

---

# A ESCOLA E A QUESTÃO DA PLURALIDADE ÉTNICA

---

*Regina Pahim Pinto*  
Da Fundação Carlos Chagas

Este artigo resume alguns dos resultados de uma pesquisa desenvolvida na Fundação Carlos Chagas e subvencionada pelo INEP. Participaram da pesquisa como coordenadoras a autora deste artigo, e a professora Nobue Myasaki do Museu Paulista; como auxiliar de pesquisa, Nidia Vailati e como colaboradora Elza Passini.

---

## RESUMO

Este estudo, de caráter exploratório, teve como objetivo verificar como a escola básica vem lidando com a questão da diversidade étnica da nossa sociedade, a partir da focalização das etnias indígenas. Para esse fim, realizou uma investigação em vários componentes do sistema escolar: o currículo, os mediadores, ou seja, o livro didático e o professor e, finalmente, o próprio aluno. Constatou-se que a focalização das etnias indígenas no contexto escolar não vem sendo efetuada de maneira a desenvolver no educando o conhecimento do "índio" brasileiro na sua especificidade, nem a estimular o aluno a refletir de modo mais abrangente sobre a diversidade étnica da sociedade.

## SUMMARY

The purpose of this search, with a focus on Brazilian Indian ethnics, was to find how elementary school is dealing with the ethnic diversity of our society. Several components of the school system were studied: the curriculum, the textbook, the teacher and finally the student himself. Our findings suggest that Indian ethnics are neither being studied so as to develop, in the student, the specific knowledge of the Brazilian Indian, nor encourage the student to consider in a wider fashion the general ethnic diversity of society.

A importância e a responsabilidade da atuação da educação formal no campo das relações interétnicas<sup>1</sup> tem sido reiterada em inúmeras oportunidades por especialistas e educadores.

Organismos como a UNESCO, a OEA e estudiosos, principalmente da área da Antropologia, preocupados com o alheamento da escola face ao preconceito e à discriminação, têm recomendado uma maior atenção da instituição escolar para estas questões. Os esforços para engajar a escola nesta luta multiplicam-se em várias direções, seja no sentido de incentivar-se o intercâmbio com ciências que poderiam auxiliá-la nesta tarefa, seja no sentido de efetuar-se uma revisão crítica da atuação do sistema escolar face a esta questão, especialmente no que diz respeito ao currículo, ao material didático, à formação e à prática do professor.

Principalmente nos Estados Unidos, onde o relacionamento entre os grupos étnicos tem sido marcado por conflitos, às vezes violentos, assiste-se a um esforço de reflexão e de ação por parte de alguns setores educacionais, no sentido de transformar a escola num dos campos de luta para a melhoria das relações interétnicas. No bojo desse movimento, a própria filosofia integracionista, subjacente ao sistema de ensino, é questionada, propugnando-se uma educação que valorize a heterogeneidade, a diversidade, enfim, a preparação do educando para viver numa sociedade pluralista.

Concomitantemente, têm surgido também discussões importantes sobre como alcançar e concretizar esses objetivos. Para estes educadores, uma educação voltada para o pluralismo deve integrar a educação fundamental e se constituir numa faceta regular do ensino. Ao lado dessas propostas há todo um esforço no sentido de se criarem estratégias e materiais específicos para subsidiar esta ação.

Independentemente das críticas que se possam fazer a essa maneira de conceber o poder de atuação da escola no campo das relações interétnicas, independentemente dos resultados obtidos por tais iniciativas e sobre os quais as opiniões divergem, não se pode negar sua contribuição no sentido de estimular nossa reflexão sobre o papel da escola face à diversidade étnica da sociedade.

E certamente a escola, como instância formadora do educando, transmissora de valores e padrões, tem um papel a desempenhar no contexto das relações interétnicas, seja na educação das chamadas "minorias", seja na formação da postura do educando face a essa diversidade.

A importância dessa atuação tem sido apontada, inclusive, por aqueles que reconhecem o papel limitado da instituição escolar neste empreendimento. Embora consciente de que enquanto perdurarem as tensões entre grupos étnicos e/ou "raciais", a escola pouco poderá fazer para eliminar os preconceitos, e de que a atitude da criança será determinada sobretudo pelo ambiente em que vive, muitos autores consideram essa forma de atuação válida e necessária (Banton, 1962; Ianni, 1962b; Bibby, 1965). Pois mesmo que a escola se abstenha de intervir neste campo, a criança tomará consciência das diferenças culturais e da "raça" enquanto atributo social (Goodman, 1952; Banfield, 1979). Daí a urgência e a necessidade de se empreender uma ação sistemática, a fim de desenvol-

ver no educando uma atitude<sup>2</sup> receptiva e aberta face a este problema. Tarefa que a escola, como agência socializadora, não só tem condições, como o dever de desempenhar.

Portanto, de acordo com esta perspectiva, não se espera que essa atuação por si só elimine as tensões "raciais", ou mesmo modifique as atitudes dos alunos. O que se propõe é que a escola dê oportunidade ao aluno para refletir sobre esta questão. Para isso, será necessário fornecer-lhe elementos a fim de que ele possa ter uma visão menos deturpada das diferentes etnias.

No Brasil, a despeito dos inúmeros trabalhos de pesquisa que de maneira direta ou indireta focalizam o pluralismo étnico da nossa sociedade, ainda é pouco conhecida a atuação da educação formal nesse particular. Os estudos brasileiros referem-se principalmente à análise e à crítica da representação das etnias nos livros didáticos e para-didáticos. Assim, a não ser através desses trabalhos — que em geral têm denunciado a maneira estereotipada, parcial e preconceituosa pela qual são representadas as etnias não-brancas neste material didático — pouco se sabe como a escola vem lidando com o pluralismo étnico. Sob qual perspectiva tem sido focalizado, qual a importância que lhe é atribuída pelos programas e pelos professores<sup>3</sup>.

O estudo que aqui apresentamos procurou responder, em parte, a algumas dessas indagações, através de uma investigação sobre a representação e a abordagem dispensadas às etnias indígenas<sup>4</sup> no contexto escolar, focalizando, especificamente, o currículo, o livro didáti-

<sup>1</sup> No decorrer deste trabalho estaremos empregando a palavra etnia e/ou grupo étnico, segundo a aceção de Morris (1968): uma categoria da população dentro de uma sociedade mais ampla da qual se distingue culturalmente. Os membros de tal grupo, são, se sentem ou são tidos como interligados por laços de raça ou de nacionalidade ou de cultura.

<sup>2</sup> A importância das atitudes e dos estereótipos na dinâmica das relações raciais tem sido apontada inclusive por autores que interpretam a configuração das relações raciais sobretudo em função das condições econômicas e políticas. Embora gerada primordialmente pelas condições econômico-sociais elas tendem a subsistir independentemente das mesmas. Sendo o preconceito "um processo constituído no âmbito de certos tipos de relações sociais que se alteram continuamente em seus significados secundários, ele pode fixar-se ou modificar-se em estereótipos, atitudes, opiniões, atributos morais etc, isto é, numa ideologia que subsiste, além das condições econômico-sociais primordiais, que o geraram" (Ianni, 1962b).

<sup>3</sup> Os estudos brasileiros que fazem alguma referência ao assunto, tratam predominantemente da atitude do professor perante a cor do aluno. Dentre estes destacamos o trabalho de Bícudo, 1955 e o de Barreto, 1980. Não podemos deixar de mencionar também o estudo de João Pereira Lopes "Cor do aluno e reação da professora na escola primária de Salvador", ao qual não pudemos ter acesso.

<sup>4</sup> Muitas vezes usaremos a palavra etnia, no singular, como força de expressão, uma vez que não há uma etnia indígena e sim várias. Do mesmo modo, a palavra "índio" e a expressão "cultura indígena" são usadas no singular, como força de expressão uma vez que não existe o índio e sim grupos indígenas distintos culturalmente.

co, o professor e o próprio aluno. Procurou-se também apreender como a escola vem trabalhando com conhecimentos que poderiam contribuir para um entendimento mais abrangente destas etnias.

Ao mesmo tempo, tentou-se captar, sempre que possível, se a abordagem que vem sendo dispensada ao "índio" e à problemática que o envolve tem sido feita de modo a estimular a reflexão a respeito dos problemas subjacentes à dinâmica de uma sociedade multicultural e multirracial, como é a sociedade brasileira.

De acordo com esta perspectiva, este estudo foi concebido, primordialmente, com a finalidade de obter subsídios para uma ação mais sistemática e organizada da instituição escolar, seja no sentido de desenvolver materiais adequados ao tratamento do assunto, seja no sentido de sensibilizar os professores e os responsáveis pela organização dos currículos quanto à responsabilidade da escola face à diversidade étnica da sociedade. Neste sentido, ele se constitui num levantamento inicial de algumas questões que, esperamos, possam ser úteis aqueles que se dedicam a refletir sobre este tema.

Selecionamos, para discutir, neste artigo, alguns aspectos relacionados aos 4 cortes analisados: 1) o *Guia Curricular*; 2) uma amostra de livros didáticos indicados para a área de Estudos Sociais; 3) professores da área de Estudos Sociais e; 4) alunos da 8ª série do 1º grau.

## O CURRÍCULO

O conhecimento do enfoque dado pela escola básica à diversidade étnica da nossa sociedade e, em particular, às etnias indígenas, teve como ponto de partida uma análise do *Guia Curricular de Estudos Sociais*, uma vez que é esta área de estudos que trata deste tema, seja de maneira direta ou subsidiária.

Se bem que as propostas do *Guia* representem apenas sugestões e embora estudos apontem a sua pouca penetração entre os professores, os *Guias Curriculares* têm servido como ponto de referência para os livros didáticos e para a elaboração de subsídios destinados a sua implementação, tanto a nível estadual, como municipal. Deste modo, por via indireta, eles chegam ao professor e ao aluno.

