

RISOS COVARDES E CORAGEM RACISTA: O DISCURSO SOBRE O OUTRO E A DIVERSIDADE ÉTNICA NA ESCOLA EM RORAIMA.

Elisangela Martins¹

RESUMO

Este artigo pretende, através de uma história exemplar, discutir as dificuldades de se trabalhar a questão da pluralidade étnica e cultural em sala de aula. Para tanto, faz uma análise do discurso presente nas referências feitas por alunos e professores ao elemento indígena em uma escola privada de Boa Vista, Roraima. A partir de duas experiências distintas inseridas nesse contexto, a autora questiona quais seriam as origens das construções discursivas observadas, valendo-se para isso da literatura, da historiografia e da análise de imagens contidas em livros didáticos. Por fim, com a intenção de propor hipóteses que possam nortear a prática pedagógica para a diversidade étnica e cultural, levanta questões acerca das políticas públicas que já existem no Brasil, concluindo pela necessidade da formação continuada dos profissionais de educação, do aprofundamento de políticas afirmativas de inclusão, do uso da ética e da fraternidade como elementos necessários na luta contra o preconceito e discriminação étnica e cultural.

Palavras-chave: Pluralidade Cultural; Análise de Discurso e; Educação.

¹ Licenciada em História pela UFRR, aluna do curso de pós-graduação em Alfabetização do CEDUC, atua como professora de História do Brasil em escolas de nível médio e cursos pré-vestibulares em Boa Vista.

Mas como falar disso? [...] Escolhi contar uma história. Mais próxima do mito que da argumentação, mas distinta em dois planos: em primeiro lugar, é uma história verdadeira (o que o mito *podia* mas não *devia* ser) e, em segundo lugar, meu interesse principal é mais o de um moralista que de um historiador. O presente me interessa mais do que o passado. Não tenho como responder à pergunta de como se comportar em relação a outrem a não ser contando uma história exemplar (esse é o gênero escolhido), uma história tão verdadeira quanto possível, mas tentando nunca perder de vista aquilo que os exegetas da Bíblia chamavam de sentido tropológico, ou moral. Tzvetan Todorov.

A abordagem da diversidade étnica e cultural em sala de aula, sobretudo nas aulas de História do Brasil não são uma opção do professor, mas uma necessidade apontada pelos parâmetros curriculares nacionais da educação básica para se implementar a promoção de políticas de respeito a essa mesma diversidade.

Como é bastante difícil executar essa abordagem de uma maneira mais aprofundada, refletindo sobre os papéis sociais e as representações construídas historicamente para cada etnia, muitas vezes se acaba por condicionar o trabalho ao tradicional ufanismo, que define o brasileiro como fruto da miscigenação entre o branco, o negro e o índio. Essa maneira de trabalhar leva a marca da superficialidade e da generalização.

Em Roraima é praticamente impossível manter-se na superficialidade anteriormente citada, pois na abordagem da diversidade étnica e cultural o professor é surpreendido por questões que normalmente obrigam que a discussão seja mais aprofundada. Isso ocorre por que os conflitos advindos da chamada "Questão Indígena" são a um só tempo latentes e manifestos, seja pela presença importante do elemento indígena na composição da própria população do Estado, seja pelos processos recentes de reconquista das terras indígenas. Essa dificuldade pode levar a dois caminhos: No primeiro, o trabalho descamba para o senso comum e a prática

pedagógica ao invés de combater, termina por reforçar o preconceito. No segundo, por considerar a abordagem muito conflituosa e, portanto improdutiva, o professor a evita, reforçando o preconceito por omissão.

Esse contexto local/regional provoca o seguinte fenômeno: a inserção de temas sobre a diversidade étnica e cultural em sala de aula, quando ocorre, é marcada por uma comunicação cheia de ruídos. Torna-se perpassada por uma grande polifonia que denuncia os conflitos políticos, sociais e econômicos que transcorrem no contexto sob a superfície observável da sala de aula. Todas essas características tornam a discussão sobre a diversidade étnica e cultural um fértil campo para análises e reflexões.

Apresentarei aqui duas situações² distintas ocorridas no âmbito da educação escolar não indígena como ponto de partida para analisar diferentes discursos que fazem referência ao elemento indígena, com a finalidade de propor uma reflexão sobre o papel do professor e do aluno acerca da elaboração de enunciados em que o indígena, apesar de próximo, ainda é constituído como distante e desconhecido, ou seja, como o outro. É para refletir sobre discursos que descrevem o outro, através de uma história exemplar, como fez Tzvetan Todorov, que apresento esse artigo.

