro desse Movimento Indígena, estão as lideranças políticas, que atuam como intermediários e interlocutores entre as comunidades indígenas e as sociedades regional, nacional e internacional. A escolha dessas lideranças vem da capacidade da pessoa se relacionar com o mundo não indígena, seja falando a língua portuguesa ou tendo um bom nível de escolaridade (BANIWA, 2006, p. 65-66). Ratificando as ideias supracitadas, Deparis (2007, p. 76) aponta que as lideranças indígenas com sua atuação política nos movimentos acabaram se tornando interlocutores desses povos dentro da sociedade não indígena e em seus aparatos burocráticos.

Baniwa (2006, p. 69) destaca que para que os movimentos indígenas tenham força e consigam conquistar aquilo que reivindicam, é necessário que aqueles que atuam no movimento tenham o mínimo de formação e qualificação educacional. Também frisa que os não indígenas que atuam nesses movimentos devem ter o mínimo de formação, pois para que se obtenha êxito eles devem conhecer e conseguir trabalhar com o mundo dos indígenas.

No mesmo período que surgia o movimento indígena no Brasil, a nível mundial surgiam discussões sobre as questões ambientais, envolvendo as terras indígenas, o que determinou a emergência do surgimento de organizações indígenas e também de seu fortalecimento. Machado e Santos (2014, p. 12) mostram que devido a proximidade do Movimento Indígena é conferido também uma caráter ecológico que dependendo do momento e da região do país, tem maior ou menor visibilidade e a partir da década de 1980 passou a ser vinculado ao Movimento, um caráter ambiental.

2.2 AS IDEIAS DO MULTICULTURALISMO, SURGIMENTO E CHEGADA AO BRASIL

Paralelamente ao MI chegava ao Brasil à ideia do multiculturalismo, termo que se refere ao reconhecimento oficial da existência de grupos culturalmente diferentes em um dado país. Enquanto teoria, o termo defende o convívio das diferenças, a valorização das culturas, o respeito ao outro culturalmente distinto, procurando desconstruir a uniformização e a padronização do ser humano, em favor de relações sociais mais justas e igualitárias (LOPES e CORREA, 2008, p.481). Esses Autores apontam que é na tentativa de se fazer entender a necessidade do reconhecimento da diversidade cultural e do manejo das diferenças que consiste a teoria do multiculturalismo (LOPES e CORREA, 2008, p.482).

Para Hall (2000, p.52) o multiculturalismo:

refere-se a estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidades geradas pelas sociedades multiculturais, que por sua vez descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo, retêm algo de sua identidade original.

Para o autor o termo descreve uma série de processos e estratégias políticas inacabadas e há vários tipos de multiculturalismos. O multiculturalismo conservador, que insiste na assimilação das diferenças às tradições e costumes da maioria. O multiculturalismo liberal, que busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível, tolerando certas práticas culturais apenas no domínio privado. O multiculturalismo pluralista, que concede direito de grupos distinto a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária. O multiculturalismo comercial acredita que se a diversidade dos indivíduos for publicamente reconhecida, os problemas de diferenças culturais serão resolvidos sem a necessidade de nova distribuição de poder. O multiculturalismo crítico enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistências (HALL, 2000, p. 53). Percebe-se que para o autor o termo é uma política que pode ser usada de várias formas diferentes, adequando –se a diversas realidades. No trabalho usarei o Multiculturalismo Crítico.

Este termo foi utilizado inicialmente no Canadá nos anos de 1960 e tinha como objetivo aliviar tensões raciais entre dois grupos majoritários e fazer o país crescer

economicamente (FAUSTINO, 2006, p. 76). Novak (2014, p.73) aponta que este termo foi criado pela empresa filantrópica norte-americana Fundação Ford na metade do século XX e adotada como política pública no Canadá posteriormente.

Silva (2013, p.18-19) mostra que no Canadá havia principalmente os indígenas, ingleses e franceses na década de 1960. Neste período vigorava uma política assimilacionista, ou seja, a cultura dominante incorporava a cultura periférica. Devido a conflitos populacionais, que exigiam direitos iguais e o bilinguismo, essa política passou a ser integracionista (em 1971), onde há a integração entre as culturas, elas convivem lado a lado. Foi a partir desse momento que surgiu a fase multicultural e o multiculturalismo. Para o autor a criação da política multicultural e bilíngue talvez tenha sido uma solução encontrada para não haver confronto entre a população. Ele acredita que o multiculturalismo pode reproduzir uma ilusão positiva de igualdade e de comemoração à diversidade, sem que de fato isto ocorra.

Kulaitis (2009, p.10) aponta que no Canadá, bem como nos Estados Unidos da América (EUA) esperava-se que os imigrantes abandonassem sua herança particular e se assimilassem aos padrões culturais, fator este que gerou conflitos e levou a inserção do multiculturalismo.

Neste mesmo período os EUA implementava sua política multicultural para atender reivindicações do movimento de afrodescendentes por direitos civis, pois havia maior visibilidade dos protestos contra a discriminação racial, gerando revolta contra a segregação racial (FAUSTINO, 2006, p. 79).

Carneiro, Knechtel e Morales (2012, p. 472) apontam que universidades importantes como Havard e Yale aderiram ao movimento multicultural entre 1968 e 1969, através dos primeiros programas curriculares e departamentos. Essa nova área de estudo contribuiu para amenizar a problemática racial nos anos de 1970 e desencadear a institucionalização de políticas que garantissem igualdade de oportunidades educacionais, de integração e justiça social a grupos culturais diversos.

Faustino (2006, p.83) aponta que:

No âmbito das políticas públicas, o ideário do multiculturalismo se disseminou e foi sendo adotado como uma alternativa para o reconhecimento da diversidade cultural por meio de uma agenda de compromissos a ser implementada pelo Estado como garantia a igualdade formal.

Essa política que teve seu início no Canadá e Estados Unidos, implementada para aliviar conflitos sociais com seus habitantes que possuíam culturas e raças³ diferentes se expandiu pelo mundo. Nos países europeus ganhou outra conotação: foi implementada para controlar os imigrantes e incluí-los em alguns direitos civis, amenizando conflitos xenofóbicos e servindo como elemento para que esses imigrantes retornassem a seu país de origem (FAUTISNO, 2006, p. 90-91). Sansone (2003, p. 546) afirma que na Europa a fase antecedente à popularização do multiculturalismo caracterizava-se pela crença na integração cultural como meio e resultado da ascensão social.

Podemos encontrar um início de ideias advindas do multiculturalismo no Pacto Internacional dos direitos civis e políticos de 1966 que foi estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU), a organização tem como objetivo facilitar a cooperação em matéria de direito internacional, segurança internacional, desenvolvimento econômico, progresso social, direitos humanos e a realização da paz mundial, surgiu após a Segunda Guerra Mundial. No artigo 2º, parágrafo 1, encontramos o seguinte dizer:

Cada Estado parte no presente Pacto compromete-se a respeitar e a garantir a todos os indivíduos que se encontrem nos seus territórios e estejam sujeito à sua jurisdição os direitos reconhecidos no presente Pacto, sem qualquer distinção, derivada, nomeadamente, de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política, ou de qualquer outra opinião, de origem nacional ou social, de propriedade ou de nascimento, ou de outra situação (ONU, 1966).

Portanto, todos os países que fazem parte da ONU devem seguir os princípios que são impostos pelo Pacto. O Brasil fazia parte da ONU desde 1945, e teve de se adequar as medidas impostas através deste Pacto. Uma dessas medidas é o artigo 27 que aponta que:

Nos Estados em que existem minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, as pessoas pertencentes a essas minorias não devem ser privadas do direito de terem em comum com os outros membros do seu grupo, a sua própria vida cultural, de professar e de praticar a sua própria religião ou de empregar a sua própria língua (ONU, 1966).

Os preceitos propostos pelo Pacto entraram em vigor em 1976, mas o Brasil como país membro, aderiu a ele apenas em 1992, através do decreto nº 592 que decreta que o Pacto deve ser cumprido. Apesar de incorporar essas ideias apenas em 1992, as

³ Raças- o termo está sendo utilizado no sentido de povos com diferentes costumes e tradições.

ideias multiculturais começam a pressionar o Brasil para aceitação e respeito à diversidade de suas minorias.

De forma geral, os países que adotaram as políticas multiculturais elaboraram uma reforma na lei maior (Constituição) e, na sequência dirigiram o foco de ação para a reforma política educacional dando ênfase ao currículo, ao material didático e à formação dos professores (FAUSTINO, 2006, p.84). No Brasil a reforma da lei maior veio através da Constituição de 1988, que se utiliza das ideias do multiculturalismo. Podemos ver no Art. 3º, inciso IV que tem como um dos objetivos promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Bem como no capítulo VIII que trata especificamente dos indígenas, reconhecendo sua forma de organização, costumes, línguas, crenças, direitos a territórios originários (BRASIL, 1988).

Pode-se constatar então que o Movimento Indígena brasileiro que surgiu na década de 70 veio ao encontro das ideias de multiculturalismo que já estavam circulando pelo mundo desde os anos 60, ideias estas que passam a pressionar os países que ainda não as adotaram a adotá-las. Essas ideias estavam relacionadas às minorias étnicas, culturais, religiosas... A aceitação de suas diferenças, tanto raciais, quanto culturais, religiosas, organizacionais. Os indígenas eram e são minorias, portanto suas reivindicações através de seu Movimento ganhou força com a chegada do multiculturalismo no Brasil o que culminou no reconhecimento de seus direitos a terra, educação, cidadania, saúde, línguas e culturas próprias na Constituição de 1988.

2.3 REFLEXOS DO MI E DO MULTICULTURALISMO NO CENÁRIO EDUCACIONAL

O multiculturalismo e o MI influenciaram na elaboração da Constituição de 1988 e depois de sua elaboração continuaram influenciando em vários aspectos da sociedade brasileira. Será trabalhado neste tópico a influência desses movimentos na educação brasileira e paranaense, passando desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação até a criação das Equipes Multidisciplinares no estado do Paraná.

Como afirmou Faustino,

De forma geral, esses países que adotaram as políticas multiculturais elaboraram uma reforma na lei maior (Constituição) e, na sequência dirigiram o foco de ação para a reforma política educacional dando ênfase ao currículo, ao material didático e à formação dos professores (FAUSTINO, 2006, p.84).

Na Educação o discurso multicultural, através da força e pressão do MI e de outros movimentos de minorias. Essa pressão se deve a divulgação na mídia de morte de importantes líderes indígenas, como os citados acima. Desde a aprovação da proposta de realização de uma Assembleia Constituinte, em 1985, as organizações indígenas e de apoio à causa indígena, além de juristas, movimentaram-se para debater a questão. Documentos que sintetizavam as demandas das populações indígenas também foram elaborados e enviados ao Congresso Nacional, além da promoção de intensa discussão no âmbito da sociedade civil organizada em conjunto com o movimento indígena, juristas, academia e mídia. Além disso, os líderes indígenas e seus aliados à causa foram buscar aliados nos setores da direita e, dessa forma, constituir um bloco de parlamentares pró causa indígena, suprapartidário, que enfrentasse as dificuldades do processo (Pietricovsky, 2008, s/p.).

É estabelecido através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96, que no artigo 3º consta os princípios embasadores do ensino, falando que na educação deve haver igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. O inciso IV trata do respeito à liberdade e apreço a tolerância, os seguintes sobre a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais e no Inciso XII diz que deve haver consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

Já no artigo 78 também vemos as conquistas do Movimento Indígena, ele trata sobre a educação escolar indígena e a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. O Inciso I do artigo diz ainda que se deve proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências. No inciso II da garantia aos índios, suas comunidades e povos, ao acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. No artigo 79 afirma que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa (BRASIL, 1996).

Pode-se ver que a partir da LDB de 1996, as diferenças das minorias brasileiras passam a serem pregadas dentro do âmbito escolar, bem como a liberdade de manifestarem suas culturas, costumes, tradições e as mesmas devem ser respeitadas por aqueles que não compactuam desses mesmos ideais. De acordo com esses ideais, Andrade e Porto (2012, p.111) mostram que as inserções do multiculturalismo nas políticas curriculares brasileiras começaram a ganhar visibilidade a partir da intervenção dos novos movimentos sociais na construção das políticas sociais.

No ano de 1997 o governo federal lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que são definidos como referenciais de qualidade para a educação no ensino fundamental em todo país. Houve muitos conflitos para inserir a temática multicultural neste documento⁴. Os PCN's são divididos em dez volumes, um documento de Introdução, que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais. Seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. E três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais: o primeiro volume traz o documento de apresentação destes Temas, que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais e o documento Ética; no segundo, encontram-se os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e no terceiro, os de Meio Ambiente e Saúde

O documento de Pluralidade Cultural nos apresenta, em seu texto, que se deve respeitar e valorizar as características étnicas e culturais dos diferentes grupos que convivem no território nacional, reconhecendo o Brasil como um país multifacetado (BRASIL, 1997, p. 19). Dentro de sua descrição afirma ainda que:

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (BRASIL, 1997, p. 27).

