

**EDSON SILVA  
JOSEILDO CAVALCANTI FERREIRA  
JAEISON GOMES DE A. PEREIRA  
(Organizadores)**

# **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

**Educação, Ensino, História e Sociedade**



 EDITORA  
**OLYVER**

RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS

Educação, Ensino, História e  
Sociedade

# DIREÇÃO EDITORIAL

---

**Maria Camila da Conceição**

## COMITÊ CIENTÍFICO EDITORIAL

---

**Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto**

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

**Profª Drª. Ana Cristina de Lima Moreira**

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

**Profª Drª. Betijane Soares de Barros**

Instituto Multidisciplinar de Maceió – IMAS (Brasil)  
Absoulute Chistymas University – ACU (Estados Unidos)

**Profª Drª. Laís da Costa Agra**

Universidade Federal do Rio de Janeiro | UFRJ (Brasil)

**Prof. Dr. Siloé Soares de Amorim**

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

**Profª Drª. Nara Salles**

Universidade Federal de Pelotas | UFPel (Brasil)

**Profª Drª. Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira**

Universidade Federal da Bahia | UFBA (Brasil)

**Prof. Dr. Fernando José Ferreira Aguiar**

Universidade Federal de Sergipe | UFS (Brasil)

**Profª Drª. Karina Moreira Ribeiro da Silva e Melo**

Universidade de Pernambuco | UPE (Brasil)

**Profª Me Deisiane da Silva Bezerra**

Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE (Brasil)

**Profª. Me. Francisca Maria Neta**

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

### **Profª Me. Iraci Nobre da Silva**

Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)  
Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

### **Profª Me. Gisely Martins da Silva**

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

### **Prof. Dr. Augusto César Acioly Paz Silva**

Universidade Federal de Pernambuco | UFPE (Brasil)  
Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

### **Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva**

Universidad de la Integración de las Américas | UNIDA (Paraguay)  
Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

### **Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva**

Universidade do Estado da Bahia | UNEB (Brasil)  
Universidade Federal de São Carlos | UFSCar (Brasil)

### **Prof. Dr. Hélder Manuel Guerra Henriques**

Professor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do  
Instituto Politécnico de Portalegre (Portugal)

### **Profª. Drª. Maria Aparecida Santos e Campos**

Doutorado em Actividad física y salud. Universidade de Jaen, UJAEN, Espanha

### **Prof. Dr. Diosnel Centurion, Ph.D**

Universidad Católica Ntra. Sra. de la Asunción | Asunción (Paraguay)

### **Profª. Drª. Marta Isabel Canese de Estigarribia**

Universidad Nacional de Asunción, Escuela de Ciencias Sociales y  
Políticas | Asunción (Paraguay)

### **Profª Drª. Mariana Anecchini**

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires | (Argentina)  
Instituto de Estudios Históricos y Sociales de la Pampa/CONICET/ Universidad Nacional de La  
Pampa | (Argentina)

### **Prof. Dr. Miguel Angel Rossi**

Universidad de Buenos Aires (Argentina)

EDSON SILVA  
JOSEILDO CAVALCANTI FERREIRA  
JAELSON GOMES DE ANDRADE PEREIRA  
(Orgs.)

# RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Educação, Ensino, História e  
Sociedade

Maceió-AL  
2020

  
OLYVER

**DIREÇÃO EDITORIAL:** Maria Camila da Conceição

**DIAGRAMAÇÃO:** Luciele Vieira / Jeamerson de Oliveira

**DESIGNER DE CAPA:** Jeamerson de Oliveira

**IMAGEM DE CAPA:** As crianças periféricas são as que menos são abraçadas, ganham menos colo e são menos notadas. Foto: Getty Images).

*O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.*



Todos os livros publicados pela Editora Olyver estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 [https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)

2019 Editora Olyver

Aldebaran | Tv. José Alfredo Marques, Loja 05

Antares, Maceió - AL, 57048-230

[www.editoraolyver.org](http://www.editoraolyver.org)

[editoraolyver@gmail.com](mailto:editoraolyver@gmail.com)

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

S223p

SILVA, Edson. FERREIRA, Joseildo Cavalcanti. PEREIRA, Jaelson Gomes de Andrade

Relações étnico-raciais: Educação, Ensino, História e Sociedade. [recurso digital] / Edson Silva, Joseildo Cavalcanti Ferreira, Jaelson Gomes de Andrade Pereira (Orgs.). – Maceió, AL: Editora Olyver, 2020.

ISBN: 978-65-87192-40-6

Disponível em: <http://www.editoraolyver.org>

1. Educação. 2. Relações étnico-raciais. 3. História. 4. Ensino. I. Título.

CDD: 981

---

Índices para catálogo sistemático:

1. História 981

## SUMÁRIO

### **PREFÁCIO**

**Afirmando sociodiversidades a partir do reconhecimento das relações étnico-raciais na Educação, no ensino**

Edson Silva..... 9

### **A LEI Nº 11.645/2008: EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E DIVERSIDADE**

Flavio Benites..... 15

### **ENSINO SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA: REFLEXÕES APÓS 12 ANOS DA LEI Nº 11.645/2008**

Edson Silva..... 28

### **O QUE PENSAM AS CRIANÇAS NÃO INDÍGENAS DAS INDÍGENAS CRIANÇAS?**

Alecsandra Maria de Oliveira..... 44

### **ANÁLISE DA LITERATURA INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DA AUTOIMAGEM DA CRIANÇA NEGRA**

Rosana Clébia Pereira  
Joseildo Cavalcanti Ferreira..... 65

### **AS LEIS Nº 10.639/2003 E Nº 11.645/2008 NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA NAS LICENCIATURAS DO IF SERTÃO PE/CAMPUS PETROLINA**

Hortênsia Barbosa Pinto  
Edivania Granja da Silva Oliveira  
Ivete Aparecida da Silva Ota..... 90

<b>OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: DEMARCANDO TEMPO E ESPAÇO CURRICULAR SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA</b>	
Maria da Penha da Silva.....	<b>103</b>
<b>A REPRESENTAÇÃO DA NEGRITUDE NOS LIVROS E FILMES INFANTIS</b>	
Juliana de Siqueira Santos Rosimere Maria da Conceição Araújo Jaelson Gomes de Andrade Pereira .....	<b>121</b>
<b>EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O POVO XUKURU DO ORORUBÁ: UMA ANÁLISE DAS INFLUÊNCIAS DO COPIXO NA FORMAÇÃO DA COPIPE</b>	
Joyce de Souza Ventura Jaelson Gomes de Andrade Pereira .....	<b>145</b>
<b>O FILME COMO RECURSO DIDÁTICO- METODOLÓGICO: COMO TRATAR A QUESTÃO DA NEGRITUDE NO AMBIENTE ESCOLAR</b>	
Vilmara Firmina da Silva Carvalho Joseildo Cavalcanti Ferreira.....	<b>175</b>
<b>REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DE UMA PESQUISA DE CAMPO</b>	
Tatiane Lima de Almeida Ricardo José Lima Bezerra.....	<b>185</b>
<b>INVISIBILIDADE SOCIAL E RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL</b>	
Alexandro Santos de Jesus Joseildo Cavalcanti Ferreira.....	<b>202</b>



## PREFÁCIO

### **Afirmando sociodiversidades a partir do reconhecimento das relações étnico-raciais na Educação, no ensino**

Os registros históricos evidenciam que ditadores de plantão para se legitimarem no poder buscam silenciar as vozes questionadoras de jornalistas (a imprensa), as lideranças religiosas críticas, pesquisadores, cientistas e, sobretudo, os professores. Os ataques a Educação são inúmeros, com o controle, a fiscalização, a censura aos conteúdos estudados nas escolas, o cerceamento do livre ensino, os cortes de verbas, as perseguições nas universidades. Situação semelhante vivenciada em nosso país, desde que o auto imaginado “imperador imortal”, como criticado por um dos pares da caserna em artigo recente publicado no jornal, assumiu o governo.

O atual grupo político hegemônico no poder, pensa e verbaliza o Brasil a partir de pelo menos dois enfoques principais: o progresso e a mestiçagem. A ideia e defesa do progresso consolidou-se após meados do Século XIX depois da publicação em 1859 do livro “A origem das espécies” por Charles Darwin. A teoria da evolução das espécies defendida por esse autor provocou nos anos posteriores uma grande euforia em pensar o progresso humano, o avançar para um futuro magnífico a partir das pesquisas e descobertas da Ciência, símbolo máximo da capacidade humana, expressa obviamente pelos europeus. Nada mais etnocêntrico!

Evolução, progresso, desenvolvimento eram pensados como irmãos siameses, um marco em todas as ideias sobre projetos sociopolíticos fossem conservadores, liberais, marxistas ou anarquistas, após meados do Século XIX. E nessa perspectiva, Lewis Morgan, um advogado norte-americano, em 1877 publicou o livro “A sociedade antiga”, onde classificou os grupos humanos a partir de três categorias: selvagens, bárbaros e civilizados. Classificações, elaboradas enquanto um estudo científico, para explicar o “desenvolvimento” ou o

“progresso” dos povos. E uma civilização sendo definida com a existência do Estado, a família monogâmica e a propriedade (privada).

Segundo essa concepção ainda, uma civilização detinha conhecimentos, organização e inovações tecnológicas lhe diferenciando dos estágios da selvageria e barbárie. Essas ideias foram baseadas no evolucionismo biológico (Darwin), mas quando pensadas para os diferentes grupos humanos são profundamente etnocêntricas e justificaram a colonização europeia. Pois, uma vez julgando outros povos a partir de alguns poucos valores considerados superiores, influenciaram o pensamento sobre os não europeus: indígenas, africanos e asiáticos, povos ciganos, que passaram a ser vistos como primitivos, atrasados, inferiores para serem colonizados.

O pensamento sobre os índios como “não humanos”, como “primitivos” porque “não evoluídos” e as ideias do evolucionismo social/cultural que classificava os povos entre os “mais desenvolvidos” e os “menos desenvolvidos”, foram duramente criticadas como equivocadas desde as primeiras décadas e, sobretudo, a partir de meados do Século XX, no período pós Segunda Guerra Mundial. Sendo, portanto, descabidas, discriminatórias, racistas e totalmente contrárias as pesquisas científicas as afirmações: “O índio mudou, tá evol... Cada vez mais, o índio é um ser humano igual a nós. Então, vamos fazer com que o índio se integre à sociedade e seja realmente dono da sua terra indígena, isso é o que a gente quer aqui”.<sup>1</sup>

Para o exaltado “progresso” vinculado a história das autoproclamadas grandes nações europeias, foram também elaboradas narrativas ressaltando a unidade do Estado nacional, por conseguinte o discurso da identidade, cultura e língua única. A ideia, os discursos e a crença de um povo, um território, um Estado nacional. E no Brasil, a defesa da mestiçagem para formação do “povo brasileiro” foi enfatizada desde 1840 em debates ocorridos no Instituto Histórico Geográfico

---

<sup>1</sup> Afirmações no dia 24/01/2020 em live pelo Presidente da República. Disponível em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/24/cada-vez-mais-o-indio-e-um-ser-humano-igual-a-nos-diz-bolsonaro-em-transmissao-nas-redes-sociais.ghtml> Acesso 10 nov. 2020.

Brasileiro/IHGB, sediado no Rio de Janeiro então Capital do país e onde estava a Corte Imperial, e consolidada após a Década de 1930 sendo um dos marcos o livro “Casa grande e senzala” do pernambucano Gilberto Freyre.

Os Estados nacionais modernos, construíram, relatos, símbolos e representações sobre supostas culturas e identidades nacionais únicas, buscando apagar as diferentes expressões socioculturais.<sup>2</sup> E no Brasil, as narrativas da mestiçagem que desconsidera, nega e omite indígenas, negros, povos ciganos e diferentes expressões socioculturais com o discurso do “povo brasileiro”, um ente genérico. Fundamentou discursos omitindo as violências coloniais, amenizando os malefícios da escravidão negra, estigmatizando os povos ciganos e ignoradas chamadas “minorias”.

A ideia da mestiçagem ainda e também justificou discursos antropológicos e políticas públicas de integração dos índios a “comunhão nacional”, que perduraram até a Constituição Federal aprovada em 1988. Após intensas mobilizações em Brasília-DF, durante a Assembleia Nacional Constituinte entre 1987/1988, com visitas aos gabinetes dos Deputados Constituintes, participações nas discussões em plenários e pressões sobre os parlamentares no Congresso Nacional, os povos indígenas conquistaram o reconhecimento dos direitos indígenas na Constituição Federal promulgada em 1988. Findou a tutela estatal sobre os índios, bem como foi reconhecido o direito de serem indígenas com suas expressões socioculturais.

Entretanto, na atualidade em nosso país, vivenciamos um grande retrocesso sociopolítico, corriqueiramente verbalizado por autoridades públicas:

Odeio o termo “povos indígenas”, odeio esse termo!  
Odeio. O “povo cigano”! Só tem um povo nesse país.  
Quer, quer. Não quer, sai de ré. É povo brasileiro. Só tem

---

<sup>2</sup> HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

um povo. Pode ser preto, pode ser branco, pode ser japonês, pode ser descendente de índio, mas tem que ser brasileiro, pô! Acabar com esse negócio de povos e privilégios. Só pode ter um povo, não pode ter ministro que acha que é melhor que o povo.<sup>3</sup>

Todavia, nesse contexto, é muito importante ressaltar o Artigo 242 da Constituição Federal aprovada em 1988 e vigorando que afirma: “§ 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional/LDBEN (1996) no Artigo 26-A confirmou o citado na Carta Magna e em 2003 após discussões no Congresso Nacional, para regulamentar o referido Artigo foi promulgada a Lei nº 10.639, determinando no currículo da Educação Básica a obrigatoriedade de inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". A referida Lei resultou das várias reivindicações do Movimento Negro para uma educação antirracista, com o reconhecimento da diversidade etno-racial nos currículos e no ensino escolar.<sup>4</sup>

E em 2008 foi promulgada a Lei nº 11.645, determinando também a inclusão nos currículos da Educação Básica o ensino da História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas, possibilitando abordagens críticas no ensino sobre a temática indígena, para superação de desinformações, equívocos e preconceitos.<sup>5</sup> Essa legislações fazem parte de um conjunto de mudanças provocadas pelas mobilizações da

---

<sup>3</sup> Afirmações de Abraham Weintraub, Ministro da Educação do Brasil, na reunião ministerial realizada em 22/04/2020. Disponível em <https://istoe.com.br/weintraub-diz-que-desabafo-sobre-termo-povos-indigenas-nao-foi-pensado/> Acesso 10 nov. 2020.

<sup>4</sup> GOMES, Nilma L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antônio F; CANDAU, Vera M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.67-89.

<sup>5</sup> SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. In: SILVA, Edson H; FERREIRA, Gilberto Geraldo; BARBALHO, José Ivamilson Silva. (Orgs.). **Educação e diversidades: um diálogo necessário na Educação Básica**. Maceió: EDUFAL, 2015, p. 161-180.

chamada sociedade civil, os movimentos sociais. São conquistas pelo reconhecimento legal de direitos específicos e diferenciados nas décadas de 1990/2000, quando observamos mudanças na organização sociopolítica no Brasil. Portanto, em diversos cenários políticos, os movimentos sociais com diferentes atores conquistaram e ocuparam seus espaços, reivindicando o reconhecimento e o respeito às sociodiversidades.

Uma vez que ninguém nasce racista, ou seja, torna-se racista, e ainda lembrando o que escreveu Néelson Mandela em sua autobiografia *Longo caminho para a liberdade*: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”, sendo nossa tarefa como educadores/as na sociedade e professores/as nos espaços escolares atuar decididamente contra e para superação de todas as formas de racismos, as atitudes que oprimem, inferiorizam e condenam, sejam explícita ou veladamente, as diferenças socioculturais.

Portanto, no atual momento político vivenciado, diante do amplamente denunciado racismo estrutural, com as diversas formas de preconceitos e discriminações, se faz urgente e necessário garantir as conquistas sociais na Constituição Federal e as políticas públicas nas legislações posteriores. E no âmbito da Educação ressaltando a fundamental importância da Educação para as Relações Etno-Raciais no reconhecimento dos direitos das sociodiversidades existentes em nosso país. Os textos dessa coletânea é uma contribuição significativa para docentes, estudantes e o público em geral refletirem sobre o assunto, na construção de uma sociedade justa, solidária e plural.

PS-esse texto foi enviado para a diagramação quando na noite do dia 19/11 o negro João Alberto Freitas por motivos fúteis, foi brutalmente espancado e assassinado por dois seguranças em um supermercado da rede Carrefour em Porto Alegre/RS. O crime provocou nossa indignação, mobilizações de protestos em vários lugares do país e grandes repercussões na imprensa também internacional. Na manhã seguinte, ao ser questionado por jornalistas se

o ocorrido foi um crime de racismo, o Vice-Presidente Hamilton Mourão de forma equivocada, descabida e absurda afirmou: [...] Para mim, no Brasil não existe racismo. Isso é uma coisa que querem importar aqui para o Brasil. Isso não existe aqui". E diante da insistência dos jornalistas se o assassinato teve motivações racistas, completou: "Não, eu digo para você com toda a tranquilidade: não tem racismo aqui".<sup>6</sup> O General Vice-Presidente ainda fez uma infeliz comparação do racismo segregacionista norte-americano e o racismo estrutural e velado brasileiro. Diante dessas afirmações disparatadas, algumas perguntas, pelo menos, são fundamentais para reflexões: quantas situações semelhantes ocorrerem com pessoas brancas em nosso país? Quantos oficiais negros existem nas Forças Armadas no Brasil? O General e Vice-Presidente se reconhece como negro?

Olho d'Água dos Bredos  
(Arcoverde/PE), 20 de novembro de 2020.

**Dia de Zumbi e da Consciência Negra**

Edson Silva

Professor Titular de História da UFPE

---

<sup>6</sup><https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghtml> Acesso em 19 nov. 2020

# A LEI Nº11.645/2008

## EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E DIVERSIDADE

---

Flavio Benites

Os índios não se limitaram ao papel de tábula rasa dos missionários ou vítimas passivas dos colonizadores. Foram participantes ativos e conscientes de uma história que foi pouco generosa com eles

John Monteiro

### **Introdução**

No século XXI não é possível discutir Educação sem considerar os sujeitos como históricos e socioculturais diversos. Isso porque o ser humano é um ser sociocultural, pois produz e aprende aspectos da cultura ao longo da existência, o tipo de vestimenta, habitação, alimentação, religião, as normas sociais, as festas, o modelo de educar as crianças, de tratar os mais velhos entre outros aspectos. Essas características compõem um repertório de práticas trazidas pelos sujeitos nas vivências sociais e são múltiplas entre si. Produzir cultura é o modo próprio de ser da humanidade que se realiza em parte consciente e inconsciente, construindo assim um sistema, até certo ponto, coerente no modo de pensar, de agir, relacionar-se perante algo Absoluto (o todo, o cosmo a transcendência) e tem um contínuo, se reproduzindo como legado para outras gerações (GOMES, 2014, p.36).

Traçando um panorama entre: História, Educação e diversidade problematizaremos à atualidade e importância de se discutir a Lei nº 11.645/2008, os rumos da Educação na diversidade que mobiliza reflexões direcionadas ao papel do professor e professora em sala de aula, discutindo os objetivos e importância do ensino da temática indígena, no intuito não só de compreender o contexto histórico dos equívocos sobre os índios do Brasil, mas também para propor reflexões

no reconhecimento e respeito as diversidades de modo global na sociedade.

Tendo em vista que em muitos lugares do Brasil, apesar de existir uma multiplicidade de identidades sociais, gêneros, étnicos, geográficas, linguísticas religiosas que se configuram nos diversos grupos: negros, índios, quilombolas, LGBTQIA+, ciganos, ribeirinhos, migrantes, refugiados entre outros. Nos currículos escolares ainda predomina um modelo homogeneizado, padronizado e monocultural, fazendo com que a postura de determinadas escolas e professores não discutam as experiências socioculturais vivenciadas pelo público discente.

Nos domínios da Educação o problema da diversidade é explicitado cada vez com maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar tradicional (CANDAUI, 2011, 241). Assim, a cultura escolar predominante nas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social dominante e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerando-os como elementos constitutivos do universal oriundos de uma tradição pertencente a “todos”.

No que diz respeito a “diversidade” (SILVA, 2000, p.44) no contexto denominado de “política de identidade”, o termo é oriundo do movimento do multiculturalismo, que por sua vez, considera sociedade contemporânea caracterizada, constituída por uma diversidade cultural, ou seja, pela coexistência de diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gênero, sexuais) de manifestação da existência humana, não podendo ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial. Embora, em geral, não seja o que ocorre nas práticas cotidianas.

Pensar esses problemas estabelece uma relação muito próxima o campo da Educação e da Cultura, que por sua vez, pode ser pensada com suporte da Antropologia, ressaltando a coexistência da diversidade no espaço escolar, onde o papel dos educadores é intervir de forma decisiva e prática para o reconhecimento da diversidade nesses locais. Assim, a Antropologia pode auxiliar o educador, porque a grosso modo,



é a ciência que estuda o ser humano em sua “totalidade” para compreensão e respeito às alteridades entre as culturas. E a Educação, é uma atividade humanizadora quando considera a complexa situação dos seres humanos, sendo os sujeitos dotados de uma personalidade subjetiva, com membros em uma sociedade historicamente construída e determinada e, que se altera ao longo do tempo (SEVERINO, 2009, 17). Toda essa construção é fruto de relações situacionais e, por isso, se deve observar as situações concretas em que nós humanos somos seres de relações e constituímos o mundo simbolicamente aos quais são expressos os diversos modos de ser.

Entretanto, o educador deve mobilizar recursos epistemológico para conhecer o educando em suas múltiplas facetas socioculturais, classe social, etnia, religiosidade, região de origem, orientação sexual entre outros. A escola nesse contexto, deve ser compreendida como espaço onde as diversidades possam conviver e ser respeitadas para que se tenha uma prática pedagógica de qualidade.

Retomando o contexto educacional, os modelos dos currículos de muitas escolas podem ser classificados como defasados, necessitando em caráter de urgência ser discutidos e reformulados, sendo isto uma tarefa desafiadora para gestores, professores e comunidade escolar como um todo. A atualização do modelo de ensino escolar para uma educação e uma escola democrática no campo da diversidade implica em discutir o currículo escolar, o Projeto Político Pedagógico e formação continuada dos professores entre outras ações.

Assim, compreendemos educação democrática, “democratizar o ensino é ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar; é ajudá-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade” (LIBÂNEO, 2002, p. 12). Quanto ao papel da escola democrática, “num mundo de funções diferenciadas, a escola é a instituição que deve cumprir este papel, de maneira universal gratuita e democrática (...) a escola por si não forma o cidadão mas dá condições para ele se formar e construir” (RODRIGUES, 2001, p.56). Sendo exigência a necessidade da

formação continuada, o professor em sala de aula muitas vezes por carência de formação sofre no exercício de sua docência devido a diversidade de identidades de seus alunos na escola como um todo.

Nas sociedades modernas ocidental a diversidade historicamente foi tratada de duas formas: uma assimilando o diferente fazendo com que se adequasse as estruturas unitárias e homogêneas, para aqueles que estavam sendo incorporados. Ou segregando o diferente, excluído dos padrões ditos “normais” pela maioria predominante da sociedade. Assim, o papel da Educação e da escola se torna peça-chave nesse modelo de sociedade que tende a não reconhecer e respeitar as diversidades. Pois, a sociedade atual é globalizada, com múltiplas identidades presente e o respeito por essa condição dos grupos sociais diversos se torna cada vez mais urgente. É preciso romper com atitudes preconceituosas, segregadoras e excludentes, sendo necessário reconhecer e respeitar as diferenças do outro e, que cada um tem sua identidade própria e diversa dos padrões dominantes.

### **Problematizando os índios na História do Brasil e a Lei nº 11.645/2008**

Muito se tem escrito sobre os indígenas no Brasil. Desde 1500 com a chegada das caravelas portuguesas, na visão do europeu foi entendido como “descobrimto” e na perspectiva indígena como uma “invasão” e, partir desse primeiro contato vem ocorrendo uma sucessão de narrativas construindo imagens deslocadas das experiências a respeito dos índios. Devido as concepções equivocadas os povos indígenas no Brasil vivenciam mais de cinco séculos de negligência da identidade, das expressões socioculturais, negação do direito à terra, a diversidade, negando até mesmo os protagonismos indígenas na História.

Com a chegada dos portugueses ao Novo Mundo até o século XXI ocorreram uma variedade de mudanças e acontecimentos nos modos de vida dos sujeitos no curso da história, o que é esperado. Por

outro lado, pouco mudou acerca de como são vistos os índios, se compararmos as visões reportadas nos escritos dos primeiros administradores, missionários e viajantes europeus pelo Brasil no século XVI. Pero Vaz de Caminha, o escrivão a serviço do Rei, em 1500 relatou ao monarca de Portugal que os habitantes das terras recém “descobertas” eram todos pardos e viviam todos nus, sem coisa alguma cobrisse “suas vergonhas”. Iniciando a visão depreciativa, exótica do colonizador aos indígenas que nos dias atuais se tornou folclórica e preconceituosa (PAZ, 2016, p.16-17).

Os discursos construídos a respeito dos índios na formação do estado nacional foram descritos de forma secundária e com certo exotismo, ao ponto dos povos indígenas serem invisibilizados na História do Brasil. No entanto, essa concepção não está na ausência das situações, mas na forma como os sentidos a respeito das experiências e as imagens e discursos que são atribuídos (OLIVEIRA, 2018). Entretanto, muitas concepções equivocadas ainda permanecem sobre os povos indígenas, são vistos como moradores da floresta, preguiçosos, que “perderam a cultura”, vivem da caça e da pesca, só podem morar em ocas, não podem usar celular ou assistir televisão, possuir automóveis, frequentar uma universidade, entre outros estigmas.

Essas concepções deslocadas das vivências indígenas, ocorre devido ao “efeito túnel do tempo”, que faz com que os não-índios, tenham o direito de participar das dinâmicas e movimentos da história, caracterizadas pelas mudanças que ocorrem no tempo e são reconhecidos por isso. Por outro lado, quando se trata dos índios, são vistos como estátuas ou monumentos, blocos com forma cristalizada, pois há a crença de que os indígenas devem ser apresentados como sempre foram desde os primeiros contatos com os europeus no Século XVI (OLIVEIRA, 2001, p.247).

A atual escrita sobre os índios, a chamada “nova história indígena”, é uma corrente de pesquisa que propõe justamente problematizar essas visões, evidenciando os indígenas como agentes da própria história. Historiadores e historiadoras sobre os indígenas rediscutem o tema revisitando o passado em diferentes períodos da

História para problematiza tipos consagrados do como os indígenas foram abordados pela historiografia, portanto, no intuito de criticar os olhares exóticos, estigmatizantes e silenciadores. Assim, compreender as preocupações da história indígena, se faz necessário, e as pesquisas que vem se consolidando desde o início dos anos de 1990 e, enquanto campo temático a partir dos diálogos entre Antropologia e História, sobretudo a partir da segunda metade do século XX no Brasil (KNAPP, 2013).

Entretanto, a historiografia não especializada tornou público o passado dos indígenas na História do Brasil, como povos com um papel secundário no processo de colonização, vivendo a mercê das vontades dos colonizadores. Em determinadas situações os indígenas eram vistos como amigos, em outras como inimigos, como maus ou como bons, de forma dicotômica e binária, sobretudo genérica, como coadjuvantes no processo histórico. Somando-se a isso as grandes narrativas totalizantes como a de Caio Prado Jr. de viés econômico, que relegou o trabalho indígena como secundário ou inexistente na História do Brasil, em detrimento da escravidão de negros oriundos da África (DIAS, 2019, p.235-237). Essas ideias e discursos não só foram reproduzidos nos livros didáticos, como continuam sendo disseminados nas salas de aula.

Diante de olhares diversos das experiências vividas pelas populações indígenas, no período colonial houve três imagens emblemáticas predominantes; “idealizados do passado” que foram enaltecidos em pinturas, na literatura ou retratados apenas como bons selvagens, ou como símbolo nacional. Foram vistos como “bárbaros do sertão”, nomeação para os indígenas que se rebelavam, atacava as invasões dos colonos e imigrantes. Ou como os “degradados” que correspondiam a uma parcela dos índios vista como “misturados”, integrados ou em processo de integração à sociedade, também citados como preguiçosos (ALMEIDA, 2010). Não é incomum nos depararmos com essas reproduções nos dias atuais em comentários por pessoas desinformadas e até em matérias de jornais.

Sobre índios do Nordeste a partir da segunda metade do século XIX, os discursos oficiais sobre o desaparecimento dos índios e a

extinção de aldeamentos em Pernambuco e em outros estados da atual Região foram intensificados. Quando se defendia que na Região não mais havia índio, os posseiros, senhores de engenhos e fazendeiros justificaram e ampliaram os avanços nas invasões de terras dos antigos aldeamentos, esbulhando as terras indígenas. Essas ações de invasão se intensificaram ainda mais após a chamada Lei de Terras de 1850 (SILVA, 2016, p.27).

O panorama historiográfico que não incluía os índios nas narrativas foi modificado no início dos anos de 1990 quando surgiu um campo de estudo específico na temática indígena, a “nova história indígena”. No processo de renovação na temática de pesquisa, a obra organizada pela antropóloga Manuela Carneiro da Cunha “História dos índios no Brasil”; uma coletânea considerada o marco pioneiro na “nova história indígena” no Brasil. Para a citada antropóloga “A percepção de uma política e de uma consciência histórica em que os índios são sujeitos e não apenas vítimas, só é nova eventualmente para nós” (CUNHA, 1992, p. 18).

Na mesma perspectiva de renovação, o historiador John Monteiro com o livro “Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo” (MONTEIRO, 1994a), publicação correspondendo a sua Tese de Doutorado, estabeleceu um novo lugar na história para o índio, no período colonial nomeado “o negro da terra”, na engrenagem do sistema produtivo paulista durante os séculos XVI ao XVIII, problematizando o predomínio dos bandeirantes, significando uma nova abordagem na historiografia brasileira. Publicado pelo mesmo autor, o “Guia de fontes para a história indígena e do indigenismo em arquivos brasileiros” (MONTEIRO, 1994b), tornou-se um singular instrumento de pesquisas que descreveu o conteúdo de mais de 500 conjuntos documentais com informações sobre o passado dos povos indígenas em arquivos públicos das capitais brasileiras.

O historiador Ronaldo Vainfas com o livro “A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial” (VAINFAS, 1995), analisou a partir da documentação produzida pelo Inquisidor na

Primeira Visitação do Santo Ofício à Bahia onde defrontou-se com a denominada Santidade de Jaguaripe, um movimento de tipo milenarista, composto em sua maioria por índios rebeldes à situação colonial nos anos de 1565. A questão central do livro foi interpretar a situação enquanto um fenômeno mais geral e abrangente de resistência indígena à colonização.

Outra obra emblemática a coletânea organizada pelo antropólogo João Pacheco de Oliveira; “A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena” (OLIVEIRA, 2004), marcou de modo decisivo as mudanças ocorridas nos recentes estudos sobre os povos indígenas no Nordeste e também para as regiões mais antigas da colonização portuguesa no Brasil. Expôs a problematização das pesquisas sobre os denominados “índios misturados” no Nordeste, a partir de conceitos fundamentais como “territorialização”, “territorialidade” e “emergência étnica”. Evidenciando a peculiaridade étnica dos índios nessa Região do Brasil, confrontando as teses sobre “aculturação” que advogavam a inexistência dos povos indígenas no Nordeste.

A partir dessas obras foi possível rediscutir e redimensionar as necessidades de se compreender os diversos processos históricos e as diferentes leituras em seus conceitos, e concepções para problematizar o lugar dos indígenas na História, afim da superação de equívocos, desinformações e preconceitos sobre os povos indígenas no Nordeste e no Brasil, possibilitando discussões sobre essa diversidade sociocultural. Toda essa renovação de estudos no campo da temática indígena precisava dar mais um passo, chegar na sala de aulas para confrontar os silenciamentos e equívocos sobre os povos indígenas na História. Nesse contexto, a Lei nº 11.645/2008 se tornou fundamental para fomentar esses estudos sobre a temática indígena na Educação Básica.

A referida Lei foi resultado de discussões, reivindicações e mobilizações dos povos indígenas, indigenistas e de movimentos sociais em defesa da pauta. Assim, em março de 2008 foi acrescentado a Lei nº 11.645/2008 a temática indígena ao artigo 26-A da LDB

alterando a Lei nº 10.639/2003. A Lei em questão tem como objetivo valorizar as diferenças e combater a discriminação e a desigualdade Étnico-Raciais. É considerada pelos movimentos negros e indígenas como instrumento indispensável nas mobilizações contra as desigualdades Étnico-Raciais, porque a escola enquanto instituição pode e deve contribuir para desconstruir preconceitos e estereótipos associados equivocadamente a esses grupos (SILVA, 2016, p. 88-104).

Assim, a obrigatoriedade da Lei nº 11.645/2008 se justifica por dois motivos: o primeiro porque a escola é pensada como um espaço de formação de valores humanísticos, éticos, sociais e políticos, sendo sua obrigação contribuir para a erradicação de todo tipo de preconceito e discriminação, seja de ordem étnica ou racial. O segundo motivo se ampara na obrigatoriedade expressa nos documentos a nível nacional e internacional, na proposição de se coibir práticas educativas discriminatórias ou comportamentos análogos. A esses termos pensar uma educação não só intercultural, mas também na perspectiva de diversidades e discutir na sala de aula sobre os povos indígenas construindo conhecimento para além de apenas História, Literatura e Artes (SILVA; SILVA, 2016, p. 151-153), como citado no texto da Lei nº 11.645/2008.

## **Considerações finais**

Antes de concluir essas reflexões, registramos um manifesto: a discussão da temática indígena é um relevante para a sociedade brasileira, isso porque, desde o retorno do período democrático em 1988 o Estado nacional, a partir das pressões sociais e mobilizações, tomou para si a inclusão dos direitos das minorias existentes no país e dessas minorias, quiçá a que menos recebe atenção, são os povos indígenas e os povos ciganos.

Na maioria das vezes, os indígenas são percebidos como “invisíveis” para a sociedade e na tentativa de alterar essa percepção, unem-se esforços de estudiosos e defensores da “causa indígena”

angariando várias conquistas a exemplo da promulgação da Lei nº 11.645/2008. Porém, estamos enfrentando um momento sociopolítico sombrio em que todas as políticas públicas com cortes e contingenciamentos e, em relação aos direitos dos povos indígenas não está sendo diferente. Mas, os povos indígenas sempre enfrentaram e resistiram contra aqueles que tentaram subjugar-los na retirada de seus direitos, desde o não reconhecimento às suas identidades como também os territórios onde habitam. E na atualidade não será diferente, enfrentarão e resistirão.

Quando discutimos a luz da História os acontecimentos do passado percebemos que as diversas configurações de sociedades estabelecidas foram resultado das ações dos múltiplos sujeitos no tempo. Pensar a educação na perspectiva da História possibilita o enfrentamento do modelo educação escolar vigente e seu formato historicamente construído. No entanto, pensar a Lei nº 11.645/2008 em face as suas atribuições é pensar em uma educação plural reconhecendo a diversidade indígena, o que enfatiza a necessidade de uma renovação na educação para adequação à sociedade diversa tal qual a experiência cotidiana demonstra como é: diversificada.

Ao problematizar os diversos papéis da Educação no século XX e XXI, por meio da História, observamos que uma diversidade de grupos sociais conquistaram e ocuparam espaços e direitos no Brasil. Essas conquistas foram resultado de mobilizações e com isso muitas identidades foram afirmadas, diferentes expressões socioculturais foram reconhecidas e respeitadas, obrigando a diversos setores da sociedade a discutir e implementar políticas públicas que atendessem a esses atores sociais emergentes.

Pensar uma educação que contemple a diversidade descortina o mito que sustentou por muito tempo a ideia de que existe uma identidade brasileira, homogênea e coesa. Ou seja, o Brasil não é formado por uma identidade nacional, mas é um país com muitas identidades, uma diversidade de expressões socioculturais, étnicas, religiosas. Esse tipo de reflexão nos obriga pensar que o Brasil é composto por minorias, homens e mulheres, sejam índios, negros,



ciganos, idosos, crianças, LGBTs, ribeirinhos, quilombolas entre outras identidades. Discutir uma educação que contemple as diversidades nos obriga a questionar a ideia da cultura brasileira hegemônica e esta hegemonia de identidade suprime, mascara e silencia as diferenças socioculturais. Unidade que por muitas das vezes é sustentada por características biológicas tendo como referência aqueles que escreveram a história no passado.

Nesse contexto ao questionarmos as matrizes tradicionais da educação para diversidade a partir da Lei nº 11.645/2008, importante ferramenta para desconstrução de ideia homogeneizadoras e equivocadas sobre esses diferentes, os indígenas, que tem o direito a essa diferença assegurado pela Constituição Federal de 1988. Essa Lei é um dos caminhos para superar o tratamento das diferenças socioculturais como estranhas, exóticas e folclóricas e, assim, reconhecer os povos indígenas como são, compreendo o sentido da diversidade nesse mosaico que historicamente é a sociedade brasileira.

## **Referências**

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Revista: Currículo sem fronteiras, v.11, n.2, jul./dez. 2011, p. 240-255.

CUNHA, Manuela Carneiro. (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DIAS, Camila Loureiro. **Os índios na Amazônia e os conceitos de escravidão e liberdade**. Estudos Avançados, 33(97), 2019, p. 235-252.