Ao se analisar os objetivos<sup>5</sup> constantes do *Guia Curricular* que abordam a diversidade étnica da nossa sociedade, percebe-se uma preocupação em transmitir ao educando uma visão dos diferentes grupos humanos que formam a nação brasileira. Entretanto, esta preocupação não se estende aos povos indígenas, que são tratados genericamente, como se fossem um povo único. Do mesmo modo, não se observa nenhum empenho em desmistificar o significado do termo "índio", como uma categoria colonial que não dá conta da diversidade dos povos indígenas.

Nenhum dos tópicos se propõe a esclarecer o significado de etnia, grupo étnico, nem a importância da cultura como fator intrínseco e determinante de diferentes visões de mundo. Não se observa também qualquer estímulo à reflexão sobre como e porque ocorrem diferenças físicas e culturais entre os grupos humanos.

Há também uma ênfase maior na descrição de traços culturais, do que na discussão do seu significado co-

mo parte intrínseca de um universo cultural que foi se forjando ao longo da história dos povos ou etnias.

Ainda, muitas das expressões presentes nos objetivos propostos, e mesmo alguns dos objetivos, deixam transparecer uma ótica evolucionista na maneira de conceber a diversidade cultural dos povos sem que se explique, em nenhum momento, a raiz teórica dessa abordagem.

Por outro lado, a dinâmica do relacionamento entre grupos de culturas diferentes praticamente não é explorada. Se bem que as relações de dominação, muitas vezes presentes no contato entre esses grupos, sejam sugeridas, muitas outras questões e/ou conseqüências decorrentes desse contato, tanto a nível social, como a nível individual, não são cogitadas para discussão.

Deste modo, aspectos importantes para o entendimento de uma sociedade multicultural sequer são mencionados. Não se percebe uma preocupação em estimular a reflexão sobre questões como o etnocentrismo, o relativismo cultural, as minorias étnicas, o preconceito ou as situações muitas vezes enfrentadas por aqueles que vivenciam ou vivenciaram esse processo de contato, ou seja, a problemática da perda da identidade cultural, da desintegração da personalidade, da assimilação e tantos outros mais.

Ainda dentro do tema da pluralidade, não se observa qualquer empenho em esclarecer o educando a respeito do conceito de "raça", em alertá-lo para o uso incorreto deste termo e para as suas limitações como fator explicativo das diferenças humanas.

Nenhum dos objetivos propostos no *Guia* aborda a história dos povos indígenas, a sua origem, as suas realizações, enfim o que existia antes do descobrimento. A sua história se inicia com o descobrimento e pode-se dizer que ela continua praticamente ignorada, na medida em que o *Guia* tende a focalizar o "índio" quase que exclusivamente na época colonial e, mesmo assim, raramente como agente ativo dos acontecimentos. O que pretende transmitir ao educando é a história do branco, onde o "índio" entra como coadjuvante. A sua participação se dá sempre em função da ação de outros agentes históricos. Deste modo ele aparece ou indiretamente, ou como grupo dominado, vítima passiva.

A ausência de uma preocupação em discutir a história dos povos indígenas, ou mesmo questões vitais como a sua dizimação física e cultural, a sua resistência face à conquista, a luta pela terra, os conflitos em virtude do avanço das frentes pioneiras, deixa transparecer que o *Guia Curricular* não incorporou as contribuições da Antropologia que colocaram sob nova perspectiva a visão sobre as sociedades ditas "primitivas".

<sup>5</sup> O *Guia Curricular* estabelece para a área de Estudos Sociais 3 grandes temas, cada um deles dividido em 2 subtemas. Para cada subtema estão arrolados os conteúdos a serem desenvolvidos, os objetivos a serem alcançados para cada conteúdo, e as atividades sugeridas com a finalidade de esclarecer os conteúdos e a maneira de alcançar os objetivos.

Dado o caráter genérico dos conteúdos que podem ser enfocados sob os mais diversos ângulos, e o caráter operacional das atividades, escolhemos como unidade de análise, os *objetivos*, que inclusive de um certo modo direcionam mais especificamente o tratamento dispensado aos diversos conteúdos.

Cabem aqui as observações de Telles (1984): "Considerando a contribuição da Antropologia para a reformulação de princípios ideológicos nas ciências ocidentais, uma história que pretenda realizar um mínimo de descentralização em relação ao etnocentrismo ocidental, não poderá deixar de levar em consideração os trabalhos antropológicos que trazem a especificidade de outros modos de vida, de outras formas de historicidade, impondo uma relativização dos pontos de vista ocidentais e exigindo uma interpretação dos processos sociais que marcam as relações 'interculturais'" (p.43).

Os objetivos sugeridos para os conteúdos que tratam dos temas referentes à migração, mostram que o *Guia* tende a enfatizar principalmente os aspectos econômicos desse processo. Não há qualquer proposta no sentido de estimular a discussão das implicações culturais do processo de migração seja a nível social, seja a nível individual.

Deste modo, não há referência às características de que se revestem a dinâmica das relações interétnicas nas sociedades pluriculturais, ao pluralismo étnico dos países que têm grandes contingentes de imigrantes e de seus descendentes na população, como é o caso do Brasil, à dificuldade de integração do imigrante a uma nova sociedade, à questão da perda da identidade cultural, do apego aos costumes de origem, bem como à ambivalência cultural da nova geração, muitas vezes obrigada a enfrentar ou a agir de acordo com padrões conflitantes com a sua formação de origem.

Enfim, não se percebe uma preocupação em estimular a reflexão a respeito dos processos subjacentes à dinâmica de uma sociedade multicultural. Assim, temas que poderiam suscitar debates interessantes neste campo, inclusive os referentes ao "índio" brasileiro, ou estão completamente ausentes do *Guia*, ou raramente são encaminhados nessa direção.

Embora muitos desses objetivos possam sugerir a discussão das questões levantadas nesta análise, não há nenhuma proposta *explícita* nesse sentido. Deste modo, a sua focalização vai depender do nível de informação, do interesse e, principalmente, da sensibilidade do professor para perceber a importância destes conhecimentos para a formação do aluno.

Esta postura do *Guia*, que se caracteriza sobretudo pela omissão na abordagem das questões étnicas e indígenas, tenderá a se reproduzir em outras esferas do sistema escolar, uma vez que o *Guia Curricular de Estudos Sociais* é o instrumento que direta, ou indiretamente, estabelece os conteúdos a serem ministrados e os objetivos a serem alcançados para esta área de estudos.

Naturalmente, os conteúdos propostos a nível de currículo não chegam como tal para o aluno. No decorrer do processo de ensino-aprendizagem eles sofrem a mediação de inúmeros agentes, dentre os quais o professor e os materiais instrucionais desempenham papel essencial, pois são eles que, em última instância, vão decodificar, enfim, vão operacionalizar para o aluno essas propostas curriculares.

Deste modo, procuramos verificar como a diversidade étnica, e particularmente o "índio" brasileiro, são focalizados por esses dois agentes.

Este estudo foi efetuado com base numa amostra de livros de Estudos Sociais e de História do Brasil, destinados às 5ª e 6ª séries do 1º grau<sup>7</sup>, escolhidos entre os mais vendidos no ano de 1983 (Ver relação no final).

Os livros foram estudados com o auxílio de técnicas propostas pela análise de conteúdo. Para tanto, determinou-se como unidade de análise temas que dizem respeito às etnias indígenas, contidos tanto na ilustração quanto no texto. Estas unidades de análise foram descritas através de um rol de categorias de análise, elaboradas a partir de uma ótica antropológica. Portanto, esta análise, embora tomasse como base os conteúdos tratados pela História, poucas vezes se preocupou com a historiografia em si. O nosso objetivo principal foi o de perceber até que ponto o livro incorporou algumas das contribuições da Antropologia para o entendimento dessas etnias e dos processos que as afetaram em decorrência do contato com o colonizador.

De uma maneira muito resumida, os resultados dessa análise indicam que a representação das etnias indígenas, seja no seu contexto cultural, seja no processo de contato com o branco, nos livros destinados à área de Estudos Sociais se articulam em torno de três pontos principais: o tratamento superficial das etnias indígenas; a visão etnocêntrica das mesmas e a falta de empenho para estimular o leitor a refletir sobre as questões subjacentes à diversidade étnica.

*O tratamento:* Os livros dispensam ao "índio" um tratamento parcial, superficial, na medida em que omitem informações essenciais para a compreensão destas etnias e de seus problemas.

Os livros não se referem à história dos povos indígenas, que são mencionados praticamente apenas em função de acontecimentos que afetam o branco e quase que exclusivamente no passado. O que se transmite é a história do branco, em que o "índio" entra como coadjuvante e praticamente nunca como sujeito histórico. Por outro lado, são tão poucas as alusões aos problemas que afetam as comunidades indígenas nos dias de hoje, que dificilmente o leitor terá condições de formar uma idéia da historicidade desses povos.

Também a omissão em discutir o processo de difusão física e cultural dos povos indígenas impede que se tenha uma noção clara do que ocorreu com os "índios"; que se entenda a sua situação e sobretudo que se compreenda a importância da cultura, inclusive para a preservação física do indivíduo.

<sup>6</sup> Na análise do livro didático, concentramo-nos principalmente na representação das etnias indígenas. Entretanto, sempre que possível, procurou-se captar em que medida o enfoque aí dispensado ao "índio" brasileiro estimula a reflexão a respeito de alguns problemas subjacentes à dinâmica de uma sociedade multicultural e multirracial.

<sup>7</sup> Esta escolha deveu-se ao fato de que na escola básica, o estudo das etnias indígenas se concentra sobretudo na 5ª e 6ª séries.

Se bem que em muitos livros o autor lhe dedique um espaço específico, são tão poucas, e tão genéricas as informações sobre o "índio", às vezes tratado a partir de uma ótica totalmente inadequada, que não se pode falar propriamente numa abordagem ao "índio" brasileiro nestes manuais.