A pluralidade cultural é tratada dentro dos eixos transversais e não em uma matéria específica, ou seja, todas as matérias devem trabalhar esta temática, pois ela atravessa diversos campos do conhecimento. Pretendia-se que esses temas integrassem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às

⁴ Para saber mais sobre o assunto CERRI, L. F. (Org.); ALEGRO, R. C. (Org.); DUARTE, G. R. (Org.); GONZALEZ, E. (Org.); FIUZA, A. F. (Org.); MOLINA, Ana Heloísa (Org.); RAMOS, M. E. T. (Org.); RANZI, S. M. F. (Org.); MARTINS, C. R. K. (Org.); SILVA, Lúcia Helena Oliveira (Org.). Ensino de História e Educação: olhares em convergência. 1. ed. Ponta Grossa, PR: Editora da UEPG, 2006. v. 1. 151p.

questões da atualidade. O caderno sobre Pluralidade cultural enfatiza as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira, oferecendo informações que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão (BRASIL, 1997, p.15). Dentro dos conteúdos trabalhados nas áreas propõe-se que:

Sejam revistas e transformadas práticas arraigadas, inaceitáveis e inconstitucionais, enquanto se ampliam conhecimentos acerca das gentes do Brasil, suas histórias, trajetórias em território nacional, valores e vidas. O trabalho volta-se para a eliminação de causas de sofrimento, de constrangimento e, no limite, de exclusão social da criança e do adolescente (BRASIL, 1997, p.39).

Pode-se perceber que a temática (que deve ser trabalhada nas várias áreas do conhecimento escolar) vem com o objetivo de contribuir para a construção de uma sociedade pluriétnica e pluricultural, que respeita as diferenças, onde os sujeitos conheçam a história e trajetória de seu povo dentro do Brasil, bem como seus valores, costumes e tradições. Busca também a eliminação do preconceito, que causa o constrangimento e a exclusão escolar dos alunos dentro da escola e até mesmo no convívio com a comunidade.

Os conteúdos que devem ser trabalhados a luz da temática são divididos em blocos. O primeiro *pluralidade cultural e a vida das crianças no Brasil*, trata da diversidade sociocultural brasileira, do ponto de vista educacional, a partir dos elementos que são comuns aos grupos culturais: vida sócio familiar, temporalidade, espacialidade, organização política, educação. O segundo, *constituição da pluralidade cultural no Brasil e situação atual* mostra como se constituiu/constitui e se apresenta a face cultural complexa e cheia de potencial do país, com sobreposição de tempos, no social, no cultural e no individual. O terceiro, *ser humano como agente social e produtor de cultura*, aponta as muitas linguagens (através da arte, cultura e das línguas) que se apresentam como fator de identidade de grupos e indivíduos. E por fim, *pluralidade cultural e cidadania*, apresenta elementos para que a criança estabeleça relações entre o equilíbrio democrático, a consolidação do pleno cumprimento de direitos, a coexistência de diferentes grupos e comunidades étnicas e culturais, e sua própria vida (BRASIL, 1997, p. 46-61).

Podemos perceber que a criação dos PCN's, especificamente no que se refere à de Pluralidade Cultural, foram pensados no intuito de diminuir o preconceito em relação às etnias que fazem parte da composição do povo brasileiro, indígenas e africanos. Além disso, pretendia-se que a população conhecesse melhor a história, cultura, valores

desses povos, pois assim estariam conhecendo também a sua própria história. Fica determinado nestes documentos que a discussão relativa à temática, deve ser feita em todas as disciplinas, pois a mesma passa por todas as áreas do conhecimento e não apenas em algumas.

No ano de 2003 foi promulgada a lei 10.639, que tornou obrigatório no ensino fundamental e médio, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, incluindo no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra (BRASIL, 2003).

Em 2007 foi criado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), e visa difundir a cultura de direitos humanos no país. Na esfera educacional ganha mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos (BRASIL, 2007, p.26). Um dos objetivos desse plano é a formação e capacitação de profissionais, principalmente na educação, em relação aos direitos humanos, para que assim possam transmitir/ensinar aos alunos a tolerância, o respeito para todos os cidadãos independente de cor, raça, orientação sexual ou religião (BRASIL, 2007, p. 29). Quando trata da Educação Básica aponta que:

O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade (BRASIL, 2007, p.31).

Dessa maneira vê-se o processo educacional como formador do respeito, da valorização à diversidade, do reconhecimento do outro, assegurando desta maneira um melhor convívio dentro e fora do ambiente escolar e formando cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Este Plano propõe que a temática relacionada aos direitos humanos, seja trabalhada de maneira transversal, ou seja, todas as disciplinas devem inseri-la em seus conteúdos, pois ela transpassa por todas as áreas do conhecimento.

No ano de 2008 foi sancionada a lei 11.645 (BRASIL, 2008), ela altera a lei 10.639/2003 que tornou obrigatório no ensino fundamental e médio, o ensino sobre História e Cultura Afro- Brasileira, incluindo no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra (BRASIL, 2003). Essa lei é fruto de muita luta dos movimentos de negros/afrodescendentes e de indígenas, essa luta, ou melhor, estas lutas dos indígenas, não acabaram na década de 1980, em 1992:

Acontece uma grande mobilização indígena em Brasília, para discutir propostas para o novo Estatuto dos Povos Indígenas em debate no Congresso Nacional e para decidir sobre a forma de articulação do movimento indígena nacional. A opção foi pela criação do Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil, CAPOIB composto por representantes dos povos e organizações indígenas, com o papel de facilitar o intercâmbio das experiências de luta. (...) Em 2004 acontece uma importante articulação entre as principais organizações indígenas e indigenistas do país que criam o Fórum em Defesa dos Direitos Indígenas, FDDI, com o objetivo de afirmar e defender de forma articulada os direitos indígenas assegurados na Constituição Federal e na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (LOEBENS, 2008, s/p.).

Um dos frutos dessas lutas, a lei 11.645/2008 surge com intuito de mudar os conceitos preconceituosos e discriminatórios em relação a esses povos, pois eles reivindicam imagens, pensamentos e atitudes mais condizentes com a realidade a seu respeito (BERGAMASHI, GOMES, 2012, p. 58). No Art. 26-A ficou estabelecido que "Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" (BRASIL, 2008).

O Ensino da cultura indígena passou a ser obrigatório nas escolas para que os alunos tenham um contato maior e mais adequado a respeito da mesma, pois segundo Bergamaschi e Gomes (2002, p. 57), muitas vezes a imagem do índio que se constrói na escola é a que permanece para o resto da vida, visto ser escasso o contato com a temática indígena em outros períodos da vida.

No ano de 2013 o governo nacional lançou as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (DNEB), com o objetivo de promover o aperfeiçoamento da educação nacional, tendo em vista o atendimento às novas demandas educacionais geradas pelas transformações sociais e econômicas e pela acelerada produção de conhecimentos (BRASIL, 2013, p. 5). Dentro da DNEB encontram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Apesar de não tratar dos indígenas, reconhece a diferença cultural existente no Brasil, pois procura valorizar a história e cultura dos africanos e afro-brasileiros, propõe ainda:

Á divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2013, p. 498).

Mesmo tratando especificamente dos africanos e seus descendentes no Brasil, as DNEB reconhecem que o Brasil é formado por diversas etnias e que todas elas devem ser tratadas igualmente e tenham seus direitos garantidos. Essa ideia está ligada diretamente aos ideais multiculturais, que chegam ao Brasil na década de 70, do século XX e continua deixando seus reflexos ainda nos dias de hoje.

A política multicultural e os movimentos das minorias contribuíram para que fossem lançados, pelo Ministério da Educação (MEC), Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR) e Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR/PR) no estado do Paraná, os Cadernos Temáticos de Relações Étnico-raciais. São divididos em duas unidades, sendo um o livro de conteúdo e a outra um caderno de atividades ambos denominados: *Gênero e Diversidade na Escola- formação de professores em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais*. O objetivo desse caderno temático é formar os professores para essas temáticas atuais, pois na grande maioria os professores que atuam no ensino público não tiveram contato com as temáticas. Ele é dividido em quatro módulos: diversidade, gênero, sexualidade e orientação sexual, relações étnicos raciais.

O módulo analisado será o de relações étnico raciais. Nele foi feita uma releitura histórica do racismo, passando pelas ideias eugenistas, nazistas e darwinistas sociais. Trata também das três raças que formaram o povo brasileiro: indígenas, negros e brancos. Salienta ainda que a partir da década de 30 os indígenas passaram a ser romantizados, correspondiam ao isolamento e à pureza, assim ele era integrado como símbolo nacional e precisava ser preservado. O caderno mostra também que a história de João da Páscoa, índio da etnia Pankararu que sai da terra indígena com a sua família e se muda para a cidade de São Paulo, mas que mesmo assim mantém suas raízes e de tempos em tempos visitava a terra indígena à que pertence. O indígena fala que recebia dinheiro civilizado⁵, mas continua vivendo com os indígenas e seguindo seus rituais. Esse exemplo é dado no texto no intuito de mostrar que mesmo que um indígena more na cidade, continua sendo indígena, não perde sua identidade, ele apenas se adapta a uma nova realidade.

Após mostrar a história de João da Páscoa, são enfatizados os movimentos das minorias raciais que ganharam força na década de 1980 e passaram a reivindicar seus direitos. Essas lutas fazem com que a diversidade étnica, racial e cultural seja reconhecida na Constituição de 1998. Em seguida aponta que a criação da lei 10.639/2003 e 11.645/2008 fez com que a temática racial ganhasse força na sala de

⁵ O índio se refere ao dinheiro utilizado pela sociedade globalizante.

aula. No caderno também se encontram dados que apontam que os descendentes de negros e indígenas, em sua grande maioria, tem uma qualidade de vida inferior ao restante da população brasileira e também possuem menos oportunidades:

As pessoas de referência familiar branca têm maior escolarização que as pessoas de referência familiar preta e parda⁶. A renda per capita das famílias chefiadas por brancos/as ultrapassa o dobro das chefiadas por pretos/as e pardos/as. O tamanho das famílias sob a responsabilidade de brancos/as é menor que aquelas dirigidas por negros/as (PARANÁ, 2009, p.230).

Ao fim mostra que a escola é um local que apesar das diferenças raciais existentes, não deve ter cor, ou seja, deve respeitar todos os tipos de alunos existentes, independente de sua raça ou origem e cabe ao professor o papel de mediar esta relação e transmitir conhecimentos para que o preconceito não ocorra neste ambiente.

A escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e a eliminação de toda forma de discriminação e racismo, por possibilitar em seu espaço físico a convivência de pessoas com diferentes origens étnico-raciais, culturais e religiosas (PARANÁ, 2009, p.242).

Há que se desconstruir para se construir. Não é possível “educar para a igualdade étnico-racial” sem romper com os estigmas, com as linguagens explicitadas ou não de inferioridade de negros/as e indígenas, como vimos na etapa anterior (...) Como educadores/as temos a responsabilidade de ampliar e “deslocar” os conhecimentos, superar o velho, inventando o novo (PARANÁ, 2009, p.247).

No caderno de atividades é apresentado sugestões de atividades para serem trabalhadas com os alunos em sala de aula. As atividades têm propostas para tratar de várias etnias e não apenas de uma. Essas atividade são variadas, desde análise de música, confecção de painel, interpretação de texto referente à temática e a confecção de texto falando sobre a desigualdade étnico- racial existente no país. O papel destes Cadernos Temáticos é justamente transmitir este conhecimento aos professores e mostrar que o preconceito foi construído historicamente e não é algo natural, próprio do ser humano.

As leis 10.639/03 e 11.645/08 levaram o governador Roberto Requião do estado do Paraná no ano de 2010 a criar as Equipes Multidisciplinares (EM), garantindo que todos os Núcleos Regionais da Educação (NREs) e estabelecimentos da rede estadual de educação organizassem suas equipes. As EM são instâncias de organização do trabalho escolar, preferencialmente coordenadas pela equipe pedagógica com a finalidade de

⁶ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia Estatístico a palavra parda se refere à pessoas com mistura de cores de pele, ou seja, mulatos, caboclos, cafuzos.

orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, ao longo do período letivo.

Outra atitude tomada pelo governador do Paraná no ano de 2007, à luz das leis supracitadas, foi à instauração oficial do Departamento da Diversidade (DEDI), como setor específico para tratar da temática e evidencia a construção de uma identidade institucional voltada às questões da diversidade sociocultural na Rede Estadual de Educação do Paraná (AMARAL, 2010, p. 1). Sua criação está relacionada às orientações nacionais acerca das políticas públicas de educação e diversidade.

Pode-se perceber que o multiculturalismo e o MI não influenciaram apenas na década de 1980, após a promulgação da Constituição de 1988 eles continuaram influenciando vários âmbitos da sociedade brasileira, inclusive na educação. A LDB 9394/1996, lei que rege a educação brasileira, recebe essa influência, bem como os PCN's, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Lei 11.645/08, as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, os Cadernos Temáticos de relações étnico-raciais e as Equipes Multidisciplinares. Todos eles são de suma importância para que indígenas sejam vistos pela sociedade brasileira sem preconceito, visto que passa a ser ensinado na escola o respeito para com todas as etnias existentes no Brasil.

3 A LEI 11.645/2008 E AS EM'S

2.1 A LEI 11645/08

A lei 11.645/08 que modifica a lei 10.639/03 surge com o objetivo de mudar a ideia que a população brasileira em geral tem a respeito dos indígenas. Apesar de na própria lei haver uma generalização desses povos, ao falar de apenas dois grupos étnicos indígenas e africanos, não devemos pensá-los como únicos, iguais, dentro desses grupos existem variadas etnias que os compõem. Devemos também romper com a visão romantizada e racista que nos foi imposta ao longo da construção do nosso país, seja através da História, da literatura ou mesmo do próprio governo.

A lei 11.645/2008 se deve ao Projeto de Lei 433 apresentado por Mariângela Duarte, deputada federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT), no estado de São Paulo, no dia 19 de março de 2003 e transformado em lei cinco anos depois. Inclui no currículo oficial da rede pública e privada de ensino a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Ela determina que os conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, mas não somente, nas disciplinas de educação artística, de literatura e história brasileira.

Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Mori (2013, p. 72-73) aponta que nas próprias linhas da lei, no artigo 26-A, parágrafo 1º, tem um erro grosseiro, pois classifica os indígenas e negros em categorias genéricas:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, **a partir desses dois grupos étnicos**, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

No Brasil existem hoje mais de 305 etnias indígenas e os negros trazidos do continente africano como escravos pertenciam a várias etnias diferentes, desta maneira classificá-los apenas em dois grupos - indígenas e africanos - mostra que os próprios

formuladores da lei não tem contato com assuntos voltados à temática (MORI, 2013, p. 73). Apesar disso a lei tem como objetivo resgatar as contribuições de negros e indígenas nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

A importância dessa lei se deve ao ideal que ainda hoje os brasileiros possuem a respeito dos indígenas, Freire (2002) aponta e discute em sua obra cinco ideias equivocadas, que a maioria da população brasileira tem sobre esses povos. A primeira é a de índio genérico. Acredita-se que esses povos compartilham dos mesmos costumes, crenças e língua, porém o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir do censo feito no ano de 2010, aponta que há hoje no Brasil, 817.963 indígenas, falando 274 línguas. Pensar os indígenas como iguais, mesma língua e costumes é um grande equívoco e contribui apenas para reforçar a generalização histórica no tratamento desses povos.

A segunda ideia é ver suas culturas como atrasadas, pobres, inferiores, não reconhecendo a importância, as inovações e a capacidade de adaptação dos seus conhecimentos. Todos os povos são iguais enquanto seres humanos, dotados de inteligência, sensibilidade, criatividade, porém diferentes na maneira de se relacionar e conceber, classificar, organizar o mundo. As diferenças não tornam um ou outro povo inferior, mas mostram que suas culturas, identidades, concepções são diferentes (SILVA, 1995, p 319). Em terceiro, Freire (2002) aponta o congelamento de suas culturas, ainda pensam os indígenas nus, usando arco e flecha na floresta e aqueles que não se enquadram nesse estereótipo deixam de ser índios. Os índios passaram por processos de adaptação perante a sociedade globalizante, e para conseguir sobreviver se apropriaram de alguns de seus objetos e instituições, de seu modo de vida, como o uso da escola, para que aprendam o conhecimento do “branco” e tenham maior facilidade ao se inserirem em seu mundo. Mas pensar o indígena nas cidades é tirá-lo do seu estado primitivo, de simplicidade e contrasta com a ideia de civilização da cidade, o que leva muitas pessoas a pensar no fim da cultura indígena (MORI, 2013, p.50).

Uma quarta ideia equivocada é acreditar que os índios pertencem ao passado do Brasil e não reconhecer sua existência e importância no presente. Os indígenas estão e fazem parte do presente da sociedade. Em Maringá e região encontramos indígenas em várias partes, dentro das universidades, nos sinais e esquinas vendendo seus artesanatos e em tantos outros lugares. Mori (2013, p.67) aponta que pensar os indígenas no passado é uma maneira de não encarar a situação de miséria em que se encontram e dessa forma não se sentir responsável por essa situação.

A quinta ideia é que o brasileiro não é índio, não enxergando assim a participação dos indígenas na formação de sua identidade. É justamente essa última ideia exposta por Freire que a lei 11.645 busca modificar, pois os indígenas, juntamente com africanos e europeus são os responsáveis pelas origens dos brasileiros.

Essas ideias equivocadas se devem em grande parte ao racismo. Mori (2013, p.38) aponta que o racismo foi naturalizado e corporificado no Brasil por vários autores durante a formação do país e contribuíram para legitimar políticas de exclusão à diversidade. A lei chega com o intuito de mudar esta realidade existente. Entre os autores que contribuíram para este ideal podemos citar Sérgio Buarque de Holanda (2010) com “Raízes do Brasil”, ele mostra no segundo capítulo de sua obra o indígena apenas como coadjuvante que facilitou a adaptação dos europeus a essas terras tropicais. Esse discurso foi transmitido por muito tempo nos livros didáticos, que são o principal objeto utilizado em sala de aula para o ensino dos alunos.

Outro autor que contribuiu para a estereotipação dos indígenas foi José de Alencar em suas obras “O Guarani” (1996) e “Iracema” (1865), pois mostra o índio como sinônimo de isolamento, pureza, força, beleza. Aquele que deve ser resgatado, protegido para que fosse utilizado como símbolo de nacionalidade, a ideia do índio romantizado.

A historiografia brasileira atual vem modificando esta imagem dos índios e incorporando-os como sujeitos históricos que participaram da construção da história nacional, dos processos históricos do país. Desse modo a lei 11.645 vem para ajudar a corrigir a lacuna de invisibilidade deixada acerca de nossa história (MORI, 2013, p. 46).

As ideias de Benedito Preziosi (s/d, p. 98) vem ao encontro da lei. O autor afirma que é de suma importância focar a História a partir do olhar indígena, pois é muito diferente ter a ótica do “vencedor” como faz a historiografia oficial, e ter a ótica dos “vencidos”. Quando utilizamos a historiografia oficial exaltamos a classe dominante e relegamos para segundo plano, as classes excluídas, como indígenas e afrodescendentes. Portanto, devemos transmitir em sala de aula uma visão mais digna dos indígenas e não aquela que nos vem sendo imposta há anos pela historiografia eurocêntrica. Devemos contar a história a partir da perspectiva do nosso povo, daqueles que vem sendo excluídos da História oficial, para que assim os alunos consigam ver sentido nas aulas de história e se verem como parte dela.

Uma forma que as escolas encontram de trabalhar o conteúdo indígena é no dia 19 de abril, dia do índio. Para Preziosi (s/d, p.100) essa “comemoração” é uma armadilha,

pois aprisiona o índio em uma data, dessa maneira os professores “cumprem” a lei em um único dia do ano.

A data instituída no calendário cívico brasileiro para o “Dia do Índio”, dia 19 de abril, teria sido eleita no I Congresso Indigenista Interamericano, realizado em Patzcuáro, México, em 1940. Escolhida para homenagear o herói indígena asteca Cuauhtemoc, a data deveria ser confirmada por todos os países latino-americanos signatários das decisões desse Congresso. No Brasil, o “Dia do Índio” foi introduzido em 1943, pelo então presidente Getúlio Vargas, através do Decreto nº 5.540 (BONIN, 2008, p. 3).

Essa “comemoração” reproduz as ideias que Freire aponta em sua obra, já citada acima, onde são feitas generalizações, simplificações, não retratando os indígenas como eles realmente se apresentam hoje, deixando sua imagem congelada no passado, vivendo nas matas, caçando, pescando e coletando para sua sobrevivência. Pois o dia do Índio é comemorado nas escolas, fazendo pinturas corporais nas crianças e colocando penas na cabeça. Utilizando estas pinturas corporais, passa-se a impressão que os indígenas as usam no dia a dia e elas são utilizadas apenas em rituais e datas específicas. Essa data, portanto, ao invés de homenagear o indígena asteca Cuauhtemoc, ou os indígenas em geral, acaba perpetuando preconceitos sobre esse povo.

3.2 EM’S- LEGISLAÇÃO

As leis 10.639/03 e 11.645/08 impulsionaram o estado do Paraná de acordo com Instrução 010/2010 (PARANÁ, 2010), a criar as Equipes Multidisciplinares, garantindo que todos os Núcleos Regionais da Educação (NREs) e estabelecimentos da rede estadual de educação organizassem suas equipes, oferecendo, para professores e funcionários um processo de formação continuada.

O termo multiculturalismo hoje no campo pedagógico abarca um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente sido submetidos por grupos mais poderosos (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.07). Essa EM surge para lutar contra esses preconceitos dentro do âmbito escolar.

De acordo com a Resolução 3399/2010 (SEED, 2010) as EM são instâncias de organização do trabalho escolar, preferencialmente coordenadas pela equipe pedagógica com a finalidade de orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-

Brasileira, Africana e Indígena, ao longo do período letivo. Esta resolução ainda diz que:

Equipes Multidisciplinares se constituem por meio da articulação das disciplinas da Base Nacional Comum, em consonância com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com vistas a tratar da História e Cultura da África, dos Africanos, Afrodescendentes e Indígenas no Brasil, na perspectiva de contribuir para que o aluno negro e indígena mire-se positivamente, pela valorização da história de seu povo, da cultura, da contribuição para o país e para a humanidade (PARANÁ, 2010).

Desta maneira essas equipes utilizam-se das matérias comuns (História, Geografia, Matemática, Português, Ciências, Química, Física, Educação Física, Arte, Filosofia, Sociologia, Biologia, Ensino Religioso) de maneira independente ou interdisciplinar para tratar as temáticas, seguindo sempre as leis educacionais e visando buscar a valorização dos alunos negros e indígenas através da valorização da história e cultura de seu povo. Segundo Coqueiro, Silva, Lopes, Santo e Rocha Filho (2013, p.17888) as discussões por muito tempo giraram em torno de que apenas disciplinas como História, Língua Portuguesa e Arte estariam aptas para tratarem da temática, porém chegou-se ao consenso de que todo processo educativo deve estar envolvido e comprometido com a educação das relações étnico-raciais.

As EM possuem duas naturezas, a primeira é do NRE e a segunda das escolas de educação básica. Cabe à primeira de acordo com a instrução 010/10 orientar e acompanhar o funcionamento das EM da rede estadual de ensino básico, realizar ações de enfrentamento ao preconceito racial e nos casos de denúncia seguir os procedimentos pedagógicos segundo as leis. Essa Equipe é composta no mínimo por quatro integrantes, sendo um do Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afro-Descendentes, que será Coordenador da Equipe, um de História e Cultura Indígena, um da Equipe Disciplinar e um dos Movimentos Sociais afeitos às temáticas que envolvem a população negra e indígena (PARANÁ, 2010).

A segunda fica responsável por elaborar e aplicar um Plano de Ação, com conteúdos e metodologias sobre os temas, que deverão ser incorporados ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, deve também subsidiar as ações dos professores e equipes pedagógicas quanto às temáticas indígenas e afro-brasileiras; subsidiar os/as professores/as, equipe pedagógica, gestores/as, funcionários/as e alunos/as na execução de ações que efetivem a Educação das Relações Étnicos Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. Registrar e encaminhar ao Conselho

Escolar e outras instâncias (Conselho Tutelar, Delegacia) quando for o caso, as situações de discriminação, preconceito racial e racismo, denunciadas nos estabelecimentos de ensino.

Sua composição é de acordo com o porte da escola, tendo no mínimo um pedagogo, um agente educacional, um representante das instâncias colegiadas, um professor da área de humanas, um da área de exatas e um da área de biológicas. Porém ela deve ser composta preferencialmente por mais professores da área de humanas. De acordo com o artigo 5º da resolução 3399:

Os integrantes das Equipes Multidisciplinares, que participarem das atividades formativas realizadas receberão certificação para progressão no Plano de Carreira do Magistério Público do Paraná, conforme Resolução própria, que dispõe sobre a pontuação dos eventos de formação e/ou qualificação profissional e produção do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná.

Além de funcionar como uma formação continuada, serve também para que os professores e funcionários possam subir de nível no seu plano de carreira, através do certificado que contém horas de curso.

O trabalho das EM's nas escolas foi feito na modalidade de encontros e seminários. Os seminários foram realizados na Semana da Consciência Negra (no caso da temática afro-brasileira) e do indígena ao longo do ano letivo, onde apresentaram as atividades planejadas e desenvolvidas pela EM, desde o trabalho dos professores que não participam da equipe com os alunos até as atividades realizadas pelos professores participantes da mesma. Nos encontros as equipes organizaram os procedimentos que foram adotados na escola, estudaram o tema proposto, formaram atividades para serem trabalhadas pelos professores.

Para o funcionamento no ano de 2014 há algumas leis que regem as equipes, a orientação 002/ 2014 (SEED, 2014), trata do funcionamento e práticas dessas equipes. Aponta que as ações das EM devem ser divididas em dois eixos prática pedagógica e formação continuada. Em relação à prática pedagógica é compromisso das EM, mobilizar a comunidade escolar para diagnosticar como estão sendo tratadas as temáticas indígenas e africanas no âmbito escolar. Garantir e fortalecer a educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira, Africana e Indígena em todas as disciplinas e em todos os anos/ciclos da educação básica. Promover ações de enfrentamento ao racismo entre outras estratégias.

Em relação à formação continuada, foi previsto a realização de nove encontros de quatro horas e um encontro de oito horas, totalizando 44 horas, de acordo com a tabela abaixo:

CRONOGRAMA DE ENCONTROS DE FORMAÇÃO - 2014

Mês	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Carga - horária	Atividade
Junho	02/06	03/06	04/06	05/06	06/06	04 h	Formação
Julho	14/07	15/07	16/07	17/07	18/07	04 h	Formação
Julho/ Agosto	___	___	30/07	31/07	01/08	04 h	Formação
Agosto	04/08	05/08	___	___	___		
Agosto	18/08	19/08	20/08	21/08	22/08	04 h	Formação
Setembro	01/09	02/09	03/09	04/09	05/09	04 h	Formação
Setembro	15/09	16/09	17/09	18/09	20/09	04 h	Formação
Outubro	06/10	07/10	08/10	09/10	10/10	04 h	Formação
Outubro	20/10	21/10	22/10	23/10	24/10	04 h	Prática Pedagógica
Novembro	03/11	04/11	05/11	06/11	07/11	04 h	Formação
Novembro	17/11	18/11	19/11	20/11	21/11	08 h	Prática Pedagógica

Figura 1: Orientação 002/14

Fonte: SEED, 2014

A orientação versa ainda sobre a confecção de um memorial descritivo a partir das atividades desenvolvidas em cada encontro e a avaliação dos mesmos e os resultados obtidos, com imagens das atividades elaboradas pelas EM. Após a realização de cada encontro deve ser postado no sistema as atividades referentes ao encontro, que serão verificadas pelos responsáveis no NRE, com a emissão de um parecer.