GOMES, Mércio Pereira. **Antropologia**. 2. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

KNAPP, Cássio. **História indígena**: uma abordagem teórico-metodológica nas pesquisas com/dos indígenas. *In*: anais; XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social. Natal/RN. 22 a 26 de julho de 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994a.

MONTEIRO, John Manuel. **Guia de fontes para a História indígena e do indigenismo em arquivos brasileiros**: acervos das capitais. São Paulo: Núcleo de História Indígena e do Indigenismo e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 1994b.

DANTAS, Mariana Albuquerque. **Dimensões da participação política indígena**: Estado nacional e revoltas em Pernambuco e Alagoas, 1817-1848. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2018.

OLIVEIRA, João Pacheco. Prefácio. **A viagem de volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena. 2. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004.

OLIVEIRA, João Pacheco. Prefácio. O efeito túnel do tempo e a suposta inautenticidade dos índios atuais. *In*: **O diálogo dos 500 anos Brasil-Portugal**: entre o passado e o futuro. Rio de Janeiro: EMC, 2001, p. 247-286.

PAZ, Jailson Sousa da Paz. Os índios na História do Brasil. *In*: ANDRADE, Juliana Alves; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (Org.) **O ensino da temática indígena**: subsídios didáticos para os estudos das sociodiversidades indígenas. Recife: Edições Rascunho, 2017, p.15-37.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação**. São Paulo: FTD, 2009.

SILVA, Ana Claudia Oliveira da. A implantação da Lei 11.645/2008 no Brasil: um histórico de mobilizações e conquistas. *In*: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Orgs.) **A temática indígena na sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 2. ed. Recife: EDUFPE, 2016, p.85-112.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. As diversidades no Brasil: desafios as práticas escolares. *In*: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Orgs.) **A temática indígena na sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 2. ed. Recife: EDUFPE, 2016, p.151-177.

SILVA, T. T. da. **Teoria Cultural e Educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios**: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

# ENSINO SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA: REFLEXÕES APÓS 12 ANOS DA LEI Nº 11.645/2008

---

Edson Silva

E aquilo que nesse momento se revelará aos povos  
Surpreenderá a todos não por ser exótico  
Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto  
Quando terá sido o óbvio.  
*Um índio, Caetano Veloso*

## **Origens da Lei nº 11.645/2008: “uma lacuna no ensino”**

As muitas mobilizações dos povos indígenas em Brasília-DF, no período da Assembleia Nacional Constituinte entre 1987/1988, por meio de visitas aos gabinetes dos Deputados Constituintes, participações nas discussões em plenários e pressões sobre os parlamentares no Congresso Nacional, resultou no reconhecimento dos direitos indígenas na Constituição Federal promulgada em 1988. As mobilizações indígenas continuaram para a efetivação dos direitos conquistados. Diante de preconceitos enfrentados por estudantes em escolas fora dos territórios, em 1989 o movimento de professores/as indígenas na Região Norte reivindicavam que as escolas atualizassem as práticas de ensino a respeito da História e das culturas dos povos indígenas, criticando também as imagens e textos impressos sobre esses povos nos subsídios didáticos (SILVA, 2020, p.56).

O Artigo 242 da Constituição Federal aprovada em 1988 afirma que: “§ 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional/LDBEN (1996) no Artigo 26-A confirmou o citado na Carta Magna, e em 2003 após discussões no Congresso Nacional, foi promulgada a Lei nº 10.639, determinando no currículo da Educação Básica a obrigatoriedade de inclusão da temática "História e Cultura Afro-

Brasileira e Africana". A referida Lei resultou das várias reivindicações do Movimento Negro para uma educação antirracista, com o reconhecimento da diversidade étnico-racial nos currículos e no ensino escolar (GOMES, 2008). Com a criação da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade/SECAD em 2004 no âmbito do MEC em articulação com os movimentos sociais foram pensados e executados programas para reconhecimento e valorização das diversidades socioculturais.

Nesse contexto ocorreram as discussões no Congresso Nacional que resultaram na Lei nº 11.645/2008. A então Deputada Federal pelo PT/SP, Mariângela de Araújo Gama Duarte, licenciada em Letras, com Mestrado em Teoria Literária, ex-professora na Educação Básica na rede estadual de ensino na Baixada Santista/SP, docente na Universidade Católica de Santos (UniSantos) e líder sindical,<sup>7</sup> em 2003, dois meses após a promulgação da Lei nº 10.639, apresentou um Projeto de Lei para também inclusão da temática indígena nos currículos escolares. A proposta foi encaminhada para discussões e votações nas várias comissões da Câmara Federal sendo aprovada, após muitos debates, em agosto de 2005 e em outubro daquele ano enviado ao Senado. Após tramitar nas comissões no início de dezembro de 2007 o Projeto foi colocado em votação no plenário pela Mesa Diretora. Aprovado por unanimidade pelos senadores e na segunda votação com a redação final em fevereiro de 2008. E encaminhado para Secretaria da Presidência da República, sendo sancionado sem vetos pelo Presidente Lula em 10 de março de 2008 (FANELLI, 2018). É importante ressaltar duas questões: o longo período de tramitação da proposta e a ausência dos índios ou de organizações indígenas durante as discussões para elaboração da Lei nº 11.645/2008.

---

<sup>7</sup> As informações biográficas sobre Mariângela de Araújo Gama Duarte, estão disponíveis no site da FGV/CPDOC <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/mariangela-de-araujo-gama-duarte> Acesso em 15/10/2020.

O texto publicado da citada Lei, no preâmbulo remetendo a LDB, resume-se apenas à dois parágrafos:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Observemos que foram citadas as expressões “formação da população brasileira”, e “educação artística, e de literatura e história brasileiras”. A primeira retomando a ideia do mito das três raças formadoras da nacionalidade brasileira, vinculando a ideia recorrente e equivocada da presença dos índios somente na “formação da sociedade nacional”. A segunda, de certa forma, relacionada as áreas de atuação da autora do Projeto para a Lei, pois quando professora a Deputada Mariângela Duarte lecionou Literatura, área do conhecimento próxima das Artes. E sendo ainda incluída a História por razões óbvias, os conteúdos sobre a temática indígena vinculados a História do Brasil. Mesmo o texto da Lei explicitando que os conteúdos devam ser “ministrados no âmbito de **todo o currículo escolar**” (grifamos), mas ao referir-se “em especial nas áreas de educação artística e de literatura

e história brasileiras”, de certo modo não isenta as demais áreas como Matemática, Biologia, Química, Física.

A Lei nº 11.645, promulgada em março/2008, determinando a inclusão nos currículos escolares da Educação Básica pública e privada o ensino da História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas, faz parte de um conjunto de mudanças provocadas pelas mobilizações da chamada sociedade civil e os movimentos sociais. Nesse sentido, quando observamos a organização sociopolítica no Brasil nas últimas décadas, constatamos que a referida Lei como parte das conquistas recentes de direitos específicos e diferenciados. Nas últimas décadas, portanto, em diversos cenários políticos, os movimentos sociais com diferentes atores conquistaram e ocuparam seus espaços, reivindicando o reconhecimento e o respeito às sociodiversidades (SILVA, 2017).

## **12 anos: entraves no percurso para a efetivação**

Após 12 anos de publicação ocorreram e continuam ocorrendo muitos entraves para efetivação da Lei nº 11.645/2008. A exemplo do comumente observado sobre as equivocadas interpretações por pessoas em órgãos públicos na área de Educação, como também em documentos administrativos referências sobre os significados dos termos Educação Indígena, a Educação Escolar Indígena e, o ensino da temática indígena. São equívocos e confusões resultando, sobretudo, em desconhecimentos, desinformações, preconceitos e generalizações sobre os povos indígenas. A Lei aprovada trata do ensino da temática indígena na Educação Básica nas escolas **não** indígenas. Embora, alguns/mas agentes educacionais interpretem equivocadamente que também seja destinada também às escolas situadas nos territórios indígenas.

O racismo institucional foi também um dos grandes entraves para a implementação da Lei nº 11.645/2008. Sendo intimamente vinculado às convicções ideológicas, concepções excludentes e principalmente racistas, o racismo institucional foi manifestado em ações de agentes atuando em diferentes níveis na Educação. Ocorrendo

quase sempre como um descompromisso intencional, mas de forma sutil, silencioso, e, portanto, às vezes tornando-se difícil de ser identificado e enfrentado. Esse tipo de racismo é comumente expresso nas regiões mais antigas de colonização ou onde ocorrem conflitos latentes provocados pelas invasões das terras indígenas. A exemplo do Nordeste onde existem os chamados “índios misturados”, e é facilmente constatável que no âmbito da educação formal a identidade indígena quando não é veementemente negada ou sempre questionada, torna-se motivo de chacota. Tendo sempre como horizonte comparativo o fenótipo de indígenas habitantes na região amazônica ou no Xingu, portadores de uma suposta cultura pura e imutável e por isso vistos como “índios verdadeiros” em oposição aos chamados “índios aculturados” (SILVA, 2019).

Outro entrave decorreu dos desconhecimentos sobre a legislação. Em 2006 o MEC publicou as “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais como subsídio para implementação da Lei nº 10.639/2003”, sem dúvidas uma grande conquista das mobilizações do Movimento Negro. E nesse sentido, foram destinados consideráveis aportes de recursos para publicações, realização de eventos, para formação de professores/as e projetos nas execuções de ações para superação da discriminação étnico-racial, contudo de forma majoritária o “étnico-racial” objetivamente contemplou apenas a temática negra. Enquanto, a temática indígena, após a aprovação da Lei nº 11.645/2008 visivelmente teve menos investimentos, com poucas publicações localizadas e desconhecidas porque não foram divulgadas nem distribuídas nas diferentes regiões do país.

Nos estados e municípios foram poucos os investimentos na formação continuada docente sobre a temática indígena. Em algumas situações, como no Recife, onde o Ministério Público visitava as escolas para averiguar se a Lei 11.645/2008 estava sendo cumprida, expressava uma grande contradição: como o/a professor/a iria cumprir a determinação legal se não tivera a formação específica? Como lecionar conteúdos exigidos pela legislação, mas de uma forma em geral



desconhecidos nas práticas docentes? Como lecionar sobre a história e culturas dos povos indígenas, a partir de uma visão crítica, superando imagens e discursos românticos, exóticos e folclorizados sobre os povos indígenas, para além do dia 19 de abril, o Dia do Índio? E dessa forma abordar a temática indígena em sala de aula, contribuindo para superar desinformações, equívocos e preconceitos?

A formação específica nos cursos de licenciaturas, afora a área de Ciências Humanas e Sociais também avançou muito pouco. Com iniciativas na maioria das vezes e mais especificamente nos cursos de História nas instituições públicas e menos nas privadas. Mesmo na área de História nas universidades públicas e Institutos Federais de Educação/IFs, foram realizados escassos concursos para o ensino temática indígena. Na ausência de um componente curricular específico para tratar do assunto, no geral insistiu-se na ideia equivocada da abordagem “transversal” do conteúdo, onde um/a docente supostamente discutiria sobre os índios em meio a outros temas amplos sobre a História do Brasil.

E ainda em uma lamentável e considerável lacuna nos cursos de Pedagogia na formação docente para lecionar nos anos iniciais, onde o professorado no geral reproduzem antigas práticas: enfeitam as crianças, pintam seus rostos e confeccionam cocares de cartolina. As crianças são vestidas com saiotes de papel (geralmente verdes) e não faltam os sons vocais e cenários com ocas e florestas! Afirmando que estão imitando os índios, buscando homenageá-los! Entretanto, tais supostas homenagens se referem à qual índio? As supostas imitações correspondem às situações atuais dos povos indígenas no Brasil? Contemplam as socio diversidades indígenas existentes no país? Como essas imagens ficarão gravadas na memória dos(as) estudantes desde tão cedo? Quais serão suas atitudes quando se depararem com os índios reais? Quais as implicações dessas desinformações para o (re)conhecimento das sociodiversidades indígenas em nosso país, sobretudo, na Região Nordeste?

A escola é uma das instituições responsáveis pela veiculação de muitas ideias, imagens e informações equivocadas a respeito dos índios no Brasil. O que muitas vezes é apresentado sobre os índios na Educação Infantil está associado basicamente às imagens do que é também, geralmente, veiculado pela mídia: um índio genérico, ou seja, sem vínculos a um povo indígena concreto. Ou ainda com um fenótipo de indivíduos habitantes na região amazônica e no Xingu. Com cabelos lisos, muitas pinturas corporais e adereços de penas, nus, moradores das florestas, portadores de culturas exóticas, etc. Também os diversos grupos étnicos são chamados de “tribos” e assim pensados como primitivos, atrasados. Ou ainda os índios imortalizados pela literatura romântica do Século XIX, como nos livros de José de Alencar, onde são apresentados índios belos e ingênuos, ou valentes guerreiros, ameaçadores canibais, ou seja, bárbaros, bons selvagens ou heróis (SILVA; SILVA, 2016).

Outro entrave sério no percurso dos 12 anos após a aprovação da Lei nº 11.645/2008, foi a ausência de subsídios específicos sobre a temática indígena em acervos nos centros de ensino e ainda mais nas bibliotecas das escolas da Educação Básica. Tornando difícil e em algumas situações até impossível o acesso às informações críticas e coerentes sobre os povos indígenas atuais. Esta é uma situação também constatada nas bibliotecas das universidades e centros de formação de professores onde existem os diversos cursos de licenciatura. Como afirmado acima, foram publicados livros importantes sobre a temática indígena com recursos públicos, ou por reconhecidos pesquisadores em editoras comerciais, todavia essas publicações circularam pouco e dessa forma com acesso restrito ao professorado em geral.

Vários livros didáticos de História destinados à Educação Básica publicados após a aprovação da Lei, anunciavam nas capas adequação à legislação. Contudo, observando cuidadosamente os conteúdos constatava-se a continuidade das discussões sobre os “índios” apenas em relação a colonização, especificamente no “Descobrimento do Brasil”. Ou seja, os subsídios apresentaram uma informação falsa, pois não mudaram a abordagem sobre a povos

indígenas, que permaneceram desconsiderados como participantes nos processos ocorridos aos longo da História do Brasil. Consideramos este um entrave muito grave para efetivação do ensino sobre a história e culturas indígenas em nosso país, quando é de conhecimento o lugar e a importância do livro didático no uso em sala de aula, para docentes e discentes, onde em grande parte é o subsídio de mais fácil acesso para ambos. Entretanto, trata-se de um subsídio continuamente responsável pelos equívocos e desinformações sobre os povos indígenas no Brasil.

### **Desafios do contexto sociopolítico**

O Diário Oficial da União publicou em 18/04/2016, as “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008”, o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, com o Despacho do Ministro da Educação. O documento com 11 páginas, após ser apresentado pela Conselheira e Relatora, a indígena Potiguara (CE) Rita Gomes do Nascimento, fora aprovado por unanimidade pelo Conselho Nacional de Educação/CNE na Câmara de Educação Básica/CEB em 11/11/2015. Na introdução do referido Parecer foi citado que o mesmo resultou de várias provocações ao CNE sobre a efetivação da Lei nº 11.645/2008:

Cabe assinalar, ainda, a participação do CNE nos diversos fóruns de educação nos quais foi convidado para debater e apresentar proposições sobre o tratamento da temática no âmbito da Educação Básica e da Educação Superior, ao longo desses sete anos de existência da Lei nº 11.645/2008. Finalmente, merece destaque o interesse de diferentes atores sociais, tais como professores, gestores educacionais e operadores do direito que, por meio de consultas e outras iniciativas, têm provocado o CNE a se manifestar sobre a matéria. Nesse sentido, o presente Parecer dá encaminhamento aos resultados dos estudos já realizados até então, com a intenção de responder a essas constantes solicitações (BRASIL, 2016, p.1-2).

Observando em linhas gerais, as referidas “Diretrizes” enfatizam que, embora tenham ocorrido esforços por parte do MEC e algumas Instituições de Educação Superior para implementação da Lei nº 11.645/2008, ainda persista a reprodução de estereótipos, desinformações e preconceitos sobre os povos indígenas. Por essa razão, concluiu que:

*Os Conselhos de Educação de todas as instâncias do sistema nacional de educação, para tanto, devem orientar, por meio de seus atos normativos, os diferentes órgãos executivos do respectivo sistema de ensino e instituições formadoras de professores e seus estabelecimentos de ensino para o esforço de organizar e reorganizar de seus projetos, programas, propostas curriculares e pedagógicas, de modo a se adequarem ao proposto na LDB, na redação dada pela Lei nº 11.645/2008, acompanhando sua implementação e articulando ações e instrumentos que permitam o correto tratamento da temática da história e da cultura dos povos indígenas pelos sistemas e estabelecimentos de ensino, bem como promovendo ampla divulgação deste Parecer em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, em termos de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e da aprendizagem da temática da história e da cultura dos povos indígenas. (BRASIL, 2016, p.10) (Grifamos).*

A pouca divulgada e conhecida “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008” em suas conclusões enfatizou a importância do papel das “instituições formadoras de professores e seus estabelecimentos de ensino”, ou seja os cursos de licenciaturas incluindo o curso de Pedagogia, para efetivação da Lei nº 11.645/2008 contribuindo para o (re)conhecimento das sociodiversidades indígenas existentes no Brasil, e superação de preconceitos.

Com o golpe do impeachment da Presidenta Dilma Rousseff em 2016 e assumindo o Vice Presidente Michel Temer foi nomeado um novo Ministro da Educação. No tumultuado contexto sociopolítico da época e com as mudanças ocorridas no MEC, as “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008” não foi divulgada, sendo por essa razão desconhecida por muitos pesquisadores, os docentes e gestores da Educação. Se a Lei nº 11.645/2008 enfrentava vários entraves para efetivação a não divulgação das “Diretrizes Operacionais...” contribui mais ainda para a visão de menor importância sobre o ensino da temática indígena na Educação Básica.

Além disso, como previsto no Plano Nacional de Educação, ainda em 2015 foi publicada a 1ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bastante criticada pelos especialistas em Educação em razão dos retrocessos pedagógicos no texto apresentado. Após vários debates e controvérsias no final de 2017 a 3ª versão discutida pelo Conselho Nacional de Educação foi publicada, para ser implementada em todo o país até o final de 2019. A versão final da BNCC expressa o contexto sociopolítico conservador com as eleições presidenciais ocorridas em 2018. Nesse sentido a temática da educação para as relações étnico-raciais e por conseguinte a temática indígena foram desconsideradas. E dessa forma a Lei nº 11.645/2008, bem como as “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica.

No contexto sociopolítico pós eleições presidenciais em 2018 e atual vivenciamos um grande retrocesso político, fomentado pelo grupo no exercício hegemônico no poder central e suas derivações a níveis estaduais e municipais. Os avanços e conquistas de direitos sociais e as políticas públicas implementadas nos anos seguintes depois da aprovação da Constituição Federal em 1988 são ignorados, negados ou simplesmente descumpridos provocando situações extremas da necessidade de recorrer à Justiça como forma de garantir o estabelecido na legislação. O Presidente eleito anunciava durante as eleições a não

demarcação de terras, à exploração mineral nos territórios indígenas e questionamentos aos direitos indígenas fixados na Carta Magna. Os órgãos estatais responsáveis em implementar políticas públicas, a exemplo nas áreas de Educação e Saúde indígenas foram esvaziados, os orçamentos reduzidos, suprimidos, ou tiveram as direções ocupadas por gestores que intencionalmente desvirtuaram as funções a serem realizadas pelas agências oficiais.

A situação agravou-se durante a pandemia do Covid-19 em nosso país, infelizmente com mortes de muitos indígenas. Perdas consideráveis com o falecimento de lideranças e anciões, reconhecidos pelo amplo conhecimento e sabedoria entre seus povos. Na última semana de outubro/2020 o site da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) informava 37.349 casos confirmados de contaminação pelo Covid-19, com 857 mortos, sendo 158 povos afetados.<sup>8</sup> A Apib por meio de liminar solicitou providência ao Supremo Tribunal Federal diante do descaso e omissão governamental, exigindo o cumprimento de direitos fundamentais em relação aos povos indígenas, como garantido na Constituição Federal.

## **Questões, desafios e possibilidades**

Em 2020 diante da expansão do Covid-19 infelizmente com mortes e muitos infectados entre os povos indígenas no Brasil, a partir de mobilizações dos povos atingidos e campanhas da Apib, ocorreram importantes e significativas manifestações de apoio, explícitas ações de solidariedade e denúncias diante da trágica situação. A exemplo da atitude do fotógrafo Sebastião Salgado, conhecido internacionalmente pelas belíssimas imagens captadas dos Zo'é povo indígena de poucos contatos habitante entre os municípios de Óbidos e Oriximiná, no Nordeste do Pará, recorrendo ao Supremo Tribunal Federal/STF, denunciou as invasões de terras indígenas, e sobretudo, os ricos de

---

<sup>8</sup><https://covid19.socioambiental.org/?gclid=EAIaIQobChMIjr7QlcaV6gIVBoG>  
Acesso em 21/10/2020.

contágios do Coronavírus para esta parte da população brasileira, exigindo a expulsão dos invasores

Além disso, políticos, intelectuais, advogados, juristas e diversas personalidades do mundo artístico se manifestaram em apoio aos povos indígenas. Todavia, observando atentamente essas ações de solidariedade e apoio, ainda que extremamente necessárias nesse momento trágico e de cruel descaso das autoridades públicas, notamos a permanência ainda de visões hegemônicas com ênfase nas campanhas, notícias e informações divulgadas sobre os povos indígenas na Região Norte e/ou no Xingu. E nessa perspectiva, em considerável menor quantidade, as referências acerca dos indígenas nas regiões mais antigas da colonização, a exemplo do Nordeste.

De forma em geral e no senso comum, os indígenas nas regiões mais antigas da colonização, a exemplo do Nordeste, são considerados “menos índios” ou sequer índios, por não corresponderem a idealização de certos fenótipos dos chamados supostos “índios puros” habitantes na Região Norte e/ou no Xingu. Essa distinção, aliada as visões romântica, exóticas ou folclóricas sobre “os índios”, vincula-se também as práticas dos “consumidores da cultura”, pessoas valorizando expressões da “cultura” indígena como as danças, os cantos, as pinturas corporais, etc. e com a aquisição de “artesanato indígena” como flechas, cestos, cocares, colares, etc.

Essas concepções de “índio” limita em muito a solidariedade com os povos indígenas nas regiões mais antigas da colonização, a exemplo do Nordeste, pois desconsidera as diversas formas e modos de ser índio a partir dos processos históricos vivenciados pelos povos indígenas, em cada região do país ao longo da História do Brasil. Afora a valorização de imagens caricatas de índios nas mídias sociais, no geral as pessoas expressam ideias, definições, conceitos equivocados como se referir a aldeia ao invés de território indígena, quando num território existem várias aldeias; cultura indígena, desconhecendo que são diferentes expressões socioculturais, correspondentes a cada povo específico; o genocídio, como extermínio total dos indígenas; o etnocídio como fim dos conhecimentos indígenas; a vinculação dos

índios as florestas, as matas, ao mundo rural desconhecendo a significativa presença de indígenas nos centros urbanos.

A citada ideia sobre a mestiçagem por meio das grandes narrativas para explicar o país, se por um lado é uma fácil e quase convincente explicação, por outro, omite, nega, desconsidera as sociodiversidades indígenas, quilombolas, ciganos dentre outras historicamente na História do Brasil. Assim como a ideia da “aculturação” com a suposta “perda” da cultura indígena, ignorando as pesquisas antropológicas que evidenciam a dinâmica, a complexidade das relações e os processos de reelaborações socioculturais dos povos indígenas. E a ideia de desenvolvimento/progresso a partir de uma concepção evolucionista da sociedade se contrapõe aos povos indígenas, ainda pensados como primitivos, atrasados e pré-históricos. E aqueles indígenas inseridos e em relações contínuas com e no “mundo dos brancos”, tem a identidade étnica e direitos questionados.

Pensar o ensino da temática indígena, significa defrontar-se cotidianamente com essas e outras questões. E indagarmos qual é mesmo as contribuições do ensino para superá-las e qual o nosso papel enquanto docentes, inseridos/as nesse contexto sociopolítico de supressão de direitos dos povos indígenas. Questionarmos as relações dos avanços nas pesquisas e produção acadêmica com o livro didático, com o ensino, visto como “primo pobre” e muito desvalorizado nos processos formativos. E ainda como as pesquisas acadêmicas, especificamente na área de História, estão vinculadas com a atualidade das vivências evidenciando os protagonismos individuais e coletivos dos povos indígenas. Protagonismos explícitos no considerável número de estudantes indígenas em vários cursos em universidades e Institutos Federais nas diferentes regiões do país. Assim, exigindo o repensar dos currículos, conteúdos programáticos e investimentos na qualificação de docentes atuando no Ensino Superior, seja nas instituições públicas, mas também, e sobretudo, nas instituições privadas, pois muitas delas são sempre questionadas sobre a qualidade do ensino.



Superados os entraves e enfrentadas as questões citadas, a efetivação da Lei nº 11.645/2008 é uma grande possibilidade de enfrentamento ao racismo, além de questionar visões colonizadoras, ufanismos e concepções deterministas sobre o lugar e os protagonismos sociopolítico dos povos indígenas na História do Brasil. Possibilitando, sobretudo, repensar as imagens e discursos genéricos, superficiais e preconceituosos nos conteúdos e práticas pedagógicas sobre os chamados “índios”, e assim superar os muitos estereótipos, equívocos, preconceitos, e (re)conhecer direitos como fixado na Constituição Federal aprovado em 1988 e em vigor, como ratificado na LDB, os significados que representam as sociodiversidades indígenas em nosso país.

### **Considerações finais**

Passados 12 anos da publicação da Lei nº 11.645/2008 pensando uma síntese dos desafios para a implementação citamos a necessidade de leituras críticas das imagens e discursos sobre os índios; uma maior vinculação das pesquisas acadêmicas da chamada “nova história indígena” evidenciando os protagonismos dos povos indígenas com os conteúdos dos livros didáticos, com o ensino da temática indígena para mudanças nas práticas pedagógicas; o cumprimento das “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008”; com a produção de subsídios didáticos, sobretudo, destinados à Educação Infantil, e investimentos na formação sobre a temática indígena nas licenciaturas e para a formação continuada de docentes atuando na Educação Básica nas diferentes áreas do ensino.

### **Referências**

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência

da Lei nº 11.645/2008. Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Brasília/DF, D.O.U. de 18/4/2016, Seção 1, p. 43.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Sobre a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” na Educação Básica. D.O.U, Brasília/DF, 11 mar. 2008.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A Lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular.** São Paulo: PUC-SP, 2018 (Dissertação Mestrado em Educação).

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. *In*: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aracélia Ribeiro do. (Orgs). **Indagações sobre currículo.** Brasília: MEC, 2008, p. 17-47.

MONTEIRO, John Manuel. Armas e armadilhas: história e resistência dos índios. *In*: NOVAES, Adauto. (Org.). **A outra margem do Ocidente.** São Paulo: Cia. das Letras, 1999, p. 237- 249.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, João Pacheco de. (Org.). **A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena.** 2. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004.

OLIVEIRA, João Pacheco de. (Org.). **A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

SILVA, Edson. Índios: pensando o ensino e questionando as práticas pedagógicas. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 168-186, jul./dez. 2019.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: reflexões e questionamentos às práticas pedagógicas. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 23, n.2, p. 089-105, jul./dez. 2017.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. “Já não se vê índios como antigamente”: a abordagem da temática indígena na escola em discussão a partir da Lei 11.645/2008. *In*: SOUZA, A. C. B. de; OLIVEIRA. A. de S.; LIMA, M. V. de. (Orgs.). **Educação para as relações étnico-raciais: identidades, etnicidades e alteridades**. João Pessoa/PB: CCTA/UEPB, 2016, p. 253-285.

SILVA, Maria da Penha da. Educação intercultural: a presença indígena nas escolas da cidade e a Lei nº 11.645/2008. *In*: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 3. ed. Recife: Ed. UFPE, 2020, p.52-76.

## O QUE PENSAM AS CRIANÇAS NÃO INDÍGENAS DAS INDÍGENAS CRIANÇAS?

---

Alecsandra Maria de Oliveira

A pesquisa foi realizada com estudantes de uma turma no 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal em Riacho das Almas/PE, com o objetivo de identificar as representações dos discentes sobre as crianças indígenas. Buscamos fazer uma análise das imagens das representações sociais esboçadas em desenhos e falas permeando o imaginário das crianças não indígenas a respeito das/os indígenas crianças. Pois o conjunto de crenças, ideias que evocavam e representavam sobre as/os indígenas crianças, resultavam de interações sociais, daquilo que é comum a um determinado grupo, daquilo que é conhecido. Partindo do pressuposto que existem diferentes formas de conhecimento e de comunicação e que,

As Representações Sociais operacionalizava um conceito para trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade. Partia da premissa de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, guiados por objetivos diferentes, formas que são móveis, e define duas delas, presentes nas nossas sociedades: a consensual e a científica, cada uma gerando seu próprio universo. A diferença, no caso, não significa hierarquia nem isolamento entre elas, apenas propósitos diversos. O universo consensual seria aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana, enquanto o universo reificado se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna. Ambas, portanto, apesar de terem propósitos diferentes, são eficazes e indispensáveis para a vida humana (ARRUDA, 2002, p.129-130).

Observamos que as representações expressas pelas crianças, não são produtos apenas de si mesmas ou tão somente da escola, pois aparecem de modo a resgatar a identidade coletiva, contribuindo para com um modelo teórico metodológico caracterizado enquanto o

rompimento do caráter individual, ideológico e centrado nos dissociados do âmbito social. Dessa forma, o conhecimento é adquirido por meio de compreensões influenciadas por indivíduos e por produções coletivas desenvolvidas cotidianamente, “A realidade é socialmente construída e o saber é uma construção do sujeito, mas não desligada da sua inscrição social. Assim Moscovici propôs uma psicossociologia do conhecimento, com forte apoio sociológico, mas sem desprezar os processos subjetivos e cognitivos” (ARRUDA, 2002, p. 131).

Entretanto, as representações não se refere à uma resposta individual sinalizada em relação a um estímulo social, mas a maneira como os respectivos grupos sociais organizam e criam diferentes significados dos estímulos do meio social e as possibilidades de respostas que podem acompanhar esse estímulo, tornando familiar o “não familiar”, ou a forma pelos quais o senso comum expressa seu pensamento, guiando a ação social determinada e justificada as decisões, posições e condutas diante de um determinado evento.

Analisamos os desenhos produzidos pelos/as estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, durante a oficina<sup>9</sup> realizada na qual buscamos identificar a definição dos Direitos Humanos das crianças e adolescentes estudantes e quais representações possuem sobre as indígenas crianças. Na ocasião fizemos também uma análise qualitativa das informações coletadas no decorrer do processo. Portanto, a partir das análises das imagens produzidas pelos discentes, observamos à presença de uma visão estereotipada e preconceituosa, que representa o índio originário, natural e fadado a cristalização, a uma representação de tribalidade, ou seja, aquilo que é tratado como “subcultura”, sem

---

<sup>9</sup> Organizamos um círculo para construirmos uma história sobre os povos indígenas, a partir de questionamentos e diálogos. Solicitamos que as crianças produzissem desenhos para a ilustração da história e a construção coletiva de um título para a mesma. As falas foram gravadas e depois transcritas para a análise. Optamos pela oficina para romper com a forma tradicional e paradigmática do ensino de história, com datas, fatos históricos e muitos “heróis” de forma acriticamente, sem qualquer indagação. E em se tratando de turmas em processos de alfabetização, escolhemos uma forma mais lúdica para coletar dos discentes os olhares e impressões.

regras, limites, sem educação e/ou “aculturados”. “O discurso escolar parece colaborar para produzir os povos indígenas como sujeitos de outro tempo e de outro espaço” (BONIN, 2007, p. 147). Analisamos nas representações dos/as estudantes os reflexos das experiências cotidianas, os possíveis significados e símbolos historicamente adquiridos e expressos sobre as crianças indígenas.

## **O que pensam as crianças não indígenas**

Discutir a infância é tratar de conceitos social e culturalmente construídos, não estabelecidos hegemonicamente e uniformizados como discutido anteriormente. No entanto, ao buscarmos uma ideia do que é ser uma/um indígena criança para os/as estudantes da turma pesquisada, observamos que criança foi representada de forma estereotipada, homogênea e coisificada, reflexo das imagens expressadas pelo livro didático e seus discursos; das representações midiáticas, familiares, comunitárias, docentes, que trazem um papel inóspito, com saberes alienados, desconexos das situações vividas, acríticos, sem maiores reflexões.

Imagens da infância, como reprodução de experiências trazendo em si as marcas históricas da colonização, que sempre se esforçou pela anulação da participação dos indígenas na sociedade brasileira e ou quando evidenciaram as sociedades ameríndias foram sempre como subordinadas, inferiores, invisíveis; e pela contradição do Programa Alfabetizar com Sucesso, que apesar de apontar os conteúdos com a temática indígena, apresenta de modo grotesco, como conteúdo: “*vamos brincar de índio*” no currículo do 4º ano do Ensino Fundamental (o currículo do 4º ano, não era o foco da pesquisa). Porém, não é possível deixar de fazer uma reflexão sobre uma ideia que contribui para representação social do ser indígena como brincadeira, algo para além das situações com vivem, da imaginação, surreal. E, não dispõe aos docentes, formação sobre a cultura e história dos povos indígenas na atualidade e o papel dos povos indígenas nos processos

históricos no Brasil, particularmente o papel e o lugar das crianças nas populações indígenas.

A cultura dos chamados “povos primitivos”, vista como pura e imutável, era objeto de investigação dos antropólogos preocupados em compreendê-la em suas características originais e autênticas. Processos históricos de mudança por eles vividos não eram valorizados por pesquisadores interessados em desvelar a lógica e o funcionamento da cultura entendida de forma essencialista, isto é, como fixa, estável e imutável (ALMEIDA, 2010, p. 14).

Cabe enfatizar que, a ideia dos “sem” cultura, primitivos e tribais permanecem viva e com toda força no imaginário das crianças na atualidade. E “o discurso escolar parece colaborar para produzir os povos indígenas como sujeitos de outro tempo e de outro espaço” (BONIN, 2007, p. 147) Nesse aspecto, ao perguntarmos o que é ser indígena criança, de imediato foram expressas às características dos corpos nus, artefatos e roupas, como podemos constatar nas afirmações das crianças durante a oficina. Uma criança disse: “*ela... Pra não ficar nua, os homens ficam nu e as mulher usam uma sainha*” (Criança 1) Rapidamente outra complementou, “*É. Pra ser igual a uma calcinha!*” (Criança 2), Na fala da criança 1 que além de uma visão estática da cultura ameríndia, observamos como as diferenças biológicas são determinantes para definir as relações de gênero, na qual o homem pode ficar nu, mas a mulher tem que se vestir, consequência de uma educação androcêntrica,

Inscrita nas coisas, a ordem masculina se inscreve também nos corpos através de injunções tácitas, implícitas nas rotinas da divisão do trabalho ou dos rituais coletivos ou privados [...] As regularidades da ordem física e da ordem social impõem e inculcam as medidas que excluem as mulheres das tarefas mais nobres [...], assimilando-lhe lugares inferiores, ensinando-lhe a postura correta do corpo [...], enfim, em geral tirando partido, no sentido dos pressupostos fundamentais, das diferenças biológicas que parecem assim estar à base das diferenças sociais (BOURDIEU, 2005, p. 34).

Em seguida a Criança 3 falou que, “*ele usa um pouquinho de palha.*” E de imediato a criança 4 acrescentou: “*ele usa uma folhinha.*” A Criança 5 também faz referência ao modo de vestir: “*eles botam uma folhinha na frente e um pedaço atrás ...pra não mostrar a bunda (risos)*” Nesse aspecto, as falas reportam a um olhar na perspectiva adâmica (CUNHA, 1992), corpos nus com as partes íntimas tapadas por folhas, típica imagem da colonização. A Criança 1 pronunciou ainda que, “*eles têm um molhinho de pauzinho aqui, parecendo um gato*” o que remete a ideia de animalização do outro.

Nessa fala, ocorreu uma discordância por parte da turma que aos gritos verbalizava, “*é não!!!*” Porém a Criança 1 na tentativa de reafirmar sua opinião, disse: “*é sim, que eu vi na TV!!!*” O que evidenciou a influência dos meios de comunicação na reafirmação dos indígenas considerados puros e imutáveis.

O “índio” é mostrado através de ampla variedade de artefatos, constituída por jornais, revistas, livros didáticos, programas de televisão, selos e cartões postais etc., e os discursos que circulam nessas produções se tramam numa rede, inventando conceitos, produzindo identidades (OLIVEIRA, 2002, p. 25). (Grifado no original).

E em meio a murmúrios foi possível captar quando falavam que “*eles se pintam com lama e se pintam com tinta*”. Nesse momento houve uma concordância nas respostas ao se referirem à pintura corporal estabelecida, naturalizada e eternizada no senso comum.

O efeito da dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc.) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos habitus e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma (BOURDIEU, 2005, p. 49).



As (crianças 1 e 2) afirmaram que os indígenas “*botam uma pinça aqui assim*”, apontando para o queixo, “*E também bota um pauzinho no nariz*”, aludindo as imagens de povos que habitantes no Parque do Xingu e tão propagadas pela televisão. No entanto, ainda insistindo em uma definição do que é ser criança e em uma resposta que não fosse sobre os corpos, nudez, artefatos, todos responderam por unanimidade, que ser indígena criança é ser, “*diferente!!!*” Todas as afirmações se concretizam também nos desenhos produzidos pelas crianças, demonstrados a seguir.