Os livros praticamente não se referem a "índios" específicos, concretos, mas a uma categoria tratada genericamente de modo homogêneo: "Os costumes do índio eram diferentes dos costumes do branco europeu. Ele era um elemento nômade, isto é, não se fixava num só lugar. A sua agricultura era a mais rudimentar possível. Era

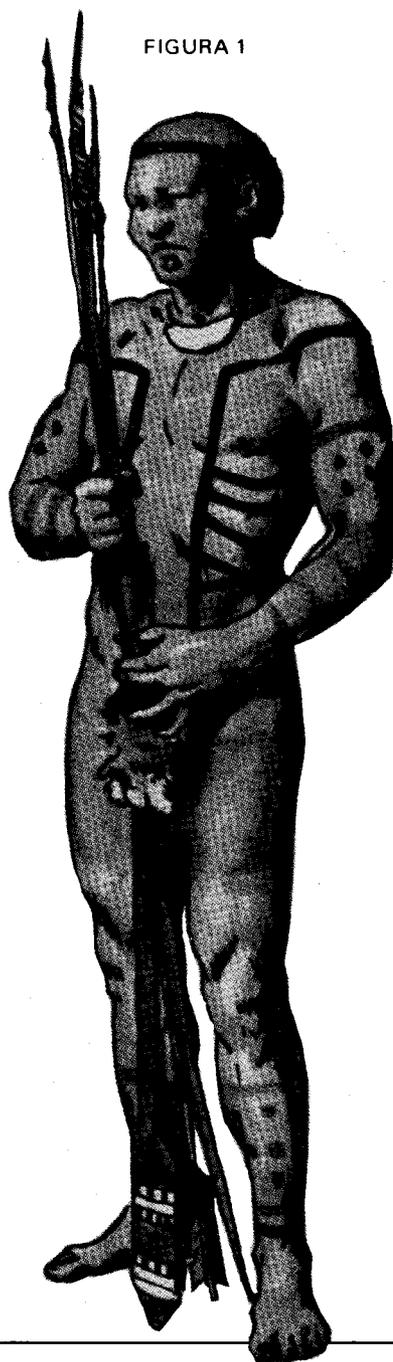


FIGURA 1

"O índio paramentado e armado"

um homem que vivia principalmente da caça e da pesca" (Livro 2, p. 113-4); "Quando os primeiros colonizadores chegaram ao Brasil, existiam várias tribos povoando este território. Os quatro grupos mais numerosos eram os Tupi-guaranis, os Gês ou Tapuias, os Nu-aruaques e os Carafbas. (. . .) Estes primitivos habitantes do Brasil andavam geralmente nus ou então vestiam-se com uma pequena tanga de penas. Gostavam muito de enfeites e adornos e usavam-nos na cabeça (cocares) nos braços e pernas (colares, braceletes etc.)" (Livro 3, p.57).

Deste modo, qualquer alusão a sua especificidade ou a sua diversidade — em geral os autores identificam algumas nações ou grupos — se anula pela maneira generalizante com que são descritos os costumes indígenas, ou com que eles são representados nas ilustrações. Nestas, não se observa a presença de "índios" concretos pertencentes a uma determinada nação, mais sim de um "índio" genérico, desprovido de identidade.

Raras vezes o "índio" é ilustrado desempenhando atividades específicas ao seu modo de vida e no contexto da sua cultura, o que certamente poderia ampliar o conhecimento destas etnias. Há uma preferência em retratar o "índio" paramentado e armado, reitmando e reforçando, assim, a visão estereotipada transmitida por outros meios de comunicação (figura 1).

Se esta parcialidade é uma característica do conteúdo das ilustrações, ela se agrava ainda mais pela ausência de qualquer informação que oriente o leitor na identificação dos indivíduos e/ou nações ali representadas. Mesmo as fotos de "índios" raramente trazem legendas explicativas a respeito do grupo a que pertencem, da região em que habitam ou da atividade que estão desempenhando (figura 2).

FIGURA 2



"Índios anônimos: ausência de legenda explicativa sobre o grupo a que pertencem os indivíduos representados"

Ao descrever o modo de vida dos "índios", em geral, os livros se referem a um aglomerado de costumes, muitas vezes desligados do seu contexto. Informações importantes para um entendimento mais pleno desses

povos — tais como a complexidade da sua vida ritual e as relações entre esta e a sua concepção do mundo, o seu sistema de parentesco, as soluções que vêm encontrando para os problemas que enfrentam, a sua mitologia — inexistem nos textos.

*A visão:* Os livros por vezes transmitem uma visão etnocêntrica e estereotipada do "índio".

Esta característica desses manuais se evidencia quando o autor se utiliza dos nossos pontos de referência para descrever a cultura indígena, compara, enfatiza as omissões e não contextualiza os costumes indígenas.

A cultura indígena é definida através das ausências: "não conheciam os metais: seus objetos eram feitos de pedra, osso, madeira e fibras vegetais; não conheciam a escrita" (Livro 5, p. 17).

Alguns costumes são avaliados negativamente: "Os conhecimentos de nossos índios eram rudimentares (. . .) Desconheciam a aração, a adubação e o combate às pragas. Por isso mesmo sua lavoura era 'itinerante', isto é, mudava de lugar toda vez que a terra ficava 'fraca'. Era hábito dos índios a prática da 'coivara', incendiar a mata abrindo clareiras para nova plantação. Infelizmente o colono branco aprendeu com o índio esse mau hábito e ainda hoje continua fazendo essas queimadas" (Livro, 5 p. 17).

Os costumes não são contextualizados: "A guerra era constante entre as diversas tribos (. . .). As festas eram muito comuns entre eles. Para isto fabricavam, também de forma rudimentar, vários instrumentos" (Livro 3, p. 57).

FIGURA 3



"O ponto de vista do europeu na representação da figura feminina: os cabelos são anelados, as feições são europeizadas"

Por outro lado, ao não corrigir ou contextualizar os pontos de vista de outros autores, reproduzidos nos livros<sup>8</sup> o autor, ainda que involuntariamente, contribui para sedimentar imagens que em nada concorrem para o conhecimento do "índio".

Esta postura etnocêntrica se reflete também nas ilustrações, onde muitas vezes a representação do "índio" é mediada por nossas categorias culturais<sup>9</sup>, ou o "índio" é retratado sob a ótica do europeu (em geral as pinturas do séc. XVI) sem que se informe ao leitor destas deturpações e por que elas ocorreram (figura 3).

Deste modo, um material que deveria servir para abrir os horizontes do aluno para um outro modo de ser e, assim, mostrar-lhe que existem também outras maneiras válidas de ver o mundo, acaba contribuindo para o leitor formar, ou pelo menos não reformular, eventuais imagens deturpadas a respeito do "indígena" brasileiro.

*A ausência de discussão:* Não se observa nestes livros, um empenho em utilizar as discussões sobre os problemas que envolvem as "etnias indígenas", para estimular o leitor de modo mais abrangente sobre as questões subjacentes à diversidade étnica e cultural da sociedade, sobre a importância da cultura, sobre as relações raciais.

Assim, quando se caracteriza a população brasileira, não se introduz o aluno na problemática subjacente às classificações e definições dos conceitos empregados. Quando se discorre sobre o contato entre brancos e "índios", sobre a catequese, são muitos superficiais as alusões a respeito do processo de estimulação, do choque de culturas, da perda da identidade cultural. Quando se descreve a "cultura indígena", um outro modo de sentir e de pensar, não há um empenho em discutir o pluralismo, o etnocentrismo e o relativismo cultural.

Como já explicamos anteriormente, a análise a respeito da representação das etnias indígenas nestes livros foi orientada sobretudo por uma ótica antropológica. Certamente o conceitual teórico da Antropologia tem condições de dar ao educador elementos para uma abordagem menos parcial, menos deturpada e mais próxima ao "índio". Entretanto, outras observações, a partir de outras óticas também seriam possíveis e necessárias para enriquecer e complementar o conhecimento do educando sobre os povos indígenas, na medida em que o fato étnico se inscreve num contexto social, político e histórico, do qual não pode ser desligado<sup>10</sup>.

## A DIVERSIDADE ÉTNICA NA PERCEPÇÃO E NA PRÁTICA DO PROFESSOR

Os inúmeros estudos<sup>11</sup> que têm destacado a importância da figura do professor no contexto escolar, mostram que este personagem não pode ficar à margem da discussão a respeito do papel da escola face à diversidade étnica em geral, e da clientela em particular.

De fato, neste contexto, a atitude do professor se reveste da maior importância, principalmente se a clientela da escola é composta de alunos pertencentes a diversas etnias. As mensagens verbais e não-verbais que implicam em respeito, dignidade e aceitação, ajudarão o aluno a desenvolver uma auto-imagem positiva, enquan-

to que o oposto é igualmente verdade. Neste sentido, todo empenho do professor será significativo, uma vez que o auto-conceito das minorias étnicas é freqüentemente mediado por experiências negativas e racistas. Escolas e professores necessitam se conscientizar dessa realidade ao estruturar o seu currículo (Grant, 1977).

Ainda, como mediador da cultura, o professor não só transmite conhecimento, mas também o interpreta. Nesta sua tarefa, procede a uma seleção e a uma escolha, efetuando uma reinterpretação do mesmo. E, dependendo da perspectiva através da qual considere as diferenças étnicas, ele pode enfatizar o etnocentrismo ou o relativismo cultural.

Assiste-se, então, a um esforço por parte daqueles que se preocupam com este aspecto da educação, no sentido de tornar o professor um fator positivo na valorização das etnias, na criação entre os alunos de uma atitude positiva face à multiplicidade étnica, enfim, na melhoria das relações étnicas.

Deste modo, neste contexto, a atitude do professor, a sua formação, os materiais de que dispõe e, sobretudo a maneira como encara a atuação da escola neste particular, passam a desempenhar papel sumamente importante.

Foram justamente estas questões que nortearam a investigação realizada com um grupo de professores da área de Estudos Sociais, que no ano de 1984 estavam lecionando ou tinham tido experiências recente com a 5ª e/ou 6ª séries do 1º grau.

Dado o nosso interesse em comparar a opinião de profissionais de diferentes formações e experiência de trabalho, entrevistamos 10 professores da rede pública e particular, formados em História, Ciências Sociais e Estudos Sociais<sup>12</sup>.

Para efeitos deste artigo, destacaremos apenas alguns pontos, levantados nessas entrevistas, referentes a sua formação e a sua prática docente.