A Orientação 001/2014 (SEED, 2014) fala sobre a composição da EM, continua com os mesmo critérios da Resolução 10/10 tanto para as equipes das escolas como as dos NRE's. Os membros das equipes cumprirão um mandato de dois anos e poderão ser substituídos respeitando a representatividade do segmento ou área de conhecimento.

4 PESQUISA DE CAMPO: AS EM'S do CEVGR e CAP da UEM.

4.1 MATERIAIS E ENCONTROS DAS EM'S DE 2014

No ano de 2014 foi a primeira vez que o governo do Estado do Paraná disponibilizou materiais através do site da Secretaria de Estado da Educação (SEED) para os encontros das EM's. Em cada encontro havia um texto, não possuía autores, esses materiais indicavam o que deveria ser feito em cada encontro e quando necessário também estavam disponíveis textos para serem estudados e debatidos nesses encontros. O material trazia conteúdos sobre indígenas, africanos e afrodescendentes.⁷ De acordo com o material deveriam ser realizados dez encontros. No Colégio Estadual Vercindes Gerotto dos Reis (CEVGR) foram realizados os 10 encontros, no CAP os encontros que participei foram cinco, os outros cinco a coordenadora informou ter realizado, porém em datas fora do cronograma que não foram informadas.

4.1.1- 1º Encontro

No material do primeiro encontro fica claro que o será trabalhado durante todo o desenvolvimento do trabalho das EM's no ano de 2014: as temáticas indígenas e africanas, contemplando assim as leis 10.639/03 e 11.645/08. Esse fato é importante, pois nos anos anteriores as EM's podiam escolher entre trabalhar a temática indígena, africana, relações sexuais ou drogas. Os conteúdos a serem trabalhados neste encontro foram as leis 10.639/03 e 11.645/08 e depois deveria ser postado um memorial do trabalho desenvolvido pela Equipe do Colégio nos anos anteriores, contendo período de realização, público alvo e resultados obtidos.

Neste material foi feita uma discussão sobre a importância de se implementar a lei 10.639/03, pois esta tem o objetivo de atuar como medida de ação afirmativa que visa à superação das desigualdades étnico raciais. O material apresentava a ideia de que o estudo das temáticas indígena e africana pode levar a mudanças significativas na escola pública, promovendo o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial.

No primeiro encontro da Equipe do CEVGR buscou-se a escolha de um dia da semana para a realização dos encontros, que viabilizasse a participação de todos os integrantes da EM, composta naquele ano por 20 pessoas. A escolha deveria ser feita a

⁷ Como o objetivo deste trabalho é sobre os povos indígenas as análises dos demais conteúdos não serão realizadas.

partir das datas pré-determinadas no cronograma que se encontra na página 42. O dia escolhido pela Equipe foi quinta-feira. Logo após a escolha do dia dos encontros, foi feita uma discussão sobre a Lei 10.639/03 e 11.645/08, para tanto fizeram a leitura da lei e também do material descrito acima, disponibilizado pelo governo para a realização do primeiro encontro.

Em relação ao primeiro encontro da EM do CAP, bem como o segundo, não tenho dados de como foi sua realização, pois não fui informada pela coordenadora da EM sobre a data em que este encontro seria realizado.

4.1.2- 2º Encontro

No segundo encontro o conteúdo proposto é “os sujeitos da lei 10.639/03 e 11.645/08: a população negra e indígena no Paraná e no Brasil”. Para trabalhar o conteúdo proposto é indicada a leitura de dois textos: *Cinco Ideias Equivocadas Sobre os Índios*, de autoria de José Ribamar Bessa Freire (1999), e *Ações Coletivas e Conhecimento: Outras Pedagogias?* de Miguel G. Arroyo (s/d). O primeiro texto foi discutido anteriormente nas páginas 36 à 38.

Já o segundo texto de Arroyo fala dos grupos sociais oprimidos de diferentes formas, seja econômica, política ou cultural e como eles criam e acumulam pedagogias e saberes para se emanciparem. De acordo com o autor, esses movimentos de grupos oprimidos vem sendo fundamental para a mudança no nosso sistema educacional, pois eles trazem à tona novos embates, que trazem imagens mais condizentes dessas minorias.

Esses grupos descontroem a imagem construída historicamente deles como os “outros⁸” inferiorizados, imagem esta já naturalizada em nossa sociedade. Seus movimentos organizados se tornaram incomodo por sua presença afirmativa, logo legitimou sua condição como humanos. Em seu texto critica Paulo Freire e sua pedagogia que trata os “outros” como oprimidos, inexistentes, sub-humanos.

A pedagogia desses “outros” não se limita apenas ao sistema escolar, também na produção cultural, política, intelectual, pedagógica da humanidade. De acordo com o autor suas ações coletivas trazem outros conhecimentos, mas também outras didáticas, pedagogias com outros critérios de pensar, de organizar e sistematizar o conhecimento. Ao fim aponta que suas pedagogias reafirmam suas identidades coletivas singulares, históricas que esses padrões não conseguiram destruir. Passam a se contrapor aos

⁸ Outros- grupos de minorais, considerados inferiores.

processos brutais que tentam tirá-los de seu lugar na produção cultural, intelectual, moral da humanidade e especificamente de nossa história. Ao se contrapor, se afirmam, ocupam lugares, territórios do trabalho, do poder, do conhecimento, da cultura, se afirmam sujeitos de conformação de outras pedagogias inter-raciais.

Os textos foram inseridos no encontro com o intuito de analisar os equívocos, desnaturalizar os estereótipos associados às figuras de indígenas e negros, mostrar suas lutas por mudanças de imagem e assim possibilitar um novo olhar sobre esses sujeitos.

Para tratar dos sujeitos da lei 11.645/08, como sugere o tema do encontro, é exposto sobre a Educação Escolar Indígena, no texto é explicado que essa educação ocorre dentro das próprias Terras Indígenas, respeitando a especificidade de cada povo, o ensino é intercultural e bilíngue, para que dessa forma seja mantida a diversidade étnica. De acordo com o material do encontro, existem hoje no Paraná 37 escolas indígenas, localizadas em 26 municípios.

Seguindo o material recomendado para o segundo encontro da EM, no CEVGR, os participantes disseram ter feito previamente a leitura dos textos, porém era perceptível que apenas algumas pessoas estavam a par dos assuntos que os textos tratavam. Percebi que o fato da leitura não ter sido realizada por todos, se deveu a alguns integrantes não terem instrução, estudo e conhecimento o suficiente, pois muitos tinham apenas o diploma de Ensino Médio e não costumam praticar leituras. Quando o texto de Bessa Freire foi discutido, esses mesmos integrantes que não conseguiram fazer a leitura, ficaram surpresos ao perceber a ideia que mesmo não andando pelado, usando arco e flecha os indígenas continuam sendo índios. Estes acreditavam que os indígenas que se vestem igual aos brancos deixavam de ser índios, inclusive não consideravam o pedagogo do colégio, que participava da EM, indígena, pois trabalhava na escola, morava na cidade e tinha formação acadêmica.

A discussão do texto do Arroyo foi feita mais rapidamente, acredito se deve pela dificuldade maior que é entender os pensamentos do autor, não houve debate ou questionamentos sobre esse texto. Ao fim foram disponibilizadas cópias do vídeo Povos Indígenas- Conhecer para Valorizar, produzido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e o Museu do Índio, no intuito dos participantes terem uma visão mais ampla sobre esses povos, que os participantes levaram para casa.

4.1.3- 3º encontro

Para este encontro o material tratou da elaboração do Plano de Ação da EM, que deve pautar-se em ações afirmativas de valorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena e de medidas que visem o combate ao racismo e discriminação. Deve ser seguido o Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio, Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e Plano de Trabalho Docente (PTD). É necessário fazer a implementação do ensino de História da África e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, bem como levar em consideração situações escolares envolvendo atos de preconceito, discriminação, racismos e estereótipos.

O material sugere filmes para os participantes se aprofundarem nas temáticas da EM, os filmes sugeridos são: A Missão, Invictus, Xingu, Filhas do Vento as sinopses que serão apresentadas estão de acordo com o material sugerido pela SEED.

A Missão, dirigido por Rolland Joffé (1986), que conta a história de Mendonza no final do século XVII, um mercador de escravos, fica com crise de consciência por ter matado Felipe seu irmão, num duelo, pois Felipe se envolveu com Carlotta. Ela tinha um relacionamento com Mendonza e se apaixonou por Felipe. Para tentar se penitenciar Mendoza se torna um padre e se une a Gabriel, um jesuíta bem intencionado que luta para defender os indígenas, mas se depara com interesses econômicos.

Xingu; do diretor Cao Hamburger (2011), conta a história dos irmãos Villas Bôas, que trocam os benefícios da cidade grande pela aventura de viver nas matas, e se alistam no programa de expansão da região do Brasil central, com incentivo do governo. Eles desenvolvem afinidade com os habitantes da floresta, e se tornam referência nas relações com os povos indígenas, vivenciando incríveis experiências, entre elas a conquista do Parque Nacional do Xingu.

Neste encontro do CEVGR faltaram quatro pessoas, segundo a coordenadora o dia da semana em que se realiza os encontros dificultou a participação, antes eles eram feitos aos sábados, mas devido a outros programas que o colégio participa, a data teve que ser modificada. Logo no início foram entregues aos participantes dvd's com os filmes que são recomendados no material disponibilizado pela SEED.

Antes de falar do Plano de Ação que deveria ser confeccionado, foi feita uma leitura do PPP do colégio, onde ficou evidente que não possui nenhuma referência à lei 11.645/2008. Os conteúdos indígenas só são contemplados nos PTD's das disciplinas de História e Filosofia.

A coordenadora já trouxe o Plano de Ação da EM pronto, para a confecção contou com a ajuda do pedagogo indígena Florêncio. Eles afirmaram que durante o encontro não haveria tempo hábil para análise do PPP e confecção do Plano de Ação.

Os participantes deverão ler em casa e trazer sugestões de mudanças para o próximo encontro. O Plano de Ação está dentro do que foi pedido pela SEED e será analisado mais adiante no corpo do trabalho.

Neste encontro no CAP, participaram 16 pessoas. No início foi discutido o texto de Bessa Freire, essa atividade deveria ter sido realizada no encontro anterior. Durante a análise do texto mostra-se a importância da utilização de outras fontes que não as escritas para o estudo dos indígenas, como a oralidade e cultura material.

Uma senhora dos serviços gerais levanta a questão de que os indígenas não utilizam roupas, quando uma professora explica que eles usam roupas como a gente e que suas pinturas e adereços são usados apenas em rituais a senhora fica assustada com essa descoberta e diz que não imaginava isso.

Logo após essa questão é discutido o que os participantes estudaram sobre indígenas quando estavam na escola, foi relatado que aprenderam que estes povos moravam em ocas, comiam mandioca, eram canibais, preguiçosos, indolentes. Alguns participantes afirmam que não aprenderam nada sobre os indígenas. Algumas dessas ideias já haviam sido esclarecidas a partir da leitura do texto no início do encontro. Para finalizar o encontro foi passado imagens sobre várias etnias indígenas, para deixar claro a diversidade desses povos no Brasil.

4.1.4- 4º Encontro

De acordo com o material o objetivo do encontro é orientar e acompanhar a elaboração, a atualização e o desenvolvimento de projetos políticos pedagógicos e planos de trabalho docentes comprometidos com a história indígena e africana em caráter multidisciplinar, planejamento de ações que visam à superação do racismo e o desenvolvimento de estratégias que visam o respeito étnico-racial. Para tanto indica os vídeos *O Perigo de uma história única* e *Dicas pedagógicas* e o texto *Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso*. Com base nos vídeos e texto os integrantes devem responder a perguntas que serão inseridas durante a descrição dos encontros.

O texto indicado trata sobre como a temática africana e afro-brasileira tentou ser introduzida em seis escolas da Região Norte do país, portanto não será analisado no presente trabalho.

No início do encontro no CEVGR a coordenadora retomou sobre o Plano de Ação, perguntando aos participantes se alguém tinha alguma crítica ou queria acrescentar algo

ao Plano. Ninguém quis acrescentar nada e alguns participantes ficaram muito animados com a ideia de visitar a Associação Indigenista de Maringá (ASSINDI), pois seria uma oportunidade de ver os indígenas de verdade. Vê-se que o pedagogo indígena que estava presente na EM não é um indígena de verdade, pois vive e trabalha como os brancos.

Em seguida os vídeos indicados foram assistidos por toda a Equipe, todos estavam muito atentos ao que o vídeo apresentava. Para a leitura do texto fez-se três grupos e cada um deles ficou responsável por responder uma das perguntas propostas no material. Houve muita dificuldade para que elas fossem respondidas, ao meu ver, se deve a falta de docentes e profissionais qualificados na EM. Para tanto os poucos professores, juntamente com os pedagogos acabaram respondendo as questões.

As perguntas e respostas foram:

a) A diversidade está presente nos estabelecimentos de ensino do Paraná e do Brasil. Hoje, em virtude das políticas afirmativas, negras/os e indígenas estão chegando, em maior número, no ambiente escolar. Cabe à instituição trabalhar com as diferenças, valorizando as especificidades e buscando uma educação de equidade. Desta forma, no contexto desta escola, qual a relação entre os conceitos de diversidade, diferença e desigualdade e as questões de acesso, permanência e sucesso dos sujeitos da diversidade étnico racial? Como a relação entre estes conceitos aparece nas ações já realizadas e/ou previstas no Plano de Ação da Equipe Multidisciplinar 2014?

Resposta: É fundamental trabalhar nas escolas a conscientização de que todos os indivíduos possuem os mesmos direitos, independente das diferenças econômicas, raciais, culturais, políticas, sociais, religiosa, de gênero, etc. Na nossa escola este tema é constante, trabalhado juntamente com os conteúdos curriculares e atividades extraclasse como gincana, por exemplo.