**Figura 1: Desenhos, remetendo ao diferente, a generalização e a naturalização**



Fonte: Oficina com crianças da escola pesquisada (2016)

É possível afirmar que os/as discentes estabeleceram uma associação com o que está posto nos Livros Didáticos/LDs, no que visualizam na televisão e também pelo que é representado-em sala de aula. Pois em atividades realizadas também com as docentes e o coordenador pedagógico, essas imagens mais uma vez se associam da mesma forma. Como visualizamos na Figura 2.

---

**Figura 2: Imagem que alude um ser a parte da sociedade contemporânea**

---



---

Fonte: Trabalho realizado com os docentes da escola (2016)

Ao analisarmos os desenhos produzidos pelos docentes, observamos uma visão estereotipada e preconceituosa, que representa o índio originário, natural e cristalizado. Apesar da tentativa da maioria representá-lo diferentemente na escrita, ocorreu ainda os que não conseguiram, evidenciá-los no presente, como apareceu em um dos desenhos que revelou ao escrever à Natureza, o Ambiente e sequer apareceu o nome índio. O indígena foi colocado como habitante do Brasil, como se os povos indígenas não antecedessem a história colonial. Como visualizamos nas Figuras 3.

---

### Figura 3: Imagem que representa o indígena congelado no tempo

---



Índios

Os primeiros habitantes do Brasil hoje sofre tanto, por falta de consciência das pessoas que não reconhecem os <sup>seus</sup> direitos. Indígena não é diferente de nós, sempre suas crianças e principalmente sua cultura.

---

Fonte: Trabalho realizado com os docentes da escola (2016)

Em todos os desenhos as indígenas crianças aparecem, nuas ou vestidas com palhas, em contato com a Natureza, com cocar na cabeça. Como um ser a parte da sociedade contemporânea, mitificado. Em nenhuma fala ou desenho, foi representada a indígena criança nas condições sociais atuais,

[...] a “criança como um sujeito ativo na construção da vida social e no desenrolar dos processos educativos”, a partir dos dados de campo que nos auxiliam na compreensão do papel das crianças e suas participações no contexto político-religioso de sua “comunidade” [...] (GRANDO; ALBUQUERQUE, 2012, p. 10).

A concepção de infância indígena que se sobressaiu no imaginário foi o ser diferente. E essa diferença foi marcada por diversos instrumentos ou classificações naturalizadas de que seu ser é produto, pela retirada da humanidade do outro. Em questionamento a Criança 1 perguntou: “índio é humano”?! Expressando a ideia da inferiorização, da anulação, pois de acordo com as falas coletadas durante a oficina,

ser indígena criança é ser uma “pintura”, o que remete a ideia de abstração, é estar com pouca ou totalmente sem roupas. Dessa forma,

"Os povos indígenas são frequentemente narrados como habitantes naturais das florestas e nesse lugar geográfico e social eles são posicionados e reconhecidos a partir de um conjunto de atributos que são colados ao corpo, como partes de sua natureza." (BONIN, 2007, p. 141)

Diante desse contexto percebemos que existia uma dificuldade em visualizar a indígena criança como humana, sujeito de direitos, protagonista. A criança foi colocada na invisibilidade, trocada pelos artefatos, que no atual sistema são vislumbrados mais que as pessoas, não apenas nas falas das crianças, mas também nos estudos acadêmicos e principalmente quando se trata das/os infantess indígenas em Pernambuco,

Em relação aos povos indígenas no Nordeste, que possuem a especificidade de um longo tempo de contato colonial, de relações quase sempre em sua totalidade conflituosas com as populações próximas às aldeias, em disputas pelos territórios e negações de suas identidades étnicas, até onde temos conhecimento inexistem estudos que tratem da criança e da adolescência nesses grupos indígenas (SILVA, 2011, p.156).

E mesmo que exista pouco ou nenhum estudo sobre as indígenas crianças no Nordeste, ainda não percebemos nos LDs, no senso comum, no meio escolar, sua presença nos centros urbanos, em nosso meio e em diversos locais de nossa sociedade desempenhando as mais diversas atividades, como atores sociais. Não são reconhecidas como protagonistas, afirmadas como sujeitos de direitos, pessoas em desenvolvimento no seio de sua família e do povo indígena.

## **Como as crianças não indígenas retratam os direitos fundamentais**

Perante a chamada crise da humanidade que estamos vivendo, parece ser imprescindível apontar meios que responsabilize ou garanta a convivência das crianças em meio à família e a comunidade, embora nem sempre a família ou a comunidade é lugar do cuidado, da proteção diante uma sociedade que enfrenta a crise de sua própria existência e identidade.

A família nem sempre é “ninho”, às vezes é “nó”, e é por isso que é fundamental construirmos uma nova pedagogia para compreensão da sociedade brasileira, tomando a família em suas relações cotidianas, como unidade de análise, considerando aspectos que estão interrelacionados com o acesso aos produtos e serviços necessários à garantia de direitos da criança, adolescente e ao desenvolvimento humano e social do núcleo familiar como um todo (FERNANDES, 2011, p.125).

Porém, como vivemos diante de diferentes sociedades esse contexto merece uma reinterpretação, uma vez que as famílias e povos indígenas vivenciam visões integradoras do ser, como o lugar de onde deriva todo o mundo simbólico, mítico, religioso e sacramental da própria vida, compreendida não como traço divisório, mas como uma aproximação dos seres, numa esfera celebrativa da existência sociocsmologicamente.

E diante da diversidade étnica representada pelos povos indígenas existente em nosso país, buscamos saber dos citados discentes do 2º Ano qual ideia possuíam a respeito do como seria uma família indígena. A Criança 4 respondeu: “é bem grande!” Apesar de ser uma ideia homogeneizada,

Sobre o lugar e o tratamento da infância e da adolescência entre grupos indígenas no Brasil, é possível evidenciar alguns aspectos comuns. As aldeias indígenas são ambientes comunitários de famílias extensas, lugares de

expressiva afetividade e reciprocidade. E nesses espaços não existem órfãs/as nem abandonados/as. Além disso, a criança e o/a adolescente têm uma participação ativa na vida sociocultural do grupo. A educação acontece por meio de ritos, em liberdade com responsabilidades, em um processo educativo de crescimento e contínuo amadurecimento (SILVA, 2011, p. 156).

A indígena criança tem papel bem definido na convivência familiar e comunitária, estar entre seus parentes é estar recebendo educação e sendo reconhecida como protagonista. A educação recebida do grupo de parentesco tem papel fundamental no fortalecimento do círculo de pertencimento e reafirmação identitária.

Para tanto, as crianças *guacho* devem receber educação dentro do círculo de parentesco e, por vezes, na escola. A educação recebida da parentela tem função de fortalecimento dos vínculos de pertencimentos e aprendizado das normas do grupo, impedindo que haja rompimento da relação de parentesco que provoca, na maioria das vezes, a formação de grupos de “delinquentes” *guacho* (PEREIRA, 2002), temidos por todos devido à sociedade Kaiowá não dispor de mecanismos de controle e coerção social fora das unidades de parentesco (OLIVEIRA, 2014, p.181).

Desse modo, buscamos compreender a partir do material resultante da oficina que concepção de vivência familiar às crianças estudantes pensavam das indígenas crianças, como pensavam a família indígena, o lugar e o papel da indígena criança nessa família. Como mencionamos acima a definição de grandeza não evidencia a diversidade existente nas mesmas, pois “as diferenças entre as famílias se expressam desde as disputas políticas gerais, como a escolha do capitão, distribuição dos cargos remunerados e até no cotidiano das crianças na escola” (CARIAGA, 2014, p.41 - 42).

Por serem crianças que vivem no campo, as respostas das crianças presentes na oficina se aproximaram de suas vivências familiares sobre a realização de atividades laborais, onde as atividades domésticas, do roçado e o trato dos animais são de grande importância

na produção de conhecimentos, saberes e “valores que os identificam como pertencentes ao grupo” (CARIAGA, 2014, p.41).

De acordo com a Criança 12 a indígena criança “*ajuda a família a limpar a casa*”. As crianças 8 e 2 responderam que “*ajudam a mãe a preparar a comida*” Em seguida a Criança 3 afirmou que a indígena criança ajuda “*a arrumar a casa, a fazer comida, a pegar palha... a pegar... mandioca*”. A Criança 1 afirmou que “*ajuda a caçar*”.

Essas afirmações se aproximam também com o que trouxeram as referências estudadas,

A construção dos conhecimentos de uma criança ocorre coletivamente, mas individualizado no grupo social de parentes. As crianças convivem com os pais, ficam pequenas temporadas com as avós e avôs, tios, tias e outros membros da rede de parentes. Essa circulação temporária permite que elas convivam e compreendam outros saberes tais como: novas espécies de mandioca, pontos de capturas de peixes e insetos etc. Os conhecimentos compartilhados são múltiplos, com algumas singularidades nos *bharceyé* (benzimentos), nos *kírhí* (narrativas curtas), criação dos utensílios domésticos, atividades do cotidiano familiar, entre as quais seleção de sementes e plantas para cultivo. Assim são construídos e circulados os saberes (PEREIRA, 2014, p.19-20).

O convívio familiar é de extrema importância para o amadurecimento pessoal, cultural e o aprendizado social da indígena criança, mas este com variações de acordo com cada povo ameríndio, a composição das famílias também diverge, no entanto é no meio comunitário que se mantem os fortes laços de parentescos, reciprocidade, cuidados e que se alarga outras maneiras de crescimento das indígenas crianças. Este convívio, o trabalho e o aprendizado são permeados pela ludicidade. Trataremos a seguir a ideia de ludicidade, enfim dos direitos representados pelas crianças estudadas.

## As ideias de direito indígena e acesso a bens

Quando pensamos em direito, remetemos nossas ideias a um conjunto de fatores que possibilitem toda e qualquer sociedade ou pessoa a viver em situações dignas, de liberdade e não excludentes, mas, levando em conta que os avanços ocorridos nos marcos legais estão postos de forma universalizada, o que dificulta o reconhecimento dos direitos dos indígenas crianças em suas especificidades,

Essa universalização dos direitos da infância, notadamente pautada em valores burgueses, em larga medida desconsidera os valores de comunidades tradicionais ou etnicamente diferenciadas. É nesse sentido que a legislação que trata dos direitos de povos indígenas e comunidades tradicionais, ao reconhecer e valorizar a sua diversidade cultural, questiona o caráter geral dos instrumentos pautados em “direitos universais” (TASSINARI, 2014, p.101).

Buscamos qual a ideia de direito que permeia os saberes das crianças não indígenas e estes foram definidos como deveres. E como podemos observar nas falas de várias crianças, o direito indígena foi afirmado como “*é respeitar*”. Essa foi a mesma definição usada quando definiram seus próprios direitos. A Criança 4 expressou que “*Direito é... quando eles quiserem uma coisa tem que perguntar como nós*”. *Se nós quisermos fazer uma coisa tem que perguntar a mãe... ao pai...*” Nessas afirmações a criança relacionou a uma visão evolutiva dos saberes das crianças não indígenas e que devem agir e pensar como nós, supostamente “*evoluídos*”.

Em seguida a Criança 8 disse que era “*Respeitar as professoras, respeitar a mãe, respeitar os pais*”. E a Criança 9 abordou que seria “*Respeitar os mais velhos, respeitar a avó, respeitar as professoras... as mães... a avó... e os colegas*”.

As crianças denunciaram em suas falas o quanto é precária a discussão e a ausência de ações sobre a temática, tanto pela instituição escolar, quanto pelos Conselhos de Direito e Conselhos Tutelares. E o



quanto o discurso dos deveres são difundidos, subentendidos e expressos como direitos. Por sua vez a LDB apontou a temática dos direitos como tema transversal e os LDs trazem pouca ou nenhuma abordagem a esse respeito.

Percebemos nas análises que as crianças apresentaram dificuldade para definir o que é direito, mas conseguiram dizer quais direitos possuem, porém com um agravante quando se referiram aos direitos dos indígenas crianças com relação ao acesso aos bens.

A Criança 6 mencionou que as indígenas crianças têm “*direito... Uma bicicleta de pau.*” A Criança 4 afirmou que “*Tem direito de ter uma casa pra dormir.*” A Criança 8 falou que tem direito de “*Respeitar!!!*” O que aludiu ao discurso da obediência ameríndia ao longo do processo colonizador. Logo após, a Criança 4 afirmou que “*Eles têm o direito de brincar, direito de comer... Eles comem bambu.*” As crianças também expressaram ideias controversas a respeito da alimentação.

As representações das crianças não indígenas estavam associadas aos discursos ideológicos docentes, dos LDs e do senso comum, estabelecendo que para ser ameríndio não devesse ter acesso aos bens que possuímos, permanecendo nos moldes originários, como inferiorizados e estáticos, vinculando as ideias de primitividade e tribalização, afirmações que sugeriram aqueles que teriam sido os caminhos da invisibilidade e ou extinção das sociedades ameríndias, decorrentes de sucessivas estratégias coloniais de violências, alicerçadas na concepção de cultura como fixa, imutável e hierarquizada.

[...] são os efeitos desses discursos no aprisionamento da existência indígena no passado e, desse modo, outro tipo de visibilidade conferida aos sujeitos no presente, bem como aos seus projetos de futuro. Ser feliz, estar bem, manter-se vivo, sonhar o futuro. Ser feliz, estar bem, manter-se vivo, sonhar o futuro: essas são condições interditas aos índios no presente, quando estes são narrados como sujeitos no tempo passado (BONIN, 2007, p. 147).

Uma vez dito que os indígenas têm direito a casa, a brincar e comer, passamos a inquirir que imagens as crianças presentes na oficina tinham a respeito de como são as casas, as brincadeiras e a alimentação indígenas.

No que se referiu às casas as crianças disseram que eram, “*de tijolos*” (Criança 2). E apenas essa criança afirmou que as casas eram feitas com tijolos, o que provocou discordância entre as demais que na sua maioria disseram que as casas são “*de palha, pau, madeira*”, estas afirmações foram ditas pelas Crianças 6, 7, 8, 9 e tantas outras. A Criança 4 que as casas são construídas “*de pau e graveto*” E ao dizer como era a escola indígena, afirmou: “*uma casa beeem grande, chamada de oca*”. E a Criança 7: “*O nome dessa casa bem grandona é oca*”, o que foi também reafirmado em seus desenhos, como podemos observar abaixo:

---

**Figura 4: desenho que representa a concepção generalizada de moradia**

---



---

Fonte: Oficina com crianças da escola pesquisada (2016)

Identificamos que são nos conteúdos destinados às turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, que o tema moradia indígena aparece com maior recorrência, sendo aquelas moradias, nomeadas geralmente como “Ocas ou malocas”. Onde “Essas designações são carregadas de tons pejorativos, na medida em que remetem a um tipo de habitação considerada “primitiva” por ser construída com capim, paus, cipós e sem o acompanhamento de um profissional com uma certa qualificação, como um engenheiro ou um mestre-de-obras. (OLIVEIRA, 2003, p. 31).

Segundo o Dicionário Houaiss (2008), moradia significa: “lugar onde se mora; habitação; moradia”. No entanto, pensamos que o termo “moradia” pode ser visto para além de uma construção arquitetônica servindo de abrigo para pessoas. No que se refere às moradias indígenas, pensamos ser recomendado considerarmos as suas diferentes funções sociais inerentes à diversidade dos indígenas habitantes no Brasil. Portanto, preferimos olhar para as moradias indígenas como um lugar de produção cultural; espaço de sociabilidades e definição de papéis sociais e relações de gêneros, dentre outras possibilidades.

Entretanto, por ser comum os livros didáticos exibirem imagens de povos que vivem em aldeias, onde as moradias são construídas de madeiras e palhas enfatizando uma visão generalizada, induzindo o/a estudante não indígena a ideia de uma cultura estática, hegemônica e imutável, advinda do olhar antropocêntrico, etnocêntrico e eurocêntrico sobre o “outro”, o indígena.

Com relação à aquisição de bens de acordo com as crianças na oficina, a ameríndia criança não tem direito de ter carro, porque como afirmou a Criança 4 [...] *lá na floresta, tem espinhos e eles não podem ter carro*”. Diversas foram as falas que negaram aos indígenas o acesso à TV e a energia elétrica. Bicicleta e brinquedos só se fariam de madeira, pau e palha. Não teriam direito ao transporte, pois deveriam andar a pé. Essas são supostas expressões socioculturais ligadas ao passado e tão presentes, pois “transmitidas” por discursos competentes (CHAUÍ, 2012).

No tocante as brincadeiras, as crianças expressaram situações lúdicas as quais refletiam as suas prediletas e que fazem parte do lugar onde vivem. De acordo com as falas em uníssono, afirmaram que as indígenas crianças brincam de “*toca*” e de “*esconde-esconde*”, “*polícia e ladrão*”; “*de... roda, amarelinha*”, Criança 3; “*de pega-pega, polícia e ladrão!!!*”, Criança 2; “*descongela*”, Criança 4; “*de caçar!!! De caçar!!!*”, Criança 1; “*de flecha!!!*”, Criança 6.

Apesar de associarem as próprias brincadeiras como sendo também as possíveis brincadeiras indígenas, mencionaram a caça e a flecha, as falas pareceram querer enfatizar a ideia sobre o indígena cristalizado no tempo, morando nas matas, brincando de caçar com flechas, pescando, explorando os recursos naturais como forma de brincadeira e numa relação harmoniosa com a Natureza. No senso comum, essa visão ainda é tão forte, que ambos (índio/Natureza) podem ser confundidos. Nesse caso, os/as indígenas são animalizados e vistos como selvagens, assim distanciando-se da sua condição de ser humano.

Observando-se ainda, uma inflexão na insinuação que o trabalho indígena é caça e pesca ou enfatizando a ideia de incapacidade indígena em lidar com a complexidade de outras atividades citadas repetidamente,

Como se pode perceber, a cultura histórica formulada desde a criação do IHGB construiu uma categoria – Índio – na qual incidem certos predicados: submissão – ao europeu, à natureza – sensualidade, preguiça e uma bravura que não serviu para a afirmação de seus valores, mas sim para o seu aniquilamento (COELHO, 2007, p.3).

As indígenas crianças tão ausentes dos processos históricos continuam sendo pensadas de maneira uniforme e preconceituosa quanto também trata-se de sua alimentação. De acordo com as falas das crianças na oficina os indígenas comem, “*bambu com peixe!*”, Criança 4, “*pega a mandioca e rala... aí, eles fazem fogo e assa a mandioca*”, Criança 7; Observamos a maneira caricata do olhar para a indígena criança e por esses e outros motivos, entendemos que apresentar as

experiências indígenas como outras formas de viver, de ser e estar no mundo, é importante para ampliar a visão de mundo das crianças que vivem no ambiente campestre que e muitas vezes são discriminadas e desvalorizadas pela condição social associada à ideia desse ambiente ser atrasado, assim com os/as indígenas.

## **Considerações finais**

Apesar da Lei nº 11.645/2008 tornar obrigatório o ensino da história e cultura dos povos indígenas na Educação Básica, a legislação não foi efetivada. Pois a abordagem sobre o indígena na escola continua limitada a data de 19 de abril, o Dia do Índio, e ainda não ocorrem discussões sobre as expressões socioculturais indígenas no contexto atual. Na pesquisa realizada, observamos condicionantes para negação da indígena criança, uma vez que só são pronunciados de forma genérica como “índios”, sob o olhar adultocêntrico. Dessa forma, são negados os direitos a afirmarem as expressões socioculturais, de possuir os bens que toda e qualquer criança ou os protagonismos.

Portanto, observando as representações percebemos que os marcos legais ainda não incluem as crianças indígenas de maneira satisfatória, pois foram pensados de forma homogênea, invisibilizando a diversidade sociocultural do ser criança e o papel de protagonistas. Protagonismos, igualdade e diferenças são os principais marcos para a interculturalidade de direitos entre indígenas e não indígenas e para as possibilidades de superarmos a universalidade dos textos normativos que imputados como normas no âmbito geral. Exigindo para efetivação dos direitos das indígenas crianças a partir a própria existência com [...] o alargamento das práticas socioculturais de constituição da infância e dos direitos das crianças para outros segmentos populacionais, em especial os povos e comunidades tradicionais [...] (OLIVEIRA, 2014, p. 223).

Considerando a materialização das representações e classificações repetidas pelos mais diversos subsídios que circulam na escola, notadamente os livros didáticos, e os mais diversos veículos de

comunicação no imaginário das crianças não indígenas, o discurso docente que na maioria das vezes reproduz estereótipos, um indígena coisificado, incapaz, observamos a necessidade da escola e seus pares apresentarem novas perspectivas sobre as populações ameríndias atuais, possibilitando um novo olhar sobre as indígenas crianças e seus direitos, inquirindo saberes muitas vezes cristalizados no ambiente escolar.

Dessa forma, observando que eu existo a partir do outro, da ótica do outro, do contato estabelecido com o mundo que nos rodeia, partindo tanto do diferente quanto de si próprio; percebendo que a vida social se constitui das diferenças, das dinâmicas das relações sociais, não no enquadramento, no que é fixo, habitual, aparentemente evidente, mas do que é mutável, diferente e diverso. Entretanto, constatamos a ausência de um olhar que rompa com os mais diferentes paradigmas, pois como percebemos ser criança é algo além do biológico ou de concepções superficiais, é uma construção história e sociocultural. Esperamos que esse estudo contribua com essa perspectiva, para pensarmos a criança não indígena e o indígena criança.

## **Referências**

ARRUDA, Ângela. Teoria das Representações Sociais e teorias de gênero. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>. Acesso em 29/10/2015.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas**: quais as narrativas contam em práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em:

[http://www.ufrgs.br/neccso/pdf/tese\\_povosindiginas.pdf](http://www.ufrgs.br/neccso/pdf/tese_povosindiginas.pdf). Acesso em 19/03/2016.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 4ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2005.

CARIAGA, Diógenes Egídio. Transformações no modo de ser criança entre os Kaiowá em Te'ýikue: histórias e sociabilidade. *In*: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. ALMEIDA, José Nilton de. RESENDÍZ, Nicanor Rebolledo. (Orgs.). **Diversidade, Educação e infância**: reflexões antropológicas. Florianópolis, SC: UFSC, 2014, p. 39-62.

CHAUÍ, Marilena. **O discurso competente**. Disponível em: <http://www.abimaelcosta.com.br/2012/10/o-discurso-competente-marilena-chai.html>. Acesso em 09/04/2016.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo, Cia. das Letras, 1992.

COELHO, Mauro Cezar. As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 30.<sup>a</sup>. Caxambu. **Anais eletrônicos do GT 13**: Educação Fundamental. Caxambu, 2007.

FERNANDES, Raquel de Aragão Uchôa. Os 20 anos do estatuto da criança e do adolescente: Reflexão sobre família, infância e comunidade. Recife, Universitária UFPE, 2011, p. 125 - 140.

GRANDO, Beleni Saléte. ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. Convite às reflexões sobre Educação Indígena e infância. *In*. TASSINARI, Antonelle Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. (Orgs.). **Educação**

**índigena:** reflexão sobre noções nativas, aprendizagem e escolarização. Florianópolis-SC: UFSC, 2012, p. 07-14.

OLIVEIRA, Assis da Costa. **Índigenas crianças, crianças indígenas.** Curitiba: Juruá Editora, 2014.

OLIVEIRA, Terezinha Silva de. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 25-34, jan./fev./mar./abr. 2003.

PEREIRA, Rosilene Fonseca Pereira. Um olhar Waíkhana sobre a infância e a circulação de conhecimentos. *In:* TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; ALMEIDA, José Nilton de; RESENDÍZ, Nicanor Rebolledo. (Orgs.). **Diversidade, Educação e infância:** reflexões antropológicas. Florianópolis, SC: UFSC, 2014, p. 19-38.

SILVA, Edson. Infância e adolescência indígena Xukuru: o direito à diferença e à dignidade. *In:* MIRANDA, Humberto. (Orgs.). **Estatuto da Criança e do Adolescente:** conquistas e desafios. Recife: Universitária UFPE, 2011, p. 155-176.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Ajudando e aprendendo: a participação de crianças nas atividades produtivas da agricultura familiar. *In:* TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. ALMEIDA, José Nilton de. RESENDÍZ, Nicanor Rebolledo. (Orgs.). **Diversidade, Educação e infância:** reflexões antropológicas. Florianópolis, SC: UFSC, 2014, p. 45-62.

**Diversidade, Educação e infância:** reflexões antropológicas. Florianópolis, SC: UFSC, 2014, p. 97-132.



# ANÁLISE DA LITERATURA INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DA AUTOIMAGEM DA CRIANÇA NEGRA<sup>10</sup>

---

Rosana Clébia Pereira  
Joseildo Cavalcanti Ferreira

## **Introdução**

A figura do negro na sociedade, sua cultura e valores foi por muito tempo silenciada. De acordo com Castilho (2004, p. 104): “A figura do negro na Literatura Brasileira é anterior a 1850, antes da abolição do tráfico de escravos, era praticamente inexistente”. Antes da abolição e do tráfico de escravos a imagem do negro não era vista com significância por escritores daquela época. Após a abolição do tráfico de escravos, o negro passa a surgir em algumas das produções literárias da época, no entanto sua imagem aparece carregada de estereótipos revelando uma situação de opressão frente a uma classe dominante.

Na literatura infantil a trajetória do personagem negro também se constitui de forma muito semelhante. Nas primeiras obras as quais está presente também, ocupa espaços de menor prestígio suas características tanto físicas quanto intelectuais são inferiorizadas e subjugadas em relação as da classe branca que exerce um papel de superioridade em comparação à raça negra. Fomentando ideias de hegemonia entre raças.

Somente em obras mais modernas é possível identificar a figura do personagem negro sendo valorizada e ressaltada por suas características de forma positiva. Isso se dá em resposta as mudanças sociais ocorridas ao longo dos séculos e as lutas dos movimentos negros que constantemente lutam para desfazer os conceitos discriminatórios

---

<sup>10</sup> Artigo elaborado em 2017, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela AESA-CESA.

que foram construídos ao longo do tempo e enraizados no imaginário da população.

Tendo em vista a importância da literatura infantil para o processo de desenvolvimento da criança e o grande acesso das mesmas no período escolar e durante a fase infantil a essas histórias, e compreendendo a importância dos padrões apresentados pela literatura para o processo de construção de identidade e desenvolvimento da autoimagem da criança de forma geral, buscamos por meio dessa pesquisa, analisar a representação dos personagens negros nas referidas obras visando responder ao questionamento norteador: Como a representação dos personagens negros ou a ausência delas nos livros da literatura infantil pode exercer influência sobre a construção da autoimagem da criança negra?

Para isso buscamos analisar com que frequência os personagens negros aparecem nos livros da literatura infantil; perceber como é feita a representação do personagem negro na literatura infantil; e a partir das análises e estudos compreender que referências identitárias as crianças negras podem adquirir por meio da leitura dos livros infantis.

Nesse intuito fundamentamos a pesquisa a partir do pensamento de diferentes teóricos que discutem essa temática, no intuito de trazer esclarecimentos referentes ao surgimento da literatura infantil, às questões raciais presentes nas histórias da Literatura Infantil, as construções históricas a respeito do negro ao longo dos séculos e a influência dessas construções para a criança enquanto sujeito em processo de formação pessoal. Assim norteamos nossa pesquisa segundo o pensamento de autores como: Lajolo (1998 e 2007), Ziberman (2007), Castilho (2004), Munanga (2005), Cavalleiro (1998) entre outros que também discutem a temática. Contribuindo dessa forma junto a outras pesquisas existentes nessa área para a promoção de um olhar mais crítico no que se refere às questões raciais.

Como procedimento metodológico em nossa pesquisa optou-se por uma abordagem, descritiva de caráter qualitativo. Fundamentada por referencial bibliográfico e documental visando analisar a representação do personagem negro na literatura infantil. Identificamos

na pesquisa qualitativa elementos como descreve Minayo (2009, p.21-22) ao afirmar que: “Ela se ocupa, [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Compreendendo a finalidade da pesquisa qualitativa de priorizar os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, e tendo em vista o objetivo principal da referente pesquisa, de analisar as influencias que a representação do negro nas histórias infantis pode exercer sobre a construção da autoimagem da criança negra, pretendemos buscar respostas para as indagações desta pesquisa por meio de tal abordagem.

Para que tenhamos uma maior aproximação da realidade e melhor compreensão das questões já citada acima, utilizamos como procedimento de investigação a pesquisa documental. Que de acordo com Fonseca (2002, p.32) “[...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas sem tratamento analítico [...]. Dessa forma foram analisados livros da literatura infantil, na perspectiva de observar como são feitas as representações dos personagens negros.

Nosso trabalho foi dividido em quatro momentos. Onde iniciamos discutindo os elementos históricos da literatura infantil, sendo seguido de uma análise da presença de Monteiro Lobato na literatura infantil brasileira, onde demos prosseguimento apresentando como a literatura infantil vem tratando a questão na negritude na atualidade, encerramos com as nossas considerações sobre a pesquisa exposta.

### **Literatura Infantil: aspectos históricos**

Ao tratarmos do surgimento da Literatura Infantil, comumente deparamos com outro fato histórico, o surgimento do conceito de infância. Diferente das concepções atuais. “Até o século XVII, as crianças conviviam igualmente com os adultos, não havia um mundo infantil, diferente e separado, ou uma visão especial da infância. Não se escrevia, portanto, para as crianças” (SILVA 2009, p. 136).

Como ainda não havia sido aperfeiçoado os conceitos sobre a infância, as crianças até o século XVII conviviam igualmente com os adultos, compartilhando os mesmos meios sociais e de trabalho sem que houvesse censura ou restrições, do que pudesse ser impróprio ou não para as mesmas. As crianças eram tidas como pequenos adultos com isso, não havia uma escrita direcionada as mesmas, as histórias a que as crianças tinham acesso eram as mesmas de domínio público, repassadas oralmente pelos adultos, nos ambientes sociais.

Com a Revolução Industrial e a ascensão de uma nova classe social, ‘a burguesia’, nasce um novo modelo familiar. Nessa nova definição de família ancorada em interesses políticos. O número de filhos foi sendo reduzido, os papéis familiares foram sendo definidos dando origem ainda aos estereótipos familiares.

Lajolo e Ziberman (2007 p.16) afirmaram:

A manutenção de um estereótipo familiar, que se estabiliza através da divisão do trabalho entre seus membros (ao pai, cabendo a sustentação econômica, e à mãe, a gerência da vida doméstica privada), converte-se na finalidade existencial do indivíduo. Contudo, para legitimá-la ainda foi necessário promover, em primeiro lugar, o beneficiário maior desse esforço conjunto: a criança. A preservação da infância impõe-se enquanto valor e meta de vida; porém, como sua efetivação somente pode se dar no espaço restrito, mas eficiente, da família, esta canaliza um prestígio social até então inusitado.

É uma mudança que ocorre na estruturação familiar contribuindo para a promoção de uma família mais centralizada no lar. Instituinto papéis que passam a serem aceitos copiados ao longo do tempo. Nesse contexto, o pai assume o papel de provedor das necessidades econômicas, a mãe assume os cuidados domésticos, os filhos, como resultado dessa união, passam a existir como figura significativa nesse cenário.

A partir desse novo contexto a preocupação com a educação e formação das crianças foi ficando mais evidente, com as mudanças sociais a ideia de que as crianças precisavam de uma preparação específica foi surgindo e o conceito de infância passou a ser caracterizado com suas especificidades, criando dessa forma um espaço voltado para a criança. Mas ainda assim, com alguns propósitos que não se restringiam apenas ao interesse do desenvolvimento efetivo das mesmas. “[...] a visibilidade social da criança se inicia a partir de interesses que dizem respeito à vida dos adultos, numa relação de suas necessidades” (SANTOS 2006. p. 33-34).

Ainda que com o surgimento de um interesse diferenciado voltado à infância, este ainda carregava intencionalidades que se definiam de acordo com as necessidades da vida adulta. O interesse maior estava centrado no adulto e em suas necessidades. Na perspectiva de compreender a infância estudos são apresentados caracterizando esta fase, dessa forma vão surgindo definições para este período da vida humana.

Numa visão mais detalhada Rousseau (1995) nos apresenta a infância como um período de fragilidade humana, onde todas as necessidades básicas sejam em inteligência, seja em força, precisam ser supridas. Destaca também como uma característica específica dessa fase o aprender, e enfatiza a importância das habilidades desenvolvidas nessa fase, para a promoção da vida adulta.

Se o homem nascesse grande e forte, seu porte e sua força seriam inúteis até que ele tivesse aprendido a deles servir-se. Ser-lhe-iam prejudiciais, impedindo os outros de pensar em assisti-lo e, abandonado a si mesmo, ele morreria de miséria antes de ter conhecido suas necessidades. Deplora-se o estado da infância, não se vê que a raça humana teria perecido se o homem começasse sendo criança. Nascemos fracos, precisamos de força, nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação (ROUSSEAU, 1995. p.10).

Ainda que com uma visão mais filosófica da infância, Rousseau também a evidência como um estágio necessário para a preparação da vida adulta. Aponta também a importância da educação para a formação da criança. Assim, a Literatura Infantil surge nesse contexto com a finalidade de promover a educação necessária às crianças.

Dentro dos moldes da época a literatura infantil é pensada como uma forma de educar moralmente as crianças. Contribuindo também com sua necessária existência, para o processo de industrialização, que compreendendo a criança como um consumista em potencial “a criança é um sujeito que consome” (SANTOS 2006, p.34), passa a empreender neste novo mercado.

Em concordância, Lajolo e Zibermam (2007, p. 16) escreveram:

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. Todavia, a função que lhe cabe desempenhar é apenas de natureza simbólica, pois se trata antes de assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo da atenção e interesse dos adultos, que de exercer uma atividade econômica ou comunitariamente produtiva, da qual adviesse alguma importância política e reivindicatória.

Atendendo aos anseios da época a literatura infantil passa a ser inserida no cotidiano infantil. Essa literatura inicialmente passa a ser pensado com mais preocupação por aqueles que a produzem, passando a existir uma diferenciação entre as histórias para crianças e histórias para adultos. “À medida que a criança deixou de ser considerada: um adulto em miniatura. Também na literatura aparecem à preocupação com livros adequados aos seus interesses, necessidades, faixa etária e características próprias” (GONDIM; CUNHA e DIAS. 2006. p.19).

A adequação das histórias para o público infantil, acontece de maneira progressiva. Se iniciando na França. Lajolo e Ziberman (2007, p.14) relataram que:

As primeiras obras publicadas visando ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as Fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, As aventuras de Telêmaco, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os Contos da Mamãe Gansa, cujo título original era Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades, que Charles Perrault publicou em 1697.

A Literatura Infantil inicialmente assume um contexto moralizador que objetiva levar as crianças à compreensão do que deve ou não ser feito de acordo com uma visão única de verdade. “As histórias tinham uma estrutura maniqueísta<sup>11</sup>, a fim de demarcar claramente o bem a ser aprendido e o mal a ser desprezado. A maioria dos contos de fadas, fábulas e mesmo textos contemporâneos incluem-se nessa tradição” (SILVA, 2009, p.137).

Os textos da época visando essa educação moralizadora traziam junto a suas histórias lições a serem observadas e aprendidas pelas crianças. Nas fábulas as lições de moral aparecem em destaque e essa é ainda uma forte característica que diferencia esse gênero dos demais. No Brasil esta literatura demora um pouco mais a surgir de fato. “[...] a literatura infantil brasileira só veio a surgir muito tempo depois, quase no século XX, muito embora ao longo do Século XIX reponte, registrada aqui e ali, a notícia do aparecimento de uma ou outra obra destinada a crianças” (LAJOLO e ZIBERMAN 2007,p.21).

Com o surgimento da Literatura no Brasil de acordo com (CUNHA 1999 *apud* CASTILHO, 2004 p.107- 108):

[...] a criança brasileira pertencente à burguesia passa a ter acesso às obras clássicas de origem estrangeiras, as quais eram traduzidas ou adaptadas. Os autores mais lidos no Brasil foram, e de certa forma continuam sendo, Perrout, Irmãos Grim, Lewis Carroll, Andersem, entre

---

<sup>11</sup>4. Adjetivo e substantivo de dois gêneros p. ext. que ou aquele que só concebe o bem e o mal em termos absolutos.

outros, enquanto as crianças de classe popular desfrutavam das histórias orais do folclore brasileiro, contadas pelas avós.

Embora a literatura Infantil seja direcionada as crianças num modo geral, observa-se uma limitação no que concerne o acesso a essas obras escritas na época, causando um distanciamento e privilégio de classes e também gerando um conceito de hierarquia entre as criações escritas sob as orais. Às crianças de classe popular permanecem distantes dessa realidade literaria escrita, enquanto crianças pertencentes a burguesia desfrutavam das obras infantís .

No entanto, os clássicos da época não são exatamente satisfatórios, isso por que como afirmaram

Lajolo e Ziberman ( 2007, p. 29):

Os textos que justificam as queixas de falta de material brasileiro são representados pela tradução e adaptação de várias histórias européias que, circulando muitas vezes em edições portuguesas, não tinham, com os pequenos leitores brasileiros, sequer a cumplicidade do idioma. Editadas em Portugal, eram escritas num português que se distanciava bastante da língua materna dos leitores brasileiros.