---

<sup>8</sup> Freqüentemente o livro didático reproduz trechos de documentos, livros etc.

<sup>9</sup> A nudez, por exemplo, é invariavelmente disfarçada, seja pela posição ou presença de artefatos ocultando os genitais, em geral, penas, folhas, tangas de tecidos.

<sup>10</sup> Para uma discussão a respeito da necessidade de se ampliar a abordagem antropológica à questão da pluralidade étnica, de se recuperar a dimensão política e econômica do fato étnico veja-se o artigo de Edgard de Assis Carvalho: Reflexões sobre identidade étnico-cultural. *Veredas* 101, 1982 p. 7-18.

<sup>11</sup> Dentre a vasta bibliografia sobre o assunto destacamos o estudo sobre a influência da atitude do professor no desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno (Clark, 1965, 1969; Rosenthal, 1968); na formação do seu auto-conceito (Grant, 1977); a importância do professor como mediador da cultura (Grant, 1977); e como modelo para o aluno (Bandura, 1963).

<sup>12</sup> Desse total 4 são formados em Ciências Sociais, 4 em História, e 2 em Estudos Sociais. Dois professores de cada uma dessas formações atuam na rede pública e 2 na particular, com exceção dos formados em Estudos Sociais que atuam apenas na rede pública.

## A formação

Com exceção dos professores que cursaram Ciências Sociais, de um modo geral os entrevistados consideraram falha a formação proporcionada pelos cursos universitários no que se refere às questões étnicas, seja a nível de informação como da formação de uma postura a respeito.

Segundo os entrevistados, se os cursos diferem quanto ao grau de profundidade com que são tratadas as diferenças étnicas, eles praticamente se igualam quanto à metodologia oferecida para abordá-las. Não há uma preocupação em transmitir estratégias e técnicas que habilitem o futuro professor a tratar deste tema na sala de aula.

O distanciamento entre a proposta da universidade — considerada teórica, desvinculada da realidade, voltada para a formação de cientista e não de docentes — e a realidade da sala de aula repercute negativamente na atuação do professor, que muitas vezes se sente completamente despreparado para enfrentar determinadas situações. Deste modo, é no seu dia-a-dia, no decorrer da sua prática que o professor vai construindo a maneira de lidar ou mesmo de contornar estas dificuldades. Mas freqüentemente ele se sente inseguro e ansioso em relação ao caminho a seguir, uma vez que lhe faltam parâmetros para balizar suas ações.

Esse distanciamento existe inclusive na licenciatura de Estudos Sociais. A formação proporcionada por este curso foi considerada igualmente falha tanto do ponto de vista pedagógico, como quanto aos conteúdos específicos sobre as diferenças étnicas e temas correlatos, o que torna difícil qualquer posicionamento a respeito, segundo declarações dos entrevistados.

## A prática docente

Na prática docente, propriamente, o descompasso ocorre entre o que é considerado ideal e importante e o que as circunstâncias permitem viabilizar. Assim, embora todos os professores concordem unanimemente que a escola, e eles próprios, têm um papel importante a desempenhar no sentido de incentivar no aluno o respeito pelas diferenças, de contribuir para formar uma mentalidade aberta a receptiva perante a diversidade étnica, dificilmente isso acontece.

As condições desfavoráveis de trabalho, a falta de oportunidade para discutir o problema, e para se atualizar, a quantidade de matéria a ser ministrada em curto espaço de tempo, a impossibilidade de abordar este tema de forma integrada com outras disciplinas, a ausência de uma filosofia que os articule em torno de um ideal e de um objetivo dentro da escola, e as próprias falhas da sua formação são os fatores que, a seu ver, vêm impedindo uma ação mais eficaz de sua parte.

De outro lado, o desinteresse da instituição escolar, a proposta inadequada de algumas disciplinas<sup>13</sup> que poderiam tratar mais especificamente do assunto, também foram razões evocadas para explicar a ausência de uma ação mais enérgica da escola neste particular.

Enfim, no entender dos professores, a atuação da escola em geral, e da área de Estudos Sociais, em parti-

cular, deixa muito a desejar no que se refere a este aspecto da formação do aluno. As poucas coisas que estão sendo feitas se devem a iniciativas esporádicas de algumas escolas, ou mesmo de alguns professores. No mais, o problema é tratado circunstancialmente e em função de acontecimentos que exigem uma ação imediata, em decorrência de conflitos em que a questão racial está subjacente.

Ao lado dessas objeções de ordem mais conjuntural, alguns professores apontaram limitações de ordem estrutural que, a seu ver, impedem ou tornam a ação da escola, senão totalmente inútil, pelo menos limitada. Neste sentido, eles levantam sérias dúvidas quanto à eficácia de uma ação escolar para desenvolver no aluno atitudes positivas perante as etnias tendo em vista o preconceito existente na sociedade, e da qual ele próprio faz parte. De qualquer modo, mesmo os mais críticos quanto ao alcance dessa atuação, considerando importante informar os alunos a respeito desses problemas.

Dentro do contexto mais amplo da questão das diferenças étnicas, os professores também apontaram a necessidade de se transmitir ao aluno informações a respeito do "índio" brasileiro, embora poucos deles tenham cogitado da possibilidade de se utilizarem das mesmas para incentivar o educando a refletir de modo mais abrangente sobre as diferenças culturais da humanidade.

Entretanto, mesmo reconhecendo a importância deste conhecimento, os professores se referiram às dificuldades de se transmitir informações mais completas sobre o "índio" brasileiro, seja pelas falhas do material didático, seja pela ausência — ou o seu desconhecimento — de material alternativo complementar. Estes problemas se agudizam sobretudo na escola pública, em virtude das suas precárias condições (ausência de biblioteca, horários corridos) e das limitações, principalmente de ordem econômica, da própria clientela, para a qual é praticamente impossível ler e adquirir material alternativo, por mais acessível que seja.

Ainda, ao discorrer sobre a sua prática pedagógica, as dificuldades que vêm enfrentando, as falhas do sistema educacional e as suas próprias, como agentes desse sistema, os professores deixaram transparecer outras facetas a respeito da maneira pela qual o tema das diferenças étnicas, e particularmente do "índio" brasileiro, vem sendo desenvolvido na escola de 1º grau.

Quando se pede ao professor para avaliar o desempenho da escola, e o seu próprio, neste particular, freqüentemente vem à tona o problema do preconceito racial e principalmente do preconceito contra o negro. Mesmo quando a referência não é explícita, percebe-se que ele está subjacente às suas preocupações.

A ênfase neste aspecto mostra que este problema angustia e desnorteia o professor, e provavelmente o impede de ver outros ângulos da questão, empregando, conseqüentemente, a sua abordagem.

Por outro lado, a dificuldade em trabalhar com o preconceito suscita uma série de dúvidas, quanto à con-

<sup>13</sup> Os professores se referiram especificamente a Organização Social e Política do Brasil e a Educação Moral e Cívica.

veniência de se tratar deste assunto na presença do aluno não-branco, ou de se levantar esta questão para crianças desta faixa etária. Essa dificuldade se agrava mais ainda quando o professor se reconhece preconceituoso. Neste caso, ele oscila entre uma postura forjada por um ideal democrático de igualdade, inerente também ao discurso da escola, e sua própria postura pessoal, que não consegue superar.

Como agir perante esta realidade é uma questão que fica em aberto, e que a despeito da sua importância tem sido pouco explorada por aqueles que se propõem a tratar das relações raciais na escola.

Outro aspecto que nos chamou atenção nos depoimentos, e que nos parece bastante significativo, é que muitos professores tendem a perceber, e mesmo a trabalhar, as diferenças étnicas a partir de uma perspectiva evolucionista<sup>14</sup>. Nesta perspectiva, quando se refere ao "índio" brasileiro, o professor usa categorias como "primitivo"; fala em estágio "cultural"; compara culturas. Seria conveniente que esta ótica fosse questionada, se pensarmos que os alunos, provavelmente, não têm elementos para contrapor-se a ela, ou pelo menos para suspeitar que esta é apenas uma das visões possíveis.

Assim, se a sensibilidade a respeito do preconceito contra o negro está presente na fala de alguns professores, o mesmo não ocorre em relação ao "índio". Através dos depoimentos se percebe que o professor ainda tem uma postura bastante etnocêntrica a respeito dos "índios" e da qual ele próprio não tem consciência.

Todo este conjunto de observações mostra a urgência de uma revisão e de uma maior atenção na maneira como vem sendo estudado o "índio" e a sua cultura nas nossas escolas; mostra a necessidade de um empenho maior, no sentido de se encontrarem estratégias para transmitir ao educando um conhecimento mais real e menos estereotipado do "índio", a fim de desenvolver no educando uma postura mais aberta, mais receptiva perante a pluralidade cultural e racial da nossa sociedade.

## O ALUNO

Obviamente temos consciência de que a educação formal é um dos muitos fatores que contribuem para a formação do indivíduo e de que a sua influência também é relativa, pois a relação educador-educando não é linear. A decodificação das mensagens difundidas pela escola não é direta e nem uniforme para todos. Ela depende, em grande parte, da classe, da experiência de vida, da postura da família a que pertence o educando, e ainda, das informações a que ele tem ou teve acesso.

A despeito de tudo isso, não se pode negar que a escola tem, ou pelo menos deveria ter, um papel fundamental na formação da postura que o indivíduo adotará face às etnias. Ela conta com um espaço de atuação privilegiado para suscitar a discussão sobre a diversidade étnica através dos próprios conteúdos que lhe cabem transmitir ao educando e a maneira como ela desempenha essa tarefa, certamente terá algum tipo de impacto no aluno.

Neste sentido, escolhemos propositalmente para investigar neste estudo, alunos que vêm recebendo diferentes orientações na área de Estudos Sociais, em decor-

rência de diretrizes diversas que norteiam o currículo, as atividades pedagógicas e a própria orientação do corpo docente em suas respectivas Escolas. Trata-se de alunos de 8ª série<sup>15</sup> de duas Escolas da cidade de São Paulo, uma delas pertencente à rede pública municipal, e a outra, à rede particular de ensino, abrangendo um total de 60 alunos; 32 da Escola particular e 28 da Escola pública.