Entendemos que embora tenham sido elaboradas leis para garantir o acesso e permanência de todos, sem distinção, observa-se que ainda é pequeno o número de sujeitos da diversidade étnico racial que chegam ao ensino médio e ao ensino superior. Se as leis garantem o acesso à educação escolar, com certeza não são capazes, por si só, de garantir a permanência. É necessário que o Estado pense ações amplas e eficazes, ou seja, crie condições concretas para que os "desiguais" se sintam pertencentes à escola. Enquanto isso não acontecer, na medida em que essa população ingressar no ambiente escolar, novas formas de exclusão serão criadas.

É visível que a instituição escolar não consegue atender a tantas demandas e cobranças sociais sem perder seu foco principal, o processo ensino-aprendizagem, este

agora um processo muito mais complexo pela enorme diversidade dos sujeitos envolvidos.

Há muito ainda que avançar para que a educação formal seja, de fato, um direito humano e social, garantida a todas as pessoas, sem distinção de gênero, sexo, condição social, cor ou condição física. Vale observar aqui que esses conceitos: diversidade/homogeneidade, diferença/desigualdade/igualdade são importantes de serem estudados e discutidos na escola, porém é fundamental lembrar que a educação escolar não pode ser vista como solução para exterminar ou amenizar a desigualdade social, essa proveniente da lógica desigual e excludente do capitalismo.

b) Os diferentes posicionamentos e as diversas formas de abordagem da temática podem contribuir tanto para a superação dos estereótipos e das desigualdades, como pode cristalizar ideias e posturas pré-concebidas. Nesse sentido, como os diferentes segmentos do seu estabelecimento de ensino constroem as dinâmicas para o tratamento desenvolvimento das questões ligadas às relações étnico-raciais?

Resposta: Para lidar com a grande diversidade de sujeitos apresentada na escola e com questões relacionadas às relações étnicas raciais, cada segmento traça suas ações de acordo com suas especificidades, seus conhecimentos e suas experiências, tendo sempre como parâmetro e fio condutor as discussões e proposições realizadas com todo coletivo escolar.

c) As Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08 implementadas na escola propõe como conteúdo as relações étnico-raciais e o reconhecimento e valorização da história da África e da cultura afro-brasileira e indígena. Para tornar efetivo o trabalho, esse estabelecimento de ensino realiza avaliações periódicas da implementação buscando desenvolver experiências e práticas pedagógicas inovadoras?

Resposta: Sempre que possível e necessário este estabelecimento de ensino repensa e discute suas ações de forma a considerar um currículo heterogêneo que englobe diferentes culturas e, assim, conteúdos que levem em conta a diversidade de sujeitos. Pensar em um currículo contextualizado e diversificado para trabalhar com a diversidade posta nas escolas talvez seja bom começo para ampliar a permanência e o sucesso dos sujeitos da diversidade étnico racial, uma vez que poderia reduzir reprovações e abandonos. Dessa forma, igualdade de acesso não deve ser confundida com homogeneidade cultural. Ao contrário, é fundamental considerar currículos e metodologias de ensino que pensem nos diferentes contextos e sujeitos da aprendizagem

Após responder as perguntas o encontro foi encerrado. Neste dia não houve nenhuma falta de participantes.

Neste mesmo encontro no CAP houve duas faltas. Logo no início do encontro a coordenadora falou sobre o Plano de Ação que deveria ser confeccionado. Na maior parte do tempo ela apresentou como este mesmo trabalho foi realizado no ano anterior, para tanto levou fotos para que os integrantes entendessem melhor. Não houve sugestões, a coordenadora quem decidiu como o trabalho será feito. Ela disse que a apresentação final da EM será realizada durante a Semana da Família.

Logo após foi discutido o texto do Arroyo, texto indicado para o segundo encontro. Percebi que os participantes não fizeram a leitura do texto, acredito que assim como no CEVGR, isso se deve ao fato da EM contar com poucos professores e maioria dos profissionais participantes não terem muito estudo. O texto citado é difícil de ser lida, desta maneira a coordenadora explicou o texto para os participantes, resumidamente.

Em seguida foi levantada a questão de fazer no colégio uma campanha para arrecadar agasalhos para os indígenas, visto que naquela semana estava fazendo bastante frio e, na cidade de Maringá, havia um grande número de indígenas nas ruas. Apesar de ser uma boa ideia, ela não foi concretizada.

No fim do encontro a coordenadora disse que na Semana de Integração com a UEM teriam palestras e oficinas referentes à temática indígena. Uma palestra trataria sobre as Terras Indígenas no Paraná e uma oficina sobre mitologia indígena.

4.1.5- 5º Encontro

O objetivo deste encontro, de acordo com o material é refletir sobre os aspectos que podem e devem ser observados em relação à inserção do estudo da história e cultura indígena nos currículos e nas práticas das/os docentes.

Para compreender melhor e poder inserir estes conteúdos dentro do currículo o texto indicado é *Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural*, de Maria Aparecida Bergamaschi e Luana Barth Gomes (2012). O texto afirma que apesar da criação da lei 11.645/08 os docentes não estão preparados para tratar da temática e para tanto fazem uma pesquisa de como a temática indígena vem sendo trabalhado em duas escola do Rio Grande do Sul. Elas utilizam desenho de crianças, neles os índios aparecem frequentemente nus, pintados e em contato com a natureza, assim como suas imagens nos livros didáticos. Muitas crianças reconhecem que há índios vivendo nas cidades, e se mantém da venda de artesanatos, porem não conhecem sua história e cultura, nem as peculiaridades de cada etnia.

Em relação aos professores o artigo afirma que eles dizem conhecer a lei, porém confessam que ela não foi discutido no ambiente escolar. Alguns professores para fugir dos conteúdos estereotipados dos livros didáticos, fizeram oficinas com índios Kaingang. Uma das oficinas é Fazendo Cerâmicas com nosso avós, mostra que a cerâmica faz parte da cultura dessa etnia e ainda propicia aos indígenas resinificar.

Neste encontro também há três questões para serem respondidas, e serão expostas abaixo. Os participantes se dividiram em grupos para respondê-las

No CEVGR não faltou nenhum participante, logo no início foi distribuída uma pauta do que seria trabalhado no encontro. Foi salientado pela coordenadora a importância dos professores trabalharem todos os conteúdos e não apenas os que tem mais facilidade. Isso se deve ao fato de, na leitura do texto proposto, os participantes perceberem a dificuldade que os professores tem de trabalhar com a temática indígena. As professoras de História e Sociologia que estavam presentes, disseram que não tiveram contato com a temática durante a graduação e que para o trabalho com a temática tem que estudar, e a EM é uma maneira deste estudo ser realizado. A discussão do texto foi feita superficialmente, sem mais questões levantadas.

As questões eram:

a) O currículo escolar está pautado no eurocentrismo. As instituições de ensino, por sua vez, silenciaram-se sobre as tradições desses povos. “Apesar da colonização, do genocídio, da exploração, da catequização, da tentativa de assimilar os indígenas à sociedade nacional, estes povos mantiveram-se aqui, resistentes, mesmo que por vezes silenciosos.” (BERGAMASCHI e GOMES, 2012, p. 55). Nesse sentido, como pensar em um currículo que rompa com o eurocentrismo?

Resposta: O eurocentrismo, tendência em considerar como superior tudo o que vem da civilização europeia, inclusive a aparência dos indivíduos, é um dos empecilhos para que os sujeitos pertencentes a grupos étnicos raciais se sintam e sejam entendidos como parte da sociedade e da escola.

Pensar em um currículo que rompa com essa tendência é levar em conta as diversas culturas e diferentes formas de vida, sem que haja julgamento de superioridade ou inferioridade. Não se trata de substituir a cultura europeia pela africana ou indígena, mas de permitir e criar condições favoráveis para que a origem, história, costumes, visão de mundo e interesses desses povos, que se mesclam inteiramente com a história dos homens, sejam considerados.

Romper com o eurocentrismo na educação formal é realizar uma contestação das estruturas de poder dominantes até então, é agir no sentido de tentar superar essa forma

excludente de sociedade que se alimenta e se sustenta exatamente nos abismos e contradições sociais. Essa é uma importante tarefa dos educadores em geral, questionar e desafiar as relações sociais postas como naturais e apontar outros caminhos possíveis.

b) O ensino de História e Cultura Indígena não deve ficar restrito apenas às disciplinas de Arte, Português e História, mas inserir-se em todas as disciplinas escolares. De que maneira a Equipe Multidisciplinar vem auxiliando no trabalho pedagógico do estabelecimento de ensino no sentido de garantir e fortalecer o tratamento da temática?

Resposta: A equipe multidisciplinar vem auxiliando o trabalho da escola partilhando com professores, dirigentes e agentes os conhecimentos aprendidos e as práticas sugeridas nos encontros para que a prática de sala de aula seja aprimorada. Ela vem auxiliando ainda em anos anteriores, na promoção de eventos, como desfile de toda a escola pela cidade, evento que proporcionou à comunidade local conhecer a cultura afro e indígena por meio da dança, música, vestimenta, caracterização e suas contribuições a nossa cultura e povo. A equipe multidisciplinar realizou algumas práticas objetivando desconstruir as ações pautadas na cultura europeia. Em uma das etapas de uma prática, a professora participante da equipe multidisciplinar organizou visita com suas turmas a ASSINDI de Maringá, uma associação indigenista, que surgiu no ano de 2000, com objetivo de apoiar às comunidades indígenas oferecendo casa para permanência enquanto vendem seu artesanato ou cursam a graduação.⁹

c) “Ações circunscritas aos dias referentes às datas comemorativas contribuem para estereotipação de eventos e sujeitos históricos, a exemplo do que ocorre com o 19 de abril – Dia do Índio – que bem poderia ser lido, em algumas instituições, como o dia de pintar o rosto das crianças e, portanto, sem histórias, experiências, exposição de diferentes comunidades indígenas, brincadeiras, etc, ao longo do ano escolar.” (AZEVEDO, 2011, p. 179). Com base nesta citação, o grupo deve elaborar uma prática pedagógica que desconstrua o modelo de ações apresentado.

Resposta: Neste ano a prática pedagógica da escola, além das que já fazem parte do rol de ações em nossa prática diária para destruir a imagem estereotipada que muitos alunos e profissionais da educação, ainda possuem em relação ao índio e aos povos de origem africana, será possibilitar aos estudantes ter um contato mais direto com a população indígena, recebendo em nossa escola representantes de diferentes tribos para apresentar a sua cultura, através de slides, mapas, objetos, músicas, e também expor os desafios que enfrentam na convivência com os não índios, bem como dialogar com os

⁹ Para maiores informações <http://www.assindi.org.br/>

alunos sobre o que estes pensam dos índios, suas dúvidas e o que gostariam de saber sobre os mesmos.

Outra ação que contribuirá para a desmistificação do índio e a forma como vivem foi através da visita dos alunos a ASSINDI para conversar com a antropóloga Driéli Vieira e conhecer como vivem os índios, seus costumes, a língua, sua organização, trabalhos artesanais, música, rituais e crenças.

Ao final do encontro, após responder as questões foi agendada a visita na ASSINDI para o dia 20/09 e também foi transmitido aos participantes que foi preparado na biblioteca um espaço com materiais da temática indígena e africana.

O 5º encontro do CAP não foi realizado, pois as horas dos encontros foram descontados através da participação na Semana de Integração com a UEM. Infelizmente não pude acompanhar a realização da palestra sobre *Terras Indígenas no Paraná*, com o professor Mestre Éder Novak, pois na parte da manhã em que o evento foi realizado estava trabalhando. Na parte da tarde fui um dos responsáveis por realizar a Oficina de Mitologia Indígena.

4.1.6- 6º Encontro

O objetivo deste encontro foi promover a conscientização e a formação dos membros da EM para uma atuação educativa das relações étnico-raciais. No material consta apenas conteúdos sobre os africanos e afro-brasileiros, bem como o material proposto para leitura no encontro.

No CEVGR o encontro foi feito na ASSINDI, de acordo com as resoluções, para aprimoramento dos estudos os encontros podem ser substituídos, neste caso foi para aprender melhor sobre a realidade em que vivem os indígenas que estão na cidade de Maringá.

No CAP o encontro começou falando sobre preconceito, devido à eleição presidencial ter sido há apenas três dias antes, houve grande manifestação na escola e mídias, em relação aos nordestinos, através de piadas e charges que diminuem os nordestinos, pois a maioria dos votos da presidente eleita foi desta região. A coordenadora resolveu então trabalhar a temática, para tanto ela passou alguns vídeos, com o objetivo de combater a discriminação com os nordestinos dentro do colégio, a partir de argumentos fundamentados. Para tanto mostrou reportagens das dificuldades encontrados na região e de como os nordestinos superam o desafio de viver em meio a condições tão atípicas.

4.1.7- 7º Encontro

O conteúdo a ser trabalhado no encontro foi: saberes científicos e saberes tradicionais- limites e possibilidades, para tanto falou que as primeiras noções de química no Brasil surgiram com os indígenas, através da produção de diversos medicamentos extraídos da natureza, da prática de desidratação e defumação de carnes, para melhor conservá-las.

No início do encontro é feita a discussão de um texto, que não irei relatar por ter tratado apenas de conteúdo africanos e afro-brasileiros. Outro assunto abordado neste encontro foi o planejamento e a organização da mostra cultural, a ser realizada na escola para os alunos, professores e visitantes, nos três períodos. Com a presença do representante nacional da população indígena Sr. Romancil Cretã da etnia Kaingang, em que seriam apresentados os trabalhos dos indígenas em artesanato, as comidas típicas e seu preparo, as ervas medicinais, os instrumentos musicais usados em seus rituais de cura, plantação batismo e passagem para a vida adulta, casamentos e morte. A Mostra Cultural será analisada no próximo tópico.