As obras literárias que circulavam no Brasil não ofereciam ao leitor brasileiro identificação com a sua lingua materna, e sequer com a realidade nacional. Por serem traduções de obras estrangeiras traziam consigo características estrangeiras que se revelavam também na linguagem trazidas pelos livros. Dessa maneira a identificação dos leitores com essas obras era dificultada, por não encontrarem conexão entre o seu contexto natural e o contexto das obras lidas.

O distanciamento da cultura nacional impulsionou a criação de uma Literatura Infantil mais nacionalizada. No processo de nacionalização das obras literárias que coincidiu com o processo de abolição da escravatura as obras literárias brasileiras foram muito lentamente tomando forma.



[...] encontramos a tendência nacionalista, cujo intuito era o de enaltecer – custe o que custar –, o amor à pátria, à natureza brasileira, como aparecem em textos de Olavo Bilac ou nos de Júlia Lopes. Além desses, há ainda aqueles livros que visam à educação moral das crianças, com ideais cívicos e pedagógicos, inculcando-lhes a caridade, a obediência, a aplicação ao estudo, a constância no trabalho, a dedicação à família, em textos como o conto “A pobre cega”, de Júlia Lopes, os poemas “A Boneca”, de Olavo Bilac, ou “Em caminho” de Zalina Rolim (SILVA; SILVA, 2011, p. 03).

Outra preocupação que se evidencia nesse período de nacionalização da literatura é o ideal de patriotismo, “amor a pátria” que na busca por elevar o reconhecimento pelo patrimônio do brasileiro, utiliza o caminho literário para esse fim. O enfoque pedagógico da literatura é notável, desde a sua criação ela foi pensada como ferramenta para auxiliar na educação. A preocupação com a diversão e descontração ainda não faziam parte da realidade das primeiras obras literárias, o enfoque maior estava na aprendizagem de uma consciência moral, ditada pelos modelos e recomendações passadas às crianças por via das obras literárias da época.

A literatura assim como outras criações não é imutável, sofreu e vem sofrendo modificações ao longo do tempo. Essas modificações ocorrem devido às variações sociais que ocorrem de acordo com as exigências e conceitos de cada época. Observa-se que a preocupação inicial da Literatura para crianças está focada em ideais que remetem a interesses educacionais que pretendem não divertir e proporcionar descontração ao leitor, mas moldá-lo conforme os interesses da época.

Contudo, compreende-se que a literatura infantil teve origem a partir do surgimento de uma nova classe social, a burguesia, onde a partir desta se consolidou o conceito de infância e só então a infância passou a ser pensada como uma fase distinta. E para suprir as necessidades de formação nessa fase surge a Literatura infantil, que devido as diferentes circunstâncias foi sendo adaptada e ao longo da história vem se concretizando conforme a realidade social.

## **A presença de Monteiro Lobato na literatura infantil brasileira**

Monteiro Lobato foi um dos precusores de um novo estilo de escrita da literatura infantil no Brasil. “Desde os tempos de Lobato, a literatura infantil é pioneira na inserção do texto literário em instâncias que modernizam sua forma de produção e circulação” (LAJOLO e ZIBERMAM, 2007, p.122). As obras de Monteiro Lobato trouxeram uma nova perspectiva para a literatura Infantil Brasileira, a partir delas as crianças puderam ter acesso a uma literatura de fácil compreensão, com o uso de uma linguagem coloquial.

Partindo de um universo rural – o Sitio do Pica pau Amarelo – e buscando uma linguagem coloquial, com sabor de Brasil, Lobato vai aos poucos criando uma literatura na qual a criança é convidada a sonhar, imaginar e ampliar tanto suas experiências culturais, como seus conhecimentos sobre a realidade: uma literatura onde as nossas crianças possam morar, como o próprio autor declarava (TRAVASSO 2013, p.12).

A literatura criada por Lobato apresentava uma proposta diferenciada que busca provocar no leitor sensações de prazer e diversão, além de conhecimentos culturais e de mundo. No entanto, assim como Monteiro Lobato foi um escritor que trouxe significativos ganhos para a literatura Infantil Brasileira, foi também um escritor que por meio de suas obras deixou explícito o preconceito em relação ao negro mesmo nas obras destinadas ao público infantil.

A literatura infanto-juvenil brasileira, enquanto produto nacional tem início com Monteiro Lobato. Percebe-se nas obras desse autor a continuidade da tendência da literatura para adultos: preocupação com questões nacionais, sociais, morais. Em relação ao negro, os preconceitos e estereótipos também foram transpostos da literatura dos adultos para a literatura infantil. Monteiro Lobato é, sem dúvida, um dos maiores escritores brasileiros, mas é necessário renovar os olhares com que se veem as delicadas relações que o escritor estabelece entre a literatura e sua percepção do social e do histórico

em relação à presença e ao valor do negro na sociedade brasileira (CASTILHO, 2004, p. 108).

Em uma de suas obras mais conceituada “O Sítio do Pica Pau Amarelo” Pode-se encontrar vários personagens negros onde estão presentes características racistas. Exemplificando o que estamos afirmando, trazemos a descrição feita sobre a personagem Tia Nastácia a ‘negra de estimação’ ou ‘negra beijuda’, como frequentemente é citada nas obras de Lobato.

Tia Nastácia, a principal personagem negra de Monteiro Lobato, é analfabeta e chamada “a negra de estimação”, “negra que é tratada como parte da família”. No entanto, é na cozinha, à beira do fogão - seu espaço natural - que reforça sua inferioridade e sua desqualificação social (CASTILHO 2004, p. 108).

Mesmo ao citar Tia Nastácia como a “negra que é tratada como parte da família” como aponta Castilho. Pode se perceber ainda que essa forma de se referir possa parecer uma expressão de estima, na verdade se refletida, refere-se apenas a uma forma menos agressiva de discriminação racial. Caracterizando o “racismo cordial” como foi denominado o racismo no Brasil (CAVALLEIRO 1998, p.49). Isso em comparação as frequentes expressões discriminatórias expressadas por Lobato contra a raça negra.

Ainda sobre Tia Nastácia, assim como sua figura, também suas criações são vistas com desprezo. No livro ‘O Sítio do Pica Pau Amarelo’, percebe-se claramente a carência de estima quando ao apresentar a boneca Emília, Lobato (1986, p.05) usa em seu texto as seguintes descrições: [...] – “Emília, uma boneca bastante desajeitada de corpo. Emília foi feita por Tia Nastácia, com olhos de retrós preto e sobrancelhas tão lá em cima que é ver uma bruxa. Apesar disso Narizinho gosta muito dela;” [...].

Na fala de Lobato é possível perceber claramente a falta de apreço ao se referir a boneca feita por Tia Nastácia, as qualidades da boneca não são citadas, mas sim as suas imperfeições, o exagero ao

tratar das sobrelhas da boneca e a comparação feita das sobrelhas com as de uma bruxa deixam em evidência o caráter pejorativo. E a expressão usada no texto “Apesar disso” deixa evidente a falta de admiração pelo objeto em discussão. Assim como suas criações, a cultura popular representada por Tia Nastácia, também é alvo de discriminação. No livro “Histórias de Tia Nastácia” a mesma aparece como contadora de histórias, o fato se dá pelo interesse de Pedrinho em saber o que é folclore. A partir da definição apresentadas por Emília: “Dona Benta disse que folk quer dizer gente, povo; e lore quer dizer sabedoria, ciência. Folclore são as coisas que o povo sabe por boca [...] - os contos, as histórias, as anedotas, as superstições, as bobagens, a sabedoria popular e etc.” (LOBATO 1995, p.07).

Pedrinho por identificar Tia Nastácia como “o povo” tem a ideia de “espremê-la” para tirar o leite do folclore que há nela (LOBATO 1995). No entanto, as histórias contadas por Tia Nastácia não encontram aceitação dos personagens que assumem o papel de ouvintes. Causando um clima de tensão gerado pelas constantes críticas que são feitas ao final de cada história contada por Tia Nastácia.

Pois cá comigo -disse Emília- só aturo essas histórias como estudo da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem muito grosseiras e bárbaras- coisa mesmo de negra beijuda, como tia Nastácia. Não gosto, não gosto e não gosto [...] (LOBATO 1995, p.18-19).

Outro ponto a ser observado é a relação de desrespeito estabelecida não só pelas histórias contadas por Tia Nastácia, mas pela própria pessoa dela. A quem entre os demais personagens Emília e Pedrinho se refere sem nenhuma consideração. Em discussão da mesma obra de Lobato, Castilho (2004, p.108) argumenta levando-nos a compreender como são estabelecidas na obra as relações entre a cultura negra e a cultura branca e como também o próprio escritor as considera.

Na obra *História de Tia Nastácia*, publicada em 1937, o autor deixa evidente seu racismo e desprezo pela cultura popular matriz de onde vem tia Nastácia. Na obra, as histórias contadas por ela são consideradas pelos outros personagens do Sítio como de mau gosto. A tia Nastácia sofre xingamentos e desprezos. Ninguém lhe poupa críticas. Na história, Monteiro Lobato mostra que, para ele, existe tensão sem solução, entre o mundo da cultura de uma negra, analfabeta, e o da cultura branca, burguesa.

A diferenciação do mundo da cultura negra e o mundo da cultura branca ficam evidentes, quando a posição de contadora de história é assumida pela personagem Dona Benta, nessa ocasião o favoritismo e aceitação pelas histórias narradas pela mesma, são evidentes. Propondo assim uma valorização não apenas da branquitude em detrimento da cultura negra, mas também de uma valorização da cultura estrangeira sobre a cultura popular. Criando uma condição hegemônica racial e culturas.

Em *Peter Pan* (1930) e em *D. Quixote das crianças* (1936). Quem nestes dois livros ocupa a posição de contador de histórias é Dona Benta. Nos dois casos ela conta às histórias que lê em livros estrangeiros, e enquanto adulta e reconhecidamente mais experiente, narra de um espaço hegemônico em relação aos seus ouvintes. Já quando Tia Nastácia assume a posição de contadora de histórias, a relação de forças entre ela e sua audiência (a mesma das histórias de Dona Benta) é completamente outra. Tia Nastácia transfere para o lugar de contadora de histórias a inferioridade sócio cultural da posição (de doméstica) que ocupa no grupo e além disso (ou, por causa disso...), por contar histórias que vêm da tradição oral não desempenha função de mediadora da cultura escrita, ficando sua posição subalterna à de seus ouvintes, consumidores exigentes da cultura escrita” [...] (LAJOLO 1998, p.02).

Os ataques preconceituosos e racistas a cultura popular e a figura do povo negro na representação dos personagens de Monteiro Lobato não passam despercebidos por aqueles que leem as suas obras, como afirmaram os autores.

Monteiro Lobato foi o precursor do modernismo no Brasil, na temática do negro. No entanto, foi o autor que mais declaradamente atacou os negros de forma cortante e preconceituosa: considerava-os ora como animais selvagens, ora como resignado. (BROOKSHAW, 1983 *apud* CASTILHO 2004, p. 107).

Embora Lobato tenha sido um dos pioneiros na inserção dos personagens negros nas obras literárias, a sua leitura desses personagens é carregada de marcas de segregação e repúdio, caracterizando uma visão eurocêntrica muito predominante naquela época. Não há preocupação com a imagem social do negro ao contrário o negro permanece marginalizado e desqualificado socialmente. Ao estabelecermos uma análise da relação de Lúcia (Narizinho) com Tia Nastácia é possível identificar que Lobato propõe uma relação não somente de preconceito racial, mas de não aceitação da própria identidade. Isso porque embora Narizinho discrimine Tia Nastácia, ambas fazem parte de uma mesma raça.

De acordo com as características descritas de Narizinho, podemos identificá-la da seguinte maneira: “[...] – Lúcia, a menina do narizinho arrebitado, ou Narizinho como todos dizem. Narizinho tem 7 anos, é morena como Jambo, [...]” (LOBATO 2009, p. 12). A descrição de Lúcia (Narizinho) revela que esta também faz parte do povo negro, no entanto sua cultura e valores são estabelecidos tendo por base a cultura branca como cultura de valor.

Tomamos como exemplo a sua fala ao expressar sua crítica em relação a histórias contada por Tia Nastácia: – “Eu também acho muito ingênua esta história de rei e princesa e botas encantadas - disse Narizinho. - Depois que li Peter Pan, fiquei exigente” (LOBATO 1995, p. 12). Narizinho junto a outros personagens também não aceita as histórias de Tia Nastácia e em momento algum faz referência a cultura de Tia Nastácia como sendo também sua. Nas histórias de Lobato, Junto a Tia Nastácia há ainda outros personagens negros que também são vítimas de preconceito, é o caso do Tio Barnabé e do Sacy.

Tio Barnabé, por sua vez, ao longo das obras infantis de Lobato, é relegado a papéis secundários. Sua marginalidade é evidente no isolamento a que é submetido: mora fora da casa, “numa cabana nos confins do Sítio”. Quanto ao Sacy, é coadjuvante de Pedrinho, e encarna todos os vícios que as crianças não podem ter: mexer nas coisas alheias, fazer trapalhadas, assustar as pessoas, entre outros (CASTILHO 2004, p.108).

As representações feitas dos personagens negros por Lobato evidenciam além de uma discriminação evidente o descaso com o povo negro. Favorecendo a formação de estereótipos em relação ao negro, esses estereótipos transmitem uma mensagem negativa que quando não refletida com criticidade, pode reproduzir e até gerar preconceito e ideias discriminatórias em relação à cultura e a população negra. “Os estereótipos, por sua vez, dão origem ao estigma que, imputado ao indivíduo negro, dificulta sua aceitação no cotidiano da vida social, impondo-lhe a característica de desacreditado” (CAVALLEIRO 1998, p.34).

Podendo, como afirmou Cavalleiro contribuir para a não aceitação do negro na sociedade. Atribuindo-lhe marcas que podem interferir no contexto social da vida desses indivíduos, dificultando a percepção de si e em relação ao outro e a si próprio e a valorização de sua cultura como cultura de valor.

## **Representações da Literatura Infantil ao tratar do negro na atualidade.**

A história do negro no Brasil é marcada por uma trajetória de grandes lutas. Onde a hierarquização racial se faz presente, através de suas representações, nos vários campos e modalidades sociais, como nas obras literárias, onde o preconceito está desvelado, de forma sutil, apresentando ou supervalorizando personagens de fenótipo branco em detrimento de personagens negros. Na literatura infantil, que exerce influência na construção do imaginário infantil não é diferente.

De acordo com Castilho (2004 p 109):

A literatura infantil [...] com maior frequência raramente mostra famílias negras felizes e bem-sucedidas, personagens negras bem vestidas; raramente há príncipes, reis, rainhas de cor negra, assim como também não é comum ver um negro na capa de um livro, ou sendo o personagem principal. Do ponto de vista educativo, esse processo pode estar comprometendo tanto a formação da criança negra quanto branca. Para a criança branca, essas obras literárias podem reforçar a ideologia da superioridade e supremacia de sua “raça”; por outro lado, pode subestimar estigmatizar e em muitos casos fragmentar a autoestima da criança negra.

A realidade apontada por Castilho se faz presente na Literatura Infantil, inclusive, nos chamados de clássicos literários, que tão comumente permeiam o cotidiano das crianças. Nessas narrativas dificilmente encontramos personagens negros em papéis de destaque. [...] “frequentemente, os personagens negros aparecem como: escravos, humildes, empregados domésticos, pobres, entre outros” (CAVALLEIRO 1998, p.55).

Geralmente os personagens negros quando presentes ocupam papéis secundários e de menor prestígio. Criando padrões e ideologias que quando não pensados de maneira crítica, podem comprometer tanto a formação da criança branca, quanto à formação da criança negra. Isso tendo em vista o papel formador da literatura infantil com a qual a criança aprende também como se estabelecem as relações sociais e com isso podem desenvolver uma visão distorcida no que concerne às questões raciais caso não haja criticidade na leitura dessas obras.

Castilho (2004, p. 109) ressaltou ainda que:

[...] a ausência de personagens negros, ou a marginalização dos mesmos nos livros infanto-juvenis produz uma realidade preconceituosa nas relações intersubjetivas estabelecidas pelas crianças e contribui para a sustentação de uma ordem racial desigual.



Com isso percebe-se que as representações feitas dos personagens negros ou a falta delas, na Literatura Infantil também pode comprometer tanto as relações exteriores com os outros no meio social quanto a consciência individual estabelecida pelas crianças, na forma em que se compreende. Por meio das identificações constituídas com a literatura, as crianças em seu processo de formação aprendem a forma de perceber o mundo e se perceber dentro do mesmo.

A literatura é muito importante para a sociedade. Além do deleite decorrente da apreciação na ocasião da leitura, ela possibilita a transmissão de valores e normas fundamentais para o bom convívio em sociedade. No entanto, a literatura também pode contribuir para a manutenção de tradições estereotipadas, que acabam legitimando o imaginário social racista. Portanto, é necessário analisar criticamente a produção literária, entender seu contexto histórico e observar as mensagens sublinhadas. Pois, se essa produção é permeada por uma ausência ou uma presença de forma inferiorizada dos negros, causará, como causou, danos e prejuízos psíquicos e sociais para todos nós. Muitas vezes até não nos damos conta disso e nem da padronização estética branca existente no mundo (SILVA; SILVA, 2011, p. 02).

Diante da importância da Literatura para o desenvolvimento e formação da criança em seus diferentes aspectos, deve ser ressaltado que esta precisa estar presente no cotidiano infantil. No entanto visando a influência que a mesma exerce sobre a conservação e criação de estereótipos e também sobre o processo de aquisição de valores e regras para o convívio social, se faz necessário estar atento às mensagens que se apresentam de forma explícita e também as subentendidas na mesma. “Toda obra literária, porém, transmite mensagens não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado” (LIMA 2005, p.101).

As mensagens trazidas nos livros literários sejam de forma escrita ou ilustrativa, ainda que muito sutilmente, transferem ideologias que podem ser internalizadas pelos leitores, de forma consciente ou não, oportunizando a reprodução de preconceitos que irão se refletir no convívio social entre os indivíduos. “[...] somos produtos de uma educação eurocêntrica [...] podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade” (MUNANGA 2005, p.15).

As padronizações do branqueamento sugeridas por grande parte dos livros infantis evidenciam a raça branca, como a mais dotada de perfeições e isso pode despertar no leitor o desejo de se fazer igual aos padrões propostos, não valorizando suas próprias características e singularidades. “[...] internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro [...]” (SILVA 2005, p. 23). Estabelecendo com isso uma rejeição de si e uma supervalorização do outro caracterizado positivamente.

Tais circunstâncias revelam a necessidade de um resgate da história do povo sobre um novo olhar, explorando a trajetória do referido povo sobre uma perspectiva menos penosa e mais valorativa tendo como referências suas lutas ao longo dos séculos. De acordo com Lima (2005, p.103-104):

O problema não está em contar histórias de escravos, mas na abordagem do tema. Geralmente, a queixa de crianças negras se sentirem constrangidas frente ao espelho de uma degradação histórica nos alerta que o mesmo mecanismo ensina para a não negra uma superioridade.

Nessa mesma discussão, ao tratar do ambiente escolar, Munanga esclarece a necessidade de um resgate histórico do negro apontando também que esse é um interesse que favorece não apenas aos negros, mas ao branco e as demais etnias.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de

outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA 2005, p.16).

Essa realidade citada por Munanga não se restringe apenas ao ambiente escolar, mas ao contexto social de forma geral isso porque, nos diferentes ambientes sociais é que as construções históricas se manifestam por meio dos indivíduos que naturalmente as internalizam e reproduzem. Compreendendo a visão negativa do negro também como uma construção histórica somos levados a pensar que não há como erradicar o preconceito já instalado na cabeça das pessoas, mas há como buscar alternativas para construir um novo olhar em relação a história do negro, explorando a riqueza que a diversidade cultural traz.

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, juntamente a ação dos movimentos negros, buscando proporcionar ao leitor possibilidades de identificações mais abrangentes surge a partir da década de 80, de acordo com Castilho (2004, p. 110) obras direcionadas a valorização da população negra.

A partir da década de 80, como resultados de pesquisas, estudos, propostas no campo acadêmico e literário somadas a movimentos em favor da não discriminação, surgem autores com novas propostas de obras literárias para crianças. São livros que procuram romper com um imaginário estereotipado do negro tão comum na literatura infanto-juvenil.

Tais livros trazem uma nova perspectiva em relação tanto ao negro como a sua cultura, visando à desconstrução e reversão de ideologias e dos estereótipos racistas criados historicamente. Nesses livros os personagens negros assumem papéis de destaque e suas

características são evidenciadas como positivas, oportunizando uma representação que proporcione modelos de identificação favoráveis para a construção da dignidade e orgulho do povo negro perante os atributos de suas diferenças. Como exemplo, nas obras mais modernas podemos citar:

O livro “Diversidade” (1999), de Tatiana Belinky. Aborda o respeito à diversidade, em relação às diferentes etnias, culturas, personalidades e gostos. Trabalha a representação de diferentes personagens brancos, negros, asiáticos num mesmo contexto sem que seja feita predileções. Discute as diferenças existentes entre as pessoas, mostrando o quanto isso pode ser positivo.

O livro “Voa voa” (2011), de Regina Rennó. Trabalha valores morais, a valorização das amizades das brincadeiras tradicionais. Uma criança acostumada com a liberdade muda-se para um novo bairro. Encontra a necessidade de fazer novas amizades e proporciona aos seus novos amigos o acesso a um mundo encantado de brincadeiras. Na obra encontramos personagens de diferentes etnias numa representação harmoniosa dos mesmos caracterizando-os como iguais valorativamente.

O livro “A escola do cachorro sambista” (2012) Filipe Ferreira e Mariana Massarani. Trabalha a valorização da cultura popular brasileira. Traz a descoberta de como funciona uma escola de samba. Sendo o samba originário da cultura negra ao contar a história das peculiaridades do samba trabalha também a valorização da cultura negra.

O livro “Tanto, tanto” (2012) Trish Cooke. Aborda valores familiares. Carinho, alegria e respeito são alguns dos sentimentos transmitidos pela autora por meio do enredo da história. O livro retrata à tarde de uma família afro-inglesa. Reunindo-se para comemorar o aniversário do pai da família os parentes chegam aos poucos a casa, e todos distribuem calorosos afagos ao bebê da família que é o centro das atenções. Demonstrando as relações familiares estabelecidas em uma família negra de forma positiva.

O livro “O presente mais importante de todos” (2012) David Corway. Trabalha valores morais. Ama uma jovem negra moradora de um vilarejo na África, ganha um irmãozinho. Deseja em presenteá-lo descobre que o melhor presente que pode oferecer é o seu amor. A obra foca também os valores familiares, que aparecem presentes na representação feita das relações estabelecidas pela família da Ama.

Esses entre outros são alguns dos livros que contribuem para a valorização do negro, da sua cultura e construção social. Atuam contribuindo para a construção da autoimagem da criança negra de forma positiva oferecendo uma visão diferente da até então construída historicamente a respeito do negro. Demonstrando que no universo da cultura negra existem muitas riquezas que podem e devem ser apreciadas. Ajudando também a criança negra a se reconhecer positivamente dentro de suas origens e a assumi-las com orgulho e dignidade. Proporcionando ainda a criança branca e de outras etnias a possibilidade de ter acesso à diversidade e respeitá-la. Compreendendo o valor das diferenças e do respeito pelas mesmas.

### **Considerações finais**

Com base nas questões até então apresentadas, podemos perceber que a literatura infantil está presente na vida das crianças desde os primórdios quando se passou a perceber a criança como um sujeito com particularidades diferentes das dos adultos. Nesse processo de aproximação da criança com esse novo contexto foram despertados muitos questionamentos com relação às influências dessas histórias no desenvolvimento das crianças. No que concerne à temática desta pesquisa podemos perceber que a literatura infantil tem exercido grande influência no modo de perceber o negro socialmente e da construção feita do mesmo historicamente no imaginário da população.

Também podemos perceber que quando o negro é retratado de forma depreciativa ou quando há ausência dessa representação isso pode interferir tanto na formação da criança negra quanto da branca, tendo em vista que a criança negra por encontrar a ausência de modelos

positivos identitários, pode tanto negar a sua identidade ou tentar se encaixar numa identidade que não lhe pertence, inferiorizando-se em consequência dos estereótipos formados em relação a seu grupo étnico. Já a criança branca pode internalizar a ideia de superioridade por se encontrar sempre em condições privilegiadas em comparação a do negro.

Logo, nossa pesquisa vem demonstrando sua importância na medida em que analisa as representações feitas em livros infantis, sejam os clássicos que demonstram uma superioridade racial em detrimento de outros grupos raciais. Ou dos novos livros infantis que de forma recente buscam uma representatividade racial proativa de representações mais respeitadas entre os grupos étnicos, onde o negro é valorizado demonstrando suas contribuições na formação da sociedade. Compreendemos diante do que foi analisado que muito ainda precisa ser feito em relação à formação de uma autoimagem que valorize a diversidade étnica.

## Referências

BELINKY, Tatiana. **Diversidade**. São Paulo: Quinteto Editorial, 1999.

BROOKSHAW, D. **Raça e cor na literatura brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CASTILHO, Suely Dulce de. **A representação do negro na Literatura Brasileira: novas perspectivas**. Olhar de professor. Ponta Grossa, 7(1): 103-113, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/1418/1063>> acesso em 23 de outubro de 2017.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil.** São Paulo: USP: 1998.

COOKE, Trish. **Tanto, tanto.** São Paulo: Anglo, 2012.

CORWAY, David. **O presente mais importante de todos.** São Paulo: FTDA, 2012.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil: Teoria e Prática. São Paulo: Ática, 1999. *In:* CASTILHO, Suely Dulce de. **A representação do negro na Literatura Brasileira: novas perspectivas.** Olhar de professor, Ponta Grossa, 7(1): 103-113, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/1418/1063>> acesso em 23 de outubro de 2017.

FERREIRA, Filipe. **A escola do cachorro sambista.** São Paulo: Ática, 2012.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UECE, 2002. Apostila. Disponível em:< [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila\\_-\\_METODOLOGIA\\_DA\\_PESQUISA\(1\).pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila_-_METODOLOGIA_DA_PESQUISA(1).pdf) > acesso em 12/11/2017.

GONDIM, Maristella Miranda Ribeiro; CUNHA, Maria Antonieta Antunes; DIAS, Selma Alves Passos Wanderley. **Linguagens e Códigos.** *In:* Coleção Pro Infantil. Módulo IV, Unidade V, Livro de Estudo Vol I. Brasília, Mec, 2006. Disponível em< <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012789.pdf> > acesso em 05 de Novembro de 2017.

LAJOLO, Marisa; **A figura do negro em Monteiro Lobato.** UNICAMP/ IEL, 1998. Disponível em: <

<http://www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/lobatonegros.pdf>> acesso em 05 de Novembro de 2017.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira história e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/225343-LAJOLO-Marisa-ZILBERMAN-Regina-Literatura-Infantil-Brasileira/>> acesso em: 23 de outubro de 2017.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: mm breve perfil na Literatura Infanto Juvenil. *In: Superando o racismo na escola*. 2. ed. revisada MUNANGA. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em:< [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf)> acesso em 11/11/2017.

LOBATO, Monteiro. **O Sítio do Pica Pau Amarelo**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Nastácia**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Globo, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009. Disponível em: < <http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>> acesso em 12/ 11/2017.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em:< [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf)> acesso em: 11/11/2017.



RENNÓ, Regina. **Voa Pipa Voa** – Belo Horizonte: Lê, 2011.

ROUSSEAU- Jean –Jaques. **Emílio ou da Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. Disponível em: <  
<https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/emc3adlio-ou-da-educac3a7c3a3o.pdf>> acesso em 05 de novembro de 2017.

SANTOS, Ana Kátia Alves dos. **Infância e afrodescendente: epistemologia crítica no Ensino Fundamental**. Salvador: EDUFBA, 2006.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. revisada. MUNANGA, Kabengele. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em:< [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf)> acesso em 11/11/2017.

SILVA, Aline Luiza. **Trajatória da Literatura Infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade**. UNIVEM- Marília, São Paulo 2009.

SILVA, Luciana Cunha Lauria da; SILVA, Katia Gomes da. O Negro na Literatura Infanto Juvenil Brasileira. **Revista Thema**, Vol. 8, Número Especial, 2011. Disponível em :<  
<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/106/54>> acesso em 05 de Novembro de 2017.

TRAVASSOS, SÔNIA. **Lobato, infância e leitura: a obra infantil de Monteiro Lobato em diálogo com crianças na escola da atualidade**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2013. Disponível em: < <http://www.educacao.ufrj.br/dsoniat.pdf>> acesso em 05 de novembro de 2017.

# AS LEIS nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA NAS LICENCIATURAS DO IF SERTÃO PE/CAMPUS PETROLINA<sup>12</sup>

---

Hortênsia Barbosa Pinto  
Edivania Granja da Silva Oliveira  
Ivete Aparecida da Silva Ota

## **Introdução**

As questões referentes à educação e à diversidade têm sido objeto de muitos debates e pesquisas, projetando-se dos movimentos sociais para os espaços acadêmicos, e interferindo em políticas públicas e ações governamentais. Dessa forma, a interculturalidade, na contramão das relações de poder, revela-se temática obrigatória na sociedade e, por conseguinte, na escola, cobrando posturas e posicionamentos. Embora, de um lado, observamos a sensibilidade em torno das temáticas raciais através de políticas afirmativas, de outro, no cotidiano há uma segregação racial que distancia negros, indígenas e brancos.

Ressaltamos o conceito de mestiçagem é equivocado por reunir identidades distintas de,

Negros, indígenas em torno da unidade ‘mestiça’ reunindo todos os brasileiros. Vejo nesta proposta uma nova sutileza ideológica para recuperar a ideia de unidade nacional não alcançada pelo fracasso do branqueamento físico. Essa proposta de uma nova identidade mestiça, única, vai na contramão dos movimentos negros e outras chamadas minorias (MUNANGA, 2004, p. 16).

---

<sup>12</sup> Projeto PIBIC 2015/16 realizado no IF Sertão PE/Campus Petrolina.

Considerando a necessidade de ampliar no contexto acadêmico questões relativas à diversidade cultural, identidade, desigualdades raciais e preconceito é que se colocou este estudo. Dado que o Instituto Federal do Sertão Pernambucano – IF SERTÃO PE/Campus Petrolina oferece cursos de licenciatura, formando um público que lidará diretamente com a demanda de sala de aula, é que se julgou oportuno e necessário esse projeto, vez que a Instituição tem como meta favorecer uma educação pública de qualidade, priorizando a formação profissional e cidadã dos seus alunos.

O IF SERTÃO PE tem como missão a promoção de uma “educação profissional, científica e tecnológica, por meio do ensino, pesquisa, inovação e extensão, para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável” (BRASIL, 2019). Além de ofertar educação compromissada com a formação étnica-humanística, no respeito a diversidade cultural, fomentando inclusão e convivência solidária, contemplando novas configurações institucionais vinculadas a processos educacionais em modalidades e áreas diversas.

Em busca de atender a esse objetivo, a Instituição tem direcionado suas ações pedagógicas, em consonância com a legislação educacional vigente – a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) e suas alterações, Lei nº10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade do Ensino da África, da Cultura Afrobrasileira e Indígena no espaço escolar, com o intuito de ampliar discussões sobre a temática, a despeito dos percalços do caminho, inclusive da visão eurocêntrica do ensino de história nos livros didáticos. Em um estudo foi evidenciado documentos e legislações influenciadores para a promulgação da Lei nº 11.645/2008, ressaltando

[...] a ativa participação dos chamados “Movimentos Indígenas” e o “Movimento Negro”, que contribuíram nesse processo, reclamando a necessidade de pensarmos em práticas educativas para a construção de relações interculturais numa perspectiva crítica, onde a interculturalidade possa ser pensada como um espaço de questionamento das relações de poder, condições de respeito, igualdade e equidade, num intuito de construir

um novo projeto de sociedade [...] (SILVA; SILVA, 2016, p. 153).

O estudo buscou compreender como o graduando/a graduanda dos cursos de licenciatura em Computação, Física, Música e Química, futuros profissionais da educação, percebem e compreendem os processos históricos de desigualdade racial e social e de exclusão de grupos étnicos no cotidiano escolar e como lidam com as questões relativas às diferenças e as práticas alicerçadas na hierarquização, subalternização e silenciamento das minorias, através de diagnóstico sobre o perfil étnico-racial, de discussões sobre as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na construção da docência nas licenciaturas da referida instituição.

Partiu-se das hipóteses que: a) esses futuros profissionais da educação não compreendem os processos históricos que engendram a desigualdade e a exclusão social; b) o preconceito racial permeia, de forma velada, as relações sociais e que os/as futuros/as professores/as não estão aptos a lidar com a questão.

Os dados foram coletados nos cursos de licenciatura oferecidos pela Instituição no *campus* Petrolina - Computação, Física, Música e Química do *campus* Petrolina, tendo como participante da pesquisa todos os alunos e alunas que, por livre e espontânea vontade se dispuseram a participar. O corpus dessa pesquisa foi constituído por 97 questionários, dos quais 61 são de informantes do sexo masculino e 36 do sexo feminino. Os dados foram obtidos a partir de questões fechadas e abertas, visando possibilitar ao sujeito da pesquisa colocar seus posicionamentos a respeito das questões formuladas.

Os resultados obtidos foram considerados a perspectiva basicamente qualitativa, embora em algumas situações se recorra ao método quantitativo. O material coletado foi analisado a partir da teórica da Análise do Discurso francesa, a partir dos estudos de Pêcheux (1998), por possuir um aparato teórico-metodológico que tem como objeto de estudo o discurso e dispõe de um dispositivo próprio de análise.

Não fez parte de nossa perspectiva teórico-analítica tabular os dados e fazer levantamento do número de incidências dos discursos nos enunciados, embora esse levantamento apareça nos momentos em que se julgar oportuno para a análise. A opção de inserção de questões abertas no instrumento de coleta de dados intencionou a promoção de liberdade aos dizeres sobre o assunto, possibilitando, assim, o surgimento das questões que realmente são marcantes para os graduandos.

## **Buscando os sentidos**

Entendemos que o discurso se constitui por dizeres socio historicamente constituídos que, materializados pela linguagem, são atravessados pela ideologia e pelo inconsciente. O discurso produz sentido a partir de sua vinculação às condições históricas de sua produção e são, em sua formulação, são uma tentativa de controlar os sentidos que textualiza. cremos, a partir da perspectiva teórica em que nos colocamos, que o discurso é um acontecimento que articula uma atualidade a uma rede de memória, situando-se, portanto, num território movediço, instável e incerto, articulado entre o simbólico da linguagem, o imaginário e a ideologia. É desse lugar que os ditos e não-ditos são significados. Interessa-nos, portanto, buscar o efeito de sentido produzido pressupõe compreender a inscrição do discurso nas práticas sociais, “uma vez que, ao produzi-lo, o sujeito o faz a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica. Todo enunciado tem a ver com o tipo de relação do sujeito no processo de produção da vida de uma sociedade (BASTOS, 2007, p. 2).

É trabalho do analista de discurso verificar não “o quê” o texto diz, mas o “como” ele diz. Para isso, faz-se necessário remeter a língua à sua exterioridade. É necessário superficializar a linguagem, investigar sua opacidade. Segundo Orlandi (1998, p. 15), “a constituição do corpus já é análise, pois é pelos procedimentos analíticos que podemos dizer o que faz parte e o que não parte do corpus”. É a partir dessa compreensão que passamos a olhar o *corpus*. Pensar a produção de

sentidos no discurso pressupõe levar em conta que o processo discursivo: a) articula-se à processualidade histórica engendrado pelas condições de produção; b) é a produção de sujeitos historicamente constituídos e que, por isso, tomam posição.

O encaminhamento dos dados possibilitou olhar o *corpus* a partir de duas perspectivas a respeito da construção da identidade étnica: a primeira traz o olhar do sujeito para si mesmo e a segunda trata do olhar do indivíduo para seu entorno.

### **O olhar do sujeito para si mesmo**

Foram elaboradas duas questões relacionadas a identidade étnico-racial. Uma fazia a seguinte pergunta: “Como você se define em relação a identidade étnico-racial? (Ex.: mestiço, mulato, negro, branco, pardo, moreno, moreno claro, moreno escuro, galego, etc.)” (Questão 2.1). A outra questão foi elaborada contendo as opções de cores: Amarela; Branca; Parda; Preta e Indígena. Com as mesmas categorias utilizadas em Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia/IBGE (BRASIL, 2020).

Em um outro estudo sobre perfil étnico-racial com discentes de graduação foi evidenciado que,

as respostas às questões referentes à cor da pessoa, pergunta aberta e cor segundo a classificação adotada pelo IBGE, observa-se existir um alto grau de concordância entre as categorias amarela, branca e parda. Em contrapartida, os estudantes autodeclarados mestiços se dividem entre brancos e pardos, diante de uma classificação pré-codificada, assim como os estudantes que se afirmaram morenos. Mais da metade dos alunos que se classificaram como negros, quando questionados abertamente, rejeitaram o termo preto que integra as opções da variável segundo o IBGE. Percebe-se ainda que as respostas dos alunos na pergunta aberta seguiram uma orientação quanto à origem familiar ao declarar sua cor ou raça, em vez das categorias mais circunscritas à termos designativos de cor utilizadas pelo IBGE. Isso pode ser verificado nas respostas relativas aos critérios

que orientaram a escolha das categorias, onde os alunos consideraram este fator como o mais importante, seguido da cor da pele, para a identificação da identidade étnico-racial (ROMANO et al, 2019, p. 11).