A Escola da rede particular tem uma proposta de trabalho e uma linha pedagógica orientadas para que Estudos Sociais seja ministrado efetivamente como área ao longo das 8 séries do 1º grau, ou seja, para que o ensino das Ciências Humanas se faça realmente de modo integrado. Tendo em vista estas diretrizes, e a maneira particular de desenvolver a área de Estudos Sociais, todo o material didático utilizado é elaborado pelo próprio corpo pedagógico da Escola, a partir da experiência que foi se acumulando no decorrer da implantação desta proposta.

A outra Escola, segue as diretrizes da Secretaria de Educação do Município, que são, em princípio, ditadas pelos *Guias Curriculares*. Nesta Escola, o livro didático representa um elemento essencial de apoio à atividade de pedagogia.

A Escola particular atende a uma clientela exclusivamente branca, proveniente das camadas médias superiores da população. Os pais dos alunos são, em geral, profissionais liberais, gerentes, diretores de empresas, grande parte deles atuando nos meios intelectuais e com escolaridade universitária. A maioria das mães também têm formação universitária e exerce trabalho remunerado.

Os alunos da Escola pública, entre os quais há uma porcentagem razoável de negros e mulatos, são provenientes de famílias de trabalhadores manuais, especializados ou não. Tanto os pais como as mães têm baixa escolaridade (primário completo ou incompleto) sendo que as mães raramente exercem atividade remunerada.

O objetivo deste trabalho foi, então, verificar como esta população, tão diferente em termos econômicos e provavelmente quanto ao nível de informação a que tem acesso, percebe as etnias indígenas, e a diversidade étnica da sociedade.

A estes sujeitos foram propostas as seguintes atividades: uma redação livre sobre o tema "Quem é o índio"; um questionário contendo perguntas específicas sobre as etnias indígenas e outras mais gerais procurando avaliar o seu grau de conhecimento a respeito de alguns aspectos subjacentes à pluralidade racial e cultural da sociedade.

Os dados coletados através desses instrumentos indicam que as concepções dos alunos a respeito do "índio" diferem bastante: na Escola particular esta represen-

14 A postura etnocêntrica subjacente à visão evolucionista na abordagem das diferenças culturais tem sido apontada por vários autores, mas ao que tudo indica, com poucas repercussões no contexto da escola básica, uma vez que esta visão parece impregnar todo o contexto escolar, desde os programas, passando pelos livros, pelo professor, até os alunos.

15 A escolha da 8ª série deveu-se ao fato de que a Escola da rede particular segue uma programação em que os temas de interesse da pesquisa são tratados a partir da 7ª série.

tação é mediada sobretudo por uma preocupação com a opressão a que vem sendo submetido o "índio" no que se refere à perda da sua cultura e, principalmente, do seu espaço; na Escola pública, a preocupação do aluno dirige-se sobretudo para as diferenças, para a excentricidade do "índio".

Assim, nas suas colocações, os alunos da Escola particular exprimiram maior conhecimento do processo de dominação e exploração que afetou os "índios", desde a descoberta até os dias de hoje. Se praticamente todas as redações desta escola se referem à luta do "índio" pela terra e por seus direitos — luta essa apoiada plenamente pelos alunos — a interpretação das cenas do quadrinho<sup>16</sup>, também se deu na mesma direção. A trama das histórias inventadas por estes alunos gira em torno do conflito entre brancos e "índios", proveniente da disputa do território indígena pelo branco e, principalmente, das conseqüências negativas para o "índio" desse confronto. Este, embora caracterizado como lutador e ativo, tem que se dobrar perante o poderio do branco. Deste modo, a presença do branco no território indígena, no entender desses alunos, altera de maneira definitiva o equilíbrio da comunidade indígena.

Já nas redações da Escola pública, a preocupação com a opressão do "índio" e com o conflito, embora presente, foi bem menos evidente. Para os alunos desta Escola, o "índio" é sobretudo alguém que pratica costumes diferentes dos nossos. A ênfase na descrição (nem sempre fidedigna) dos traços culturais indígenas foi realmente a característica mais marcante das redações desta Escola. Também a interpretação das cenas do quadrinho foi feita a partir de um outro prisma: a presença do branco no território indígena, raras vezes alterou definitivamente o equilíbrio da comunidade. Em geral, o desequilíbrio foi temporário, e resolvido através da expulsão do branco ou da aceitação pelos "índios" de um *modus vivendi* com os brancos. Esta maneira de interpretar as cenas, bem como a caracterização subjacente do branco como medroso, apavorado, cordato e do "índio" como corajoso, capaz de se impor perante o branco, faz lembrar algumas passagens de filmes de faroeste, em que algumas vezes os "índios" conseguem vencer os brancos.

A preocupação com a opressão do "índio" faz com que os alunos da Escola particular mantenham uma postura extremadamente crítica a respeito da política indigenista e à atuação dos órgãos encarregados de colocá-la em prática. Já entre os alunos da Escola pública, a crítica é muito menos freqüente, mais suave e, na maioria das vezes, implícita.

Provavelmente, estas visões diferentes estão ligadas à maneira como a área de Estudos Sociais tem sido desenvolvida nas respectivas Escolas. A Escola particular, voltada principalmente para a formação do pensamento crítico, utilizando-se de textos escolhidos e/ou produzidos em função de uma programação e proposta específica; a Escola pública seguindo a linha mais tradicional do ensino, e tendo o livro didático como orientador e direcionador dos conteúdos a serem ministrados.

Obviamente também não se pode deixar de considerar que esses alunos, além dessa formação específica, pertencem a meios sociais diferentes, onde certamente recebem informações e estímulos diferentes.

Por outro lado, a interpretação das diferenças observadas entre as duas Escolas não pode ser efetuada sem que se leve em consideração o momento em que foi solicitada ao aluno a sua opinião sobre o "índio". Na época, acontecimentos envolvendo brancos e "índios", principalmente conflitos devido à disputa pela terra, estavam sendo insistentemente veiculados pelos meios de comunicação. E ao que tudo indica, este noticiário teve alguma influência nas considerações dos alunos. Entretanto, o impacto desse noticiário ou desses acontecimentos não foi homogêneo para todos, tendo provavelmente repercutido mais intensamente naqueles que já estavam alertas para este tipo de problema.

A postura crítica dos alunos da Escola particular não se restringe apenas à situação dos índios, mas se estende aos problemas subjacentes à dinâmica de uma sociedade multicultural e multirracial.

São estes alunos que têm uma noção mais clara dos fatores que concorrem para as diferenças entre as "raças", negando-se a avaliá-las, entretanto, em termos de superioridade ou inferioridade. São eles também que conseguem perceber mais claramente os aspectos irracionais das atitudes preconceituosas, as diversas nuances do preconceito, o imbricamento do aspecto racial e social da atitude preconceituosa e, sobretudo, são eles que têm uma postura crítica em relação ao seu próprio preconceito.

Estes alunos também se mostraram mais críticos e conscientes quanto à situação das relações raciais, tanto em nosso país como em outros países do mundo, bem como mais realistas quanto ao papel da escola face à questão racial, ao reconhecer o poder limitado da instituição escolar na resolução dos conflitos raciais.

De um modo geral, em praticamente todas as perguntas relativas ao preconceito e/ou discriminação racial, eles foram capazes de identificar outras categorias sociais além dos negros, como vítimas de tais atitudes.

Foi nesta Escola que, igualmente, se constatou uma maior atenção às formas veladas de preconceito e/ou discriminação veiculadas pela televisão, e uma avaliação mais incisiva a respeito de suas conseqüências negativas, bem como dos mecanismos pelos quais se solidificam os estereótipos, sejam eles negativos ou positivos.

Apenas nesta Escola se contestou uma pergunta — Por que os índios brasileiros não progrediram como os brancos e por que ainda mantêm os seus costumes? — incluída no questionário, justamente com a finalidade de captar a percepção crítica do aluno a respeito de uma afirmação que admite implicitamente a superioridade do branco em relação ao "índio". Alguns destes alunos colocaram em questão a afirmação, seja questionando o conceito de progresso, seja discordando da afirmação. Outros, embora não discordando da afirmação, demonstraram ter consciência das diferenças culturais ao apon-

<sup>16</sup> Num dos exercícios propostos, no questionário, o aluno deveria inventar uma história a partir de uma seqüência de cenas, retratando a presença de uma companhia construtora de estradas de rodagem em um território indígena hipotético.

tarem a impossibilidade de se avaliar as sociedades indígenas através da nossa ótica.

Obviamente estas características representam tendências que inclusive estão presentes também na Escola pública, embora sempre de modo menos evidente. Mas, a despeito dessas diferenças, percebe-se que em ambas as Escolas os alunos ainda não dominam informações importantes sobre o "índio" brasileiro. Informações que poderiam contribuir para que eles desenvolvessem uma idéia mais completa a respeito do "índio" concreto, como também entendessem plenamente o significado de uma cultura diferente, de um outro modo de ser. E que sobretudo, tivessem consciência de determinadas concepções que estão subjacentes a sua visão do "índio".

Neste sentido, observa-se que parte dos alunos ainda avalia a "cultura indígena" através das nossas categorias, contrapõe o "índio" ao civilizado, e tem dificuldade em perceber o "índio" na sua especificidade física e cultural. Observa-se também uma ignorância muito grande a respeito do modo de vida dos "índios" brasileiros, a quem muitas vezes se atribuem costumes de outras culturas, indígenas ou não, e sobretudo uma dificuldade em compreender os costumes indígenas no seu contexto.

Deste modo, o "índio" é visto muitas vezes como "primitivo", "selvagem", "atrasado", o que não impede que em outros momentos esta imagem seja mediada por estereótipos positivos, quando, o "índio" aparece, então, como "forte", "corajoso", "puro". Deste modo, o aluno oscila entre uma imagem positiva e uma imagem negativa, determinada sobretudo pela não apreensão do "índio" na sua especificidade.