EXPERIÊNCIA 1 – A CORAGEM RACISTA

Na sala de aula, junto a alunos da segunda série de nível médio, dia 07 de fevereiro de 2006:

Prof: - Bom, então vamos começar, né? Vamos fazer uma dinâmica para iniciar então o estudo da História do Brasil...

Alunos: fazem grande ruído, levantam-se, agitados.

Prof: - Gente, vamos sentar? Vai ser assim: quero que vocês me digam aí o que pensam quando eu falo naqueles que já estavam aqui antes da chegada dos europeus. (silêncio...)

² A primeira situação se refere à dinâmica realizada durante aula registrada em diário de classe da autora. A segunda situação foi observada e registrada em comunicação oral junto à pesquisadora Audrey Hoc, francesa de origem basca em viagem exploratória sobre a educação na América do Sul.

Prof: - vocês falam e eu anoto, vamos lá...

(Novo silêncio. Alguns fazem comentários em voz baixa, com os colegas).

Prof: - Será possível que vocês não pensam em nada quando a gente fala dos índios? Podem dizer, o que vocês lembrarem...

Aluno 1: – Pelados...Andam pelados.

Prof: - Ok, boa! Vamos lá, mais alguém?

Aluno 2: - Folgado!

(risos)

Prof: - Tá... Folgado. Que mais?

Aluno 3 – Preguiçoso.

Prof : Hahã... ok, mais alguma coisa?

Aluno 4 – Nativo!

Aluno 5 - Ladrão! Estão roubando todas as terras de Roraima!

(risos, comentários mais exaltados...)

Prof: - Ladrão? Bom, vamos anotar isso... Então temos aqui que índio lembra (lendo o quadro) andar pelado, folgado, preguiçoso, nativo, ladrão de terras...

Aluno 4 – Não! Eles não são ladrões não... os índios não fazem questão de riqueza, eles são iludidos pelas ONG's convencem eles a pedir tanta terra...

Prof: - ah... Então são ingênuos? [...].

EXPERIÊNCIA 2 – RISOS COVARDES

Noite de sábado, 04 de março de 2006:

Em confraternização para funcionários do setor pedagógico e administrativo de uma escola de nível médio, ao redor de uma mesa estão sete professores, entre eles um professor de origem indígena. Compartilham a mesa também duas professoras bascas, que visitavam a cidade com objetivo de conhecer melhor a educação indígena e não indígena em Roraima. Todos riem e conversam em grupos menores, apesar de estarem na mesma mesa. Ocorre então uma indagação das estrangeiras para o professor indígena, traduzida por uma das professoras da escola:

Prof^a 3: - hei Fulano! As meninas aqui querem saber qual é a sua etnia...

(Explodem risos generalizados entre os demais professores que estavam sentados à mesa e que haviam parado para prestar atenção à pergunta...).

Prof 1: – E isso lá tem etnia? Hehehe, é maracuxi!

Prof 2 : - É, é índio do Maranhão... (risos)

Como as professoras visitantes continuassem a esperar a resposta, claramente constrangido, o professor questionado responde:

Prof 3 : - Macuxi... eu sou macuxi... nasci no Tepequém...

Tais situações foram observadas junto a alunos e professores de uma escola privada na cidade de Boa Vista. Da coragem dos adolescentes à covardia do riso descontrolado dos professores, que permanência se pode observar? Vou partir da análise do contexto da primeira situação para depois discutirmos quais são as vozes presentes no texto.

Posso afirmar que a minha ação como professora, planejada e intencional, aplicada na primeira aula de um curso de História do Brasil, era provocar os alunos para que eles fizessem mais do que uma descrição do indígena: que refletissem sobre a mesma descrição tomando consciência de seu próprio discurso. Nesse sentido, há que se descontar o fato de que os alunos apresentavam, em relação à dinâmica aplicada, o receio típico do primeiro dia de aula. Levando em consideração esses fatores, decidi aplicá-la a alunos que já me conheciam como professora, alunos com quem eu já havia trabalhado no ano anterior.