Assim, tratando da auto definição étnico-racial (questão 2.1), questão aberta, em que o indivíduo tinha a possibilidade de não se encaixar em classificações pré-determinadas e a liberdade de se autodefinir sobre a questão de forma mais livre. O item 2.2 era uma questão de marcar, ou seja, dita objetiva, tratando da classificação racial a partir do que é estabelecido pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Nas respostas apresentadas, entre os 97 entrevistados, 41 pessoas se definiram de uma forma para o IBGE e de outra para si mesmas, apontando uma divergência nos dizeres sobre o pertencimento étnico. Esse fato aponta para a questão da identidade étnica numa sociedade constituída pela diversidade cultural e permeada por relações conflituosas, vez que apesar da diversidade étnica, o modelo instituído é do europeu.

Dentre as respostas dadas para a autodefinição com relação à identidade étnico racial, duas pessoas preferiram não se fechar em uma classificação: uma das repostas registrou mais de uma classificação - “moreno claro, negro, moreno escuro” - e a outra disse não se importar com essa classificação. Esses discursos, ao nosso ver, assinalam um incômodo com os estereótipos criados em torno da questão e embora não indiquem a consciência de uma identidade étnica – um deles se declarou “de cor preta” na classificação do IBGE – observa-se que o indivíduo não se sente confortável, seguro, há um incômodo em relação ao estabelecido.

Tomaremos em nosso gesto de análise alguns dizeres sobre o ser negro que circulam socialmente e ao modo como a subjetividade e os efeitos de sentido vão se construindo. Essa discussão envolve não só o aspecto subjetivo, mas também uma posição política. A divergência entre a forma como o indivíduo se auto define e o modo como se define para o IBGE revela a falta de uma postura de pertencimento, um

incômodo na tomada de posição a respeito de sua identidade étnica, que é histórica, social, cultural.

Dos 97 entrevistados, somente 11 se declararam negros. Esse fato chama a atenção para uma questão que precisa ser melhor investigada: se sabemos que há uma significativa presença de afrodescendentes no Brasil, por que esse dado não se reflete nos números de alunos da Instituição? A resposta pode apontar para duas vertentes: a) ou é realmente esparsa a presença de afrodescendentes no ambiente acadêmico, ou b) a dificuldade de se construir uma identidade positiva em relação ao afrodescendente escamoteia a realidade e faz com o indivíduo prefira não se identificar como tal.

A compreensão da identidade envolvendo estratégia de resistência foi evidenciado em um estudo,

[...] como as difusões ideológicas das práticas racistas geram uma identidade de resistência que tem como exemplo as estratégias desenvolvidas para “escapar” das posições predeterminadas para o negro pelas formas de identidade legitimadora difundidas pelas instituições e classes dominantes, surge uma forma de percepção que traz o discurso da mistura racial e cultural como ponto importante da construção da identidade brasileira (SANTOS, 2012, p. 04).

A partir da reflexão acima, é possível observar que o mito da democracia permeia os dizeres sobre a questão. Ante as injunções políticas e ideológicas de produção da identidade étnica, observamos uma série de discursos a produzir significados sobre o ser negro ora sob uma perspectiva de afirmação do sujeito, ora sob a ótica da escamoteação dessa realidade; ora, numa perspectiva de valorização, ora, de preconceito.

Em outro estudo também sobre o perfil étnico-racial no âmbito do IF Sertão PE/Campus Petrolina, com discentes do Ensino Médio Integrado, realizada entre 2011 e 2012, resultou em ausência de identificação com a cultura indígena por parte dos entrevistados, com a seguinte reflexão a esse respeito: “Assim, pode-se apontar que dentre



as problemáticas enfrentadas pelos atuais povos indígenas, a invisibilidade seja talvez o maior problema” (OLIVEIRA, ALBUQUERQUE, 2012, p, 294).

Vários discursos permeiam as falas projetadas nos enunciados, para buscar os sentidos construídos tomemos o conceito de memória discursiva, ou seja, a memória do dizer nos termos em que a compreende Pêcheux (1998), feixes de sentido a partir do lugar onde o sujeito se coloca, sendo a regularidade do discurso que produz efeito de sentido. O discurso, para funcionar, precisa da memória discursiva. Nesse sentido, os indivíduos que se assumem afrodescendentes projetam-se discursivamente e constroem sua subjetividade a partir da identificação com a formação discursiva do ser negro. É a ruptura com um lugar historicamente demarcado sobre o ser negro, colocando-se no outro extremo, vez que esse dizer retoma, por uma memória discursiva, o discurso da miscigenação e da nação multicultural para refutá-lo.

Sob a ótica da Análise do Discurso, não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem discurso. Assim, esses dados refletem os dizeres construídos em torno da negritude e dos efeitos de sentido produzidos. Nesses discursos os indivíduos se significam e são significados, tanto pela força do discurso dominante quanto por grupos de resistência em busca da construção da subjetividade.

Assim, no entrecruzar desses discursos, o negro se subjetiva, ora numa perspectiva de rejeição, ora de valorização de sua negritude. Ao assumir essa postura, o sujeito busca regular, controlar, os sentidos dos dizeres socialmente construídos sobre o ser negro.

Consideramos, a partir da perspectiva teórica do materialismo histórico, que a língua é a expressão das relações sociais, e o que o dizer está permeado de uma memória discursiva e de silêncios. Assim, os discursos possuem uma vinculação histórica à qual está intrinsecamente ligado. Muitos aspectos advindos de uma colonização escravocrata se configuram ainda hoje em mecanismos discriminatórios e são difundidos pelas práticas discursivas. O culto aos valores eurocêntricos acabam por promover um discurso de negação de identidade. Seria está

a causa do pequeno número de pessoas que se identificam como negras na Instituição?

## **O olhar do indivíduo para o entorno**

Neste tópico, tomamos em bloco as respostas para questões colocadas para os participantes da pesquisa para, sob a perspectiva teórica que assumimos, fazer a interpretação dos dados.

Os entrevistados perguntados se concordam com a Lei de Discriminação Racial (questão 2.4), 88 dos 97 entrevistados responderam que concordam, 06 pessoas responderam que não concordam e 03 pessoas preferiram não opinar, sob a alegação de desconhecer a lei. Em outra questão foi perguntado aos entrevistados se já haviam presenciado no ambiente escolar algum tipo ou situação de discriminação étnico-racial (questão 2.7), 28 entrevistas responderam que sim; 69 responderam que não. Solicitados a descreverem a situação de discriminação, as respostas apontam para ofensas verbais em forma de xingamentos devido ao fato de serem crianças negras.

Sobre a pergunta “Você é a favor da Lei de Cotas?”, foram obtidos os seguintes resultados: 33 pessoas se manifestaram contra a Lei e 63 a favor. Desses 63, somente 04 concordam com a Lei nos termos em que ela se apresenta: ou seja, para negros; 04 acreditam que a Lei deveria ser para indígenas; 35 acreditam que a Lei deveria ser para alunos da Escola Pública; 20 acreditam que a Lei de Cotas deveria ser para indígenas, negros e alunos de Escola Pública.

Com relação a questão objetiva “Como você percebe a convivência entre os grupos étnicos no espaço escolar do Campus Petrolina?”, contendo as opções: Muito boa; Boa; Razoável ou Ruim. Resultando em 50 entrevistados responderam que a convivência é boa; 27 responderam que é muito boa. Afirmaram razoável 20 entrevistados e nenhuma convivência ruim foi respondida. Sugerindo o IF Sertão PE/Campus Petrolina como um espaço de respeito a diversidade étnico-cultural.

Perguntados se acreditavam existir racismo no Brasil (questão 2.10), os participantes foram unânimes: todos responderam que sim.

Feita essa síntese, passemos a olhar os dados à luz da teoria. Se confrontarmos as respostas dadas à questão 2.7 (se haviam presenciado no ambiente escolar algum tipo ou situação de discriminação étnico-racial) com as respostas à questão 2.10 – “Você acredita que existe racismo no Brasil?”, um dado chama a atenção. Nesta última questão colocada, houve unanimidade na resposta: todos os participantes responderam que sim. Ou seja, embora a maioria declare nunca ter presenciado racismo na escola, todos concordam que há racismo no Brasil. Isso aponta para o racismo velado, que às vezes não se explicita em palavras e ações, mas através do silêncio.

A luz da Análise do Discurso compreende-se que o dizer é atravessado de silêncio. E o silêncio não remete ao nada, ao vazio, à ausência de som. Ao contrário: o silêncio é constituído de sentidos; o silêncio é fundador; é condição de produção do discurso.

Ao dizer, o sujeito que diz não explicita todos esses ditos, mas eles estão inscritos no discurso porque há uma memória do dizer que faz o discurso funcionar. A maioria dos entrevistados nunca presenciou situação de discriminação no ambiente escolar, a maioria admite ser boa a convivência entre os grupos étnicos no espaço escolar do Campus Petrolina, mas apesar disso, a maioria diz ser a favor da Lei de Cotas, a grande maioria é a favor da Lei de Discriminação Racial e todos admitem haver racismo no Brasil.

## **Considerações finais**

Entendemos que a linguagem não é transparente, como faz supor o senso comum. Por trás da linguagem, é que se manifestam a ideologia e o inconsciente e o discurso se inscreve no histórico para significar (PÊCHEUX, 1998).

Observa-se que embora o indivíduo não observe situações de discriminações explícitas, ele tem consciência do preconceito e das discriminações que permeiam as relações. Isso se dá porque o dizer é

atravessado pela incompletude e apesar de não se explicitar nos enunciados, esses ditos aparecem sob a forma de não ditos, de silêncio. Ao assumir essa posição, não é exatamente o indivíduo empírico que fala; mas o sujeito sociohistoricamente constituído: atravessado pela ideologia e pelo inconsciente. O preconceito é historicamente construído e atravessa os dizeres daquele que diz por que funciona por uma relação entre memória e apagamento.

Sabe-se que a escola não é o único espaço em que a formação ocorre. Diferentes agências, inclusive a mídia, concorrem para a formação cultural e educativa dos indivíduos, estabelecendo valores, conceitos, modos de ser, de pensar, de se comportar, de ver, avaliar e julgar o mundo a sua volta, na maioria das vezes sob a ótica da globalização e do sistema capitalista. Embora a escola não seja esse espaço exclusivo, ela ocupa um lugar privilegiado nesse processo, devendo ser sensível a questões que tratam de identidades para que não seja um espaço de reprodução da violência. Especialmente os cursos de formação de professores não podem se omitir da discussão.

Por fim, o referido estudo buscou contemplar as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, com vistas a ampliar as discussões sobre questões étnico-raciais para proporcionar maiores conhecimentos sobre os grupos étnicos-raciais, favorecendo espaços formativos aos(as) licenciandos(as) no IF Sertão PE/Campus Petrolina.

## **Referências**

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia. Conheça o Brasil: população, cor ou raça. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acessado em 20/10/2020.

BRASIL. Resolução nº 36 do Conselho Superior, de 31 de julho de 2019. Disponível em: <https://ifsertao-pe.edu.br/images/Consup/2019/Resoluo%20n%2036.pdf>. Acessado em 19/10/2020.

BASTOS, Alexandre Fleming Vasques. **Considerações sobre o discurso**. 2007.Mimeo.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Edivania Granja da Silva; ALBUQUERQUE, Amanda de Souza. Percepção da identidade étnico-racial do Ensino Médio Integrado no IF Sertão- PE, Campus Petrolina. **Revista Semiárido De Visu**, v. 2, n. 2, p.285-295, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsertao.edu.br/ojs2/index.php/semiaridodevisu/article/view/103>. Acessado em 18/10/2020.

ORLANDI, ENI. **Paráfrase e polissemia**: a fluidez nos limites do simbólico. Campinas, SP: Revista Rua, Unicamp/Nudecri, no. 04, março/ 1998.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas-SP: Editor da Unicamp, 1998.

ROMANO, Renata Cristina Cruz et al. **A percepção da população discente de uma instituição de Ensino Superior pública quanto à sua identificação étnico-racial**. Rio de Janeiro: UFF, 2019 (TCC em Administração).

SILVA, Edson; SILVA, Maria Da Penha da. As diversidades étnicas no Brasil: desafio às práticas escolares. *In*: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife: Edufpe, 2016, p.151-177.

SANTOS, Sílvia Karla B.M.M. O que é ser negro no Brasil? Uma reflexão sobre a construção de identidade do povo brasileiro. João Pessoa, **Cadernos Imbondeiro**, v.2, no 1, 2012, p. 01-12. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/14150-Texto%20do%20artigo-25504-1-10-20130303.pdf. Acessado em 20/02/2016.

# OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: DEMARCANDO TEMPO E ESPAÇO CURRICULAR SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA

---

Maria da Penha da Silva

Ao realizarmos um estudo sobre a temática indígena nas práticas curriculares docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas **não** indígenas localizadas nas proximidades do território indígena Xukuru do Ororubá em Pesqueira/PE, percebemos que os livros didáticos de História constituíram-se como textos curriculares previamente pensados e organizados de forma a direcionar conteúdos e atividades pedagógicas. Por vezes, citados pela maioria das professoras entrevistadas como um guia para organizar o planejamento das atividades pedagógicas referentes à essa temática, além de ser o subsídio didático de mais fácil acesso tanto para as docentes quanto para os/as discentes. Portanto, a análise dos livros foi necessária, mas, não tivemos a pretensão de realizar um estudo aprofundado sobre os citados subsídios, uma vez que demandaria uma pesquisa específica. No entanto, pontuaremos algumas características gerais que marcaram as formas de abordagem e conteúdos predominantes sobre a temática indígena.

Nesse propósito veremos no *Quadro 1* algumas coleções e exemplares usados pelas professoras participantes da pesquisa; em uma ordem onde inicialmente estão expostos exemplares de coleções abordando conteúdos didáticos de História no âmbito geral e em seguida os exemplares de uma coleção específica sobre as temáticas afro e indígena. Vale ressaltar ainda que os livros citados no respectivo quadro, não foram distribuídos igualmente para todas as escolas e turmas. Por exemplo: as duas primeiras Coleções (Projeto Buriti; Projeto Descobrir) foram distribuídas nas turmas cursando os anos mencionados no quadro, em escolas distintas, sendo considerados como livros básicos; enquanto a terceira Coleção (O Brasil Somos Todos Nós:

“História e cultura afro-brasileira e indígena”) tratava-se de uma aquisição da Secretaria de Educação Municipal em anos anteriores, distribuída com as crianças pontualmente e não havendo reposição nos anos seguintes. Portanto, no período da pesquisa, nem todas as crianças tinham esse material em mãos, restando apenas alguns exemplares nas bibliotecas escolares sendo usados como subsídio didático complementar.

**Quadro 1** – Dados técnicos sobre os livros didáticos de História utilizados pelas professoras no contexto escolar estudado

<b>Títulos</b>	<b>Modalidade de ensino</b>	<b>Autores(as)</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano de publicação</b>
Coleção Projeto Burity	2.º, 3.º e 5.º ano do Ensino Fundamental	Obra coletiva Editora responsável: Rosane Cristina Tharira	Moderna	2.ª ed. 2011.
Coleção Projeto Burity	3º ano do Ensino Fundamental	Obra coletiva Editora responsável: Lucimara Regina de Souza Vasconcelo	Moderna	3.ª ed. 2014.
Coleção Projeto Descobrir	2.º, 3.º, 4.º ano do Ensino Fundamental	Heloisa Dias; Glaucimara Baraldi	Saraiva	2.ª ed. 2011.
Coleção O Brasil Somos Todos Nós: “História e cultura afro-brasileira e indígena”	2.º, 3.º e 4.º ano do Ensino Fundamental	Obra coletiva	Grafset	2010

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos livros didáticos



Sobre a caracterização geral das referidas coleções: um primeiro aspecto chamando a atenção foi a organização dos conteúdos em períodos históricos. Por exemplo, no chamado período pré-colonial e na atualidade as populações indígenas foram citadas com menor frequência; e em maior quantidade no período colonial. De forma que, torna-se uma abordagem fragmentada, considerando que no período esse tipo de abordagem da temática indígena nos livros didáticos está alinhada à produção historiográfica que contribuiu para o apagamento histórico da população indígena no Brasil após o período colonial, onde “A negação pela maioria dos historiadores em reconhecer os indígenas como povos históricos tem sido uma marca da produção historiográfica no Brasil, fortemente calcada no eurocentrismo, e esta tendência se apresenta nos livros dos diferentes níveis escolares (BITTENCOURT, 2013, p. 131).

A autora enfatizou, ainda, que nos períodos históricos posteriores à expulsão dos Jesuítas e o fim das ações dos bandeirantes, os povos indígenas foram relegados ao total esquecimento nos subsídios didáticos, voltando a ser citados no início do século XX. E as abordagens da temática indígena no contexto escolar, reduzida a esses dois períodos históricos, quase sempre são associadas, no primeiro momento, à “extração do pau-brasil, canibalismo, nudismo” e, no segundo momento, aos conflitos pela terra. (GRASSI, 2009, p. 293). No material analisado, encontramos abordagens nesse sentido, mas também encontramos avanços.

A exemplo dos exemplares trazendo importante contribuição para visibilizar a existência dos povos indígenas antes da colonização nas terras que atualmente conhecemos como Brasil. Nesse sentido, a concepção sobre os povos indígenas no chamado período pré-colonial, atribuiu àqueles povos a condição de sujeitos históricos diante das invasões europeias. Assim, evidenciando aspectos históricos, estimativas demográficas afirmando a presença de grupos humanos que, dentre outras características, eram portadores de culturas e organizações próprias:

Milhões de índios habitavam as terras que são conhecidas hoje como Brasil. Todas essas pessoas pertenciam a povos indígenas diferentes com línguas, costumes, tradições e crenças variadas. Os povos indígenas são considerados os primeiros habitantes dessa terra porque eles aqui se encontravam por ocasião da chegada dos colonizadores europeus (GAFSET, 2010, 2º Ano, p. 98). Em 1500, quando os portugueses chegaram às terras que mais tarde seriam chamadas de Brasil, eles encontraram diversos povos indígenas cada um com seus hábitos alimentares. [...] Os indígenas que viviam no litoral alimentavam-se principalmente de peixes, frutos, palmito e sal, retirados da natureza, e de milho, mandioca e feijão, que eles cultivavam [...] Os indígenas que habitavam o interior viviam principalmente da caça e da coleta de frutos e sementes, como araçá, goiaba, caju, pinhão, açaí, e castanha. Eles não usavam sal. Os grupos que viviam perto dos rios praticavam a pesca. Eles também usavam a polpa do buriti e o guaraná para preparar refrescos (VASCONCELOS, 2014, 3º ano, p. 42). (Grifos nossos).

Pensar as narrativas citadas como prescrições curriculares sugere a princípio que, as práticas curriculares docentes tenham em vista uma perspectiva histórica diferente da comumente encontrada nos livros didáticos, quando enfatizado o mito do “Descobrimento do Brasil”. Sendo possível, ainda, corroborar a desconstrução da ideia sobre ser uma terra desabitada, desprovida de posses de alguém. Sobretudo, no segundo fragmento citado, contribuindo para melhor compreensão acerca dos diferentes hábitos alimentares daquela população, uma vez associando os citados hábitos às regiões habitada por cada grupo indígena. Contribuindo para desconstruir a ideia que os indígenas, em geral, consumiam a caça, o pescado e alimentos à base de mandioca.

Outro aspecto importante enfatizado sobre os povos indígenas no chamado período pré-colonial foi observado na *Coleção Projeto Descobrir*. Onde as autoras reconheceram a condição dos indígenas como detentores de conhecimentos importantes e indispensáveis naquele contexto para os europeus se estabelecerem e constituírem a Colônia:

No início do século XVI, quando os portugueses chegaram às terras que iriam formar o Brasil, muitos povos indígenas que habitavam o território praticavam o cultivo de alimentos. Como os portugueses eram de uma região de clima temperado, nem todas as plantas que eles costumavam cultivar em sua terra resistiam ao solo e ao clima da Colônia. Por isso, o conhecimento que os indígenas tinham a respeito de agricultura foi utilizado pelos portugueses e foi muito importante para a sobrevivência dos colonizadores. Eles também aprenderam com os indígenas não só a cultivar as plantas, mas a prepará-las como alimentos de modo adequado (DIAS; BARALDI, 2011, 3º Ano, p. 100).

Considerando que o livro didático geralmente é visto no contexto escolar como portador de conhecimentos necessários a serem socializados para as novas gerações, ao constar em seu repertório os conhecimentos indígenas em uma condição de superioridade aos conhecimentos dos colonizadores, contribuindo para desconstruir preconceitos ainda arraigados sobre a ideia sobre os indígenas como grupos incapazes de se auto sustentar ou chamados de preguiçosos. São informações necessárias na produção do conhecimento escolar positivo sobre os povos indígenas, ao reconhecê-los como sujeitos produtores de conhecimentos. Como afirmou o pesquisador indígena Gersem dos Santos Luciano - Baniwa:

Os povos indígenas do Brasil possuem uma longa história que se estende por muitos milhares de anos antes da conquista portuguesa, o que faz com que eles tenham um conhecimento genuíno de sua realidade, o que lhes possibilitou viverem e desenvolverem civilizações milenares equivalentes a qualquer outra civilização humana. [...] Esta constatação é importante para desconstruir a ideia preconceituosa de que os índios são incapazes de assegurar a sua própria sobrevivência e, por isso, precisam dos brancos para ensiná-los a viver. É óbvio que os conhecimentos científicos e tecnológicos da sociedade moderna são importantes e desejáveis para aperfeiçoar suas condições de vida, como é o desejo de toda a sociedade humana. Mas isso não significa que sem eles os índios não possam se manter (LUCIANO, 2006, p. 170).

Nesse sentido, notamos que as referidas narrativas nos livros didáticos citados estão convergindo com as novas abordagens antropológicas. E apesar de não citar o pesquisador acima, trazem referências de outros estudos antropológicos e históricos na mesma perspectiva. Entretanto, não significa que todos os conteúdos sobre os povos indígenas abordados nos exemplares didáticos mencionados são de forma coerente e informativa. Discutiremos a seguir alguns aspectos sobre os limites nesses subsídios e nos demais que brevemente analisaremos, principalmente, no que se referiu ao período colonial.

Nesse sentido, identificamos basicamente quatro concepções sobre os povos indígenas no período colonial. Alguns livros apresentaram uma visão sobre os indígenas como populações a-históricas, assim, expressando uma lógica eurocêntrica, onde os indígenas simbolicamente foram considerados como **não** sujeitos da História. Outros livros usaram o artifício da invisibilidade para negar a condição de sujeitos aos indígenas, mas também constatamos o uso de livros com outra perspectiva histórica, ao reconhecer os indígenas como sujeitos históricos, porém vencidos, contribuindo para fortalecer a ideia do provável desaparecimento indígena.

Associadas à primeira concepção de índios “pré-históricos”, estavam as abordagens com conteúdos textuais e imagéticos difundindo uma visão sobre os indígenas sempre na condição de ingênuos e passivos. De forma que, na representação dos primeiros contatos entre índios e europeus, a concepção de índio situava-se entre o exótico e o ingênuo/passivo, expressando a ausência de conflitos e estranhamentos, ao contrário, pois às negociações ocorrendo na mais perfeita harmonia. Abordagens semelhantes nos livros didáticos é compreendida como uma perspectiva etnocêntrica, uma vez que:

Enfatiza o exotismo e a ingenuidade de suas práticas. Em tal situação, os índios são vislumbrados como sujeitos passivos e submissos, por meio de discursos que reverberam os ideais de conquista, e dominação (cultural e/ou econômica), exploração e depopulação dos povos nativos, considerados como os elementos mais frágeis

nas relações de poder assimétricas estabelecidas com a sociedade de não índios (MONTEIRO, 2014, p. 88).

Considerando a existência de estudos etnológicos mencionados como responsáveis por difundir narrativas sobre os povos indígenas, enfatizando as supostas condições sociais inferiores, muitas vezes atribuindo a esses povos a responsabilidade por tais condições e alegando o estado de natural preguiça. Nesse perspectiva, contrapor essas narrativas com exemplos concretos de superação dos processos de desigualdades que historicamente marcaram a vida dessas populações é muito importante. As narrativas depreciativas sobre as formas de viver dos indígenas historicamente serviram para legitimar a usurpação das terras habitadas por esses povos. Ao ser reconhecida a presença dos índios anterior à chegada dos colonizadores europeus em determinadas regiões; quando não, os índios foram totalmente ignorados, tornando-os invisíveis, principalmente em tratando da Região Nordeste, a região mais antiga da colonização portuguesa no Brasil. Por exemplo, dois dos livros didáticos analisados apresentaram referências à ocupação colonial do interior dessa Região, ignorando a presença indígena naquele período no citado espaço, como no fragmento a seguir:

A criação de gado bovino na Colônia

Inicialmente, o gado bovino era criado próximo das plantações da cana, mas o cultivo da cana ocupava grandes extensões de terra e, na medida em que ficaram maiores, os rebanhos foram levados para terras mais distantes, que não eram propriedades dos donos de engenhos. Como as plantações de cana ficavam principalmente no litoral, a pecuária começou a ser desenvolvida no interior do país. Dessa forma, a criação de gado foi responsável pelo povoamento de algumas regiões do interior da região Nordeste que estavam desabitadas até então. (DIAS; BARALDI, 2011, 3º Ano, p. 109). Grifo nosso.

A partir das novas abordagens históricas percebemos que o fragmento grifado apresenta no mínimo três implicações para a construção dos conhecimentos positivos acerca da temática indígena: primeira, ao afirmar que o interior da atual Região Nordeste encontrava-se despovoado, omitiu os inúmeros povos indígenas habitantes naquele espaço antes dos colonizadores; ao ignorar a presença indígena, também omitiu a condição política e social dos indígenas como povos habitantes no referido lugar; por fim, o referido fragmento não problematizou as ações de usurpação das terras indígenas por parte dos criadores de gado, como evidenciado em pesquisa sobre a região (SANTOS JÚNIOR, 2015).

Considerando ainda que essas ações implicaram em graves situações na produção do conhecimento histórico até a atualidade. Pois, quando os livros didáticos em geral continuam ignorando a presença dos índios nessa Região, mesmo ao tratarem sobre os povos indígenas atuais, é um exemplo disso. Salvo raríssimas exceções dos livros produzidos localmente, os manuais didáticos, ao não reconhecerem a presença dos povos indígenas no período colonial no espaço atualmente chamado de Nordeste, também os ignora no presente, pois ao omiti-los no passado, não teriam como justificá-los na atualidade<sup>13</sup>. Uma situação ilustrativa dessa situação, foi observada em dos livros didáticos analisados, onde um tópico tratou sobre a ocupação colonial no interior do atual Nordeste, iniciando discorrendo sobre os engenhos de açúcar e a criação bovina, como cenários preexistentes, onde mais uma vez as populações indígenas não foram citadas:

Próximos aos engenhos de açúcar havia criação de gado. Os bois serviam para carregar cana-de-açúcar, mover moinhos e alimentar a população. Com a expansão dos engenhos de açúcar, a criação de gado foi aos poucos empurrada para o interior. Os vaqueiros seguiram o curso

---

<sup>13</sup>Reflexões sobre as omissões de indígenas no passado e no presente da História do Brasil foram muito bem evidenciadas pelo intelectual indígena Gersm J. dos Santos Luciano, (2006) especificamente no capítulo “Contribuições dos povos indígenas ao Brasil e ao mundo” (p. 216-225).

dos rios e ocuparam, junto como os animais, o interior dos atuais estados do Piauí, do Maranhão, da Paraíba e do Rio Grande do Norte (THAHIRA, 2011, 5º Ano, p. 12). (Grifamos)

Sobre o fragmento grifado, uma pergunta para reflexões: quem eram os vaqueiros? Estudos afirmam tratar-se de pessoas conhecedoras da região, provavelmente indígenas habitantes no interior, grupos nativos próximos de onde foram instalados os currais, indivíduos capturados e escravizados ou aliados dos fazendeiros (SANTOS JÚNIOR, 2015). Pois, mesmo os estudos antropológicos em uma perspectiva assimilacionista, a exemplo da produção de Darcy Ribeiro (1996), confirmaram essa situação. E também em novas abordagens sobre os índios no Nordeste, a exemplo dos estudos de Edson Silva, (2004; 2008), chamaram a atenção para as várias formas de resistência indígena. Dentre as quais, aceitar a condição de vaqueiro ou jagunço dos fazendeiros que adentraram o interior nessa Região, como uma estratégia de sobrevivência daquelas populações indígenas diante dos territórios habitados invadidos.

Diante do exposto, observamos que os subsídios didáticos analisados nas referências à colonização no interior da atual Região Nordeste, reafirmaram as ideias da invisibilidade dos povos indígenas, como em livros clássicos a exemplo da obra *A terra e o homem no Nordeste* de Manoel Correia de Andrade (1998), publicada em várias edições; também nos escritos de cronistas coloniais ou autores contemporâneos como Câmara Cascudo, Caio Prado Júnior e Celso Furtado dentre outros que quando escreveram sobre o Nordeste, omitiram a participação dos povos indígenas nos processos históricos.

Como visto, os livros didáticos das coleções mencionadas, quando discorreram sobre o período colonial conceberam a presença dos povos indígenas na condição de grupos passivos, ou simplesmente ignoraram essa presença em determinados contextos. Esse tipo de abordagem se restringiu à colonização no interior do Nordeste, pois ao se referirem a colonização de uma forma geral, não tinham como negar a participação indígena. A esse respeito, constatamos a existência de

livros didáticos que não só reconheceram a participação dos povos indígenas naquele período da História do Brasil, como também os reconheceram como sujeitos históricos; mesmo quando a agência indígena se traduzia nas ações de confronto com os colonizadores ou de fugas, como expresso a seguir:

Com a ocupação da terra pelos portugueses, as relações com os povos indígenas foram ficando mais tensas. A escravização de indígenas pelos portugueses contribuiu para aumentar os conflitos, que em alguns momentos originaram combates e situações de guerras (DIAS; BARALDI, 2011, 4º Ano, p. 45). (Grifos nossos).

O citado trecho, possibilita reflexões acerca da capacidade que os povos indígenas no Brasil sempre tiveram para articulações políticas. Uma vez que o parágrafo citado anunciou a existência de conflitos nas relações dos indígenas com os portugueses, suscitando que a ideia de passividade entre os povos indígenas no período colonial não é cabível. Sobretudo quando o texto foi ilustrado por imagem de um conflito entre grupos indígenas e portugueses, com a legenda: “Luta dos Tupinambás contra Tupiniquins e portugueses”, evidenciando determinadas situações quando os indígenas se aliaram com europeus para combater grupos inimigos. Por serem o parágrafo e a imagem os únicos conteúdos no livro remetendo à resistência indígena no período colonial, não pareceram ser suficientes para que ocorresse uma prática curricular produtiva sobre o assunto.

O conteúdo foi tratado brevemente e de forma superficial. Sendo necessário o/a professor/a buscar outros subsídios para suprir algumas lacunas, por exemplo, situando a região onde ocorrera o citado confronto, quem eram os Tupinambás e os Tupiniquins. Também, as razões para o indígena se aliar-se com os portugueses contra outro grupo indígena. Essas questões favorecerão a problematização sobre o lugar dos índios e dos europeus naturalizados respectivamente como oprimidos e opressores por uma historiografia marxista que não



abordou outra forma de resistência que não fosse os confrontos, as guerras os embates entre indígenas e colonizadores.<sup>14</sup>

Todavia, esse tipo de abordagem foi recorrente em pelo menos três exemplares didáticos analisados. Mesmo o exemplar que anteriormente havia omitido a presença indígena no interior do Nordeste (5.º ano da Coleção Buriti), quando tratou sobre a colonização de forma geral, reconheceu que os indígenas não só participaram dos processos coloniais, como também reagiram às formas de violência dos colonizadores. Sobretudo dedicando um tópico intitulado “A resistência dos indígenas”:

Os portugueses escravizaram os indígenas e usaram várias formas de violência contra eles. Os indígenas tentavam resistir a esse domínio, promovendo guerras contra os colonizadores e fugindo para o interior. Nas missões jesuíticas, os indígenas eram catequizados e obrigados a adotar costumes europeus, realizavam diversos tipos de trabalhos e eram impedidos de sair de lá. Por isso era comum muitos indígenas fugirem das missões (THAHIRA, 2011, 5º Ano, p. 14). (Grifamos).

Entretanto, o trecho grifado estabeleceu lugares distintos para europeus e indígenas. Ambos estão em posições opostas, e quando não ocorreram confrontos, restou aos indígenas a fuga como forma de resistência, nada sobre os benefícios que algumas missões religiosas ofereciam para atrair os indígenas, além dos diversos interesse indígenas em se manterem aldeados nas missões<sup>15</sup>.

Ainda referente aos conteúdos sobre o período colonial, os livros didáticos analisados evidenciaram alguns prováveis fatores remetendo à ideia do desaparecimento indígena ao longo da História do

---

<sup>14</sup>Sobre as diversas formas da resistência indígena diante da colonização para além dos confrontos, guerras e conflitos, ver: MONTEIRO, John Manuel. Armas e armadilhas: história e resistência dos índios. In: NOVAES, Adauto. (Org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Cia. das Letras, 1999. p. 237- 249.

<sup>15</sup>M. Regina Celestino de Almeida, no livro *Metamorfoses indígenas* (2013) mostrou vantagens e interesses indígenas em se manterem aldeados nas missões religiosas no Rio de Janeiro.

Brasil, dentre esses, as muitas guerras entre os índios e os colonizadores; a fome; as doenças trazidas pelos europeus e a mestiçagem. Esses fatores remontaram à ideia de depopulação indígena, significando a redução expressiva desses povos, conseqüentemente, o provável desaparecimento:

Ao longo dos séculos, porém, a população indígena que existia no Brasil no século XVI diminuiu muito. **As guerras** em consequência da ocupação de suas terras pelos portugueses e a escravização contribuíram para a morte de milhares de indígenas. Além disso, os europeus trouxeram à América **doenças** que aqui não existiam, como a gripe, o sarampo, a varíola e a coqueluche. Ao entrar em contato com essas doenças, um grande número de indígenas **morreu**, pois não tinham resistência a elas (DIAS; BARALDI, 3º Ano, 2011, p. 131).

O fragmento citado mostrou os povos indígenas no período colonial, como uma interpretação subjacente que os índios foram exterminados ainda naquele período. No entanto, logo em seguida, na mesma página, iniciou o tópico tratando sobre os índios na atualidade, todavia sem a problematização a respeito do desaparecimento dos índios no intervalo temporal entre um período histórico e outro.

Em repetidos textos e imagens, os indígenas, diante da colonização, estavam condenados a desaparecer. E nesses casos, o processo colonizador apresentado como uma terrível onda avassaladora diante da qual os índios sucumbiram. Essa perspectiva foi abandonada pela produção historiográfica nas últimas décadas, a qual enfatiza os índios como sujeitos sociopolíticos em diferentes contextos históricos da dominação colonial, especificamente na região do atual Nordeste.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> A esse respeito consultar: OLIVEIRA, João Pacheco. (Org.). **A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. 2. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004. E OLIVEIRA, João Pacheco (Org.). **A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011. Trata-se de duas coletâneas, a primeira publicada originalmente no início dos anos 1990, onde estão reunidos diversos estudos repensando os índios na História do Nordeste como sujeitos sociopolíticos,

Observamos ainda que, em alguns exemplares das coleções didáticas do Projeto Buriti e da específica sobre a História e “cultura” afro-brasileira e indígena, ocorreu uma situação extrema com a ênfase na presença dos povos indígenas na atualidade, enquanto pouco ou de forma alguma foram referidos os indígenas no período colonial.

Pensamos que seja importante o ensino da temática indígena evidenciar as expressões socioculturais e a participação dos povos indígenas na atualidade. Porém, se não houver uma conexão apropriada com os processos históricos vivenciados por esses povos, dificilmente serão compreendidos nas sociodiversidades atuais. Sendo muito comum a sociedade não indígena constantemente questionar a identidade dos povos indígenas em determinadas regiões do Brasil. Isso ocorre, em razão desses povos aparentemente apresentarem características físicas semelhantes à população não indígena, às vezes sendo nomeados como *mestiços*. Essa concepção sobre os indígenas, historicamente, foi citada para negar-lhes o direito à terra (SILVA, 2004).

Atribuir a condição de mestiço como forma de negar a identidade indígena associa-se também à teoria da mestiçagem, que difundiu a ideia de uma identidade nacional, como homogeneizadora das diferenças culturais reduzindo-as a uma suposta cultura nacional. E a formação de uma cultura nacional requer, também, um sistema de educação nacional, a organização de padrões de alfabetização universais, predominando uma única língua como instrumento dominante de comunicação em todo o país, assim instituindo uma cultura homogênea. De forma que “[...] as diferenças regionais e étnicas ficam subordinadas a uma identidade nacional” (HALL, 1999, p. 49). No caso do Brasil, a teoria da mestiçagem em grande parte foi responsável pela difusão ideológica sobre a diluição das diferenças étnica-culturais na chamada “Cultura brasileira”. Para a educação formal, significou a criação de programas curriculares de base comum

---

superando as abordagens deterministas que advogavam o desaparecimento, o extermínio, o suposto genocídio indígena na Região.

monoculturais, produção de subsídios didáticos exaltando a ideia da mistura de raças, como pressuposto para afirmar a “perda cultura” dos povos indígenas, população negra e ciganas. Assim servindo como uma das justificativas para a depopulação indígena no Brasil, para afirmar o desaparecimento dos índios ainda no período colonial.