Por outro lado, os dados indicam que o aluno desconhece também determinados conceitos importantes para o entendimento da dinâmica das relações numa sociedade multicultural e multirracial, para a formação de uma postura aberta diante dessa diversidade. Assim, há uma grande confusão a respeito do que vem ser uma "raça", ora definida através de critérios biológicos, ora de critérios políticos e/ou culturais, ou então, simultaneamente por todos. Sendo esta expressão tão presente na linguagem cotidiana, tão carregada de conotações preconceituosas ou utilizada para fins preconceituosos, faz-se necessário um empenho da escola em esclarecer o educando e alertá-lo sobre seus limites como fator explicativo das diferenças humanas, e do seu uso habitualmente preconceituoso.

De um modo geral, os alunos de ambas as Escolas demonstraram uma certa percepção a respeito do que seja o preconceito racial, ou pelo menos da maneira como ele se manifesta ou de suas conseqüências negativas. Todavia, aspectos importantes para se estar alerta às manifestações preconceituosas, ou a fatores que possam gerar atitudes preconceituosas, tais como circunstâncias que favorecem o seu surgimento, ou circunstâncias históricas e/ou políticas propícias ao seu acirramento não foram mencionadas.

Embora a maior parte dos alunos tenha negado a existência de "raças" superiores ou inferiores, uma parcela considerável ainda concorda com esta dicotomia. Entretanto, em ambos os tipos de respostas nota-se que faltam ao aluno informações que lhe permita contextualizar as diferenças de poder e de participação dos gru-

pos raciais na sociedade, no sentido de perceber a importância das circunstâncias históricas, das injunções políticas e culturais no seu direcionamento.

De qualquer modo, as respostas sugerem pouca consciência das relações de dominação, e das circunstâncias históricas que contribuíram para a situação de certos grupos "raciais", aspecto importante e necessário para se compreender a dinâmica das relações raciais numa perspectiva mais globalizante.

De um modo geral os alunos mostraram estar atentos aos aspectos da vida social que podem ser indicadores de desigualdade e/ou discriminação racial; aos veículos através dos quais o preconceito se irradia na sociedade e que, em contrapartida, podem ser usados para combatê-los, se bem que muitos tenham se mostrado insensíveis às formas subliminares através das quais o preconceito e/ou a discriminação se difundem.

Através das respostas, percebe-se que os alunos consideram importante conhecer os costumes dos outros povos. Principalmente porque no seu entender, este conhecimento pode contribuir para tornar a pessoa mais aberta e receptiva e também mais crítica em relação aos seus próprios costumes. A despeito dessa consciência, entretanto, eles demonstraram não dominar plenamente o significado do conceito de cultura, uma das condições importantes para que a pessoa compreenda as inúmeras manifestações culturais e assim possa desenvolver uma postura aberta perante a pluralidade.

Como se percebe, falta ainda aos alunos, ou pelos menos a uma parte deles, um aprofundamento de conhecimentos importantes para um entendimento mais completo das diferenças raciais e culturais.

A despeito dessas falhas, os alunos da Escola particular mostraram uma postura mais crítica em relação a essas diferenças e um melhor entendimento das etnias indígenas bem como dos problemas enfrentados pelo "índio".

Não se pode esquecer, porém, que esta situação ocorre numa Escola privilegiada econômica e pedagogicamente. Pois, os alunos da Escola pública, que certamente representam com maior fidedignidade a maioria da população escolar, têm uma percepção bastante falha a respeito do "índio" brasileiro, e uma postura menos crítica em relação às questões subjacentes à diversidade racial e cultural da sociedade.

Tais fatores mostram a necessidade de uma maior atenção para este aspecto da formação do aluno, que como vimos anteriormente, tem sido negligenciado, no contexto da escola básica.

## CONCLUSÃO

De acordo com a análise efetuada, não se percebe, portanto, uma preocupação da escola em formar no educando uma atitude receptiva e aberta perante as manifestações culturais diferentes, pelo menos no que se refere às etnias indígenas.

E como sugere a investigação que realizamos com os alunos, esta postura, seja através do programa, do livro ou do professor, repercute no aluno. Assim, a escola, que deveria ser uma instância indicada para transmitir ao educando informações corretas e não deturpadas sobre o

“índio” e o seu modo de vida, para desenvolver no aluno uma atitude de respeito face a uma outra cultura, ou se omite ou o faz de maneira a não contribuir para isso. Deste modo, o aluno fica com uma visão confusa, de um povo homogêneo que pratica costumes exóticos, sem ter uma idéia clara de quem são afinal estes “índios”, dos problemas que enfrentam e porque os enfrentam. E, principalmente, sem ter sido estimulado, a partir desse conhecimento, a rever posições etnocêntricas e estereotipadas, e a se posicionar de maneira mais aberta perante uma outra racionalidade.

Tal fato ficou bastante evidente na Escola que segue a orientação do *Guia Curricular* e na qual o livro didático exerce um papel revelante como instrumento transmissor da matéria. Entretanto, mesmos os alunos que vêm recebendo uma orientação em outros moldes, como os da Escola particular, que já têm uma postura mais crítica em relação à situação do “índio”, que já conseguem interpretar com maior discernimento os problemas subjacentes à dinâmica de uma sociedade multicultural e multirracial, ainda não dominam informações importantes sobre o “índio” brasileiro, não conseguindo se desvincular de uma visão estereotipada do mesmo.

Se a formação que a escola vem dispensando a respeito das etnias indígenas é bastante precária no sentido de que se omitem muitas informações importantes, por sua vez, os aspectos que são enfatizados também não são trabalhados para se estimular, no aluno, uma reflexão sobre os problemas subjacentes à dinâmica de uma sociedade multicultural e multirracial. Deste modo, considerações importantes que poderiam ser suscitadas a partir do estudo de uma cultura diferente e principalmente da dinâmica do processo de contato entre duas culturas — como a questão do etnocentrismo, do significado da cultura para os indivíduos, da integração e aculturação, da perda da identidade cultural, do preconceito e da discriminação — não são praticamente mencionadas. Subtrai-se, assim, ao aluno a oportunidade de poder entender plenamente a situação do “índio” e também de processos que poderiam sensibilizá-lo para a questão da pluralidade racial e cultural, que no nosso país se reveste da maior importância.

Todas estas reflexões apontam para a necessidade de se pensar mais seriamente neste aspecto da formação do educando. E o conhecimento do “índio” brasileiro, e de todos os processos que ele vem vivenciando em decorrência do contato com o branco, representa uma excelente oportunidade neste sentido.

No nosso entender, então, o estudo das etnias indígenas no contexto escolar deveria ter um duplo objetivo. Promover o conhecimento das etnias indígenas na sua especificidade cultural, histórica e política, passo importante e necessário para o estabelecimento de relações mais justas e simétricas entre brancos e “índios”, pelo menos a nível pessoal; oferecer uma oportunidade para introduzir o aluno no conhecimento de processos importantes para a formação de uma postura aberta face à pluralidade cultural e racial.

Entretanto, para que isso ocorra, haverá necessidade de uma ação conjunta de todos aqueles que atuam no contexto escolar. Seria necessário que os programas estimulassem este aspecto da formação do educando, enfa-

tizassem esta perspectiva no estudo das etnias indígenas, o que certamente ampliaria o espaço para o debate das questões étnicas. Seria importante que os autores revissem a sua postura em relação ao tratamento das etnias indígenas. Haveria necessidade, inclusive, de que os responsáveis pela elaboração de material didático se empenhassem em criar materiais específicos para tratar da pluralidade étnica da nossa sociedade. Seria desejável, também, que a formação do próprio professor estimulasse a sua sensibilidade para estas questões.

A importância de todos esses elementos fica ressaltada se pensarmos que grande parte da população escolar terá, provavelmente, poucas oportunidades de entrar em contato com informações que lhe permita contrapor-se à visão que é transmitida na escola, a respeito das diferenças étnicas.

Atualmente já se observa uma movimentação da parte de setores simpatizantes à causa indígena, e o surgimento de estudos que procuram sensibilizar os educadores para a importância de se transmitir ao educando informações corretas e não deturpadas sobre os índios brasileiros. Entretanto, tais iniciativas ainda são esparsas e tímidas. Seria necessário uma ação mais enérgica, a fim de mobilizar os setores responsáveis pela educação em torno desse problema. É nossa esperança que este estudo possa contribuir de algum modo para aqueles que estão empenhados nesta tarefa tão urgente e necessária.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- AGUIRRE BELTRÁN, G. Educación intercultural. *América Indígena*, México, 25 (2): 155-78, 2 trim, 1965.
- BALDUS, H. O estado atual da etnologia brasileira. *América Latina*, 7 (4): 109-10. Rio de Janeiro, out./dez. 1964.
- BANDURA, A. & Walters, R.H. Social learning and personality development. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1963.
- BANFIELD, B. Raízes do racismo. *O correio da UNESCO*, Rio de Janeiro, 7 (5): 31, maio, 1979.
- BANTON, M. L'enseignement des questions raciales dans les écoles britanniques. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, Paris, 14 (4): 792-802, 1962.
- BARRETTO, E.S. de S. *A professora primária frente a alunos e alunas de distinta condição social*. São Paulo, 1980. Dissert. (Mestr.) FFLCH/USP.
- BATALLA, G.B. El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. *Anales de Antropología, México*, 9: 105-24, 1972.
- BAZZANELLA, W. Valores e estereótipos em livros de leitura. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, 2 (4): 120-33, mar. 1957.
- BERNDT, C.H. The concept of primitive. *Sociologus*, Berlin, 10 (1): 50-69, 1960.
- BÉTEILLE, A. Race, caste, and ethnic identity. *International Social Science Journal*, Paris, 23 (4): 519-35, 1971.
- BIBBY, C. *L'educateur devant le racisme*. Paris, Nathan-UNESCO, 1965.
- \_\_\_\_\_. *Race, prejudice and education*. London, Heinemann, 1959.
- BICUDO, V.L. Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas. In: BASTIDE, R. & FERNANDES, F. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo: ensaio sociológico sobre as origens, as manifestações e os efeitos do preconceito de cor no*