As questões desse encontro foram

a) Com base no texto, o autor apresenta várias descobertas em diversas áreas do conhecimento cuja origem remete ao povo africano, como desnaturalizar nas disciplinas e no currículo conhecimentos apropriados indevidamente pela cultura eurocêntrica e não creditada aos povos africanos?

Resposta: Para que os conhecimentos dos povos africanos, não sejam abordados e creditados como conhecimentos europeus nas disciplinas e currículos se faz necessário uma gama bem maior de tempo e estudos, pois são poucos os documentos e livros para comprovar e desnaturalizar os conhecimentos, que ao longo da história são conhecidos e passados aos envolvidos com a educação, nos centros acadêmicos e nas formações de professores, como próprios da cultura europeia.

b) Os saberes dos povos indígenas foram incorporados no cotidiano das famílias brasileiras e fazem parte do hábito de milhões de brasileiras/os. Porém estas contribuições não são remetidas aos povos indígenas. Estas contribuições são levadas em consideração nos livros didáticos adotados na instituição de ensino em que você atua?

Resposta: Os saberes dos povos indígenas no cotidiano e a sua abordagem nos livros didáticos, ainda, são pouquíssimos como constatamos e afirmaram os professores consultados em nossa escola, os quais responderam ao questionamento sobre a temática.

Concluimos que ainda teremos uma longa caminhada para que os livros didáticos abordem os saberes dos povos indígenas, visto que, vale lembrar, em ambos os contextos (povo indígena e em grande parte do continente africano) era na oralidade que as tradições se constituíam e eram mantidas. Ressalta-se também que era pela força da palavra e não pela escrita, que os mais velhos, ou anciãos, “os guardiões da memória”, transmitiam os ensinamentos, com o modelo de organização da família, as relações homem e mulher, os mais novos em relação aos mais velhos, e na relação com a natureza, na qual ela é entendida como ser vivo. Sendo assim, as tradições, os mitos e os valores civilizatórios continuavam presentes e vivos nas mentes e corações dos homens e mulheres.

No CAP o sétimo e oitavo encontros foram feitos juntos, apesar de utilizarem a carga horária de um encontro apenas. Nele foi feita a leitura de um texto sobre africanos indicado, não houve questionamentos. Logo após a coordenadora colocou a música *Milagres do povo*, de Caetano Veloso, que fala um pouco sobre a cultura dos afro-brasileiros.

No encontro a coordenadora mostrou o que seria realizado na Semana da Consciência Negra, que é um dos lugares onde a EM mostra o trabalho realizado. O trabalho proposto é para o Ensino Médio. Seriam feitas maquetes do Egito Antigo e Reinos Africanos, cartazes sobre o tráfico negreiro, participação dos negros nas revoltas do Brasil Colônia e a imagem do negro nas novelas brasileiras e mais alguns trabalhos a serem decididos. Participaram do encontro oito integrantes.

4.1.8- Oitavo Encontro

A proposta para o encontro era para que a EM pense e organize de forma autônoma o trabalho pedagógico, com a postagem de um Memorial Descritivo das atividades realizada em cada encontro, que deverá ser postado no décimo e último encontro. De acordo com o material, este documento consistia no relato e registros dos possíveis caminhos e/ou descaminhos percorridos no processo educativo das relações étnico-raciais.

No início do encontro no CEVGR foi falado informalmente da dificuldade de participar ativamente da EM, pois acham difícil a conciliação de horário e acumulam

mais trabalhos devido aos estudos e atividades que devem ser realizadas pela Equipe. Também citaram que a maior dificuldade é ser coordenador, pois ele tem a responsabilidade de organizar os encontros, as atividades que serão realizadas pela EM e postar no site o material que é pedido.

Durante o encontro foram postadas às respostas das perguntas do 4º à 7º encontro, e o foi feita a montagem do Memorial Descritivo, aonde os integrantes iam lembrando e dizendo como foi a realização de cada encontro. Participaram deste encontro sete pessoas.

O presente encontro do CAP já foi citado anteriormente junto com o sétimo encontro.

4.1.9- 9º Encontro

O Objetivo deste encontro era orientar a realização do seminário que deveria ser realizado na Semana da Consciência Negra. Ele tem como tema *As relações étnico-raciais*, com carga horária de oito horas. Dentro da temática a escola podia realizar palestras, incluir apresentações artísticas, produções de textos, cartazes, entre outras ações que acharem relevantes.

O encontro no CEVGR começou com a discussão de como seria realizado o seminário. Quatro ações foram apresentadas, confecções de cartazes, pela professora de Espanhol, através de um texto que trata sobre negros. Confecção de cartazes com a professora de Sociologia com frases do filme *12 anos de escravidão*. Utilizar episódios da série *Todo mundo odeia o Chris*, para tratar sobre preconceito dentro da escola. Tocar a música *A Paz* de *Claudinho e Buchecha* no começo da primeira aula e cada professor utilizar um trecho da música e fazer um trabalho dentro da sua área. A música permite tal atividade. Pode-se trabalhar o respeito às diferenças, guerras por diferenças de cor ou crenças, pode trabalhar as bombas (que matam tantas pessoas nas guerras), como são construídas, como elas agem.

Os professores reclamaram de fazer atividade para o Seminário, pois ele aconteceria no dia 20 de Novembro, e eles argumentaram que o calendário estava apertado e não haveria tempo hábil para o trabalho, já que haviam provas e trabalhos a serem feitas para o encerramento do ano letivo.

No CAP novamente o encontro não ocorreu na data prevista e não fui informada em que data o encontro foi realizado.

4.1.10- 10º Encontro

No material proposto pela SEED para o encontro contém a explicação de como o Memorial Descritivo deve ser feito, afirma que não pode ultrapassar seis laudas, deve descrever como o trabalho da EM foi realizado. Fala também da importância do Dia da Consciência Negra.

Como neste encontro foi apresentação de trabalhos referente apenas à africanos e afrodescendentes não tem análise a ser realizada.

4.2 ANÁLISE DOS ENCONTROS

Pode-se perceber que nos encontros realizados pelas duas EM os materiais sugeridos pela SEED foram utilizados mesmo que superficialmente. A equipe do CEVGR seguiu ao pé da letra o que o foi sugerido no material, realizou a discussão e leitura de todos os textos e respondeu as perguntas propostas. A equipe do CAP não seguiu o cronograma indicado, os textos trabalhados deveriam ter sido discutidos em encontro anteriores aos que foram abordados e durante os encontros não responderam as perguntas.

Em relação aos textos indicados pela SEED para leitura, todos são de intelectuais que estudam e trabalham com a temática proposta, textos de extrema relevância para o entendimento da temática indígena. O texto do Bessa Freire (2002) serve para desmistificar alguns aspectos que a população brasileira em geral pensa a respeito dos indígenas. O texto da Bergamaschi e Gomes (2012) é mais específico para os professores, ele mostra como a temática pode ser trabalhada em sala de aula e é de fácil compreensão. O texto mais complexo é o do Arroyo (s/d) pois a leitura é mais difícil e para entendê-lo é importante entender um pouco da luta das minorias.

Pensando especificamente o sexto encontro, foi tratado um assunto que não é tema da EM, os nordestinos. Eles sofrem preconceitos, porém aquele não era o momento adequado para tal discussão, o assunto em pauta foi deixado de lado para que se abordasse outro que não estava relacionado nem a temática indígena nem africana. Não posso afirmar se todos os textos foram trabalhados, pois como relatado acima, não presenciei alguns encontros, pois o cronograma não foi cumprido e não fui informada quando foram realizados. As perguntas não foram respondidas durante nenhum encontro, a coordenadora pedia para que elas fossem respondidas em casa, mas não acompanhei o retorno dessas respostas.

No sétimo encontro ficou estabelecido que Romancil Kretã, iria dar uma palestra na Mostra Cultural, porém ele não conseguiu comparecer, devido a outro compromisso que apareceu no mesmo dia.

As respostas das perguntas do CEVGR foram respondidas pelos professores integrantes da equipe, elas eram complexas, e aqueles que tinham menos estudos tinham dificuldade de entender e também de responder. No geral as repostas foram muito boas, mostravam conhecimento sobre o assunto, apontam que o colégio sempre que possível trabalha a diversidade cultural e como isso é feito,

As duas EM's realizaram ações em seus colégios sobre a temática indígena. No CAP a ação ocorreu durante a Semana de Integração com a UEM, a atividade que pude acompanhar foi a *Oficina de Mitologia Indígena*, realizada por mim e pelo mestrando Alisson Sano ela foi apresentada para alunos dos sétimos anos, com duração de duas horas, por grupo. No começo foi explicado para os alunos o que é mito com base no texto *O poder do Mito* (Junqueira, 1998), como e porque são utilizado pelos indígenas. Os alunos foram divididos em quatro equipes, cada uma recebeu um mito indígena diferente, sobre a origem dos Kaingang, criação dos animais, almas das pessoas, dilúvio.

Eles deveriam ler e tentar entender do que o mito tratava. Depois da interpretação e discussão sobre o mito realizada pelos grupos, eles deveriam montar um teatro retratando o mito e assim contanto para as demais equipes. Durante todo o processo eles foram auxiliados, por mim e meu companheiro. Ao fim da oficina percebemos através do diálogo, que a ideia que eles tinham dos indígenas e de suas crenças foi modificada, pois eles entenderam que a concepção de mundo deles é diferente da nossa e que assim como nós eles contam histórias para explicar aquilo que não consegue ser comprovado.

No CEVGR ocorreram várias ações relacionadas à temática indígena, a primeira foi à visita a ASSINDI, ela foi acompanhada pela antropóloga Drieli Vieira, ela falou sobre as dificuldades e expectativas dos indígenas com os novos conhecimentos e sobre a convivência com os não índios.

Os integrantes ficaram admirados com as dificuldades de adaptação que os indígenas passam, tanto em relação à língua, quanto aos costumes. O que mais chocou foi a conversa com o estudante Guarani, Ednaldo Alves da Silva do curso de direito da UEM, que relatou que os outros alunos estranham o fato de ter um estudante indígena na sala de aula, poucas pessoas são solícitas, sem falar na dificuldade de acompanhar as aulas, e os conteúdos propostos. Ele falou também que quando se formar pretende aplicar seu conhecimento para

ajudar a Terra Indígena ao qual pertence. Todos os integrantes da EM participaram desta atividade.



Figura 1: moradia dos indígenas na ASSINDI
Bertagna, 2014



Figura 2: Material encontrado na ASSINDI
Bertagna, 2014

Outra ação foi a *Mostra Cultural*, ela foi realizada no auditório do colégio durante os três períodos, devido o espaço não ser muito grande, havia um revezamento para que todos os alunos pudessem participar. Logo na entrada havia um painel com as

seguintes frases indígenas: “Dentro de mim existem dois lobos. O lobo do ódio e o lobo do amor. Ambos disputam o poder sobre mim. Qual vence? Aquele que eu alimento”. “Se você fala com os animais eles falarão com você e vocês conhecerão um ao outro. Se não falar com eles você não os conhecerá, e o que você não conhece você temerá. E aquilo que tememos, destruímos.” “Procure conhecer-se por si próprio. Não permita que outros façam seu caminho por você. É sua estrada e somente sua. Outros podem andar ao seu lado, mas ninguém pode andar por você”.

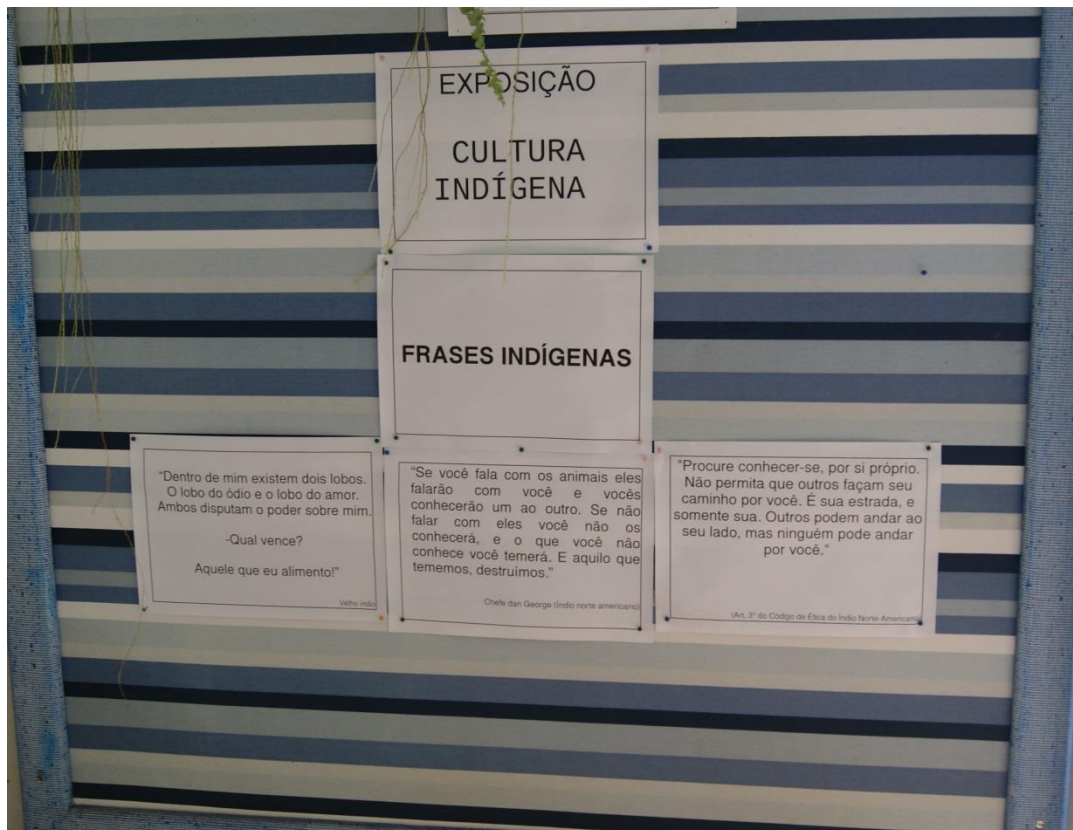


Figura 3: Frases Indígenas

Bertagna,2014

No auditório havia um mapa com a localização de todas as Terras Indígenas do Paraná, uma mesa com livros indígenas, um canto com artesanatos indígena. Tanto os livros quanto os artesanatos podiam ser manuseados pelos visitantes, e isso era feito com muita frequência.