Nesse sentido, a ideia do provável desaparecimento dos povos indígenas por meio da mestiçagem ignora que no contexto colonial, em razão do contato entre grupos sociais de culturas diferentes, as transformações socioculturais ocorreram para ambos participantes no processo.<sup>17</sup> Porém, é comum somente aceitar que os descendentes dos primeiros colonizadores mudaram as expressões socioculturais. Por exemplo, não há estranhamento por europeus não usarem mais os mesmos meios de transportes marítimos, ou meios de comunicações de 520 anos passados. Entretanto, se os indígenas na atualidade apresentarem hábitos diferentes dos antepassados, logo serão questionados sobre a identidade étnica.

A ideia da mestiçagem foi muito difundida a partir do livro *Casa grande e senzala* do pernambucano Gilberto Freyre. Entretanto, esta obra e demais defensores da mestiçagem tem sido questionados diante das reconfigurações da sociedade brasileira na atualidade. Sobretudo, no que diz respeito às novas demandas curriculares para uma Educação das relações étnico-raciais, contestando o mito da democracia racial e a teoria da mestiçagem.<sup>18</sup> Portanto, os livros didáticos merecem atenção ao ser adotado como suporte para o ensino sobre a História e as culturas indígenas, tendo em vista a necessidade de utilizá-los em uma perspectiva crítica para questionamentos aos conteúdos que minimizam a participação dos povos indígenas na História do Brasil, além de difundir a ideia do desaparecimento dessa população. Desse modo,

---

<sup>17</sup> A esse respeito ver: POMPA, Cristina. **Religião como tradução**: missionários, tupi e "tapuia" no Brasil colonial. 2001. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

<sup>18</sup> Sobre a crítica à mestiçagem como ideologia homogeneizadora que nega as diferenças socioculturais, ver MUNANGA, 2004.

observamos que os subsídios didáticos mencionados precisam ser utilizados com criticidade, de forma a problematizar as implicações para a compreensão sobre a presença dos povos indígenas na atualidade, quando há séculos prevaleceu a narrativa sobre o suposto desaparecimento dos índios ainda no período colonial em razão das guerras, fome, doenças e da mestiçagem.

De forma geral, embora encontremos em alguns desses exemplares conteúdos sobre os indígenas na atualidade, com raríssimas exceções tratam sobre os indígenas no Nordeste. A exemplo da Coleção *Projeto Descobrir*, no livro destinado às turmas do 3º Ano, onde aparece o calendário do povo Pataxó-BA como uma expressão da organização sociocultural daquele povo; também o livro do 2.º ano da Coleção *O Brasil Somos Todos Nós*, referiu-se a um indígena Tupinambá-BA ao abordar a identificação étnica; o mesmo exemplar também citou uma brincadeira do povo Tuxá-BA, e outro da mesma coleção também apresentou o calendário que aparece na coleção anteriormente mencionada; enquanto o livro do 2.º ano da Coleção *Projeto Buriti*, referiu-se a uma brincadeira do povo Canela-MA.

Entretanto, em grande parte são referências fragmentadas, as vezes com uma abordagem didática a partir da transversalidade, complementando os assuntos sobre as expressões socioculturais da nossa sociedade, incluindo as formas de morar, brincar, se alimentar, organizar o tempo, dentre outros conteúdos. Salvo raríssimas exceções, essa abordagem contribuirá para a construção de um conhecimento efetivo acerca da história e das expressões socioculturais dos respectivos povos. Embora, aqueles exemplares que exploraram de forma mais substancial discorreram sobre algumas das expressões socioculturais no presente, ou no passado, não relacionaram com os processos históricos ocorridos, vivenciados pelos povos indígenas citados.

Portanto, em consonância com os estudos de Lopes (2005, p. 87), ressaltamos que os livros didáticos são textos curriculares híbridos, sujeitos às múltiplas interpretações e recontextualizações, produzidos sob as influências das políticas curriculares internacionais e nacionais,

entrelaçadas em discursos centrados nas agências governamentais e nos contextos acadêmicos. De forma que as prescrições curriculares associadas a esses livros resultam de definições curriculares legitimadas pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), em geral alinhado a um currículo de base nacional comum e não às demandas locais. Nesse sentido, concluímos que as formas de abordagens sobre a temática indígena nos livros didáticos analisados resultam desses processos de interpretações e recontextualizações das políticas para uma educação étnico-racial que se intensificaram nas últimas décadas. Porém, apesar de alguns avanços, ainda não foram superadas as abordagens convencionais, e no atual contexto sociopolítico vivenciado no Brasil, é necessária uma outra análise para os novos subsídios didáticos que estão sendo publicados.

## Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Metamorfoses indígenas**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ANDRADE, Manoel Correia de. **A terra e o homem no Nordeste: contribuição ao estudo da questão agrária no Nordeste**. 6. ed. Recife: Ed. Universitária, 1998.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. *In*: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. (Orgs.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 101-132.

DIAS, Heloisa; BARALDI, Glaucimara. **História**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2011. v. 2, 3, 4. (Coleção Projeto Descobrir).

GRAFSET, Obra Coletiva. **História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Livro 2, 3º Ano. João Pessoa, Grafset, 2010 (Coleção - O Brasil Somos Todos Nós, v. 1, 2, 3).

GRASSI, Leila Gasperazzo Ignatius. **Imagem-identidade indígena: construção e transmissão em escolas não indígenas**. São Paulo: USP, 2009 (Tese Doutorado em Educação).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Secad; Laced, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. O livro didático nas políticas de currículo. *In*: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (Orgs.). **Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas**. João Pessoa: Ideia, 2005, p. 69-95.

MONTEIRO, Diego Francisco Cruz. **Indígenas e iconografia didática: a imagem dos índios nos Manuais de História do Programa Nacional do Livro Didático**. Jundiá: Paco Editorial, 2014.

MONTEIRO, John Manuel. Armas e armadilhas: história e resistência dos índios. *In*: NOVAES, Adauto. (Org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Cia. das Letras, 1999, p. 237- 249.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, João Pacheco de. (Org.). **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. 2. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004.

OLIVEIRA, João Pacheco de. (Org.). **A presença indígena no Nordeste**: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

POMPA, Cristina. **Religião como tradução**: missionários, tupi e "tapuia" no Brasil colonial. 2001. Tese (Doutorado em Antropologia Social) –Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

SANTOS JÚNIOR. Carlos Fernando dos. **Os índios nos vales do Pajeú e São Francisco**: historiografia, legislação e a política indigenista sobre os povos indígenas no Sertão de Pernambuco 1801-1845. Recife: UFPE, 2015 (Dissertação Mestrado em História).

SILVA, Edson H. “Os caboclos” que são índios: história indígena no Nordeste. **Revista Portal do São Francisco**, Belém de São Francisco, ano 3, n. 3, p. 127-137, 2004.

SILVA, H. Edson. **Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá, Pesqueira, PE, 1950-1988**. Campinas, SP, 2008 (Tese Doutorado em História Social).

THAHIRA, Roseane Cristina (Ed.). **História**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2011. v. 2, 3, 5. (Coleção Projeto Buriti).

VASCONCELOS, Lucimara Regina de Souza (Ed.). **História**: Ensino Fundamental: anos iniciais 3.º ano. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2014. (Coleção Projeto Buriti).



# A REPRESENTAÇÃO DA NEGRITUDE NOS LIVROS E FILMES INFANTIS

---

Juliana de Siqueira Santos  
Rosimere Maria da Conceição Araújo  
Jaelson Gomes de Andrade Pereira

## Introdução

Ainda é recorrente a ausência da figura negra nos filmes infantis e na literatura infantil? Como é visto o negro nas histórias? O que causa na criança, ver sua cor representada na maioria das vezes como o personagem que não possui valores morais, de atitudes inaceitáveis, associando o negro como o vilão da história. Nas histórias infantis, o negro tem a oportunidade de ser protagonista? Este trabalho procura desvendar esses questionamentos, inclusive mostrar o quanto afeta a identidade e a personalidade da criança. Também conceitos como raça, racismo vai ser esclarecido neste trabalho com o objetivo de compreender sua origem.

O objetivo geral é analisar a representatividade negra nos filmes e livros das histórias infantis, com o intuito de se pensar criticamente à luz da pedagogia. Os objetivos específicos são: apresentar a importância dos livros de histórias infantis e abordar a influência dos filmes como temática infantil na formação da identidade da criança; levantar a discussão das questões raciais na infância; analisar o filme “Os Descendentes 1 e 2” e o livro “Bruna e a Galinha D’Angola” quanto à representatividade negra e analisar os filmes e livros infantis quanto à questão da negritude.

É de suma importância refletir como está sendo representada a figura negra nos livros e filmes infantis, se está valorizando o personagem, ou depreciando-o, relacionando sua cor com vilões, ou com atitudes más, no que lhe concerne o herói, o bonzinho sendo caracterizado com personagens brancos. Quando se fala dessas duas

questões é necessário refletir sobre como está se construindo a identidade da criança, lendo e assistindo essas representações, que por sua vez dependendo da sua cor, pode se tornar um jovem seguro de si ou desmotivado pela sua aparência física, ou mesmo, pela sua cor.

A escolha da temática dessa pesquisa foi através das questões étnico-raciais. É importante fazer essa discussão para assim tentar mudar a realidade no qual o negro é visto na sociedade e é representado nas histórias infantis. A pedagogia tem relação com o tema tratado, pois o pedagogo nas suas diversas áreas tem que ter atenção com o material que ele vai trabalhar, é preciso assistir ao filme e ler o livro infantil antes, para não cometer uma desconstrução da identidade ou personalidade da criança negra. A ausência da figura negra nos livros e filmes infantis incomoda, já que os mesmos não são vistos só por crianças brancas. Pois a criança negra tem o direito de se sentir representada tanto nos livros, quanto nos filmes. Essa falta tira a oportunidade do pequeno se sentir valorizado nas grandes telas e nos livros, com papel de destaque. A metodologia utilizada para a apresentação da pesquisa foi bibliográfica; se baseando em alguns autores importantes como: Munanga (2004); Carvalho (2017); Coelho (1991); Oliveira e Abramowicz (2010). Assim aqui está apresentado a pesquisa que tem o propósito de fazer uma reflexão crítica sobre a questão racial na primeira fase da criança.

## **Os livros infantis e a formação da identidade da criança**

Primeiramente é importante que seja esclarecido como foram construídos os livros infantis no mundo e no Brasil, ter conhecimento do conceito da literatura infantil, de acordo com alguns autores, que serão citados posteriormente no texto, para depois falar sobre a importância da literatura infantil na formação da identidade da criança nas abordagens das literaturas atuais.

Conforme defendido por Peres, Marinheiro e Moura (2012), os primeiros livros infantis foram criados no final do século XVII e durante o século XVIII. A sua origem se deu pelas fábulas (histórias populares que tinham como objetivo de ensinar a vida, a moral, a política, a religião através de proezas de heróis e bandidos), apesar dessas fábulas serem feitas para um público específico, no caso eram os adultos e não crianças. Segundo Coelho (1991) a literatura infantil surge na França, durante a monarquia absoluta de Luís XIV, que se preocupa com a literatura para crianças e jovens. “As Fábulas (1668) de La Fontaine; os contos da mãe gansa (1691/1697) de Charles Perrault; os Contos de Fadas (8 volumes-1696-1699) de Mme D’Aulnoy e Telêmaco (1699) de Fénelon são os livros pioneiros do mundo literário infantil”. (PERES; MARINHEIRO; MOURA, 2012, p.3-4). A literatura infantil vem se iniciar no Brasil logo depois da européia. Assim no ano de 1808 os primeiros livros para crianças começaram a ser publicados no Brasil, mas é só após a Proclamação da República que começa de fato uma literatura infantil brasileira.

O que é de fato a literatura infantil? Ela é um recurso que tem o poder de provocar emoções no ser humano, como alegria, tristeza, ansiedade... É durante a leitura que as pessoas têm a sensação de que estão dentro da história e vivenciando-a. A criança se depara com personagens que podem ser parecidos fisicamente e psicologicamente com ela. Além de encontrar histórias semelhantes à sua. A literatura infantil ensina; quebra barreiras, provoca emoções internas e inspira. Como afirma Bruno Bettelheim (2007, p.12) que se pode entender a literatura infantil quando objetiva “desenvolver a mente e a personalidade da criança”; o mesmo autor fala que o conto de fadas além de favorecer o desenvolvimento da personalidade da criança, também oferece significados a mesma, dando assim contribuições psicológicas para o crescimento interno do pequeno. Portanto a contribuição que o autor apresenta dos contos de fadas pode-se fazer uma relação com a literatura infantil, assim atribuindo para o mesmo sentido.

Ainda sobre o conceito da Literatura Infantil, Nelly Novaes Coelho afirmou:

Abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo (COELHO, 1991, p.5)

A literatura infantil também é uma questão social e cultural, pois como vai ser a forma ou a sua representação nas histórias infantis? É uma questão de lógica, os livros representando os personagens nas histórias infantis, está totalmente ligado as representações destes na sociedade; por exemplo, se o negro está sendo desvalorizado na sociedade, como é que seria essa representação nos livros infantis? Da mesma forma. A cultura junto com a sociedade influencia sim o que é retratado nos livros infantis e isso é visto tanto na literatura infantil como nos filmes infantis.

Estudos de Abramovich (2010) evidenciam que a literatura infantil é para um público diferenciado, no caso para crianças, e por isso a forma que a linguagem vai ser expressa no livro é mais clara, com personagens, no qual geralmente transmitem mensagens que levam os pequenos a construir valores, conceitos, ideologias. A linguagem simples e as abordagens de temas que fazem parte do dia a dia da criança são o que torna as histórias infantis mais fascinantes.

O objetivo da literatura infantil é iniciar o ser humano no mundo literário. O livro é um instrumento que contribui para a formação de um indivíduo, com espírito crítico e analítico. Quando a criança, desde pequena tem contato com o livro infantil aprende a viver em seu contexto social com mais reflexão e opinião. (MILIAVACA, 2000, p.10)

A literatura infantil contribui na formação da identidade da criança, na verdade possui uma espécie de significado para esta e a personalidade vai se construindo também através das leituras feitas pelas mesmas. A história infantil além de fazer participação na construção da identidade da criança também contribui em outros aspectos, no respeito à diversidade, pois nos livros a criança vai encontrar uma gama de personagens diversificados e então ela vai perceber que também é diferente, mas, essa diferença é o que a torna única, ou seja, ela vai se encontrando, formando sua própria identidade. Para Souza e Müller (2017, p.2) “[...] a Literatura Infantil possui elementos que a partir da fantasia pode despertar nas crianças conceitos para formar sua identidade”. Coelho (1991) define a literatura infantil como uma forma de levar o pequeno à grandes aventuras, ampliando a imaginação desta, melhorando assim o seu conhecimento, tolerando e respeitando mais o seu próximo, fazendo com que a criança leitora se identifique com o texto lido e com isso ela vai formulando novos conceitos e valores sociais. Como foi explicitado, o leitor se identifica com o texto lido, assim elaborando seus próprios conceitos de certas abordagens e valores sociais que vão atribuindo através das histórias infantis.

Segundo Góes (1990, p. 16), “A leitura para a criança não é, como se ouve, meio de escape ou apenas compensação”, para ela a Literatura “é um modo de representação do real”. A autora explica bem essa questão das histórias infantis e a vida real do leitor, aquilo que ele lê representa seu dia a dia, sua vida, não é algo simples, que não atribua significado. Para Souza e Müller (2017, p.10) “[...] São personagens que fazem sua própria história”, na verdade a mesma se vê na história, por esta ser semelhante a sua, ou mesmo pelas características físicas e psicológicas dos personagens.

## **A importância dos filmes com temática infantil na formação da identidade da criança**

É importante ter conhecimento do imaginário da criança e seu desenvolvimento infantil no mundo real. O modo de se relacionar com as outras pessoas e como se comportam diante de lugares diferentes, tomando para si o conhecimento e as experiências reproduzidas nos filmes. Muitas vezes a imaginação dá continuidade à história no seu imaginário e assim percebe-se que os filmes influenciam sim, na construção da sua identidade e da personalidade da criança. “O cinema como uma prática social inserida no funcionamento da própria cultura, chamando atenção para suas dimensões de produção, prazer e significação.” (TURNER, 1988, p.206).

Segundo Fantin (2009, p.209) “A distância seria um intermeio constitutivo da imagem que o espectador seria levado a preencher quando se deixa imaginar além da tela. Conceito importante para pensar a questão da imaginação e do imaginário no cinema”. O que também é confirmado por Munstenberg quando afirma que “o cinema envolve a memória, que atua evocando coisas que dão e constroem sentidos, situam melhor as cenas, as palavras e os movimentos na mente do espectador”. (MUNSTENBERG, 2003, p.36-37). Se tratando principalmente da identidade nos filmes infantis e como estes podem ajudar as crianças na sua formação e construção de opinião, confrontando o passado com os tempos atuais.

De acordo com os autores Lauretis (1994), Welzer-Lang (2001), Mira (2003) e Linton (1973), procuram descobrir como os filmes infantis podem influenciar nas atitudes das crianças e desenvolver certa mentalidade nelas a respeito do que é ser homem e do que é ser mulher. O conceito elaborado por Teresa de Lauretis (1994, p.152) afirma “que considera o gênero ao nível das representações, e representar é atribuir significado às relações sociais”. Para essa autora, o gênero é uma construção sócio cultural. Ela se utiliza da ideia de que o sujeito é múltiplo e dividido, e não único e contraditório. Esse sujeito se constitui através das chamadas tecnologias sociais. No mundo imaginário das

crianças, que os filmes as fazem sonhar, com a construção de sua identidade, na verdade, lhes dar o poder de serem quem e como quiserem ser, usando apenas a sua imaginação. Um mundo fértil em criatividade onde podem ser usados os conhecimentos prévios da sua realidade cotidiana, na sua comunidade ou em seus grupos sociais.

Para Linton (1973, p.153) “personalidade é a gama de reações que os indivíduos apresentam como produtos de suas diversas experiências da vida cotidiana, experiências essas que derivam da interação entre o sujeito e o meio em que ele vive”. O tipo de personalidade chega às pessoas de maneira simples, para que não tenham dificuldades em entender as informações no seu dia a dia. Todos têm sua personalidade própria, sua individualidade de acordo com a sua cultura e seu modo de vida. O mesmo autor afirma que “a cultura influencia a construção da personalidade durante toda a vida do indivíduo e pode influenciá-lo através da educação, e é através da própria observação que o indivíduo faz dos padrões de conduta da sociedade em que vive” (LINTON, 1973, p. 154)

Quando pensamos a perspectiva do recurso fílmico para se refletir sobre as diferenças e sobre a necessidade de alteridade, Carvalho escreveu que:

Os filmes potencializam a ampliação de conhecimentos e viabilizam múltiplas articulações no âmbito educacional, integrando as múltiplas linguagens, trazendo uma reflexão sobre a importância da inclusão deste tipo de audiovisual em sala de aula, de forma a promover mudanças no modo de ensinar, de aprender (CARVALHO, 2017, p.1)

O filme é um recurso muito bom para refletir. Discutindo a inclusão e as diferenças, dando oportunidade para socializar e buscar novos conhecimentos. Onde o mundo real é absorvido pelo imaginário. Para Bachelard (1988, p. 13) é a imaginação que atua como mediadora nessa construção de imaginários. O mesmo acrescenta “uma relação dialógica da imaginação com a matéria”. Sempre depois de um filme

todos ficam impregnados com a magia, difícil conter a sensibilidade, a imaginação e o querer em dá continuidade na história.

## **Questões raciais na infância**

Raça é um conceito necessário a ser explicado para assim entrar na abordagem das questões raciais. A raça não é algo comprovado biologicamente, o fato é que ela se configura como uma ideologia estabelecida pela sociedade, e assim hierarquizando os seres humanos em classes e subclasse.

Kabengele Munanga (2004) diz que os estudiosos concluíram que a raça não é uma realidade biológica, para área da ciência as raças não existem, na verdade é um conceito ideológico, no qual consegue enxergar a relação de dominação e poder, por mais que tentem esconder de forma implícita. A raça é construída, é uma ideologia que foi formada através da construção sociológica. O mesmo autor afirma que os naturalistas hierarquizaram as raças e estabeleceram uma escala de valores entre elas, então através dos naturalistas se plantou essa ideia de hierarquizar raças, e assim aumentando um sentimento de dominação sobre o outro. Se sentindo superior, olhando o outro como inferior quando se fala da raça negra.

Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e consequentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra, mais escura de todas e, consequentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. (MUNANGA, 2004, p.19).



O racismo se originou dessa ideia da hierarquização de raças, o conceito foi apresentado pela primeira vez por volta do ano de 1920, e essa conceituação e prática começa a ganhar discursos e motivos diversos, o professor Kabengele Munanga nos elucida quando apontou que:

O racista cria raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual ele pertence. (MUNANGA, 2004, p.8)

O racista acredita que a raça é um grupo social que contém traços linguísticos, culturais, religiosos, entre outros; e que considera esses grupos sociais inferiores em relação ao grupo que ele pertence, é o ponto de vista etnocêntrico, no qual ele vê a cultura do outro como inferior. A respeito da infância que é a primeira fase da criança, além de ser muito delicado, pois dependendo do que aconteça com o pequeno pode marcar toda sua vida, seja de forma positiva, como negativa; então é necessário tratar sobre as questões raciais na infância sim, uma criança que passa por uma situação de racismo, isso pode reverberar totalmente na sua vida, modificando a sua personalidade, ou identidade. Como afirma Oliveira e Abramowicz “[...] crianças negras estão internalizando determinados conteúdos que contribuem negativamente para a construção de sua identidade”. (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p.212) Isso é algo tão profundo internamente na sua identidade que ele pode chegar a odiar seu próprio corpo.

A questão não é só sofrer de forma explícita, mas também implícita, existe certas atitudes de adultos, como a “bajulação”, para com as crianças brancas, e agindo de forma estranha às crianças negras. Segundo Oliveira e Abramowicz:

A questão racial apareceu nas práticas pedagógicas ocorridas na creche em situações que demonstravam determinado “carinho”, que optamos por chamar de

“paparicação”, por parte das professoras em relação a determinadas crianças, estando as negras, na maior parte do tempo, “fora” ou excluídas. (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p.217)

Os mesmos autores fizeram uma pesquisa em uma creche no interior de São Paulo, durante um semestre letivo, fizeram entrevistas com os profissionais, além de observarem sua atuação na creche e chegaram à conclusão que as mulheres que trabalhavam no espaço paparicavam as crianças brancas, elogiando-as e colocando-as nos seus colos, enquanto as crianças negras eram tratadas totalmente diferentes das brancas.

Por isso é importante que todos os profissionais revejam suas atitudes. “[...] tenham clareza de suas atuações, questionem suas práticas pedagógicas cotidianas, que, muitas vezes atreladas a um fazer acrítico, reforçam situações de racismo que interferem na constituição da autoestima positiva das crianças negras [...]” (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p.224).

Rosenberg (2002, p.2) também diz que “o acesso de crianças brancas é maior que o acesso de crianças não brancas (consideradas as crianças pretas, pardas e indígenas) se as crianças estiverem na idade correta de frequentar a educação infantil”. A realidade no qual se encontra é triste, pois Afonso (1995) traz em sua pesquisa, nas creches em Belo Horizonte que através das observações feitas foi identificado não uma discriminação assumida, mas um “mal-estar” relacionado a cor da criança. De acordo com Afonso:

Uma criança branca pergunta à educadora se ficará suja se pegar na mão de outra criança negra, a educadora que também era negra contou o caso sorrindo e disse à criança “que é claro que não, todo mundo é igual”; um monitor lembra o dia em que um grupo de meninas brincava “de casinha” e, dentre elas, a menina negra, a qual ele denominou “a de pele mais escura” fazia o papel de empregada doméstica, ele resolveu intervir sugerindo que as meninas trocassem de papéis, mas elas abandonaram o jogo e quando ele se afastou, elas retomaram a brincadeira com a mesma divisão de papéis;

a linguagem usada pelas educadoras ao definir as crianças que passavam por episódios preconceituosos: “cabelo ruim” ou “mas essa era pretinha mesmo, pretinha que chegava a ser azul de tão preta”. (AFONSO, 1995, p.17)

Outro ponto é a exclusão das brincadeiras, quando a criança negra quer brincar da mesma coisa que a criança branca está brincando e ela recusa, com a desculpa de que, ele não sabe, é “pesado”, ou que está suado. “Assim, as crianças negras vivem diversas experiências que as levam a construir uma auto-imagem negativa”. (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p.212). Fato esse que muitas vezes os fazem não querer voltar para a escola, tornando-se um lugar indesejado para a criança que foi excluída das brincadeiras.

É fundamental ver as histórias infantis que se encontram tanto nos livros como nos filmes, trazendo muitas vezes expressões racistas, personagens moralmente desaprovados, por suas atitudes cruéis ou más, isso quando tem a presença do negro nas histórias, pois antigamente a ausência da figura negra era comum. É como Peres, Marinheiro e Moura acrescentam “[...] Nos contos de fadas esse racismo é expresso pela ausência da imagem do negro e, como já dito, pela constante afirmação de um ideal de comportamento e beleza” (PERES; MARINHEIRO; MOURA, 2012, p.10). No qual esse ideal de comportamento geralmente é imoral e é uma beleza desvalorizada por boa parte das crianças e sociedade. O que se espera é que criem personagens autônomos e protagonistas.

## **O filme “Descendentes” e a representatividade negra**

O Filme “Descendentes” narra a história dos quatro filhos dos vilões das histórias infantis, que tem a missão de pegar a varinha mágica da Fada Madrinha para libertarem os seus pais que estão presos na Ilha dos Perdidos. “Descendentes” é um filme original da Disney Channel, lançado em 2015, com produção de Tracey Jeffrey e Judy Taylor, o responsável pela direção foi Kenny Ortega, roteiristas Josann

McGibbon e Sara Parriott; participantes do elenco Dove Cameron, Sofia Carson, Cameron Boyce e Booboo Stewart. O gênero do filme é comédia, aventura, fantasia e musical. “O Descendentes 2” estreou em 2017 com o mesmo elenco e produção. Inclusive, a atriz negra, que se destaca nesse segundo como vilã é China Anne McClain.

O filme discute da importância da valorização humana, onde os filhos das vilãs da história não podem pagar pelos erros dos seus pais e viverem em um mundo isolado por causa de coisas, que eles não têm culpa alguma. Tudo começa a mudar quando o filho do Rei Fera e da Rainha Bela pede a seus pais permissão para convidar os descendentes dos vilões para frequentarem à escola em seu reino. E quando os filhos do mal começam a conviver com os filhos do bem, desenvolvem em si, autoconfiança, beleza interior, responsabilidade e senso de justiça. “Os Descendentes 2” tratam da continuidade das histórias de contos de fadas, de príncipes e princesas. A Mal, filha da Malévola, se apaixona pelo filho do rei e se tornam namorados, noivam e ela sente o peso da coroa, a grande responsabilidade que terá de assumir ao casar com ele, entra em conflitos internos e foge para a Ilha dos Perdidos novamente. O filho do rei ao saber da notícia, vai ao seu encontro. Na ilha ao encontrá-la, ela não aceita voltar, mas ao saber que a sua inimiga a Uma, o sequestrou vai lutar para salvá-lo de suas garras e consegue, assim resolve voltar com ele e seus amigos para o reino de Auredon.

A Mal deixa cair seu livro de feitiços e sua inimiga usa para enfeitiçar o filho do rei, no dia do noivado ela (a inimiga de Mal) aparece como noiva do príncipe, por causa do encanto que ela tinha jogado nele. A Mal descobre e o feitiço é desfeito, depois que o encanto é quebrado elas lutam, a Uma de Polvo e a Mal de Dragão. Ao ver a luta o Príncipe pula no mar tentando apaziguar, e faz um convite para a Uma, que vivessem todos em harmonia, o mesmo lhe estendeu a mão, mas, ela recusou e voltou para a ilha com sede de vingança, prometendo voltar. A Mal saiu do encanto de Dragão e a festa começou onde todos cantavam e dançavam felizes.

A descendente mais temida por todos é negra, a Uma. Os outros depois de conviver e conhecerem as pessoas do bem e perceberem que

seus pais estão errados decide mudar, para melhor. Mas, a personagem negra continua má, com desejo de vingança e com muito ódio. Segundo Inês Assunção de Castro Teixeira [...] ver filmes, discuti-los, interpretá-los é uma via para ultrapassar as nossas arraigadas posturas etnocêntricas e avaliações preconceituosas, construindo um conhecimento descentrado e escapando às posturas “naturalizantes” do senso comum (TEIXEIRA, 2006, p. 08). O filme nos dá essa abertura, para debater sobre qualquer tema e desconstrução de opiniões errôneas sobre diversos temas. Sem apontar os erros, mas mostrando onde eles estão. A valorização da cultura do outro se dá quando se conhece e compreende de acordo com sua lógica, respeitando assim, as adversidades.

### **O livro “Bruna e a galinha d’angola” quanto a representatividade negra**

O livro “Bruna e a Galinha D’angola”, da editora Pallas, autora Gercilga de Almeida e a ilustradora Valéria Saraiva, impresso em junho de 2011; no qual foi classificado como literatura infanto-juvenil. O intuito de apresentar e analisar essa obra é olhar criticamente quem de fato a história está valorizando, e perceber a ausência da valorização negra humana.

No livro, Bruna se sentia muito sozinha, e quando ela estava muito triste ia visitar sua avó que gostava de contar histórias da aldeia dela, na qual a neta amava escutar. A história que sua avó contava era de uma menina chamada Òsún<sup>19</sup> que se sentia só, assim como a pequena Bruna, “Conta a lenda de minha aldeia africana que Ósún era uma menina que se sentia só. Para lhe fazer companhia resolveu criar o que ela chamava de ‘o seu povo’. Foi assim que surgiu Conquém, ou

---

<sup>19</sup> <https://www.juntosnocandomble.com.br/2008/11/oxum.html> Esse nome faz referência ao orixá Oxum, que também é denominada como Osun, Oshun ou Dandalunda. É a felicidade, o Orixá do dinheiro. Osun também é associada à maternidade. Por sua doçura e feminilidade, por sua extrema voluptuosidade advinda da água, Oxum é considerada a deusa do amor. A Vênus africana.

melhor, a galinha d'angola deste panô.” Então depois de escutar sua avó, Bruna sonhou com a galinha e ficou muito contente, até começou a fazer galinha d'angola Conquém de barro, mas logo depois ganhou uma de verdade da sua avó Nanã<sup>20</sup>.

O propósito de Bruna era de cessar esse sentimento de solidão e ter uma amiga para brincar, inclusive quando a sua avó dá a galinha, ela deixa bem claro que a galinha vai ser sua companhia. “- Bruna, esta é sua amiga, igualzinha à da história de Òsún. Mande vir para você. Agora você não precisa mais perguntar ‘com quem eu vou brincar?’ Você acaba de ganhar uma Conquém de verdade.” A menina Bruna ficou feliz da vida, sempre se divertia com a galinha que sua avó Nanã dera; as meninas da sua aldeia a vendo se divertir com a galinha, pediu a Bruna para se entreter também com a Conquém, e ela deixa, inclusive foi assim que ela conseguiu fazer novos laços de amizade, ou seja, através da galinha. “Para sua grande surpresa, as outras meninas da aldeia, que não brincavam com Bruna, foram se aproximando e pedindo à ela que as deixasse também brincar com a Conquém. Foi assim que Bruna arranhou muitas amigas. Não só brincavam com ela e a Conquém, como, juntas aprendiam a fazer vasilhas de barro e muitas galinhas iguaizinhas a Conquém”. E quando as meninas ficavam cansadas, que desanimavam, Bruna cantava uma canção que sua avó a ensinou, da história de Ósún, com o objetivo de reanimá-las; a canção era da seguinte forma “Com quem eu vou brincar? Me sinto tão sozinha! Não fique triste menina. Siga a Conquém, que novas amigas você fará!”. Ao ler, o leitor percebe a verdadeira protagonista da história, no caso a Conquém.

---

<sup>20</sup> <https://www.raizesespirituais.com.br/orixas/nana/> Esse nome faz referência ao orixá dos mangues, do pântano, senhora da morte responsável pelos portais de entrada (reencarnação) e saída (desencarne) das almas. Nanã é considerada o *orixá* mais antigo do mundo.

A história do livro “Bruna e a Galinha D’Angola” dá ênfase a galinha e não a Bruna, na verdade mostra que ela (Bruna) vivia só e só conseguiu obter amizades por causa da galinha. Bruna como preta e criança, fica a desejar, o leitor se pergunta onde está a valorização do negro nessa história, ou seja, a representação da negritude. O livro retrata a história de uma menina negra, chamada Bruna, e sua galinha. Informa logo nas primeiras páginas que a obra homenageia as raízes negras. Porém traz algumas adversidades no decorrer da história. Ao ler, os leitores vão perceber que há uma confusão de quem seria a protagonista principal de fato. A autora Gercilga de Almeida traz esse livro com o intuito de protagonizar Bruna e a galinha, mas há controvérsias, já que a história enaltece a galinha d’angola, chamada Conquém e Bruna na verdade parece ser de fato uma personagem importante, mas não a protagonista.

## **Os filmes e livros infantis quanto a questão da negritude**

Casos raciais na infância oprimem as crianças, muitas se afastam do convívio social, na escola não socializam com as outras, no momento das brincadeiras, nas atividades em grupos, ficam afastadas dos outros, não se sentem a vontade, são inseguras. Muitas se revoltam com as dificuldades encontradas na vida, em sua casa e sua família. E assim, a criança negra percebe a sua realidade, o modo como é tratada nas ruas e no ambiente escolar, o preconceito que alguns nem fazem questão de esconder, de disfarçar, sendo agressivos e indiferentes em algumas situações, fazendo com que a criança negra crie uma imagem negativa de si mesmo. No entanto, as obras infantis trazem um mundo encantado em que as possibilidades são muitas, de fantasiar, de mudar através de sua imaginação e sua criatividade.

Estudos tem mostrado que os alunos negros enfrentam dificuldades para permanecer na escola, apresentando as maiores taxas de evasão e repetência. Tem-se concluído que o rendimento escolar da criança negra acaba sendo condicionado por processos intraescolares, pois mesmo

quando o nível socioeconômico das famílias é equivalente, ainda assim, os negros, muitas vezes, apresentam trajetória escolar diferenciada, ou seja, o sucesso do aluno negro é menor do que o dos alunos brancos na escola (ROSEMBERG, 1987; HASENBALG, 1987; SILVA, 1990).

Um lugar, onde o preconceito social é mais visto, é na escola, justamente onde não deveria acontecer. Se fosse trabalhado e praticado por todos, desde as séries iniciais, talvez esse índice fosse menor ou não existisse. Por isso as instituições públicas e privadas precisam ser criativas e urgentes para transformar pessoas em cidadãos conscientes e respeitadas umas com as outras. Valorizando todas as etnias, mostrando valores. A escola tem papel de mostrar a identidade racial de maneira afirmativa, inclusive pode contribuir no esclarecimento das políticas públicas, um meio para conquistar a equidade.

A criança na escola precisa ver o negro sendo valorizado em diversas funções sociais e assim tirar de suas memórias, as imagens tão comuns do negro nos livros, filmes e novelas em situação de constrangimento e humilhação, onde não assumem lugar de destaques. Gomes chamou atenção que:

Se concordamos que a sociedade brasileira é marcada pelo racismo, como desconsiderar que a escola, como uma instituição social, não seja marcada por esse fator? Outrossim, questionamos: como os professores – sujeitos sócio-culturais - não seriam marcados da mesma forma? (GOMES, 2006, p.86)

Muitos professores, ainda se sentem inseguros para tratar de racismo em sala de aula, mas, se o professor trabalhar com suas turmas a valorização do negro em diferentes funções sociais esse quadro pode mudar. No entanto, o racismo não acontece apenas com o negro, mais também com o índio e atinge várias áreas sociais. Neste sentido, Santos (2001) citado por Souza (s/d, p.9) acrescenta:



A discriminação racial não diz respeito somente a crianças negras. Trabalhar no ambiente escolar, de forma satisfatória contra as ideologias que vão reforçar esse tipo de discriminação, significa instaurar novas formas de relação entre crianças negras, brancas e afro-descendentes, corromper com os velhos discursos eurocêntricos, promover situações de diálogo e de questionamentos e favorecer uma vivência que permita a todos da comunidade escolar “garantir e promover o conhecimento de si mesmo, no encontro com o diferente”.

Por isso que é importante conhecer as diferentes realidades, e é na escola onde a diversidade acontece para as crianças. Se bem direcionada tudo fica mais fácil para o entendimento e a aceitação dessas diferenças, trabalhando o respeito, pois, elas fazem parte da história da humanidade e isso não às diminuem. Segundo Gomes (2006, p.87) “discutir, compreender e pesquisar sobre a relação étnica e cultural nos possibilita um olhar mais aguçado sobre a instituição escolar e as novas práticas pedagógicas”.

A representação negra nos livros infantis é algo que ainda é escasso, apesar de haver mais movimentos tentando quebrar a visão eurocêntrica, ainda se percebe esta predominante nas histórias infantis, associando a beleza à personagem branco, heterossexual, loiro e de olhos azuis, estabelecendo assim um padrão. Como afirmaram Peres, Marinheiro e Moura (2012, p.12):

[...] essas narrativas apresentam características culturais demarcadamente europeias, ou seja, o imaginário ligado às histórias infantis em questão é composto por um ideal de raça branca e contribuem para a construção de um estereótipo negativo do negro na medida em que afirmam constantemente esse ideal branco, fato que podemos perceber, entre outros elementos, na imagem corporal das personagens.