- município de São Paulo. UNESCO/Anhembi, 1955. p.227-310.
- BONILLA, E.S. Cultura y personalidad. *América Indígena*, México, 37 (4): 971-96, out./dic. 1977.
- CARDOSO, R. O agricultor e profissional liberal entre os japoneses no Brasil. *Revista de Antropologia*, 11 (1/2): 53-60; jun./dez. 1963.
- CARVALHO, E. org. *Antropologia econômica*. São Paulo, Ciência Humana, 1978.
- \_\_\_\_\_. Reflexões sobre a identidade cultural. *Veredas*, São Paulo, (101): 7-18, 1982.
- CASO, A. Definición del indio y lo indio. *América Indígena*, México, 8 (4): 239-47, oct. 1948.
- CASTAÑEDA, J. Educación y indigenismo. *América Indígena*, México, 32 (2): 413-18, abr./jun. 1972.
- CLARK, K.B. *The dark ghetto*. New York, Harper & Row, 1965 apud JOHNSON, Florence E.L.
- \_\_\_\_\_. Learning obstacles among children. In: RODEN, A.L. ed. *Problems of school men in depressed urban centers*. Columbus, Ohio, Ohio State University, 1969. apud JOHNSON, Florence E.L.
- CLASTRES, P. *A sociedade contra o Estado*. São Paulo, Francisco Alves, 1978.
- COELHO, R.G.A. Apresentação. *Cadernos CERU*, (16): 11, nov 1981.
- COHEN, A. The lesson of ethnicity. In: \_\_\_\_\_. *Urban ethnicity*. London, Tavistock, 1974. p. 9-24.
- COMAS, J. El anti-racismo a nível internacional: propósitos y realidades. *América Indígena*, México, 38 (3): 631-61, jul./sept. 1978.
- \_\_\_\_\_. La antropología en la formación de profesionistas no antropólogos. *América indígena*, México, 29 (3): 711-26, jul. 1969.
- \_\_\_\_\_. La heterogeneidad cultural y el planeamiento integral de la educación en América Latina. *La Educación*, Washington, D.C. 5 (17): 24-47, en./mar. 1960.
- \_\_\_\_\_. Les mythes raciaux. In: UNESCO. *Le racisme devant la science*. Bruxelas, UNESCO/Gallimard, 1960, p. 15-58.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Plano Orgânico da Pastoral da Amazônia*, 1971. mimeo.
- COPANS, J. *Antropologia: ciência das sociedades primitivas?* 2 ed. Lisboa, Ed. 70, 1971.
- O CORREIO DA UNESCO, Rio de Janeiro, 12 (1), 1984.
- CORTEZ, R. O Índio na consciência urbana. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, Belém, (59): 1-18, ago. 1975. (Nova Série: Antropologia).
- DIEGUES Jr., M. Estudos e relações cultura no Brasil. *Os cadernos de Cultura*, MEC, 1955.
- \_\_\_\_\_. Pluralismo cultural e identidade nacional. *Revista de Antropologia*, São Paulo, 21 (1): 3-12, 1978.
- DOCUMENTAÇÃO: a ciência contra el racismo. *América Latina*, Rio de Janeiro, 7 (4): 115-8, out./dez. 1964.
- DUNN, L.C. Race et biologie. In: UNESCO. *Le racisme devant la science*. Bruxelas, UNESCO/Gallimard, 1960. p. 285-331.
- EBOLI, T. O Índio em nossas escolas. *Atualidade Indígena*, Rio de Janeiro, (20): 8-9, mar./abr.1981.
- EGGAN, F. A antropologia social e o sistema educacional. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, 4 (10): 109-22, abr. 1959.
- ELIADE, M. *Birth and rebirth*. New York, Harper and Brothers, 1958.
- FARIA, A.L.G. de *O trabalho: uma análise da ideologia do livro didático*. São Carlos, 1980. Dissert (Mestr.) UFSCAR..
- FERNANDES, F. A integração do negro à sociedade de classes. *América Latina*, Rio de Janeiro, 8 (2): 116, abr./jun. 1965.
- FOLEY, R. & MACCANN, D. The JONAPLAN: a due process for handling book challenges. *Interracial Books For Children Bulletin*, New York, 7 (7): 8-11, 1976.
- FRANCO, A.R. La contradicción en la problemática indígena. *América Indígena*, México, 32 (2): 319-23, abr./jun. 1982.
- FRANCO, M.L.P.B. *História do Brasil: a versão fabricada nos livros didáticos de 2º grau*. São Paulo, 1981. Tese (Dout.) PUC-SP.
- FRAZIER, L. The multicultural facet of education. *Journal of Research and Development in Education*, Athens, 11 (1): 10-6, fall, 1977.
- FREYRE, G. Democracia étnica: o exemplo brasileiro. *Américas*, 16 (1): 1-6, jan. 1964.
- GAMIO, M. *Consideraciones sobre el problema indígena*. México. Instituto Indigenista Interamericano, 1966. (Série Antropologia Social, 2).
- GINSBERG, A. *Um estudo inter e intra cultural: atitudes e personalidade de universitários*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa sobre atitudes de um grupo de escolares de cor. In: BASTIDE, R. & FERNANDES, F. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo: ensaio sociológico sobre as manifestações e os efeitos do preconceito de cor no município de São Paulo*. São Paulo, UNESCO/Anhembi, 1955. p. 311-61.
- GIOVANNI, M.L.R. Área de Estudos Sociais: uma proposta de trabalho para o primeiro grau. *Educação e Sociedade*, São Paulo, 4 (13): 132-43, dez. 1982.
- GLEZERMAN, G. Ciências, sociedade e racismo. *O Correio da UNESCO*, Rio de Janeiro, 1 (12): 12-32, dez. 1973.
- GOODMAN, M.E. *Race awareness in young children*. Cambridge, Mass Addison - Wesley, 1952.
- GRANT, C. Education that is multicultural: ins't that what we mean? *Journal of Teacher Education*, 29 (5): 45-9, sept./out. 1978.
- GRANT, C. The mediator of culture: a teacher role revisited. *Journal of Research and Development in Education*, Athens, 11 (1): 102-17, fall, 1977.
- HAUCK, J.F. et alii. *História da igreja no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1980.
- HOBSBAWN, E. *A era do capital*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- HÖFLING, E. de M. *A concepção de cidadania veiculada em livros didáticos de estudos sociais do primeiro grau*. Campinas, 1981. Dissert. (Mestr.) UNICAMP.
- HOLLANDA, G.de. A pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de história destinados ao curso secundário brasileiro. *Educação e Ciências Sociais*, Rio Janeiro, 2 (4): 77-119, mar. 1957.
- HOLSTI, O.R. Content analysis. In: LINDZEY, G. & ARONSON, E. *The handbook of social psychology*. 2 ed. Reading (Mass). Addison - Wesley, 1968. v. 2, p. 596-692.
- IANNI, O. Condições sociais do ensino democrático. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, 6 (12): 57-72, nov. 1959.
- \_\_\_\_\_. *Escravidão e capitalismo*. São Paulo, Hucitec, 1978.
- \_\_\_\_\_. *As metamorfoses do escravo*. São Paulo, Dif. Européia do Livro, 1962a.
- \_\_\_\_\_. Raça e classe. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, 10 (19): 88-111, jan./abr. 1962b.
- ITURRALDE, D.C. Nacionalidade étnica y política cultural en Ecuador. *América indígena*, México, 4 (3): 387-98, jul./set. 1981.
- JOHNSON, F. E.L. et alii. Teacher's attitudes affect their work with minorities. *Educational Leadership*, 32 (3): 193-8, dec. 1974.
- KUMU. U.P. & KENHIRI, T. *Antes o mundo não existia*. São Paulo, Cultura, 1980.
- LEFORT, C. *As formas da história*. São Paulo, Brasiliense, 1979.
- LEIRIS, M. Race et civilization. In: UNESCO. *Le Racisme devant la science*. Bruxelas, UNESCO/Gallimard, 1960. p. 197-238.
- LEITE, D.M. *O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia*. 3 ed. São Paulo, Pioneira, 1976.
- \_\_\_\_\_. Conceitos morais em seis livros didáticos primários brasileiros. *Psicologia*, São Paulo, (3): 177-206, 1950a.
- \_\_\_\_\_. Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros. *Psicologia*, São Paulo, (3): 207-31, 1950b.
- LEON PORTILHA, M. Etnias indígenas y cultura nacional mestiza. *América Indígena*, México, 39 (3): 601-22, jul./set. 1979.