Figura 4: Mapa das Terras Indígenas do Paraná.

Bertagna 2014



Figura 5: Livros Indígenas

Bertagna, 2014



Figura 6: Artesanatos Indígenas
Bertagna, 2014



Figura 7: Interação com artesanatos indígenas
Bertagna, 2014

Cada grupo que chegava para o evento tinha 45 minutos de participação, além dos itens supracitados, também eram realizadas duas falas, uma pelo pedagogo do colégio Florêncio ReKayg Fernandes, que mostrava para os alunos um pouco mais sobre

os Kaingang, sua cultura, história e como eles vivem hoje. A outra foi proferida pelo Keros Mileski, doutorando em educação, tratou sobre a situação dos indígenas no Brasil contemporâneo, como são, quantos são, onde vivem e como vivem.



Figura 8: Palestra sobre indígenas
Bertagna, 2014

Os alunos mostravam interesse no evento, prestavam atenção nas falas dos palestrantes, interagiam com os materiais que estavam expostos. E na maioria das vezes a sala se enchia de alunos.

A partir de julho ficou em exposição em tempo integral na biblioteca do colégio um cantinho de literatura indígena e africana. De acordo com a bibliotecária a procura foi maior do que o imaginado, pelo menos uma vez por semana algum aluno ia dar uma olhada e levava algum livro para casa.



Imagem 9: Cantinho da leitura

Bertagna, 2014

4.3 ANÁLISE DO PLANO DE AÇÃO

O plano de ação da equipe do CEVGR estava dentro do que foi proposto pelo material da SEED, contendo introdução, justificativa, objetivos, e referências bibliográficas. Os objetivos da EM eram: Oportunizar momentos de estudos e debates para conhecer e entender melhor as leis implementadas, que tratam da cultura afro-brasileira, africana e indígena. Promover o intercâmbio entre indígenas, comunidade escolar e quilombolas para troca de experiências. E através da reflexão, discussão e análise, venham a praticar atitudes que valorizem e respeitam as demais culturas. Expor/disponibilizar na escola materiais produzidos pelos indígenas, quilombolas. Conhecer à realidade de uma comunidade indígena visitando uma aldeia próxima ao município para observar “in loco” a confecção de artesanato, comidas típicas, instrumentos de caça, pesca, musicais, danças e se possível os seus rituais rezas, ervas medicinais e oferendas, bem como, através de textos de estudiosos da área, informações, sites, notícias, reportagem, fotos, slides e filmes.

A parte dos momentos de estudos para entender melhor a temática indígena foi realizada com sucesso, percebi que os integrantes terminaram o curso com um

conhecimento mais adequado a respeito dos indígenas. O intercâmbio com a cultura indígena também foi alcançado, através da visita a ASSINDI e das palestras realizadas por indígenas para os integrantes da equipe e para os alunos durante a Mostra Cultural. Conseguiram disponibilizar materiais produzidos por indígenas, tanto de literatura, quanto da parte artesanal. Aprenderam mais sobre a temática indígena, através de filmes e documentários. O único objetivo que não foi realizado foi à visita a uma Terra Indígena que foi substituída pela visita a ASSINDI, devido o acesso ser mais fácil.

Já o Plano de Ação do CAP não chegou a ser construído nos encontros em que participei e não foi mencionado sobre sua confecção. O material que a coordenadora me entregou ao fim dos encontros, não havia este documento.

4.4 QUESTIONÁRIO DA EM

O questionário possui perguntas de múltipla escolha em relação à Equipe Multidisciplinar. Ele foi aplicado durante o nono encontro, portanto só no CEVGR, já que no CAP este encontro não aconteceu na data prevista.

4.3.1 A INTERDISCIPLINARIDADE DENTRO DAS EM

Para entender os desafios da interdisciplinaridade dentro das EM's é necessário a definição do termo. Pombo (2008, p.23) e Leiss (2005, p.5) apontam que não há um consenso em torno de uma definição do que seja o conceito de interdisciplinaridade. Os autores trabalham a definição do termo com perspectivas diferentes. Leiss (2005, p.5) contribui nos informando que a definição de interdisciplinaridade passa muito pelas experiências dos grupos/pesquisadores que buscam aplicá-la, ou seja, é um conceito ainda flutuante e que quando se busca defini-lo, cria-se uma barreira e sem saber ao certo o que seria a prática interdisciplinar, ao cravar uma definição pode-se incorrer ao erro de torná-la uma disciplina e destituí-la de sua liberdade para inovar em métodos e concepções.

A definição que mais se encaixa na proposta dessas equipes é a de Coimbra (2000, *In*: ZANIRATO, p.5-6) ao afirmar que ela é a junção intencional de duas ou mais disciplinas que estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado. Além disso, é interessante destacarmos as concepções de Leiss (2005, p.4) e Thiesen (2008, p. 546) que nos informam pontualmente sobre o contexto de origem do conceito. Segundo os

autores a ideia de interdisciplinaridade surge para resolvermos os problemas e questionamentos contemporâneos que a ciência disciplinar, especializada ou fragmentada não consegue lidar.

Pensando o caso das EM's e sua função, temos um problema contemporâneo que envolve as mais diversas disciplinas de nosso Currículo, seja na área da Biologia, ou na área das Ciências Humanas/Sociais. Tal problema está relacionado à questão das diferenças culturais e das relações étnico-raciais dentro da escola (e das salas de aula) que emergem provocando debates acerca do respeito às culturas diferentes e até mesmo da existência de outras culturas, para além da cultura da Europa ocidental, a qual serviu/serve como base para a formatação de nosso Currículo. Avançam os debates sobre o espaço a ser ocupado pelas diversas etnias que formam o país e até mesmo da à pertinência ou a composição dessas etnias. É preciso então, por meio das práticas interdisciplinares indicar formas de se pensar sobre a existência de múltiplas composições culturais, de diversas formações étnico-raciais e a importância da convivência e da valorização neste meio sócio-cultural heterogêneo.

De acordo com Lenoir (1998, in: JOSÉ, p.1) a interdisciplinaridade é categorizada em quatro finalidades. Utilizarei a ideia de interdisciplinaridade escolar que acontece em três níveis, curricular, didático e pedagógico. A curricular deve ser feita dentro do currículo escolar onde as disciplinas devem possuir ligações de interdependência, convergência e complementaridade. A didática é a ação, ou seja, articular o currículo nas situações de ensino-aprendizagem através de planejamentos e estratégias entre as disciplinas. O nível pedagógico é a atualização das ações em sala de aula. Para que a interdisciplinaridade seja feita de maneira concreta é necessário a ação e mudança nesses três níveis dentro do ambiente escolar. Pensando o ambiente escolar José (p. 8) aponta que:

Quando a escola se abre em um novo olhar para Educação que ministra, a possibilidade de elaborar um Projeto Interdisciplinar começa a tomar forma, tornando-se mais concreta. A Interdisciplinaridade passa, então, a não ser mais vista como a negação da disciplina. Ao contrário, é justamente na disciplina que ela nasce. Muito mais que destruir as barreiras que existem entre uma e outra, a interdisciplinaridade propõe sua superação. Uma superação que se realiza por meio do diálogo entre as pessoas que tornam a disciplina um movimento de constante reflexão, criação – ação. Ação que depende, antes de tudo, da atitude das pessoas. É nelas que habita – ou – não uma ação, um Projeto Interdisciplinar.

A eliminação de barreiras é um modo de romper as amarras do ensino tradicional, mudar a visão de aluno como passivo/tábula rasa e torná-lo sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem (SILVA, FONSECA, 2003, p. 35).

Pensando a definição de interdisciplinaridade e os três níveis em que ela pode acontecer, apontarei os principais desafios de utilizar esta perspectiva de ensino dentro das EM's, a partir de questionários respondidos por professores que participam dessas equipes, em uma das escolas em que fiz meu trabalho de campo, na outra escola não foi possível aplicar o questionário, pois não conseguia encontrar todos os participantes da EM em um mesmo encontro.

A composição dessas EM's é de acordo com o porte da escola, como dito acima, tendo no mínimo um pedagogo, um agente educacional, um representante das instâncias colegiadas, um professor da área de humanas, um da área de exatas e um da área de biológicas. Na escola estadual onde aplicamos o questionário, fazem parte desta equipe apenas dois professores, sendo que um está remanejado, ou seja, ocupa outra função dentro da escola; dois agentes educacionais I (responsáveis pela alimentação e limpeza); três agentes educacionais II (atuam parte administrativa) e quatro pedagogas.

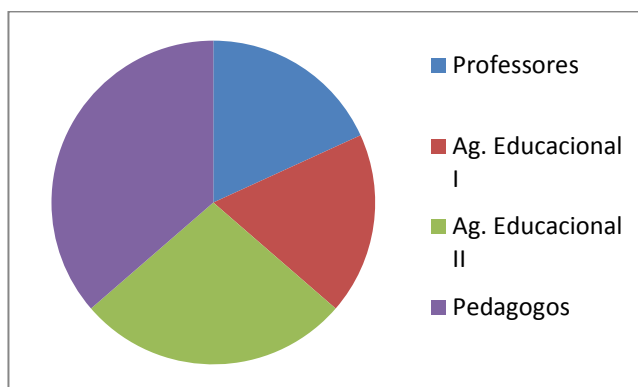


Gráfico 1: Participantes da EM

Pensando nesta composição, o primeiro nível que é o curricular fica difícil de ser superado, pois neste deve-se fazer as ligações de interdependência, convergência e complementaridade das disciplinas e como fazê-las contando apenas com a participação de dois professores, sendo um de Filosofia e outro de Língua Portuguesa? Para que esta alteração curricular seja feita é necessária à participação de no mínimo um professor de cada área, para que se discutam as possibilidades de fazer as ligações supracitadas dentro dos conteúdos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná.

O segundo nível é o didático e possui um problema semelhante ao nível anterior, pois faltam professores dentro das EM's para pensar em situações de ensino-

aprendizagem e fazer planejamentos que abrangem mais de uma disciplina, para que se atinja um conhecimento mais abrangente a respeito de determinado assunto.

O pedagógico é o terceiro nível a ser trabalhado. Nele são feitas as atualizações de metodologias e ações utilizadas dentro das salas de aula, mas como fazê-las contando com a participação de apenas dois professores? Desta maneira assim como nos demais níveis, a presença de apenas dois professores na composição da equipe compromete a eficácia do o trabalho interdisciplinar.

A pouca participação de professores nas EM's afeta o trabalho interdisciplinar, pois para que ele aconteça de forma plena é necessária à mudança em várias instâncias educacionais dentro da escola, desde o currículo escolar e, conseqüentemente, o seu Projeto Político Pedagógico, passando pelos planejamentos confeccionados pelos professores, até chegar à sala de aula, onde os professores devem atualizar suas metodologias e ações para que o conhecimento que chega aos alunos sejam mais completos e vistos através de vários olhares e abordagens. Segundo os participantes da EM, a falta desses profissionais se deve aos dias e horários dos encontros, pois muitos lecionam durante os mesmos.

4.4.2 Funcionamento da EM

A primeira questão a ser respondida diz o seguinte: O que você achou do funcionamento da EM? Com três alternativas para serem assinaladas: “Bom. Fizemos boas discussões”, “Mediano, Poderia ter sido melhor” e “Insatisfatório. As discussões e os textos foram vagos e não agregaram conhecimento. Todos os integrantes responderam que o funcionamento foi bom.

Ao fim da pergunta tinha linhas para que escrevessem sugestões para o próximo ano. Apenas seis deixaram sugestões. As sugestões são para que haja continuidade na EM aumentando cada vez mais a aprendizagem sobre as temáticas. Maior flexibilidade nos conteúdos a serem trabalhados. Aumento do apoio à EM, por parte da SEED, viabilizando melhores condições de atuação. Datas mais flexíveis para os encontros, para que assim mais profissionais possam participar. Ensinar como inserir a lei efetivamente no planejamento do professor.

A partir das respostas pode-se perceber que todos os integrantes acharam que o funcionamento da equipe foi bom, com realizações de discussões satisfatórias. Contudo também são feitas algumas críticas, elas são direcionadas a SEED e não ao colégio e a EM.

4.4.3 Imagem dos indígenas

A pergunta em relação à imagem dos indígenas é: Os Encontros e os textos trabalhados pela EM ajudaram a mudar seu conceito a respeito dos indígenas? Com três alternativas: “Sim. Através da exposição, leitura dos textos e das discussões entre os integrantes pude compreender a diferença no modo de viver dessas populações.”, “Não. Os textos e as discussões não me atingiram diretamente, divagaram sobre outros assuntos e não tiveram utilidade prática em minha vida.”, “Não sei. Ainda é muito cedo para definir uma mudança ou não sobre o meu conceito em relação à esses povos.”. Todos responderam sim a pergunta.