O inicial pudor dos alunos, o silêncio e as conversas paralelas que observei após o primeiro comando foram considerados por mim, no momento da dinâmica, como um reflexo da falta de compreensão em relação ao mesmo comando. Por esse motivo repeti a pergunta sendo mais direta

³ O nome dos professores será resguardado com a finalidade de evitar constrangimentos, dado o tamanho de nossa cidade e a visibilidade de nossa profissão

e substituindo a frase "naqueles que já estavam aqui antes da descoberta pelos europeus" por "índio". Outra interpretação me ocorreu mais tarde: receosos de falar, preocupados em acertar a resposta, os alunos preferiram fazer comentários junto aos colegas evitando assim uma exposição individual para a professora e para a própria turma já na primeira aula. Somente depois de encorajados a dizer qualquer coisa, uma voz irrompeu o espaço: era o Aluno 1, que se arriscava: - "Pelados".

O silêncio dos colegas nesse momento me pareceu uma tensão, como um julgamento de que o aluno teria "errado" a resposta. Como a minha atitude, enquanto professora, foi a de elogiar a sugestão (Ok, boa!) e de anotá-la no quadro, alguns dos demais alunos sentiram-se encorajados a repetir o ato do amigo. Rapidamente um segundo aluno cita um item, depois outro, depois outro. Os alunos, encorajados por minha atitude em não reprimilos, por meu esforço em não fazer nenhuma cara de reprovação, começam a desfiar um rosário de características que para eles pertenciam aos indígenas. A cada citação, uma chuva de risos irrompia a sala, os que não falavam se divertiam em concordar com os que falavam.

É evidente que pelos termos citados a visão que se tem em relação ao indígena em Roraima, explícita no discurso dos jovens alunos, é pejorativa. Analisando esses termos, podemos classificá-los de acordo com algumas idéias: Primeiro a imagem, a memória visual que se tem do índio. Depois a descrição/construção do que seria a sua índole, marcada pelos ferros da disputa ideológica que o colocam como um vilão de um lado ou como a pobre vítima indefesa do outro.

A primeira palavra citada pelos alunos é também a única que remete a uma imagem visual que se faz do indígena: "Pelados". O indígena vestido não é tangível no imaginário daqueles alunos. Quão interessante para mim foi analisar que, apesar de viverem numa cidade em que grande parte da população é indígena e que, no período em que realizei a dinâmica em sala de aula, duas das três novelas⁴ apresentadas

⁴ A novela Alma Gêmea trazia como protagonista Serena, uma mestiça nascida na aldeia indígena Kadiwéu, interpretada por Priscila Fantin. Já a novela Bang Bang, exibida às sete horas, trazia a personagem Mãe Bizerra, tia avó da protagonista Dayanne Bullock.

pela rede Globo de televisão, traziam em suas tramas personagens indígenas que obviamente não andavam nus, quando evocados a dizer do que lembravam quando falamos de índios, os alunos persistiram na imagem do índio nu. Essa imagem sequer a teledramaturgia recente, com todo seu impacto na construção de imagens, tem conseguido apagar.

É necessário lembrar que, numa sociedade em que os conflitos de terra entre posseiros e indígenas são tão sérios a ponto de parte da sociedade ter adotado fitas negras de luto à época da homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, há evidente intencionalidade ideológica (consciente ou não) de constituir o indígena como alguém que só será reconhecido como tal se estiver nu. Parece-me óbvio que essa memória de imagem não ocorreu de forma espontânea nos jovens de quinze, dezesseis anos que ali estavam. Como afirma Bakhtin,

...um enunciado vivo, significativamente surgido em um momento histórico e em um meio social determinados, não pode deixar de tocar em milhares de fios dialógicos vivos, tecidos pela consciência sócio-ideológica em torno do objeto de tal enunciado e de participar ativamente do diálogo social. De resto, é dele que o enunciado saiu: ele é como sua continuação, sua réplica...

A imagem do índio nu, evocada pelos alunos nesse caso demonstra a prevalência do senso comum que (baseado na lógica daqueles que historicamente se apropriaram das terras indígenas no Brasil) afirma: "se o índio está vestido, não é mais índio, e se não é mais índio, não precisa de terra".

Ainda que essas reflexões tenham importância central na análise dos enunciados, no campo pedagógico, que é a arena em que me digladio com estas questões, o mais problemático para mim é perceber que essa imagem projetada pelos alunos traz em si um forte reflexo dos livros didáticos de História. Apesar do corpo textual desses livros ter sofrido

importante mudança no sentido de incluir o elemento indígena a partir de textos que inserem uma nova perspectiva da história⁵, ao observar superficialmente as gravuras, quadros e demais imagens de indígenas⁶ contidos em seis livros didáticos voltados para o ensino médio, pude observar que nestas, o indígena é sempre caracterizado como um elemento desnudo, junto à natureza.