- LÉVI-STRAUSS, C. Race et histoire. In: UNESCO. *Le Racism devant la science*. Bruxelas, UNESCO/Gallimard, 1960. p. 241-81.
- MANANGA, K. Preconceito de cor: diversas formas, um mesmo objetivo. *Revista de Antropologia*, São Paulo, 21 (2º): 145-54, 1978.
- MARSHALL, W. Educación estructuras sociales y desarrollo en América Latina. América Latina, Rio de Janeiro, 10 (3): 15-42, jul./set. 1967.
- MATTA, R. da *Relativizando*: uma introdução à antropologia social. 3 ed. Petrópolis, Vozes, 1983.
- MAYER, E. & MASFERRER, E. Identidad. y aculturación: réplica a Maletta. *América Indígena*, México, 41 (3): 545-53, jul./set. 1982.
- MÉNDES RODRIGUES, A. Uma vez más, qué és índio? *América Indígena*, México, 32 (2): 337-51, abr./jun.1972.
- MENEZES, C. As representações do índio no livro didático. In: MUSEU do índio: 30 anos 1953-1983. Rio de Janeiro, 1983. p. 51-8.
- MESA redonda: problemas de identidade sócio cultural no Brasil: *Cadernos CERU*, (16): 15-60, nov. 1981.
- MILNER, D. Are multicultural classroom materials effective? *Interracial Books For Children Bulletin*, New York, 12 (1): 9-10, 1981.
- MINISTÉRIO do Interior/FUNDAÇÃO Nacional do Índio. *Boletim Informativo FUNAI*, Brasília, 3 (9/10): 24-37, 3. trim. 1973, 1. trim. 1974.
- MIROWSKY, J. & ROSS, K. E. Minority status, ethnic culture and distress. *The American Journal of Sociology*, Chicago, 86 (3) nov. 1980.
- MONTAGU, M.F. A. O conceito de raça e o mecanismo das raças humanas. In: MUSSOLINI, G., org. *Evolução, raça e cultura*. São Paulo, Nacional, 1960.
- MORNER, M. *Race and class in Latin American*. New York, Columbia University Press. 1971.
- MORRIS, H.S. Ethnic groups. In: SILLS, D. L. ed. *Internacional Encyclopedia of Social Sciences*. 1968. v. 5, p.167.
- MUCHIELLI, R. L'analyse de contenu des documents e des connaissances du problème. Paris, Libraries Techniques, 1974.
- MUSSOLINI, G. *Evolução, raça e cultura*. São Paulo, Nacional, 1969.
- NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS, 31º. São Paulo, 1954. *Anais*. São Paulo, 1954. v. 1, p. 409-34.
- NOSELLA, M.L.C.D. *As belas mentiras*: a ideologia subjacente aos textos didáticos de leitura das quatro primeiras séries do primeiro grau. São Paulo, 1978. Dissert. (Mest.) PUC-SP.
- NOVINSKY, A. Os israelitas em São Paulo. In: MARCONDES & PIMENTEL, ed. *São Paulo, espírito, povo, instituições*. São Paulo, Pioneira.
- OLIVEIRA, R.C. de. Aculturação e "fricção" étnica. *América Latina*, Rio de Janeiro, 6 (3): 33-45, jul./set. 1963.
- \_\_\_\_\_. Estudo de áreas e fricção interétnica no Brasil. *América Latina*, Rio de Janeiro, 5 (3): 85-90, jul./set. 1962.
- \_\_\_\_\_. *O Índio e o mundo dos brancos*: a situação dos Tukúna do Alto Solimões. São Paulo, Dif. Européia do Livro, 1964.
- \_\_\_\_\_. *A sociologia do Brasil indígena*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro; São Paulo, EDUSP, 1972.
- \_\_\_\_\_. Urbanização e tribalismo. *América Latina*, Rio de Janeiro, 11 (4): 174-6, out./dez. 1968.
- OLIVEIRA, R.C. & Faria, L.de C. O contacto interétnico e o estudo de populações. *Revista de Antopologia*, São Paulo, 17-20 (1ª parte): 31-48, 1969-1972.
- ORTEGA, H. A criança. *O Correio da UNESCO*, Rio de Janeiro, 7 (5): 28-34, maio, 1979.
- PANOFF, M. & PERRIN, M. *Dictionnaire de l'ethnologie*. Paris, Payot, 1973.
- PEARSE, A. La eficácia instrumental de sistemas educacionais en América Latina. *América Latina*, Rio de Janeiro, 10 (3): 3-4 jul./set. 1967.
- PINTO, R.P. *O livro didático e a democratização da escola*. São Paulo, 1981. Dissert. (Mest.) FFLCH/USP.
- PREISWERK, R. & PERROT, D. *Ethnocentrisme et histoire*. Paris, Editions Anthropos, 1975.
- QUEIROZ, M.V. de "Cargo cult" na Amazônia. *América Latina*, Rio de Janeiro, 6(4): 43-61, out./dez. 1963.
- QUILLEN, J.J. Problems and prospects. In: SPINDLER, G. D. *Education and culture: anthropological approaches*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1963. p. 49-52.
- RAMOS, A.R. El indio y los otros: la visión multiétnica de un indio maiongong. *América Indígena*, México, 37 (1): 89-111, en/mar. 1977.
- RATTNES, H. A persistência de padrões tradicionais e problemas de integração na sociedade brasileira entre estudantes universitários judeus de São Paulo. *Sociologia*, São Paulo, 27 (2): 121-36, jun. 1965.
- REGO, M.F. *Críticos de Comunicação e Expressão*: análise de conteúdo. Rio de Janeiro, 1976. Tese (Mest.) FGV.
- REVISTA DO ENSINO. Rio Grande do Sul, 8 (58) mar. 1959.
- \_\_\_\_\_. Rio Grande do Sul, 14 (106) 1966.
- RIBEIRO, B.G. *O Índio na História do Brasil*. São Paulo, Global 1983.
- RIBEIRO, D. Culturas e línguas indígenas no Brasil. *Educação e Ciências Sociais*, 2 (6): 54-48, nov. 1959.
- RIBEIRO, D. Os protagonistas do drama indígena. *Revista de Cultura Vozes*, Petrópolis, 71 (6) 1977.
- ROCHA, E.P.G. Um índio didático: nota para o estudo de representações. In: ROCHA, E.P.G. et alii. *Testemunha ocular*. São Paulo, Brasiliense, s.d.
- ROSEMBERG, F. *Análise dos modelos culturais na literatura infanto-juvenil brasileira*. São Paulo, FCC/INEP, 1979.
- \_\_\_\_\_. Da intimidade aos quiprocós: uma discussão em torno da análise de conteúdo. *Cadernos Ceru*, São Paulo, (16): 69-80, nov. 1981.
- ROSENTHAL, R. Self-fulfilling prophecy. *Psychology Today*, 2 (4): 46-51, 1968.
- SAITO, H. *O japonês no Brasil, estudo de mobilidade e fixação*. São Paulo, Nacional, 1956.
- SALDANHA, P.H. As diferenças raciais humanas. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 11 (1): 13-21, mar. 1959.
- SANTOS, Y.L. et alii. *O índio brasileiro esse desconhecido* . . . Ebraesp, São Paulo, 1979.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Guias curriculares para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau*. São Paulo, CERHUPE, 1975.
- \_\_\_\_\_. Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. *Educação e Desenvolvimento Social*: orientação curricular e orientação do professor: uma avaliação crítica. São Paulo, SE/ATPCE, 1983.
- \_\_\_\_\_. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios para a implementação do guia curricular de Estudos Sociais para o 1º grau*: 5ª a 8ª séries. São Paulo, SE/CENP, 1977. 95p.
- \_\_\_\_\_. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios para a implementação do guia curricular de Estudos sociais para o 1º grau* — 1ª e 2ª séries. São Paulo, SE/CENP, 1982. p. 124.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria de Educação. *Programa de Estudos Sociais*: Estudos Sociais — 1ª e 6ª séries; História e Geografia — 7ª e 8ª séries; Educação Moral e Cívica — 6ª série; Organização Social e Política do Brasil — 8ª série do 1º grau. São Paulo, SNE/DEPLAN, 1982.
- SCHADEN, E. El indio brasileño: image y realidad. *América indígena*, México, 37 (1): 65-88, en./mar. 1977.
- SCHREIBER, M.R. *As minorias étnicas na literatura infanto-juvenil brasileira*. Belo Horizonte, Escola de Biblioteconomia UFMG, 1975. mimeo.
- SECCIÓN Editorial. La legitimación de líderes indígenas. *América Indígena*, México, 41 (3): 381-5, jul./set. 1981.
- SILVA, A.L. da. A questão indígena na sala de aula. *Escola Municipal*, 17 (12): 47-51, 1984.
- SILVA, T.R.N.da *Organizações curriculares e atuações do professor uma avaliação crítica*. São Paulo, FCC, 1981. mimeo.
- SPINDLER, G.D. Anthropology and education: an overview. In: *Education and culture: anthropological approaches*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1963. p. 53-83.

- STAVENHAGEN, R. Classes, colonialismo y aculturación: ensayo sobre um sistema de relaciones interétnicas en Mesoamérica. *América Latina*, Rio de Janeiro, 6 (4): 63-104, out./dez. 1963.
- \_\_\_\_\_. Las relaciones interétnicas en algunas áreas de América Indígena. *América Latina*, Rio de Janeiro, 7 (3): 103-8, jul./set. 1964.
- TELLES, N. de A. *Cartografia brasílica ou esta história está mal contada*. São Paulo, Loyola, 1984. (Coleção Espaço).
- VAN DEN BERGHE, P.L. *The ethnic phenomenon*. New York, 1981.
- VIEIRA, I.S. *A absorção do japonês em Marília*. São Paulo, 1967. Tese (Dout.) FFCL/USP.
- UNESCO. La ciência contra el racismo. *América Latina*, Rio de Janeiro, 7 (4): 115-8, out./dez. 1964.
- \_\_\_\_\_. *Le racisme devant la science*. Bruzelas, UNESCO/Gallimard, 1960.

---

## ANEXO

---

### RELAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS PESQUISADOS

#### Estudos Sociais

- ADAS, Melhem & DANTAS, José. *Estudos Sociais*. São Paulo, Moderna, 1982. (5ª e 6ª série do 1º grau)
- BELTRAME, Zoraide Victorello. *Estudos Sociais*. São Paulo, Ática, 1978. (5ª e 6ª série do 1º grau)
- JULIERME. *Estudos Sociais* — o espaço geográfico brasileiro e o processo de sua ocupação. São Paulo, IBEP, s. d. (5ª e 6ª série)
- LUCCI, Elian Alabi. *Estudos Sociais* — o processo de ocupação do espaço brasileiro. São Paulo, Saraiva, 1978. (5ª e 6ª série do 1º grau)
- NADAI, Elza et al. *Estudos Sociais* — o processo de ocupação do espaço brasileiro. (5ª série) e  
\_\_\_\_\_. *A formação do Estado brasileiro*. (6ª série) 5ª ed. Saraiva, 1984.

#### História do Brasil

- LUCCI, Elian Alabi. *História do Brasil*. São Paulo, Saraiva, 1983. (1º e 2º volume — 1º grau)
- HOLLANDA, Sérgio Buarque de. *História do Brasil* — das origens a independência. 6ª ed. São Paulo, Nacional, 1979.
- JULIERME. *História do Brasil* — Ocupação do espaço, formação da cultura. São Paulo, IBEP, s. d. (5ª e 6ª série)
- SANTOS, Maria Januária Vilela. *História do Brasil*. 19ª ed. São Paulo, Ática, 1983. (5ª e 6ª série)
- SILVA, Francisco de Assis. *História do Brasil*. São Paulo, Moderna, 1982. (vol. 1 Colônia, vol. 2 Império e República)