Ao final dizia: em caso afirmativo, o que mudou? Apenas quatro participantes responderam. O primeiro disse que mudou praticamente tudo relacionado aos indígenas, pois tinha uma visão desfocada sobre esses povos. O segundo disse que mudou a visão de conhecimento sobre a população indígena e poder repassar o conhecimento obtido aos demais. O terceiro disse que o que mudou foi em relação ao respeito a estas populações e assim mudanças de atitude na sociedade. O quarto disse que a participação foi muito produtiva uma vez que possibilitou o contato com a cultura indígena.

Vê-se que houve uma mudança de postura em relação aos indígenas, pois as informações que tinham eram deturpadas, e a EM fez com essa realidade fosse modificada. Também houve mudança como cidadão na postura que terão com os indígenas.

4.4.4 Dificuldade de participação

A terceira questão versa sobre a dificuldade em participar da EM. Ela diz o seguinte: “Encontrou dificuldades para participar da EM?” Possuía seis alternativas a) “Sim. O horário e as datas não são compatíveis com o meu horário disponível ou de trabalho.”, b) “Sim. O conteúdo não me despertou atenção.”, c) “Sim. A forma de trabalho da Equipe foi muito monótona e as tarefas foram difíceis.”, d) “Não. O conteúdo foi agradável, as discussões prazerosas e pude agregar novos conhecimentos.”, e) “Não. Os horários e datas foram planejados em conjunto e alterados quando houve necessidade.”, f) “Não sei. Ainda é cedo para avaliar minha participação e as dificuldades que encontrei.”.

Apenas um participante marcou a alternativa “f”, três marcaram a alternativa “a” e o restante marcou a alternativa “d”. Ao final do questionário deixei linhas para observações gerais, apenas quatro pessoas responderam, as respostas obtidas foram: “percebe-se que ainda há dificuldade entre os profissionais para a implementação da lei 11.645/2008.”. “Faltou uma maior participação de professores que poderiam contribuir mais com a EM.”. “Terão que encontrar um meio de possibilitar que mais professores possam participar.”. “Apesar da dificuldade de ser pontual e assídua, as vezes que participei com o grupo, ajudou a conhecer bem melhor a história dos indígenas no Brasil, desmistificando muitos conceitos pré estabelecidos nos livros didáticos.”.

Constata-se que a maioria dos participantes não teve dificuldade em participar dos encontros e consideraram os mesmos prazerosos, e possibilitaram um maior conhecimento em relação à temática indígena. Um aspecto importante foi à cobrança de maior participação de professores à EM. Estes além de contribuir com seus conhecimentos são os responsáveis por transmitir novos conhecimentos aos alunos.

5 CONCLUSÃO

O Movimento Indígena superou as dificuldades encontradas na década de 1970, e juntamente com as ONG's conseguiu trazer à tona a realidade em que estavam inseridos. Realidade esta de perseguição, assassinato, maus tratos, miséria, falta de terra, de saúde, de educação. Isso fez com que na Constituição de 1988 eles passassem a ser considerados cidadãos e tivessem acesso a terra, a saúde, a educação, garantidos.

Junto com o MI surgia no Brasil às ideias do multiculturalismo que influenciaram as leis educacionais no país como um todo. O primeiro lugar em que se percebe as ideias multiculturais é na LDBN e partir daí em vários outros documentos tanto a nível federal como a nível estadual.

A lei 11.645/08 surge para tornar obrigatório o ensino da história e cultura dos indígenas, africanos e afro-brasileiros na Educação Básica.

Para atender a demanda desta lei o governo do Paraná criou no ano de 2010 as EM, com o objetivo de preparar seus profissionais para trabalharem a temática em sala de aula, bem como resolver casos de preconceitos no âmbito escolar. Durante o período que acompanhei o desenvolvimento das atividades das Equipes Multidisciplinares do Colégio Estadual Vercindes Gerotto dos Reis e do Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá, pude perceber que a maioria dos integrantes estava participando dos encontros mais pelo interesse em subir de nível na carreira profissional, do que pensando em aprender a temática indígena e africana para assim transmitir um conhecimento mais digno e condizente aos alunos. Para subir de nível na carreira profissional os funcionários públicos da educação precisam realizar cursos, por isso a participação de muitos nas Equipes Multidisciplinares. Essa afirmação se deve a falta de assiduidade, falta de interesse, se a coordenadora preparasse o encontro ele aconteceria, caso ao contrário, não haveria como aconteceu em vários encontros no Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá.

As coordenadoras das duas Equipes Multidisciplinares acabavam ficando com a maior parte do trabalho, elas preparavam o encontro, puxavam a discussão dos textos, organizavam plano de ação, memorial descritivo, atividades referente às temáticas indígenas e africanas e ainda postavam o que era pedido no portal da Secretaria de Estado da Educação. Quando na verdade o trabalho delas era postar o material no portal da Secretaria de Estado da Educação e todo o resto deveria ser feito em conjunto por toda a equipe. Aparentemente essa foi uma escolha das próprias coordenadoras, não sei se por falta de vontade do restante dos integrantes ou por acharem que funcionaria melhor assim.

No início do trabalho aparece como objetivo descobrir qual a visão dos povos indígenas está sendo trabalhada nos dois colégios em que realizei o trabalho de campo. Este objetivo foi alcançado em partes, pois percebe-se a partir das leituras passadas pela SEED, os profissionais da educação receberam informações que condiz com a realidade dos indígenas e que eliminam preconceitos construídos historicamente. Os textos sugeridos pela Secretaria de Estado da Educação são de especialistas em temática indígena da atualidade, portanto a visão trabalhada condiz com a realidade em que os indígenas estão inseridos, tratam esses povos de maneira digna e com seus textos tentam acabar com estereótipos que a historiografia brasileira acaba transmitindo através dos livros didáticos. Mostram além da visão dos vencedores, mostram a visão de pessoas reais, de uma parte importante da população brasileira, que por muito tempo passou despercebida na educação e na sociedade. Porém não pude perceber se esta visão dos indígenas foi repassada em sala de aula, pois a participação de professores foi mínima e não deu para investigar o que eles estão trabalhando com os alunos.

Ainda há muito a ser melhorado nessas Equipes Multidisciplinares, desde a participação de mais professores, até as datas em que os encontros são realizados, como os próprios integrantes da equipe sugerem. Como os integrantes das Equipes Multidisciplinares costumam ser mantidos de um ano para o outro, a cada ano é possível aprofundar assuntos relacionados as temáticas indígenas e africanas. Infelizmente parece que não estamos melhorando estes aspectos, pois neste ano de 2016 foram desfeitas as equipes de diversidade que existiam nos Núcleos Regionais da Educação. O que dificulta o trabalho das equipes e dos profissionais da educação como um todo.

REFERÊNCIAS

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

ARROYO, Miguel G. *Ações coletiva e conhecimento: outras pedagogias?* Disponível em:

http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento__30-11-09.PDF. Acesso em: 27 de ago. de 2016.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BICALHO, Poliane Soares dos Santos. *Protagonismo Indígena no Brasil: movimentos, cidadania e direitos (1970-2009)*. 20 de ago/2010. 468 f. Tese (doutorado)-Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, Brasília. 2010. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/6959>, acesso em: 20 de maio/2015.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida, GOMES, Luana Barth. *A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural*. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012.

BRASIL, Lei n. 10.639 – 09 de janeiro de 2003. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL, Lei n. 11.645 – 10 de março de 2008. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais- Pluralidade Cultural. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. 1997.

BRASIL. Lei 6001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o estatuto do índio. Brasília: Casa Civil, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm, acesso em: 25 de maio/2015.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://new.netica.org.br/prevencao/cartilha/plano-educdh.pdf>, acesso em: 11 de jun/2015.

CARNEIRO, Sônia M.; KNECHTEL, Maria do Rosário, MORALES, Angélica Goes. *Movimentos sociais, multiculturalismo e educação: desafios para a sociedade contemporânea*. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 469-484, set./dez. 2012.

CASTRO, Paulo Afonso de Souza. Angelo Cretã e as retomadas das terras indígenas no sul do Brasil. 161 p. Dissertação- Universidade Estadual do Paraná. Curitiba, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/26277/DISSERTACAO%20BIO%20KRETA%20FINAL%202012%20DE%20JULHO.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 de ago. de 2016.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. Considerações sobre a interdisciplinaridade. In: ZANIRATO, Silvia Helena. *Transformação do conhecimento no campo da ciência*.

DEPARIS, Sidiclei Roque. *União das nações indígenas (UNI): contribuição ao movimento indígena no Brasil (1980-1988)*. 2007. 126 f. Dissertação (Mestrado em História)- Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados. 2007.

FAUSTINO, Rosângela Célia. *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. 2006. 334 f. Tese (doutorado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2006.

BESSA FREIRE, J.R. *Os cinco equívocos sobre o índio*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

HALL, Stuart. *A questão multicultural*. In: HALL, Stuart. *Da diáspora- identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

KULAITIS, Fernando. “*Assimilação*” e “*multiculturalismo*”: vertentes de um debate para abordar as migrações internacionais. In: *Sociologia e Política*, I Seminário Nacional Sociologia e Política, 2009, Curitiba. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTs-ONLINE/GT4/EixoI/assimilacao-multiculturalismo-FernandoKulaitis.pdf>, acesso em: 16 de ago. de 2016.

LACERDA, Rosane Freire. *Diferença não é incapacidade: gênese e trajetória histórica da concepção da incapacidade indígena e sua insustentabilidade nos marcos do protagonismo dos povos indígenas e do texto constitucional de 1988*. 9 de abril/2007.182 f. Dissertação (mestrado). Faculdade de Direito- Universidade de Brasília, Brasília. 2007. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3545/1/2007_RosaneFreireLacerda_1.pdf, acesso em 03 de jun/2015.

LOEBENS, Guenter Francisco. *Movimento e organizações indígenas no Brasil*. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=3308&page=1>. Acesso em: 12 de ago. de 2016.

LEISS, Hector Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. *Cad. Pesq. Interdisciplinar em ciências humanas*, n. 73, Agosto. 2005.

LENOIR, Yves. Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. *Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira*. Disponível em: http://www.planetaeducacao.com.br/porta/gepi/Interdisciplinaridade_Escolar.pdf, acesso em: 19/01/2015.

LOPES, Aline Luciane; CORREA; Darcísio. *O multiculturalismo e os direitos fundamentais dos povos indígenas: a luta pela igualdade no Brasil da intolerância*. Revista de Ciências Jurídicas e Sociais da Unipar, vol.11, n.2, p.471-489, jul/dez. 2008. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/juridica/article/view/2762>, acesso em: 02 de jul/2015.

MACHADO, Vilma de Fátima; SANTOS, Leonilson Rocha dos. *Construção da cidadania dos povos originários: aspectos históricos e conceituais na consolidação dos direitos coletivos e territórios*. In: ROCHA, Leonel Severo; WENCZENOVICZ, Thais Janaina; BELLO, Enzo. *Sociologia, Antropologia e Cultura Jurídicas*. Conped, 2014. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/publicacao/ufsc/livro.php?gt=142>, acesso em: 29 de maio/2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. *Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá*. 5 dez/ 2014. 342 f. Tese (doutorado). Centro de Ciências Humanas. Letras e Artes- Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2014.

ONU. *Pacto Internacional dos direitos civis e políticos*. 1966. Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidhdudh-direitos-civis.html>, acesso em: 04 de jun/2015.

PARANÁ. *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009.

PARANÁ. *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de atividades. Versão 2009. Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009.

Pietricovsky, Iara. *Constituição de 1888 e os povos indígenas- democracia brasileira*. Disponível em: <http://www.inesc.org.br/biblioteca/textos/idigenas>. Acesso em: 12 de ago. de 2016.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. *Ideação – Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste, Foz do Iguaçu*, v. 10, n. 1, p.9-40, jan./jun. 2008.

PREZIA, Benedito. *Uma nova abordagem da temática indígena*. In: *A universidade e a formação para o ensino de história e cultura africana e indígena*. São Paulo: Editora Quilombhoje, Editora Summus, Editora Global, Editora Selo Negro. Disponível em: http://www.capoeiravadiacao.org/attachments/402_A%20Universidade%20e%20a%20forma%C3%A7ao%20para%20o%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria%20e%20Cultura%20Africana%20e%20Ind%C3%ADgena%20Maria%20Aparecida%20de%20Laia%20e%20Maria%20Lucia%20da%20Silveira-org.pdf. Acesso em: 29 de set/2015.

RODRIGUES, Isabel C. VÊNHYKRE: Memória, tradição e costume entre os Kaingang da T.I. Faxinal- Cândido de Abreu- Pr. 158 p. Tese (doutorado em Ciências Sociais)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Resolução n. 3399, 5 de ago. de 2010. Curitiba.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Instrução n. 010, 23 de set. de 2010. Curitiba.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Orientação 001/2014, 7 de maio de 2014. Curitiba.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Orientação 001/2014, 7 de maio de 2014. Curitiba.

SILVA, Diego Barbosa da. *Multiculturalismo no Canadá: uma análise do discurso do primeiro-ministro Pierre Trudeau*. Anais do II Seminário Interno de Pesquisas do Laboratório Arquivos do Sujeito, UFF, Niterói, 2, p. 17-24, 2013.

SILVA, Rosa Helena da. *Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.13, p. 95-112, jan./fev./mar./abr. 2000.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papyrus Editora, 2007.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade enquanto um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n. 39, set./dez. 2008.

WOLF, Eric. *Trabalho de Campo e Teoria*. In: Bela Feldman-Bianco e Gustavo Lins Ribeiro (orgs.). *Antropologia e poder: contribuições de Eric Wolf*. São Paulo: Editora da UnB/Unicamp/Imesp, 2003.

ZANIRATO, Silvia Helena. *Transformação do conhecimento no campo da ciência*.