Quando o leitor encontra um personagem negro na literatura infantil, muitas vezes ele é apenas personagem secundário e/ou vilão. Então, ainda assim não está havendo uma valorização do negro nas histórias, mas sim uma inferiorização, fazendo com que a criança que está lendo o livro construa de forma inconsciente ou consciente uma negação da sua própria identidade.

Nesta perspectiva, o processo de construção identitária da criança negra ocorre de forma extremamente conflituosa, pois, ao acessar seu repertório imagético, constituído (entre outros) pelos livros de literatura infantil, ela percebe que não há correspondência corporal positiva. (PERES; MARINHEIRO; MOURA, 2012, p.11)

Agora a discussão do protagonista negro nas histórias infantis, é algo que deve se movimentar mesmo. Segundo Souza e Müller (2017, p.8) “[...] a literatura infantil pode contribuir para a formação da identidade da criança com respeito às diferenças e a diversidade cultural”. Pois a criança ao ver um protagonista na história com suas características físicas, vai mudar a sua visão, se enxergar como negro, pois ela vai se sentir valorizada, construindo assim sua identidade, já a criança branca vai perceber que a diversidade é algo bonito, que é algo que deve ser respeitado e valorizado.

## **Considerações finais**

Como visto, o livro e o filme contribuem para a construção da identidade da criança, de modo que o presente artigo levanta questões de como está sendo representado o negro nas histórias infantis, sendo protagonista versus secundário, herói versus vilão. Tanto o filme quanto o livro se apresentam com riquezas de imagens dando ao telespectador e ao leitor a oportunidade de interação sendo negro ou não, com uma narrativa de fácil entendimento e interpretação, quando se trata do infantil. Mas, ainda não foi dessa vez que o negro teve lugar de destaque nas histórias analisadas.

É necessário ter em mente a compreensão das palavras raça e racismo, respectivamente a primeira não é comprovado biologicamente, na verdade é uma ideologia estabelecida pela sociedade, no qual hierarquiza os seres humanos em classes e subclasses. A segunda vem se originar através do conceito de raça, que tem como objetivo hierarquizar as raças, acreditando que uma é superior a outra, justificando assim a sua dominação sobre a outra. A questão racial na infância é um tema que é explorado no trabalho, pois ainda em pleno século XXI é visto casos de racismo já desde a infância, isso de forma explícita como implícita. No caso dessa última, como pode ser percebida? Através da paparicação de crianças brancas, no qual o tratamento com as crianças negras são distintos, agindo com mais rigidez e autoritarismo.

Também pode ser visto nas brincadeiras praticadas pelos pequenos, no qual muitas insistem em colocar a menina negra como a empregada ou em um papel secundário; ainda é visto a exclusão de crianças negras nas brincadeiras utilizadas pela criança. A maior dificuldade de se encontrar personagens negros, não está apenas nas relações emocionais, pessoais e interpessoais que um filme provoca, está em colocar os negros em uma posição secundária nas produções. Não dando, para eles papéis relevantes e de destaques, e quando aparecem, estão na maioria das vezes fazendo o papel de vilão da história.

O filme tem uma linguagem de entendimento fácil, meio que deveria ser usado para diminuir ou acabar, com a distância entre o preconceito e o racismo. Os “Descendentes” tratam da continuidade das histórias de contos de fadas, de príncipes e princesas, onde os jovens pobres são descendentes das personagens más das histórias e que seus pais querem que eles sejam maus como eles, que vivem aprisionados em uma ilha denominada, Ilha dos Perdidos. A descendente mais temida por todos é negra. Os outros depois de conviver e conhecerem as pessoas do bem e perceberem que seus pais estão errados decide mudar, para melhor. Mas, a personagem negra continua má e com desejo de vingança.

Por meio desse artigo, nas análises realizadas sobre o livro “Bruna e a Galinha D’Angola” e o filme “Os Descendentes”, os autores mostraram um contexto bastante delicado, no qual crianças negras estão internalizando determinados conteúdos que contribuem negativamente para a construção de sua identidade, percebemos a falta da valorização negra humana no livro, como também no filme. No livro “Bruna e a Galinha D’Angola” Bruna se sentia muito sozinha, mas amava escutar a avó contar histórias da sua aldeia, particularmente a história de Ôsún, a lenda de uma menina africana que também se sentia só e obteve uma galinha d’angola, acabando assim com sua solidão. A menina (Bruna) se identificou com a história contada pela sua avó Nanã, até que chegou um dia que esta lhe deu uma galinha de verdade, igual a da história, a menina Bruna ficou muito feliz, pois agora tinha uma companhia para brincar e posteriormente até conseguiu conquistar novas amizades, através da galinha, que encantava a todos. O que faltou nessa história foi a valorização humana, a ênfase da história não é Bruna, a menina negra, mas sim a galinha.

É necessário mudar o rumo das histórias infantis, mostrar que o real valor das pessoas não está na cor, raça e/ou religião. Essa pesquisa contribui para área social, trazendo outras formas de caracterizar o negro, fazendo com que a criança ou mesmo o adulto ao ler e assistir perceba que a pessoa de tonalidade mais escura também pode ser herói, ser gentil, possuir valores morais, desta forma motivando cada vez mais o jovem negro. Segundo Inês Assunção de Castro Teixeira “[...] ver filmes, discuti-los, interpretá-los é uma via para ultrapassar as nossas arraigadas posturas etnocêntricas e avaliações preconceituosas, construindo um conhecimento descentrado [...]”. (TEIXEIRA, 2006, p. 08). A literatura e o audiovisual dão essa abertura, para debater sobre o respectivo tema. A valorização da cultura do outro se dá quando se conhece e compreende de acordo com sua lógica, respeitando assim, as adversidades.

## Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo, Scipione, 2010.

AFONSO, L. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. **Cadernos de Pesquisa**, n. 93. p.12-21, 1995.

ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a galinha d'angola**. Rio de Janeiro: EDC, 2011.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 22 ed. São Paulo: Paz e terra, 2007.

BITTENCOURT, Claudia. **Cinco filmes que debatem identidade negra e racismo**. 2015. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/cinco-filmes-que-debatem-identidade-negra-e-racismo>. Acesso em: 10 out. 2019

CARVALHO, Ana Carolina de Souza. **Importância da inserção de filmes e vídeos na prática docente no Ensino Fundamental I**. 2017. Disponível em: <https://www.ufjf.br/pedagogia/files/2017/12/Importancia-da-Insercao-de-filmes-e-videos-na-pratica-docente-no-Ensino-Fundamental-I.pdf>. Acesso em 18 Jul. 2019.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1991.

DELEUZE, Gilles. **Cinema I: a imagem-movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FANTIN, Mônica. **Cinema e Imaginário Infantil: a Mediação Entre o Visível e o invisível**. Educação e Realidade. 2009

GÓES, Lucia Pimentel. **A aventura da Literatura para crianças**. São Paulo: Melhoramentos, 1990- 1991.

GOMES, Nilma Limo. Escola e diversidade étnico cultural: um diálogo possível. *In*: DAYRELL, Juarez. (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Minas Gerais: Ed. UFMG, 2006, p. 86-91.

HASENBALG, C. A. & SILVA, N. do V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n.73. p. 5-12, 1987.

HASENBALG, C. A. & SILVA, N. do V. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**, n.63. 1987. p. 24-26.

LAURETIS, de T. **A tecnologia do gênero**. *In*: HOLANDA, H. B. (Org.). Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-242.

LINTON, R. **O papel da cultura na formação da personalidade**. *In*: LINTON, R. Cultura e personalidade. São Paulo: Mestre Jou, 1973, p. 129-154

MILIAVACA, Rosângela da Rosa. A importância da literatura infantil na educação infantil. Faculdade Assis Gurgacz, Cascável/PR.2000. Disponível no site <http://pt.slideshare.net/1k2s/aimportncia-da-literatura-na-educao-infantil>. Acessado em 05.10.2019.

MIRA, M. C. **O masculino e o feminino nas narrativas da cultura de massas ou o deslocamento do olhar**. Revista Semestral do Núcleo de Estudos de Gênero. Pagu. Universidade Estadual de Campinas. V.21, 2003, p. 13-38.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Cadernos Penesb (Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade brasileira). UFF, Rio de Janeiro, nº 5, p. 15 – 34, 2004.

MUNSTENBERG, Hugo. A atenção. *In*: XAVIER, I. (Org.) **A experiência do cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Graal: Embrafilme, 2003.

OLIVEIRA, Fabiana; ABRAMOWICZ, Anete. **Infância, raça e “paparicação”**. Belo Horizonte, 2010. Educ. rev. [online]. 2010, vol.26, n.2, pp.209-226. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000200010&script=sci\\_abstract&tlng=PT](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000200010&script=sci_abstract&tlng=PT). Acesso em 20 de Out. 2019

OS DESCENDENTES 2. Direção de Kenny Ortega. Estados Unidos: Bad Angels Productions 5678 Productions, Disney Channel Original Productions, 2017. 1 DVD (111 min.).

OS DESCENDENTES. Direção de Kenny Ortega. Estados Unidos: Bad Angels Productions 5678 Productions, Disney Channel Original Productions, 2015. 1 DVD (112 min.).

PERES, Fabiana Costa. MARINHEIRO, Edwylson de Lima. MOURA, Simone Moreira de. **A literatura infantil na formação da identidade da criança**. Revista eletrônica pró-docência. n. 1, v. 1, jan-jun. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope> . Acesso em 04 Out. 2019.

ROSEMBERG, F. **Dilemas da educação infantil brasileira contemporânea**. Palestra apresentada no 14o Congresso Brasileiro de Educação Infantil, 10 a 13 de julho, Campo Grande. p. 1-10, 2002. (texto digitalizado)

ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 63. p. 19- 23, 1987.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Construção da identidade dos alunos negros e afrodescendentes**: alguns aspectos. UNIRIO. GT: Afro-Brasileiros e Educação/ n.21

SOUZA, Maria; MÜLLER, Hofélia. **Literatura infantil: a construção da identidade da criança e o respeito à diversidade étnico cultural**. Goiás, 2017. TCC - Especialização Lato Sensu em Estudos Literários – Universidade Estadual de Goiás (UEG - Campus Posse). Disponível em: [http://200.137.241.24:8081/jspui/handle/123456789/16/browse?type=title&sort\\_by=1&order=ASC&rpp=50&etal=5&null=&starts\\_with=F](http://200.137.241.24:8081/jspui/handle/123456789/16/browse?type=title&sort_by=1&order=ASC&rpp=50&etal=5&null=&starts_with=F). Acesso: 03. Out. 2019.

TEIXEIRA, A. F. A. **O cinema na sala de aula de História da Matemática**. Monografia de Graduação. Departamento de Matemática. UFOP. Ouro Preto, 2008.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos feministas**. Ano 9, 2º sem. 2001, p. 460-481.

ZANONI, Heitor Tavares; FERREIRA, Elaine Schamaltz. Identidade de gênero e filmes infantis: um panorama sobre novas perspectivas da construção das identidades de gênero em crianças. Núcleo de estudos de gênero Caderno espaço feminino. V.22, n.2 (2009). Disponível em < <http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/8000>>. acessos em 21 set. 2019.



# EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O POVO XUKURU DO ORORUBÁ: UMA ANÁLISE DAS INFLUÊNCIAS DO COPIXO NA FORMAÇÃO DA COPIPE

---

Joyce de Souza Ventura  
Jaelson Gomes de Andrade Pereira

## Introdução

A presente pesquisa tem por objetivo evidenciar a Educação Xukuru do Ororubá, destacando a presença do COPIXO na formação da COPIPE, enquanto mobilizações e resistência por uma educação de qualidade para índios, mas que, também fosse criada por esses entes, considerando suas histórias, crenças, culturas e vida. Pensando a educação como resistência, como permanência dessas identidades.

O desejo de pesquisar sobre o povo Xukuru do Ororubá e sua educação específica, nasce a partir das discussões em relação à história, cultura e, principalmente a educação indígena nos seus contextos, vivenciados na disciplina Metodologia do Ensino das Ciências Sociais no – CESA. Depois do vislumbre de conhecer o território Xukuru do Ororubá, compreender sua construção de educação tornou-se causa.

Nossos objetivos foram apresentar um breve histórico do citado povo, levantar os aspectos históricos da educação indígena no Brasil, bem como a de Pernambuco, nesse ínterim, apresentar a construção do COPIXO e da COPIPE, para por fim, analisar a influência do Conselho de professores indígenas Xukuru do Ororubá na Comissão de professores indígenas de Pernambuco.

Considerando o que afirmou Cecília Minayo (2004, p. 21): “O objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo”, para o desenvolvimento do estudo nos apoiamos na abordagem qualitativa da pesquisa em educação. Observando a dinâmica sócio/histórico e cultural do objeto de estudo da pesquisa: analisar a educação indígena e

indigenista a partir da formação do COPIXO e da COPIPE, e da lógica do povo Xukuru de Ororubá. Nessa lógica duas veredas foram tomadas. De um lado: a pesquisa bibliográfica baseada em artigos, livros – trazendo autores como Adjailson (et al.1997), Cavalcante (2007), Junior (2016), Silva (2007), Santos e Lima (2015), e revistas eletrônicas de história, educação e povos indígenas, além do estudo/análise da legislação vigente acerca da temática, bem como dos documentos oficiais que fomentaram a construção dessa educação e desses conselhos.

Do outro uma pesquisa de campo, a partir de uma entrevista semiestruturadas com entes que estiveram diretamente ligados a formação desses conselhos, como estudiosos que pesquisam os Xukuru do Ororubá. Considerando Manzini (2003, p. 146) quando apontou que:

Partindo do pressuposto de que uma boa entrevista começa com a formulação de perguntas básicas, que deverão atingir o objetivo de pesquisa, é possível fazer uma análise do roteiro para identificar a sua adequação em termos de linguagem, estrutura e sequência das perguntas no roteiro.

Para proceder à coleta dos dados, será considerado o uso das fontes orais que, de acordo com Meihj (1996, p. 35), “Depoimentos orais (buscar obter dados informativos e factuais do entrevistado sobre sua vivência em determinadas situações ou a participação em instituições que se quer estudar)”. Dessa forma, buscar atingir os objetivos pretendidos.

Nosso texto está dividido em três sessões onde no primeiro momento apresentamos a educação indígena no Brasil que se iniciou no ano de 1549 quando os jesuítas por incumbência de D. João III chegaram à colônia no intuito de catequizar os índios para a fé cristã, sendo assim, demonstrar também como se estabelece em Pernambuco. Depois apresentar, de forma resumida, a história do povo Xukuru do Ororubá, localizados no Município de Pesqueira, no agreste de Pernambuco. No ano de 1990 esse povo passou a se autodenominarem

“Xukuru do Ororubá” que significa “respeito do índio com a natureza”. E dentro desse ponto apresentar seu maior líder contemporâneo, o Cacique “Xikão” e a importância do dia 20 de maio. Na sequência nos debruçaremos sobre o COPIXO – Conselho de Professores e Professoras Indígenas Xukuru do Ororubá, onde ao iniciar as discursões sobre educação escolar indígena específica, ocorre no ano de 1992, o I Encontro de Educação Escolar Indígena, na aldeia Lagoa no território Xukuru, quando Xikão ainda era cacique. Nessa linha ainda apresentar a constituição da COPIPE - Comissão de professores indígenas de Pernambuco, criada no ano de 1999 durante um encontro de professores indígenas de Pernambuco, na aldeia do povo Xukuru do Ororubá. Para por último analisar a influência do COPIXO na COPIPE, instituições extremamente importantes para a luta dos povos indígenas.

## **Educação Escolar Indígena no Brasil**

A Educação Escolar Indígena no Brasil se iniciou no ano de 1549 quando os Jesuítas por incumbência de D. João III chegaram ao Brasil no intuito de catequizar os índios para a fé cristã. O primeiro contato entre os missionários e o índio foi de bastante rivalidade, os mesmos buscavam adquirir a confiança dos indígenas e aprender a sua língua materna. Segundo Leonardi (1996), quando o índio se recusava a trabalhar ou se revoltava, opondo resistência ao processo de escravização (completa ou parcial), ele era duramente perseguido e reprimido. Os indígenas eram vistos como selvagens pelos portugueses e jesuítas, o contato dos mesmos com a resistência a escravidão acabou gerando grandes conflitos e muitas mortes.

Inicialmente os Jesuítas no objetivo de catequizar os índios aplicavam a doutrina cristã, no ensino da leitura, escrita, e matemática. Para atingir esse propósito eles percorriam as aldeias em busca de crianças para ensinar, já que na época ainda não existiam local fixo para esse tipo de ensino. As escolas que haviam no Brasil durante esse período histórico eram destinadas especificamente aos portugueses.

No decorrer do tempo, os missionários foram criando aldeamento próximo aos portugueses, para que os índios fossem trazidos para lá e abandonassem os seus costumes e crenças, para seguir o cristianismo. Esse aldeamento tinha o propósito de fazer com que os índios renunciassem a sua cultura e seguissem uma nova imposta pelos portugueses e jesuítas. Como citaram os autores Henriques (2007 *apud* FREIRE, 2007, p. 11):

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

Os indígenas e portugueses eram fluentes de idiomas diferentes, por esse motivo foi estabelecida, compulsoriamente, a língua portuguesa, para que por meio dela houvesse a comunicação entre ambos, o ensino dela passou a ser obrigatório em todos os ambientes escolares do país. Para “proteção” dos povos indígenas, foi criado o SPI/Serviço de Proteção aos Índios, no ano de 1910, esse órgão objetivava aos índios, proteção e assistência aos direitos, principalmente nos relacionado à educação. Henriques (2007, p. 13) escreveu que:

A educação escolar, uma das ações de proteção e assistência sob a responsabilidade desses órgãos indigenistas, assume papel fundamental no projeto republicano de integração do índio à sociedade nacional por meio do trabalho. Ela é posta como fundamental para a sobrevivência física dos índios e inclui não só o ensino da leitura e da escrita, mas também de outros conhecimentos como higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura.

Os órgãos como o SPI tinha o objetivo de fazer com que os indígenas se integrassem com os não índios, se apropriando de saberes, práticas e adequações, para que estivessem inseridos no contexto social da sociedade. Com o decorrer do tempo surgiram as escolas indígenas, com o ensino bilíngue, ou seja, nessas escolas era proporcionado a esse povo o aprendizado da sua língua materna, como também o ensino do português, isso ainda na década de 1910. Ainda de acordo com Henriques (2007, p. 14):

No programa de educação bilíngue então vigente, os índios eram alfabetizados na sua língua materna ao mesmo tempo em que eram introduzidos no aprendizado da língua portuguesa. Quando atingiam o domínio deste idioma, o ensino passava a ser realizado exclusivamente em português. Essa metodologia, na qual a língua materna é usada como ponte para o domínio da língua nacional, é chamada de bilinguismo de transição.

Mesmo com o acesso à Educação Escolar Indígena, o ensino era voltado à educação proposta pelo estado, em que não era valorizada a cultura, saberes e especificidades desse povo. Por meio disso, os povos indígenas de todo o Brasil se reuniram para fazer mobilizações em busca de uma educação diferenciada e intercultural. Através dos movimentos, esses povos conquistaram a Constituição de 1988, que assegurou a eles os direitos, a cultura, forma de vida, e maneira diferente de ver o mundo. A elaboração dessa constituição contou com a presença do Cacique “Xikão” do povo Xukuru do Ororubá, e foi um dos principais líderes que esteve presente na luta pelos direitos dos povos indígenas.

Na busca por uma educação diferenciada os órgãos governamentais, tiveram um novo olhar sobre a educação indígena, dando abertura para que esses povos dialogassem a respeito da educação que deveria ser inserida nas aldeias. Sendo assim é criado o SECAD - Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, com a finalidade de fortalecer a educação diferenciada e o respeito às relações étnico-raciais no ambiente escolar. Nesse processo

a educação passa a ser responsabilizada pelo MEC, que fortalece ainda mais os direitos humanos nas instituições de ensino.

Os indígenas ao decorrer da história se mobilizaram por uma educação diferenciada, atualmente acessível nos territórios indígenas no Brasil de distintas etnias, quando se trata de um projeto escola para esses povos, nota-se a importância da valorização da identidade, tradições e costumes nativos, mas também visando a importância de proporcionar no currículo escolar, saberes não indígenas para esses povos. O professor indigenista Wilmar da Rocha D'Angelis (2001, p. 37) relatou que:

Na verdade, se quer falar de “escola diferenciada”, para dizer que a escola em uma sociedade indígena não é – ou, pelo menos, não deveria ser – igual à escola da sociedade brasileira não-indígena, exatamente porque os valores e as necessidades educacionais da sociedade indígena são diferentes, e por isso sua escola será diferente. Isso significa que o sistema educacional de uma sociedade está subordinado aos interesses gerais dessa comunidade.

Para que a Educação Escolar Indígena ocorra de fato, ela deve ser diferente das escolas não indígenas, essa educação deve estar voltada as necessidades específicas do seu povo, através disso, o calendário escolar também segue um modelo distinto de acordo com a especificidade de cada grupo étnico. A alimentação escolar será agregada aos valores da comunidade, e será produzida pelos índios.

O profissional da Educação Escolar Indígena para assumir o cargo de professor, deve ter conhecimento sobre a cultura, tradições, rituais e especificidades dos povos indígenas, para que possa fazer uso de conhecimentos culturais na sua metodologia em sala de aula. “Compreender nesse contexto a origem das danças, dos rituais e dos costumes de cada povo indígena e o papel que têm na construção da identidade cultural de nossos povos” (FREITA, 2001, p.86).

E notável o longo processo para a conquista da educação indígena, foram necessárias mobilizações, movimentos e reivindicações, para que ocorresse de fato, levou longos anos para que

nos dias atuais esses povos pudessem usufruir de uma educação voltada aos seus interesses. Como descrito por os autores Sobrinho, Souza e Bettioli (2017, p. 67):

A trajetória da educação indígena é marcada pelo desrespeito à cultura e aos costumes dos índios, pois, por muito tempo, os povos indígenas foram obrigados a negar sua identidade e integralizar-se aos costumes da sociedade branca. Nos últimos 20 anos, a educação indígena passou a caminhar sob uma concepção mais democrática, que busca valorizar a cultura e a identidade indígena.

Para que a educação indígena fosse um direito conquistado. Enfrentou um percurso longo, de desvalorização da identidade étnica e cultural, por um grande período de tempo, eles foram obrigados a negar as suas origens e seguir a determinada pelos portugueses. Nos dias atuais, a educação desse povo é feita na aldeia, com o ensino voltado para a sua cultura, mas também incluindo conhecimentos da educação não indígena.

## **Educação Escolar Indígena em Pernambuco**

A educação dos povos indígenas em Pernambuco não ocorre apenas no ambiente escolar, mas também dos ensinamentos dos mais velhos, e do convívio no território. (BONIN, 2015). Dessa maneira notamos que a educação indígena ocorre não apenas no ambiente escolar, mas nos ensinamentos e no convívio diário com outros índios. Na visão de SANTOS e LIMA (2015, p. 5):

Os indígenas do Sertão Pernambucano não fogem à regra dos demais indígenas brasileiros que possuem na sua educação a característica principal da oralidade e da passagem dos ensinamentos dos mais velhos aos jovens através das reuniões e do próprio convívio diário.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup>SANTOS, C. de Freitas; LIMA, Y.G.S. de. INDÍGENAS DO SERTÃO PERNAMBUCANO: AS ESCOLAS FORMAIS. Nº. 13 (2015): Revista E.T.C.

Por meio da Constituição Federal de 1988 foi assegurada os índios a educação diferenciada assegurada, contribuindo para fortalecimento da identidade, uma vez que na escola indígena os conteúdos serão trabalhados de acordo com a sua realidade de vida, valorizando os seus saberes, cultura, e língua materna, podendo assim fazer o estudo do bilinguismo no ambiente escolar. Logo após a conquista da EEI- Educação Escolar Indígena, esses povos conseguiram se tornar os sujeitos da sua educação, que até então, tinha o Estado como principal agente. Para Junior (2016, p. 68):

[...] observadas nas conquistas normativas e legais no campo da EEI, o Estado-nação deve proporcionar aos povos indígenas, mas a escola que os povos indígenas, como sujeitos políticos, vão resignificar com outros sentidos que não o da assimilação e aculturação, construindo e gestando esta nova escola dentro de seus territórios retomados.

Mesmo com a educação indígena garantida pela constituição, para que ela ocorresse de fato, foram anos de luta, pois continuavam com o modelo proposto pelo Estado. Mas seguiam lutando por uma educação diferenciada. Santos e Lima reforçam quando apontam que “Apesar de a educação indígena estar contemplada na Constituição de 1988, os povos indígenas do Sertão Pernambucano estiveram durante 14 anos com suas escolas vinculadas as Secretarias de Educação dos Municípios ou diretamente ao Governo Federal.” (SANTOS, LIMA, 2015, p.5).

O primeiro encontro de professores indígenas de Pernambuco ocorreu no território Xukuru do Ororubá no em 1993, contou com a participação dos povos indígena Atikum, Kambiwá, Fulni-ô e Kapinawá, além da Secretaria de Educação da cidade de Pesqueira-PE. Foi considerado um momento de reivindicação que teve participação de lideranças e professores indígenas. O Conselho de Professores e

---

Educação, Tecnologia e Cultura, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/index.php/etc/article/view/29>



Professoras Xukuru do Ororubá/COPIXO, surgiu em 1997, quando o Cacique “Xikão” notou a necessidade de um conselho que pudesse tratar das questões escolares no território Xukuru do Ororubá, visando as especificidades e particularidades.

Em 1999 ocorreu outro encontro de Professores Indígena de Pernambuco, no território Xukuru do Ororubá, contando com a participação de povos de nove povos: Atikum, Fulni-ô, Kapinawá, Kambiwá, Pankararú, Pipipã, Truká, Truxá e Xukuru do Ororubá, esse movimento teve o objetivo de debaterem sobre as dificuldades e carências da educação indígena no estado de Pernambuco. Nesse mesmo encontro foi criado a COPIPE- Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco, essa comissão representava todas as etnias de Pernambuco, em mobilizações voltadas a área educacional, os encontros eram de duas a três vezes por ano, contando com professores indígenas. As reuniões da COPIPE favorecia uma participação ativa dos índios, em assuntos de seus objetivos relacionados à educação. Também lutavam pela formação e contratação de professores indígenas. O indígena Júnior exemplificou que:

[...] os primeiros encontros da Copipe se caracterizarão pela análise da normatizações, principalmente o Parecer 14/99 do CNE, que regula a criação de categoria escola indígena, da formação e contratação de professores indígenas, do currículo e das atribuições do sistema estaduais de ensino nesse processo. Favorecia a participação ativa na construção de uma escola que dialogasse com a sua visão de mundo. (JÚNIOR, 2016, p.72).

No estado de Pernambuco, em 2008 foi possível a formação de professores indígenas em algumas das universidades, visando à formação por meio de curso superior. Ao ser implantado o curso de licenciatura intercultural na UFPE/Universidade Federal de Pernambuco favoreceu a formação de educadores indígenas que atuavam em sala de aula, que possuíam apenas o magistério, com isso

o percentual de formação desses profissionais cresceu, pois a demanda pela busca de qualificação aumentou.

Em 2008 e 2009 foi criado pelo MEC programas que tinha o foco de proporcionar aos indígenas formações de ensino superior para aqueles que já atuavam em escolas da aldeia, com o objetivo de obter-se uma relação entre escola e Estado, em que tivesse um conteúdo escolar intercultural. Nesta perspectiva Junior apresenta que “[...] o Programa de Apoio Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), que em 2013 liberou recursos para 16 Instituições de Educação Superior (IES), atendendo a 2.248 professores indígenas e neste mesmo ano 324 professores se formaram em curso superior e licenciaturas indígenas.” (JÚNIOR, 2016, p.60). É notável que após a abertura da licenciatura intercultural, favoreceram aos indígenas, formação para que os mesmos se qualificassem, para o ensino nas escolas das aldeias.

Após esse levantamento sobre as questões da educação indígena e indigenistas no Brasil e em Pernambuco, passaremos a apreciar nosso objeto de estudo mais especificadamente, o COPIXO e COPIPE. Para isso, entendemos ser necessário apresentar o povo responsável pela iniciativa da luta por uma educação significativa para os povos indígenas, o povo Xukuru do Ororubá.

## **O povo Xukuru do Ororubá**

Os Xukuru do Ororubá habitam os municípios de Pesqueira e Poção, no Agreste de Pernambuco. Em 1990 esse povo passou a se autodenominar “Xukuru do Ororubá” que significa “respeito do índio com a Natureza”.<sup>22</sup> O nome da nossa tribo é Xukuru do Ororubá, significa o respeito do índio com a natureza. Ubá é um pau, Uru é um pássaro que tem na mata, ai faz a junção, e fica: Xukuru do Ororubá, O respeito do índio com a natureza” (XIKÃO, 1997.p.3). Escolheram essa

---

<sup>22</sup>SILVA, Adjailson **Xucuru filhos da mãe natureza, uma história de resistência e luta**, 1997.

denominação para que não fossem confundidos pelos não índios com os Xukuru-Kariri habitantes em Palmeira dos Índios/AL. Esse povo é a maior população indígena em Pernambuco contabilizando 12.139 indivíduos, possuindo atualmente 24 aldeias (LEAL e ANDRADE, 2012).

Os primeiros invasores no território indígena foram os portugueses, logo após o Rei de Portugal permitir a invasão, sem se dar o reconhecimento de que, aqueles povos eram os primeiros habitantes do Brasil. De acordo com Adjailson Silva (1997, p.17):

Em 1654 chegaram à serra do Orubá, hoje Ororubá, os primeiros brancos, se dizendo donos de nossas terras. Esses brancos portugueses tinham recebido do rei, grandes extensões de terras chamadas sesmarias, doadas a homens ricos que já moravam e possuíam engenhos de açúcar na região da praia. Esses portugueses como Antonio Vieira de Melo invadiram as terras dos Xukuru pra criar gado. A partir daí muitos índios foram escravizados.

A Igreja Católica Romana facilitou a invasão dos portugueses nas propriedades indígena. Em 1661 fundaram a missão de Orubá, com o objetivo catequizar os índios, por meio disso escravizá-los, mas esse povo que até então eram livres, resistiram, e fizeram movimentos contra a escravidão.

Silva (2007) afirmou que o governo de Portugal no intuito de acabar com os conflitos entre índios e fazendeiros, no ano de 1879 decretou a extinção do Aldeamento de Cimbres. Com a lei da demarcação muitos dos posseiros invasores acabaram ficando com parte das terras, e alguns indígenas se tornaram sem-terra, com isso foram habitar em outras cidades, continuando na luta pelos seus direitos mantendo as suas tradições e costume.

O povo Xukuru do Ororubá teve uma participação marcante na guerra do Paraguai. Em com a atuação de 30 índios que ficaram conhecidos como “os Voluntários do Ororubá”, foram para a batalha

venceram, só que apenas doze dos trinta sobreviveram. Sobre o que Silva (2007, p.7) escreveu:

Olhe, a dádiva que da Guerra foi oferecido dinheiro e ouro. Só que para os índios, dinheiro e ouro não eram interessantes, interessante era a terra. Aí eles disseram que ao invés de ouro eles queriam uma coisa que nunca se acabasse, que era a terra que estava na mão de algumas pessoas que não deixavam eles trabalhar. Então, eles queriam a terra para eles viverem, os filhos deles viverem e os filhos dos filhos deles. Isso aí foi o pagamento que eles receberam, que eles pediram.

O Imperador D. Pedro e a Princesa Isabel como forma de agradecimento concedeu aos Xukuru Ororubá o direito a suas terras. A guerra teve um grande significado na vida desse povo, pois foi por meio dela que eles conquistaram o direito ao seu território. É pela preservação dela que esses indígenas lutam até os dias atuais<sup>23</sup>.

## **A atuação do Serviço de Proteção aos Índios e os Xukuru Ororubá**

Os Xukuru Ororubá enfrentaram muito conflitos por suas terras, os invasores diziam que não existiam mais índios, e sim caboclos, para tomarem posse de todo território indígena. No século XX os povos indígenas realizaram mobilizações por seus direitos, sobretudo as terras. Em 1954 conseguiram a instalação de um Posto do SPI/Serviço de Proteção do Índio, na Serra do Ororubá, mas não foi o suficiente para acabar com a perseguição dos fazendeiros, invasores no território indígena. O professor Edson Silva relatou que:

---

<sup>23</sup>SILVA, Edson. História, memórias e identidade entre os Xukuru do Ororubá, 2007. N°12, disponível em: [https://www3.ufpe.br/remdipe/index.php?option=com\\_rokdownloads&view=file&Itemid=374&id=15:silva-edson-hely2007-historia-memorias-e-identidade-entre-os-xukuru-do-ororuba-artigo-publicado-na-revista-tellus-campo-grande-ucdb-no-12](https://www3.ufpe.br/remdipe/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&Itemid=374&id=15:silva-edson-hely2007-historia-memorias-e-identidade-entre-os-xukuru-do-ororuba-artigo-publicado-na-revista-tellus-campo-grande-ucdb-no-12)

Os povos indígenas no Nordeste que tiveram os aldeamentos extintos na segunda metade do Século XIX, ao tomarem conhecimento da existência do SPI um órgão federal fundado em 1910 para prestar assistência aos índios, iniciaram mobilizações para obterem o reconhecimento pelo Estado brasileiro (SILVA, 2007, p.7).

Em 1973 ocorreu a aprovação do Estatuto do Índio, Lei 6001, que garantia aos povos indígenas os seus direitos de terras, preservação da cultura e participação dos seus rituais. Todavia, não foi cumprido. Nesse período os indígenas contaram com o apoio do CIMI-Conselho Indigenista Missionário<sup>24</sup>, como também das comissões pró-índio em vários estados do Brasil. Os diferentes povos indígenas se uniram para reivindicar os seus direitos. “No ano de 80 e 90 o povo Xukuru assume papel de destaque na luta dos índios no Nordeste do Brasil.” (ADJAILSON, *et al.* 1997, p.23). É notável esse destaque devido à participação dos “guerreiros do Ororubá” na construção da Constituição de 1988, e nos movimentos em prol do reconhecimento de seus direitos.

A demarcação do território Xukuru ocorreu 2001, foi um acontecimento muito esperado que possibilitou uma melhor condição de vida para os indígenas. Na história de mobilizações do povo Xukuru Ororubá, notamos as influências e importância do Cacique “Xikão”, na busca do reconhecimento dos direitos do seu povo. Sendo o próximo tópico irá abordar, como as memórias sobre o Cacique vem sendo representada anualmente em forma de ritual no dia 20 de maio.

### **“Xikão”<sup>25</sup> e a importância do dia 20 de maio**

Francisco de Assis Araújo conhecido como “Xikão” nasceu no dia 23 de março de 1950. Recebeu o chamado de Tupã na Pedra do Rei para ser Cacique do povo Xukuru Ororubá. Viveu um período em São

---

<sup>24</sup> <https://cimi.org.br/>

<sup>25</sup> O nome do Cacique está escrito dessa maneira, pois é a forma que os Xukuru Ororubá o identifica. Porém, aparecem nos escritos indígenas citado de três formas: “Chicão”, “Xicão” e “Xikão”.

Paulo, mas depois de alguns anos voltou para Pesqueira onde, com a indicação dos “Encantados”<sup>26</sup>, se tornou Cacique. Porém, mesmo nesse período distante do seu povo afirmava a identidade indígena. Adjailson apontou sobre o cacique que:

Ele participou da criação da APOINME – Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo e foi um dos seus coordenadores, ficou conhecido em todo país e até no exterior. Como cacique, liderou as lutas do povo Xukuru, incentivou uma organização interna, deixando o modelo de organização que temos hoje (ADJAILSON, 1997, p.64).

O Cacique Xikão se tornou um herói para o seu povo, pois foi responsável em incentivar as mobilizações pela demarcação de terras e direitos dos povos indígenas, o mesmo era uma liderança que ganhou reconhecimento não só pelo seu povo, mas também por indígenas de outras etnias.

Após a participação significativa de “Xikão” nas mobilizações para a elaboração da Constituição Federal aprovada em 1988, os indígenas retornaram firmes para reivindicarem suas terras que estavam nas mãos dos fazendeiros. As mobilizações dos Xukuru do Ororubá provocou a revolta dos invasores, que encomendaram a morte de “Xikão” assassinado no dia 20/05/1998 em frente à casa da sua irmã.<sup>27</sup> Após a sua morte o seu povo o mantiveram como herói e o Cacique é homenageado anualmente na data da sua morte, na Assembleia Xukuru do Ororubá. “Apesar do impacto que representou o assassinato de Xikão para o povo Xukuru, sua morte representou também mais força

---

<sup>26</sup>No livro **Cadernos do Tempo** elaborado pelos Professores e Professoras Indígenas em Pernambuco, (2002, p. 54), os Xukuru do Ororubá, relataram o significado dos Encantos de luz: “Nossa religiosidade nos leva a acreditar que os que vão, voltam como espíritos de luz (encantos da natureza sagrada) e nos dão força para continuar lutando”. Disponível em: <http://cclf.org.br/wp-content/uploads/publicacoes/caderno-do-tempo.pdf>

<sup>27</sup>Para saber mais: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc21059832.htm>

na continuidade das lutas pela conquista e garantia dos direitos e pela demarcação das nossas terras” (ADJAILSON, 1997, p.64).