Vale questionar: por que a imagem do indígena nos livros didáticos continua atrelada ao elemento nu ou seminú, coberto de penas ou pinturas corporais se tantos povos indígenas hoje se vestem como "os brancos"? Como afirma Grupioni,

O livro didático é uma fonte importante, quando não a única, na formação da imagem que temos do Outro. Alie-se a isto o fato do livro didático constituir-se numa autoridade, tanto em sala de aula quanto no universo letrado do aluno...

e, apesar disso,

Os manuais escolares continuam a ignorar as pesquisas feitas pela história e pela antropologia no conhecimento do Outro, revelando-se deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil.(...).

⁵ São textos reproduzidos nos livros com a intenção de auxiliar o professor a inserir a discussão sobre o papel do indígena na história. Cito aqui três exemplos encontrados em livros didáticos: "Canibalismo deu pretexto para escravizar" de Luis Felipe de Alencastro, que relativiza os valores culturais de europeus e indígenas ao explicar e contrastar conceitos como antropofagia e escravidão; "Juruna (1942-2002)" de Laymert Garcia dos Santos, que conta a trajetória de Juruna no Congresso Nacional ou ainda "Conquistadores e Conquistados", que discute a prevalência da visão portuguesa na composição da historiografia tradicional, de Luis Koshiba.

⁶ Ver lista de imagens nas referências bibliográficas.

Quase vinte anos depois dos estudos⁷ citados por Grupioni em sua análise sobre o tratamento dispensado ao indígena nos livros didáticos, pouco mudou. É possível verificar, como já citei antes, que os textos dos manuais já apresentam algumas mudanças. Na verdade, em busca de manter-se com importante participação nas vendas de livros didáticos do Brasil, o mercado editorial inovou. Nesse contexto, como mercadoria que é, o livro precisa adaptar-se às mudanças. O evento da globalização econômica levou a um intenso processo de profissionalização da indústria editorial: Uma editora paulista chegou ao requinte de contar com um especialista em fotografia histórica com nível de doutorado, para cuidar da pesquisa iconográfica dos livros didáticos de História" (MUNAKATA:1998). Assim, as imagens, menos presentes em livros didáticos de vinte anos atrás, compõem hoje parte importante dos livros didáticos, mas, como foi possível observar, são apresentadas de forma anacrônica e descontextualizada, problemas que Grupioni apontou como concernentes aos textos dos livros didáticos.

Não quero aqui propor uma grande fogueira tendo os manuais como combustível, nem se trata de desqualificar completamente os livros didáticos. Apesar disso é importante problematizar as imagens que retratam indígenas nestes manuais, apontar que estas estão fixas num passado remoto e que se perpetuam mesmo quando nossos documentos normativos para a educação⁸ apontam para a inclusão e respeito à diversidade étnica e cultural. Entendo ainda que é necessário levantar um problema, que por seu aspecto muito amplo, não poderei aprofundar neste artigo: na era da informática e da televisão de massa, tratamos com jovens que, independentemente de sua posição social, adquirem informações muito mais por fontes de áudio-visual do que pela leitura de textos. Assim, cabe questionar qual o impacto do uso equivocado de uma imagem em um livro? Creio que em parte,

⁷ Os estudos citados pelo autor foram realizados por Rocha (1984), Pinto e Myazaki, e Almeida (1985) e Telles (1987).

⁸ Refiro-me aqui apenas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional bem como aos PCN's e seus Temas Transversais, que me parecem bastar para o argumento.

meus alunos deram uma resposta a esta questão: uma resposta de preconceito e não de promoção da diversidade.

Voltando aos termos utilizados pelos alunos para descrever a memória que lhes vinha em relação aos indígenas, como avalei anteriormente, com exceção do primeiro termo citado, todos os demais se referiam a uma "descrição" da índole do indígena. Observo que o tom ofensivo e pejorativo foi aumentando de grau conforme os alunos arriscavam e não eram corrigidos: de "folgados" a "preguiçosos", descambando mais à frente para "ladrões". Em outra via, um aluno cita a palavra "nativos" e depois faz uma explicação de que os índios "são iludidos pelas ONG's".

Que peleja duríssima se travou sem que os próprios alunos percebessem naquele momento: o embate de séculos entre a visão do "selvagem", iniciada com os colonizadores e do "bom selvagem", sobretudo divulgada pela literatura romântica. Para apontar uma das origens da cristalização do primeiro discurso, podemos nos valer da análise sobre a produção historiográfica brasileira, em que Reis demonstra que boa parte de nossos historiadores descreveu os povos nativos da América pela voz dos colonizadores. São descrições matizadas pela visão etnocêntrica e eurocêntrica, a imagem de nativos tolos, que trocavam ouro por coisas sem valor, vagabundos em guerra constante, bárbaros e destituídos de patriotismo (Varnhagen apud Reis:1999). Se por um lado é evidente que essa visão desconsiderava os indígenas como sujeitos de sua vida, tratando-os como destituídos de capacidade intelectual, de organização política, econômica e social, do outro lado não era muito diferente, já que, na produção literária, em contraposição a esse indígena de má índole, outro indígena vai se estabelecer através do mito do bom selvagem,

[...] Ferindo a vista os trêmulos cocares,
Animoso esquadrão de Chefe Augusto,
Rompe as cadeias do Espanhol injusto
E torna a vindicar os pátrios lares.
Inca valente, generoso Indiano! [...] (DA GAMA:1997)

[...] Nas selvas cresci;

[...]Da tribo pujante,
Que agora anda errante
Por fado inconstante,
Guerreiros, nasci;
Sou bravo, sou forte,
Sou filho do Norte; [...] (DIAS:2006)

Influenciados pela idéia posteriormente difundida por Rousseau, que vinha afirmar que o homem não é naturalmente mau nem depravado, que nasce puro, mas se corrompe pela sociedade, os poetas e demais escritores criam como herói nacional o indígena, com as qualidades de valentia, bravura, força, capacidade de liderança. Essas características só se revelam a partir do momento em que seu povo foi corrompido pelo contato com o branco e com suas impurezas: o branco injusto, que encarcera Tupac Amaru é o mesmo que provoca o "andar errante" da tribo de I-Juca Pirama e por conseqüência as reações desse e daquele, cantadas nos poemas citados. Mais uma vez o indígena não é sujeito, seus sentimentos e atitudes são artificiais, europeizados, semelhantes aos sentimentos dos cruzados, que saíam em campanhas guerreiras para defender sua fé.

Voltando aos livros didáticos de História, vale lembrar que, via de regra, no início do processo de colonização os indígenas são cordiais e amigáveis, ao colaborar com a exploração do pau-brasil. Em seguida, são transformados em inimigos traiçoeiros, ao aliar-se aos franceses, na confederação dos Tamoios. Por essa lógica, ou os índios são bons, e é preciso que os protejamos como são, ou são maus, e devem ser portanto "civilizados". (GRUPIONI:1995)

Tanto o primeiro como o segundo indígena podem ser observados nos termos citados pelos alunos. Enquanto alguns (os alunos 2, 3 e 5) trazem em seu discurso a imagem pejorativa do indígena preguiçoso, um aluno (nº 4), talvez levado pela preocupação em acertar a resposta, ou em dar uma resposta que me agradasse como professora, traz à baila um discurso que se opõe ao primeiro, descrevendo-o como bom, sem contudo dar espaço ao índio sujeito, reproduzindo, provavelmente sem perceber, o núcleo do problema que é considerar o indígena como incapaz de fazer a si mesmo.

Percebo que a proximidade com os conflitos surgidos em decorrência do avanço da sociedade capitalista sobre as terras anteriormente ocupadas pelos indígenas e o contato nem sempre tranqüilo ou amistoso que se deu a partir desse avanço, leva, devido às disputas ideológicas produzidas em torno desse embate, a um entrecruzamento desses discursos seculares, que se perpetuam e deságuam, feito um rio caudaloso, nas salas de aula em Roraima. Baseada na postura de que o trabalho de sala de aula deve pautar-se pela ética e pelo respeito à diversidade, penso que meu papel como professora é, mais do que denunciar a existência desses discursos, buscar mecanismos de como nadar nesse rio sem que ninguém da turma se afogue.

Um bote que tem me ajudado nesse sentido faz parte de um conjunto de publicações em que estão expostos princípios discutidos pela sociedade civil organizada, junto a representantes governamentais de todas as esferas, e que compõem os chamados PCN's, ou parâmetros curriculares nacionais. No que tange ao trabalho em relação à diversidade étnica e cultural de nosso país, os Parâmetros definem a importância de se conhecer e valorizar as diferentes características dos habitantes do território nacional. Para isso, o professor deve oferecer elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, acentuando que esse respeito é devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. (PCN: Pluralidade Cultural).

Creio que a afirmação da diversidade é traço fundamental na construção das identidades que se determinam e transformam historicamente, e deve ter a Ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais. Por isso, quando decidi falar de coragem racista e de risos covardes, é por que penso desde o início de minha análise, que os risos dos professores emitiam, silenciosamente, as palavras de meus alunos, afinal, que motivos teriam os professores para rir ao saber que um deles não tinha como, devido ao fenótipo, negar sua origem indígena? Só me ocorre que mesmo que inconscientemente, os professores que riram o fizeram por que o determinado professor passa a ser

considerado inferior, dada a sua condição. Também é interessante observar a referência que um dos professores faz ao Maranhão, estado de onde provém a maior parte dos migrantes que vivem em Roraima e contra os quais o preconceito também existe em grande carga.

O que fazer então diante dessa situação? É mesmo o discurso abafado dos professores que está impresso no discurso dos alunos, ou é a verbalização inconseqüente (até aqui a tratei como "corajosa", mas é hora de botar os pingos nos is e concluir o raciocínio...) dos alunos que provoca a atitude dos professores? E como fica o indígena diante desses discursos que não o incluem como sujeito, mas como um agente social sempre descrito pelo outro?

Não pretendo com este artigo oferecer respostas a essas perguntas, mas ensaiar algumas hipóteses que obviamente devem ser aprofundadas. A primeira hipótese, mais ou menos óbvia, é de que só o conhecimento aprofundado sobre a diversidade étnica e cultural poderá começar a romper com discursos fundados em paradigmas do passado, discriminatórios e cruéis em relação ao outro, como são os discursos aqui evidenciados sobre os indígenas. A segunda, aplicação mais prática da primeira, parte do princípio de que as políticas públicas em relação à diversidade não podem se restringir a publicações de princípios ou Parâmetros, e devem atingir diretamente a formação dos professores de todas as áreas ainda na época da graduação. A terceira hipótese é a que, para transpor o mundinho acadêmico e ampliar a problematização dessas questões junto à população em geral, podemos utilizar como instrumento a luta por políticas afirmativas mais efetivas⁹, que garantam aos indivíduos e grupos secularmente excluídos do direito de ser

⁹ Quero aqui citar dois exemplos interessantes de como essas políticas são importantes e devem ser ampliadas: o primeiro refere-se aos trabalhos realizados na Licenciatura Intercultural do Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima, que forma professores indígenas em nível superior. A segunda, é o Programa PAAIS da UNICAMP, de São Paulo, que dá bônus no vestibular aos candidatos oriundos de escolas públicas, bem como para negros e indígenas auto-declarados.

sujeito, a possibilidade de se auto-afirmar e, de maneira solidária, reafirmar, construir ou reconstruir sua própria identidade.

Uma última hipótese é a de que muitos professores deverão mergulhar na filosofia intercultural, que cria um paradigma interpretativo novo e que opera pela interpretação do próprio e do outro como resultado da interpelação comum, mútua, em que a voz de cada um é percebida e reconhecida em sua alteridade. (SIDEKUM:1996). Para isso, será necessário voltar aos bancos escolares, (já não o fazemos o tempo todo, na busca de aprimoramentos?) a fim de nos educarmos para a diversidade, pois só assim poderemos verdadeiramente educar nossos alunos para essa realidade. Somente dessa maneira, professores, como tais, passarão a evitar e até lutar contra posturas de desrespeito diante da diversidade cultural na qual estamos inseridos.

Assim terminei, em minha aula, com a dinâmica aplicada com os alunos, resultado da primeira experiência aqui relatada:

Prof: - ah... Então são ingênuos? (...).

(silêncio)

Prof: Bom, se não tem mais nada... Vocês anotaram tudo isso aqui? (no quadro, abaixo da questão "O que me vem à cabeça quando falo dos índios", seguiam os termos citados pelos alunos.).

Alunos: Ah, era pra anotar?

Prof: É anotem. Anotaram? (...) Já todos? (...) Pois agora prestem atenção. Prestem atenção... Aqui a gente vai estudar História do Brasil, é História com letra maiúscula estão entendendo? Então 'tá... Arranquem essa folha aí do caderno e joguem no lixo...

(nova agitação, surpresos, alguns riem, outros reclamam em tom mais exaltado...)

Prof: Vamos, arranquem e joguem no lixo por que isso não presta, é uma visão de preconceito, vamos jogar o preconceito no lixo. Aqui a gente vai fazer uma outra história...

Sabemos que pela resistência do mar, um rio que ali deságua não o torna doce. Espero poder contribuir com esse relato, para que, no mar da sala de aula aprendamos a conter as águas do preconceito, do desrespeito à pluralidade cultural e da discriminação racial para, dessa forma, preservar a riqueza que faz do povo brasileiro uma preciosidade: a nossa diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.
- DA GAMA, Basílio. Soneto a Tupac Amaru. In: BARBOSA, Frederico (Org.) *Clássicos da Poesia Brasileira*. São Paulo: Klick Editora, 1997. p.41
- DIAS, Gonçalves. I-Juca Pirama In: *Jornal da Poesia*. São Paulo. Disponível em < <http://www.secrel.com.br/jpoesia/gdias01.html#juca>>. Acesso em: 11.03.2006.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e Fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Araci Lopes da ; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (org.). *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília : MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Pluralidade Cultural*. Vol.10.3. Disponível em <www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/pluralidade.pdf> . Acesso em 11.03.2006.
- MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org) *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Editora Contexto, 1998.
- REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil, de Varnhagen a FHC*. São Paulo: FGV Editora, 1999.
- SIDEKUM, Antonio. *Multiculturalismo: desafios para a educação na América Latina*. Disponível em <espaçoadademico.com.br/livsidekum.htm>
- TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América. A questão do Outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Referência das imagens analisadas em livros didáticos

BARBEIRO, Heródoto; CANTELE, Bruna Renata; SCHNEEBERGER, Carlos Alberto. *História de olho no mundo do Trabalho*. Scipione Editora. São Paulo: 2004

- Aldeia dos Tapuias, de Rugendas (1802-1858), página 179
- Mulher Tupinambá de Albert Eckout. 1641. página 186

BUENO, Eduardo. *Brasil: uma história*. São Paulo: Editora Ática, 2003.

- O último suspiro de Rodolfo Amoedo. Página 17.
- Tupinambás guerreiros e Dança de Tupinambás, de Jean de Léry, página 16 e 17, respectivamente.
- Anhanguera, de Teodoro Braga, página 68.
- Luta entre Botocudos, de Maximiliano Von Wied, 1820. página 149.
- Aldeia dos Apiacás, de Hercule Florence, página 152.
- Índio flechando onça, de Rugendas, página 154.
- Desenho de gentio, de Jose Joaquim Freire, página 163.

CAMPOS, Flávio de; MIRANDA, Renan Garcia. *"Oficina de História"*. São Paulo: Editora Moderna, 2002

- Elevação da Cruz, de Pedro Peres, 1879. (página 100)

DIVALTE, Garcia Figueira. *"História"*. Série Novo Ensino Médio. Volume único. 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 2003

- Detalhe de Terra Brasilis, mapa do Atlas Miller (1515-1519). Página 146
- Morte de Estácio de Sá, tela de Antonio Parreira, 1911. página 149.

KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise Manzi Frayse. *História do Brasil no Contexto da História ocidental*. 8 ed. São Paulo: Atual Editora, 2003.

- Assalto dos Tupinambá aos Tupiniquim, de Theodore de Bry, s/d. página 56
- O caçador de Escravos, de Debret. s/d. página 66

MORAES, José Geraldo Vinci de. *História Geral e do Brasil*. São Paulo: Atual Editora, 2003.

- Foto de Nair de Medeiros – capa e contracapa
- Foto de Marcos Rasa/Angular. Página 145
- Assalto dos Tupinambá aos Tupiniquim, de Teodore de Bry, s/d. página 151
- Detalhe de Terra Brasilis, mapa do Atlas Miller (1515-1519). Página 138

PONTES FILHO, Raimundo Pereira. *Estudos de História do Amazonas*. Manaus: Editora Valer, 2000.

- Fotos de Leonide Príncipe – capa.
- Gravuras de autoria não identificada às páginas 19, 36 e 41;
- Fotos de autoria não identificada às páginas 33,34,35 e 37.