É inegável a importância do dia 20 de maio para o povo Xukuru do Ororubá, data do assassinato do Cacique “Xikão”, que se tornou uma prática cerimonial para o seu povo, iniciada como uma ação de protesto pela morte do Cacique, mas com o passar do tempo se transformou em um dia de mobilizações e homenagens, iniciadas um ano após a sua morte. Como escreveu Neves:

Esse evento é, portanto, um ato político que, por meio de ação simbólica, constrói legitimidade e torna mais firmes as relações entre os próprios Xukuru; esse evento também se constitui como uma tradição local que através de experiências partilhada dá suporte ao coletivo e auxilia as ações futuras. (NEVES, 2007 *apud* GOLINDO, p. 114).

A primeira Assembleia Xukuru do Ororubá ocorreu em 2001 durante os dias 18,19 e 20 de maio e vem sendo realizada ao longo dos anos seguintes, sendo um evento aberto para índios e não índios, considerado um momento sociocultural de tradição criada. O dia 20 de maio é dividido em dois momentos, no primeiro os Xukuru do Ororubá vão para a aldeia Pedra d'Água em direção ao local onde “Xikão” foi “plantado” na mata vizinha a Pedra do Rei, lugar onde ocorrerá a celebração da missa e a dança do Toré. O segundo momento é o cortejo, quando os indígenas descem a Serra do Ororubá caminham pelas ruas de Pesqueira, até frente à casa da irmã de “Xikão” onde o Cacique foi assassinado, onde realizam um ato público com vários discursos de índios, não índios e lideranças. “O 20 de maio, mostra através de um discurso simbólico-político a reelaboração étnica e social dos Xukuru” (NEVES, 2007. p. 133).

Um momento marcante neste evento é o ritual na Pedra do Rei. Onde os Xukuru do Ororubá acreditam que todos os falecidos se encontram presente nos rituais, ocorrendo à ligação entre os humanos e os seres espirituais. Diante disso eles comemoram o sepultamento de “Xikão”, mas também o dia que o mesmo foi plantado. Segundo a

crença do seu povo, o Cacique se encantou para do seu sangue nascer novos guerreiros. Os rituais nesse dia proporcionam ao povo Xukuru do Ororubá uma reflexão sobre as conquistas e crenças, para o fortalecimento da identidade indígena.

O Cacique atual do povo Xukuru do Ororubá é *Marcos Luidson* de Araújo, o Marcos Xukuru, filho de “Xikão” e de Zenilda, assumiu o cacicado aos 20 anos de idade; dois anos após o assassinato do pai. Na época foi considerado o índio mais jovem do Brasil a assumir a liderança de um povo. Ao abordar as questões de uma escola intercultural o povo Xukuru Ororubá observa à necessidade de criar um conselho que tratasse dos assuntos voltados a Educação Escolar Indígena no seu território. Sendo assim criam o COPIXO, tema que será abordado no próximo tópico.

### **O COPIXO: Conselho de Professores e Professoras Indígenas Xukuru do Ororubá**

Ao iniciar as discursões sobre Educação Escolar Indígena específica, ocorreu no ano de 1992, o I Encontro de Educação Escolar Indígena, na Aldeia Lagoa no território Xukuru do Ororubá, quando “Xikão” ainda era Cacique, um grande entusiasta, estava em busca de uma educação diferenciada para o seu povo, que não seguisse o modelo das escolas rurais e estaduais; mas uma escola intercultural, em que nela o ensino valorizasse as características culturais e étnicas dos povos indígenas. Segundo Cavalcante (2007. p.156) “A questão central era que a escola na aldeia deveria ensinar a história dos Xukuru, dos antepassados, seus guerreiros, seus rituais, seu modo de vida”. A visão central na época era tornar a escola a serviço do povo, e não mais a serviço do Estado.

A construção do projeto escola Xukuru, tem a participação efetiva de lideranças e professores indígenas, na busca por uma educação que apresentasse como foco principal a valorização histórico-cultural do seu povo. Conforme Cavalcante em sua obra, “para tanto, a estratégia era envolver professores/as índios/as na formulação desse



projeto. Ações educativas que pudessem reverter à situação atual e tornar a escola a serviço do povo Xukuru e não mais dos interesses eurocêtricos do colonizador” (CAVALCANTE, 2007. p.156).

O Cacique “Xikão”, após a mobilização pela educação dos povos indígenas observa a necessidade para criar um conselho, que pudesse pensar e fazer acontecer à Educação Escolar Indígena no território Xukuru do Ororubá. Em agosto de 1997 foi criado o COPIXO (Conselho de Professores e Professoras Indígenas Xukuru do Ororubá). O educador indígena Thiago afirmou que:

No ano de noventa e sete o Cacique Xikão percebeu da importância de se criar um conselho né, um grupo de pessoas que pudessem está pensando coletivamente a educação escolar indígena aqui no território, ai através dele, da ideia dele, juntamente com outras lideranças, foi criado o COPIXO (THIAGO XUKURU).<sup>28</sup>

O COPIXO surgiu com o objetivo de tratar coletivamente de todas as ações voltadas à educação do povo Xukuru do Ororubá, esse conselho representa os professores dentro e fora do território: “[...] representa os/as professores/as diante do poder público e nos encontros fora da área, procurando levar ao conhecimento dos/as professores/as a importância de participar dos encontros” (PPP, 2005, p.15).

Dessa maneira o COPIXO se torna fundamental para a educação desse povo, pois é através dele que será pensado todo o conteúdo que deve ser trabalhado no ambiente escolar do território, visando suas especificidades, mas não deixando de fora a interculturalidade, sendo assim observa-se que para os indígenas é importante o conhecimento abrangente de outras culturas além da sua específica. De acordo com Thiago:

---

<sup>28</sup>Tiago Torres de Lima, educador indígena Xukuru do Ororubá. Coursou a Licenciatura Intercultural na UFPE. Mestrando em Educação contemporânea, no CAA/UFPE; membro do COPIXO e COPIPE. Entrevista aos autores, disponível em áudio e transcrição.

O COPIXO ele serve exatamente para a gente pensar tudo isso, que é inerente a política de educação escolar indígena e também o que é relacionado ao pedagógico, aí é tudo pensado minuciosamente, né, para que tudo possa tá dando certo né, trabalhando, inclusive a questão específica né, dos conteúdos que são específicos do nosso território, que nos diferencia também de outros modelos educacionais (THIAGO XUKURU).<sup>29</sup>

O COPIXO é composto por vinte e uma pessoas, juntamente com a participação efetiva do Cacique Marcos, as reuniões são feitas mensalmente, quando são observados os problemas relacionados à educação e no coletivo. Durante os encontros são criadas estratégias para que possam ser solucionados. Esses encontros acontecem no espaço Mandarú<sup>30</sup> na Aldeia Pedra d'Água como também nas escolas nas aldeias. Thiago exemplificou que:

A gente aqui no nosso território periodicamente se reúne com os professores, às vezes por escola né, a gente faz essa, essas reuniões pedagógicas com os professores por escola, e também reunimos também, todos os professores né, em determinados espaços, que nós temos aqui, como o espaço Mandaru lá na Pedra d'Água, é justamente para tratar dessas questões, é da educação escolar indígena (THIAGO XUKURU).<sup>31</sup>

O projeto escola Xukuru do Ororubá tem como objetivo formar guerreiros, para que possam reivindicar seus direitos. Dessa forma, o escola é de suma importância para o fortalecimento da identidade sociocultural, história e mobilizações desse povo, pois os Opipe<sup>32</sup> serão o futuro do povo, sendo assim é importante que estejam na perspectiva de luta, se identificando etnicamente como índio, para afirmar suas tradições no decorrer do tempo.

---

<sup>29</sup> Idem.

<sup>30</sup> Para os Xukuru do Ororubá, esse é o nome atribuído pelos Encantados ao líder e guerreiro “Xikão”.

<sup>31</sup> Idem

<sup>32</sup> Como são citadas as crianças Xukuru do Ororubá. Significando pessoas começando a vida e muito a aprender.

Para elaboração do PPP - Projeto Político Pedagógico, da escola Xukuru do Ororubá, participaram professores, lideranças e a comunidade. É um documento tratando da forma que a educação nas aldeias, e qual metodologia a ser vivenciada para ser incluída a cultura própria no contexto escolar.

Esse projeto é o nosso esforço para explicitar para nós e para a sociedade nacional o que queremos da nossa escola. Nós entendemos que o PPP é um processo em permanente construção e reelaboração, portanto ele não é algo fechado. Nele procuramos mostrar como se articula o ensino, o planejamento, a execução e a avaliação das nossas práticas educativas escolarizadas, a fim de que os alunos e as alunas tenham vontade de aprender e, desta forma, contribuir com o projeto de futuro de nossa sociedade (PPP, 2005, p.2).

No âmbito escolar as relações entre os alunos e educadores é familiar, os turnos escolares têm duração de quatro horas. Para os indígenas o dia letivo não é somente em sala de aula, mas também nas quartas-feiras quando se deslocam para feira na cidade Pesqueira e também nas Assembleias anuais. “Para os Xukuru é importante registrar todos os espaços não só o tempo escolar, mas os tempos relevantes do seu cotidiano para aprender a ser Xukuru” (CAVALCANTE, 2007. p.160).

Nossa compreensão é que dia letivo não é apenas o dia em que estamos em sala de aula, mas é o dia em que aprendemos ser Xukuru. Contamos como dia letivo às quartas-feiras onde os/as nossos/as alunos/as aprendem matemática, geografia e história, na feira. Mas também, consideramos dia letivo, as retomada de terra aonde os/as alunos/as, pais, mães e professores/as vão junto participar do movimento e se juntam às outras aldeias para fortalecer a luta (PPP 2005, p.19).

Durante a construção do PPP da escola Xukuru do Ororubá foi observado o que os índios faziam durante o ano, sendo rituais, plantações, colheitas e festas, o calendário escolar elaborado de acordo

com os seus costumes e tradições, visando um planejamento diferente das outras escolas. “Assim, ficou melhor iniciar as aulas no mês de janeiro e encerrar em meados de novembro, desta maneira, o calendário escolar está organizado com base nos nossos costumes, uso e tradições” (PPP 2005, p.19).

No território Xukuru do Ororubá existindo 42 escolas, com Educação Infantil, Ensino Fundamental com turmas multisseriadas e apenas em uma das escolas a maior, localizada na Vila de Cimbres, atende da Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo o EJA no período noturno. As aulas ocorrem durante a semana com exceção das quartas-feiras quando os estudantes têm aulas na feira de Pesqueira.

Os professores Xukuru do Ororubá, tiveram acesso à formação pelo magistério. Alguns deles fizeram o Pró-Formação, um programa que regulariza professores que até então estavam na sala de aula, mas não tinha nenhum tipo de formação. Atualmente com o acesso ao Ensino Superior, muitos indígenas se locomovem para as cidades próximas, para uma formação acadêmica aprimorada, afim de lecionar nas escolas no território indígena: “A formação do nosso professor e da nossa professora Xukuru se dá em vários momentos: nas atividades do nosso povo; nos encontros da Comissão de Professores e Professoras Indígenas em Pernambuco/Copipe e também nos processos desenvolvidos pela secretaria estadual de educação, CIMI e Centro Luiz Freire (PPP, 2005. p.22).

Os Xukuru do Ororubá acreditam que a formação do professor ocorre no convívio do dia-a-dia, por meio da cultura, das crenças, dos afazeres e nas trocas de experiências e encontros. Por isso consideram fator essencial na formação do profissional da educação esses requisitos do dia-a-dia. Ao iniciar a busca pela educação intercultural e diferenciada, os Xukuru do Ororubá observaram a importância de mudar as práticas de ensino, que até então seguia o modelo imposto pelo Estado. Nessa busca, esse povo introduziu no âmbito escolar os seus valores socioculturais, para os alunos terem oportunidade para se expressarem em sala de aula, expondo assim os conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar.

A avaliação na escola Xukuru é realizada através da participação dos alunos em mobilizações, rituais, no Toré, mas também em forma de provas, trabalhos, testes e participação em sala de aula. Como descreveu o PPP:

Avaliamos nossos/as alunos/as através da participação, do que conseguiram aprender dos conteúdos ensinados e do seu interesse, no dia a dia, na participação e interação nos rituais, nas retomadas, na relação com as pessoas... Avaliamos, também, através de provas escritas, orais e trabalhos grupais (PPP, 2005, p.17).

Os povos Xukuru do Ororubá têm a escola como uma forma de afirmação da identidade e das tradições, nas aulas de Artes os alunos têm acesso a aulas específicas. Pois, são fundamentais para a identidade como índio, nelas os educandos aprendem a fazer artesanato, dançar e tocar instrumentos.

Segundo Cavalcante (2007, p.168) “Em 2004 os Xukuru do Ororubá renomearam as escolas de acordo com valores, homenageando guerreiros, utilizando vocábulos da língua Xukuru do Ororubá. Esse povo por meio do COPIXO observou a necessidade de mudança nos nomes das escolas, pois até então os nomes homenageava fazendeiros e não índios. Sendo assim os nomes das escolas passaram a homenagear, guerreiros do seu povo, rituais, ou seja, as escolas com nomenclaturas trazendo uma representação de característica para este povo: “O COPIXO pensou, não a gente precisa dar um novo nome pra nossas escolas, aí as nossas escolas, a gente deu um nome né, que tivesse a nossa característica” (THIAGO XUKURU).

O COPIXO para a Educação Escolar Indígena Xukuru do Ororubá, tem total importância, pois é um conselho buscando os melhores meios de educação para povo indígena, cuidando de todos os conteúdos que serão discutidos no ambiente escolar, para que os estudantes indígenas conheçam sua história. Então o COPIXO tem o papel de tornar a Educação Escolar Indígena realizada efetivamente,

não permitindo que fique somente no papel, mas que venha a acontecer politicamente e pedagogicamente no território.

## **A COPIPE: Comissão de Professores Indígena de Pernambuco**

A COPIPE foi criada em 1999 durante um encontro de professores indígenas em Pernambuco, realizado no território do povo Xukuru do Ororubá. Essa comissão foi fundada ao ser observada pelos povos indígenas a necessidade de algo que pudesse os representar, nas mobilizações pelos direitos e em movimentos em defesa da educação específica e diferenciada. Barbalho (2007, p. 259) relatou que:

A COPIPE surge, então, de uma necessidade imperiosa de oferecer uma conotação pública/política e diferenciada à organização entre professores/as e de lideranças indígenas, mas também, de “articular, mobilizar as comunidades e os/as professores/as indígenas, propondo e monitorando as políticas públicas para o setor”.

A COPIPE surgiu como um conselho envolvendo todos os povos indígenas em Pernambuco, para tornar mais fortes em busca da educação específica. Os povos indígenas veem à união como uma forma de articulação, para que assim os direitos sejam conquistados, uma vez que na época o MEC queria manter a municipalização das escolas indígenas, e os indígenas de mobilizavam pela estadualização, além de inúmeros preconceitos que enfrentavam. Como relatou a professora Valdenice Xukuru do Ororubá sobre o surgimento da COPIPE:

[...] sofria com problemas em seus municípios né, de perseguição de preconceito, porque quem tava no poder era quem também tinha, era poceiro nas áreas indígenas, isso na maioria dos povos de Pernambuco, e nesse momento de discursão sobre o que seria melhor, se seria melhor continuar nos municípios, cada povo continuar em seu município ou seria uma luta fortalecida, se os povos indígenas de Pernambuco e, decidissem optar pela estadualização porque seria todos os povos lutando com

uma única instituição, no caso né, a secretaria de educação do estado de Pernambuco, então foi nesse contexto que surgiu a COPIPE (VALDENICE XUKURU).<sup>33</sup>

Esse processo de estadualização foi um momento de muitas mobilizações para os indígenas e só ocorreu em 2003, ano em que começaram a pensar em um currículo próprio para cada povo, que valorizasse as especificidades e o jeito próprio de ensinar. Como relatou o membro da COPIPE Thiago Xukuru do Ororubá:

[...] fazer com que a educação deixasse de ser ofertada pelos municípios e passasse a ser ofertada pelo estado né, foi um processo de luta ardo é claro, mais em 2003, isso aconteceu efetivamente né, as escolas indígenas em Pernambuco foram estadualizadas, essa oferta é infraestrutural de recursos, inclusive passou a ser do Estado, ai foi ai, que a gente pode começar a discutir né, nossos currículos próprios, nossa maneira própria de fazer a educação, até porque as legislações que tratam sobre os povos indígenas, e nesse sentido especificamente em relação à educação também davam viabilidade para isso.<sup>34</sup>

Os encontros passaram a ser realizados duas vezes no ano chamando-se “Encontrões da COPIPE” com duração de quatro dias, sendo um espaço para trocas de conhecimentos, com o foco voltado à Educação Escolar Indígena e as mobilizações dos professores por uma educação específica, mas também um momento de troca de conhecimento entre os povos indígenas. Como descreveu BARBALHO (2007.p.260) “A COPIPE planejou e reorganizou espaços de articulação e troca de experiências, como proposta, se define pela continuidade dos Encontrões. Decidiu-se por realizá-los duas vezes ao ano, conferindo-lhes um caráter de assembleia”.

---

<sup>33</sup>Maria Valdenice Alves de Alencar, professora Xukuru do Ororubá. Licenciada em História na Faculdade de Belo Jardim, com Especialização em História na UPE/Garanhuns. Entrevista disponível em áudio e transcrição.

<sup>34</sup> Cf. Idem

A COPIPE é uma entidade reconhecida internacionalmente e nacionalmente, mantida pelos próprios povos indígenas em Pernambuco, pois são quem a torna eficientemente ativa nas mobilizações. Thiago Xukuru enfatizou que:

[...] Pra COPIPE ai se criou esse movimento né, diga-se de passagem, um movimento extraordinário, reconhecido não só nacionalmente, mas internacionalmente também, é uma entidade autônoma, coletiva né, e autossustentável pelos próprios povos indígenas, são os povos indígenas que mantem essa organização ativa, e lutando sempre, mesmo diante de tantos entraves né, que o governo do estado de Pernambuco impõe (THIAGO XUKURU).<sup>35</sup>

Seguiremos com o contexto exemplificando a importância do COPIXO e COPIPE, discutindo se houve ou não, influências de um na criação do outro, a partir dos relatos da professora indigenista Heloisa Eneida, o indígena Thiago Torres Xukuru do Ororubá indigenista, membro dos conselhos supracitados e a educadora indígena Valdenice Alves Xukuru do Ororubá.

## **As influências do COPIXO na COPIPE**

O COPIXO e a COPIPE são extremamente importantes para as mobilizações dos povos indígenas, o primeiro trata de todo o contexto escolar dos Xukuru do Ororubá, ou seja, é um conselho exclusivo desse povo. O segundo é uma comissão que cuida de toda parte educacional dos povos indígenas em Pernambuco, indo diretamente ao encontro com o Governo Federal e Secretaria Estadual de Educação, a COPIPE. Como apontou Heloisa Eneida.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> Idem

<sup>36</sup> Heloisa Eneida Cavalcante, professora na rede pública estadual de Pernambuco, licenciada em Letras, com Especialização em Língua Portuguesa e Mestra em Sociologia pela UFPE. Entrevista disponível em áudio e transcrição.



A educação escolar no estado de Pernambuco, indígena né, contribuiu muito para organização dos povos, porque muitos povos passaram a se organizar a partir da luta pela educação, se organizaram no sentido de enfrentar então é fundamental a COPIPE tá pra educação escolar indígena, como os alunos tão para a educação, se não tiver aluno não tem escola.

A COPIPE contribuiu efetivamente para que ocorresse a educação nos territórios indígenas, para que a estadualização acontecesse e os povos conseguissem abordar o currículo próprio no contexto escolar, visando as especificidades. O primeiro encontro sobre Educação Escolar Indígena foi realizado na Aldeia Pé de Serra, no território do povo Xukuru do Ororubá em 1999, contando com a presença de todos os povos no estado de Pernambuco. Discutindo a respeito das influências do COPIXO na COPIPE, a indigenista Heloisa Eneida relatou:

Porque a COPIXO existia, estimulou a COPIPE a se organizar também dessa forma, representativamente, então eles se juntaram os professores no primeiro encontro no Pé de serra nos Xukuru em 1999, se encontraram e decidiram se organizar em um conselho também, só que o COPIXO é conselho e a COPIPE é comissão, ai eles acharam que era um jeito importante de associar, eles conseguiriam juntos o que não conseguia só, um povo só. (ELOISA ENEIDA, 2019).

De acordo com o apresentado pela a indigenista, foi possível identificar que o COPIXO existia, então acabou trazendo uma representação, um modelo de organização, para que assim, os povos juntos se tornassem mais fortes, em busca dos direitos, e conseguissem em conjunto, o que não podiam conquistar sozinhos. Thiago Xukuru, como apontou as influências do COPIXO na COPIPE, porém também foi efetuada por meio de todos os indígenas em Pernambuco com algum conselho específico no seu território e estavam presente no encontro em Pé de Serra, quando cada povo contribui nas discussões e fundaram a COPIPE.

Corroborando o relato da citada indigenista presente no processo de criação desse conselho e dessa comissão, e o Thiago Torres Xukuru do Ororubá a também professora indígena Valdenice Xukuru do Ororubá, que estava presente nos processos citados acima, enfatizou:

Com certeza, ocorreu sim essa influência, é, COPIXO foi formado em 1997 e COPIPE em 99 e foi exatamente no território Xukuru, que a COPIPE foi fundada, ou seja tendo a experiência desse grupo, tendo a experiência do que o povo Xukuru tava conseguindo de organização na educação, obviamente isso veio a influenciar não só na COPIPE, mas como a organização interna dos outros povos, os outros povos de Pernambuco também começaram então a ter sua organização né, da educação a partir, tendo como exemplo o povo Xukuru então, a COPIPE é sim fruto dessa influência do COPIXO, o que nos alegra porque o povo Xukuru é, nesse período, já era tido como referência de organização, e influenciou sim a formação desse grupo né, a num nível mais amplo né, a nível de Pernambuco. (VALDENICE XUKURU).<sup>37</sup>

Como afirmou Valdenice Xukuru do Ororubá, ocorreram as influências do COPIXO na COPIPE, e os Xukuru do Ororubá por meio da sua organização socializaram as experiências na educação com os outros povos. Com isso começaram a construir uma organização interna tornando-se referência para os demais povos, sendo a organização Xukuru do Ororubá, inspiração para criação de outra a nível do estado de Pernambuco.

Acreditasse que a influência do COPIXO na Educação Escolar Indígena em Pernambuco ocorreu nos chamados “Encontrões da COPIPE”, onde todos os povos no Estado compartilhavam experiências na educação. Como vem ocorrendo até a atualidade, por meio da partilha de vivências como afirmou Valdenice Xukuru do Ororubá:

O COPIXO ele já não influencia tanto na educação assim, na verdade essa influência vem através da COPIPE porque é na COPIPE que as experiências vivenciadas

---

<sup>37</sup>Entrevista disponível em áudio e transcrição.

pelos povos são é, apresentadas nos encontrões, nos encontrões que acontecem, os povos tem esses momentos de experiência também, os povos apresentam né, suas experiências de educação escolar específica e diferenciada, para os outros povos, então essa influência vem a partir daí. (Valdenice Xukuru).

O COPIXO tonou-se fundamental para Educação Escolar Indígena/EEI, mesmo tratando das especificidades Xukuru do Ororubá, por das suas influências surgiu a COPIPE, um movimento de professores abrangendo todos os povos indígenas em Pernambuco, docentes mobilizados para que a EEI aconteça e seja colocada em prática nos territórios indígenas.

### **Considerações finais**

Por fim, após apresentar um breve histórico do povo Xukuru do Ororubá, sobre a importâncias das mobilizações indígenas e de suas lideranças, citar os aspectos históricos da Educação Escolar Indígena no Brasil, com avanços e retrocessos bem como a EEI em Pernambuco como exemplo para o país. Debruçarmo-nos sobre a constituição do Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá/COPIXO e a criação e formalização da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco/COPIPE, e quão complexo foram às caminhadas históricas das duas. Analisando as influências do COPIXO para a formação da COPIPE, onde percebemos a partir de leituras bibliográficas e entrevistas que ocorreram influências do COPIXO na criação da COPIPE. A partir das mobilizações do povo Xukuru do Ororubá, com sua organização específica interna, sendo referência para os demais povos indígenas que criaram conselhos específicos em seus territórios. Todos juntos, partilhando de pensamentos e características, criando a COPIPE, a comissão que representa todos os povos indígenas em Pernambuco. Por meio da pesquisa, ficou muito evidente as mobilizações do povo Xukuru do Ororubá, para a afirmação da identidade, do território e a Educação, estruturada na cosmogonia desse

povo. “Salve o povo Xukuru do Ororubá. Salve a Natureza sagrada. Salve ‘Xikão’ Xukuru e todos os Encantados. E diga ao povo que avance. Avançaremos!”. Afirmam os Xukuru do Ororubá

## Referências

ATHIAS, Renato. **Povos indígenas de Pernambuco: identidade, diversidade e conflito.** Editora Universitária UFPE, Recife, 2007.

BARBALHO, José Ivamilson Silva. **Saberes da prática: tempo, espaço e sujeitos da formação escolar entre professores/as indígena do estado de Pernambuco.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco CE. Educação. Recife, 2007.

BONIN, Iara Tatiana. **Encarte Pedagógico VI Educação Escolar Indígena,** Publicação do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), Brasília/DF, 2015.

CAVALCANTE, Heloisa Eneida. **Reunindo as forças do Ororubá: a escola no Projeto de sociedade do povo Xukuru.** Dissertação (Mestrado do programa de Pós-Graduação em Sociologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco), Recife, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9890>. Acesso em 25.05.2019.

DARLENE TAUKANE (et al). **Questões de Educação Escolar Indígena: da formação do professor ao projeto de escola.** Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.

JÚNIOR, José Lopes da Cunha. **Educação Escolar Indígena em Pernambuco: interculturalidade, retomadas e sujeitos indígenas.** Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Fundação Joaquim Nabuco. Departamento de Educação da UFRPE, Recife, 2016.

LEAL, Caroline; ANDRADE, Lara E. Algumas considerações sobre o vivido. *In*: LEAL, Caroline; ANDRADE, Lara E. (Orgs.).

**Guerreiras: a força da mulher indígena.** Olinda, Centro Luiz Freire, 2013, p. 8.

MAGALHÃES, Guilherme Araújo Marinho **O povo Xukuru do Ororubá e as relações com o Estado brasileiro.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Direito, do Centro Universitário Tabosa de Almeida, Caruaru, 2017.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, 2003, p. 149-158.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral.** São Paulo: Loyola, 1996.

MELO, Francisco et.al. **Plantando a memória do nosso povo e colhendo os frutos da nossa luta:** o Projeto Político Pedagógico das escolas Xukuru. Centro de Cultura Luiz Freire, Povo Xukuru do Ororubá, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa. São Paulo: Hucitec, 2004.

**PROFESSORES(AS) INDÍGENAS. Livro Cadernos do Tempo,** escrito pelos Professores e Professoras Indígenas em Pernambuco, Centro de Cultura Luiz Freire, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <http://cclf.org.br/wp-content/uploads/publicacoes/caderno-do-tempo.pdf>

SANTOS, C. de Freitas; LIMA, Y.G.S. de. Indígenas do sertão Pernambucano: as escolas formais. **Revista E.T.C.** Educação, tecnologia e cultura, nº. 13, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/index.php/etc/article/view/29>.

SANTOS, Eva Aparecida, **Posso ser o que você é sem deixar de ser quem sou**. XXVIII Simpósio Nacional de História: Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis- SC, 2015. Disponível em: [http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434312985\\_ARQUIVO\\_TextoparaeventoAnpuh2015.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434312985_ARQUIVO_TextoparaeventoAnpuh2015.pdf). Acesso: 12. Set. 2019

SECAD. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**; Cadernos Secad: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade MEC, Brasília 2007.

SILVA, Adjailson. **Xucuru filhos da mãe Natureza: uma história de resistência e luta**. Centro de Cultura Luiz Freire, Olinda, 1997.

SILVA, Edson H., **História, memórias e identidade entre os Xukuru do Ororubá**. Revista Tellus. Campo Grande, UCDB, nº 12, 2007. (Disponível em: [https://www3.ufpe.br/remdipe/index.php?option=com\\_rokdownloads&view=file&Itemid=374&id=15:silva-dson-hely2007-historia-memorias-e-identidade-entre-os-xukuru-do-roruba-artigo-publicado-na-revista-tellus-campo-grande-ucdb-no-12](https://www3.ufpe.br/remdipe/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&Itemid=374&id=15:silva-dson-hely2007-historia-memorias-e-identidade-entre-os-xukuru-do-roruba-artigo-publicado-na-revista-tellus-campo-grande-ucdb-no-12) )

SOBRINHO, Roberto; SOUZA, Adria; BETTIOL, Célia. A Educação Escolar Indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB: P O I É S I S – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina, 2017. (Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/4761>)

VERGOLINO, Eduardo Barbosa et al. **Indígenas do Sertão pernambucano: as escolas formais**. Educação, Tecnologia e Cultura - E.T.C., [S.l.], n. 13, jun. 2016. Disponível em: <https://publicaco.es.ifba.edu.br/index.php/etc/article/view/29>. Acesso em 05. Set. 2019.

# O FILME COMO RECURSO DIDÁTICO-METODOLÓGICO: COMO TRATAR A QUESTÃO DA NEGRITUDE NO AMBIENTE ESCOLAR

---

Vilmara Firmina da Silva Carvalho  
Joseildo Cavalcanti Ferreira

## **Introdução**

A vida do ser humano contemporâneo é marcada por uma série de ferramentas tecnológicas que possuem como função facilitar o seu cotidiano. Nesta perspectiva, é nítida a presença destes mecanismos também nas salas de aulas, dentre os vários, existe a filmografia, com isso surge à necessidade de constatar de quais maneiras o filme pode ser usado como recurso didático-metodológico ao tratar da negritude no ambiente escolar.

O filme consagrou-se como um recurso didático-metodológico de grande valia no âmbito educacional, possibilitando um ensino lúdico e diversificado, ao qual facilita a assimilação do conteúdo para o alunado. Procuramos neste artigo analisar a relevância do filme como recurso didático nas aulas de História. Bem como, averiguar metodologias pertinentes para o uso do cinema no ensino de História e, por conseguinte, examinar as possibilidades do uso do cinema nas discussões sobre a negritude no ambiente escolar.

No campo metodológico optamos por uma vasta pesquisa bibliográfica diversificada, com autores conceituados nas áreas educacionais e historiográficas que discutam o tema deste artigo. O presente artigo está dividido em três sessões. Na primeira parte buscou analisar a relevância das filmografias como recurso didático-metodológico nas aulas de História. Na segunda sessão são trazidas as discussões acerca das películas fílmicas ao tratar da negritude. E por fim, na terceira parte, perceber a importância da prática pedagógica e o uso do filme sobre a negritude no ambiente escolar. Concluímos que as

películas fílmicas são grandes aliadas do docente nas aulas de História e que este recurso didático-metodológico facilita a compreensão do estudante em várias discussões.

### **A relevância das filmografias como recurso didático-metodológico nas aulas de História**

A Tecnologia associada aos avanços científicos foi o grande divisor de águas para uma mudança drástica na vida do ser humano. Na contemporaneidade o indivíduo encontrasse envolvido por uma gama de ferramentas que o auxilia no seu dia a dia e outras que servem como entretenimento, formação educacional, ou seja, as possibilidades são infinitas. Neste contexto o filme é um dos mecanismos símbolos destas mudanças, para Ferreira, (2009, p.21) “O cinema pode ser considerado como a primeira arte das massas e sua tecnologia está intimamente relacionada ao progresso científico das sociedades modernas”. O mesmo conseguiu alcançar grandes proporções no meio social.

Dando a sua contribuição em relação às filmografias Duarte (2002), afirma que é necessário criar a prática de ir ao cinema e ver filmes, esse hábito é visto pelo autor como um comportamento social. No mais, é analisada por quais questões a maioria dos brasileiros não detém este comportamento, e assim, o mesmo mostra dados do IBGE que alega à impossibilidade da ida as sessões de cinema pela escassa oferta destes ambientes, presente na maioria das vezes nos grandes centros urbanos. Contudo, é mostrado um fato curioso relacionado ao expectador da sétima arte que dá o seu jeito para apreciá-la, seja alugando filmes em vídeo locadoras ou vendo o mesmo com baixa resolução de imagem e áudio em sites da internet que fazem a reprodução de maneira ilegal.

Ainda segundo Duarte (2002), O ato de ver filmes é um hábito social e possui a mesma importância da prática de leituras de obras da Literatura, Filosofia e Sociologia, contribuindo para a formação sociocultural e educacional. A linguagem fílmica é um elemento que pode ser utilizado como qualquer outro recurso didático no ensino de



História. Além do mais, este mecanismo se destaca por proporcionar uma infinidade de possibilidades no campo educacional. A outra peculiaridade que a distingue das demais ferramentas é a variação que a mesma dispõe em formato de curta-metragem, longa-metragem, animação, documentário e etc. Além do mais, as filmografias possuem vários gêneros, levá-las a sala de aula e usar no componente curricular de História é criar uma aula lúdica e de fácil compreensão. Assim, entrando em consenso com as afirmações de Pereira e Silva (2014, p.2):

Desde então, a utilização do cinema como recurso para o ensino não representa nenhuma novidade, embora seus usos tenham sido sensivelmente, revistos nos últimos anos. Isso deve-se ao fato de que, inicialmente, a linguagem cinematográfica era vista como apenas uma forma de ilustrar um evento ou paisagem, não era tomada como uma fonte capaz de produzir inúmeras problematizações a seu respeito.

O professor precisa habituar-se a usar as películas fílmicas em suas aulas. Fazer a exibição de acordo com o conteúdo, dando preferência às produções nacionais para valorizar as criações brasileiras. Ademais, fazer uso desta prática estará contribuindo para a implementação obrigatória da Lei 13.006/14,<sup>38</sup> que estabelece a exigência da exibição de filmes, sendo estes de produção nacional, na qual deve estar presente na proposta pedagógica escolar, aliás, é necessário fazer o uso do mesmo pelo menos 2 horas mensais.

Consequentemente, a utilização das ferramentas fílmicas no ensino, em especial no componente curricular de História torna-se inevitável. Visto que, o filme está presente na sociedade atual, o mesmo chegou às escolas, e existe inúmeras possibilidades de exibição, tornando as aulas mais atraentes quando se fazem do seu uso. Desse modo, podendo contribuir para a formação cidadã e cultural do

---

<sup>38</sup> A promulgação da Lei 13.006 de 26 de junho de 2014 acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.

expectador, pois existe a chance de causar a sensibilidade no indivíduo que está apreciando a exibição. Com isso, o professor que optar por este mundo repleto de alternativas estará contribuindo para o cumprimento da Lei 13.006/14 e levando as suas aulas de História novas cores, sensações, emoções, percepções e problematizações.

Pereira e Silva (2014), referem-se ao uso do cinema como instrumento didático que possibilita a aprendizagem nas aulas de História. A exibição serve como forma de interpretação dos posicionamentos humanos, estes sendo em tempos e ambientes diversos. Onde, o indivíduo necessita observar outros sujeitos para perceber se, posicionar-se e situar-se no seu tempo histórico, sendo estes uns dos motivos do sucesso do filme. Partindo desta exposição é válido levar para a esfera escolar questões que precisam de novas releituras e compreensão, a respeito disto, a película se torna uma grande aliada nesta missão. Sendo assim, as aulas de História precisam possuir discussões sobre o negro e usar o filme como recurso didático.

## **Discussões acerca das películas fílmicas ao tratar da negritude**

O Brasil é o palco do multiculturalismo<sup>39</sup>, caracterizando-se pela sua diversidade étnico-racial. Desde o princípio o negro assume um papel social de inferiorização em relações as demais raças presente no país. Esta condição foi imposta pela dominação, provocando narrativas que sobrepõem um povo ao outro. Em um único cenário é notada a posição apologética de um grupo em detrimento a subordinação dos demais. Esta interpretação enraizou na sociedade de uma maneira que se normalizou e segundo Santos (2009, p. 178):

Após a “naturalização” da diferença, hierarquizada, diga-se de passagem, no âmbito das relações raciais, faz-se necessária a construção de uma ideologia que reforce a responsabilização do negro por seu “lugar”

---

<sup>39</sup>Substantivo masculino, significando coexistência de várias culturas num mesmo território, país etc.

nas relações sociais no Brasil. Nasce a partir dessa premissa um mito: a democracia racial.

A ideia de igualdade racial no Brasil desencadeou em um racismo velado, neutralizando as dicotomias, sendo aprimoradas formas ideológicas que perduraram por décadas e são inseridas como formas de justificar posicionamentos sociais preconceituosos e racistas. Em detrimento às pessoas que são inferiorizadas, discriminadas, marginalizadas diariamente por uma herança colonial desleal e criada juntamente com o mito de democracia racial, desenvolvida para explicar as relações presentes na miscigenação do território brasileiro.

Em consonância com Munanga (2015), é necessário analisar a sociedade vigente além de dar voz para as lutas das comunidades marginalizadas. Sendo assim, fugir da abordagem já superada da mistura racial, que tanto é analisada e dá abertura para as discussões sobre a diversidade cultural e racial brasileira. Dessa forma, o país surge do encontro de vários povos, sendo inaceitável a ausência do debate sobre o mesmo.

Nessa perspectiva, a escola assegurada na Lei 11.645/08<sup>40</sup>, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional, na rede pública e privada, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e indígena, precisa trazer cada vez mais estas discussões para contribuir para a quebra do racismo e de estigmas. Uma ferramenta que as instituições dispõem e pode auxiliar nesta missão é o uso do filme por possibilitar ao expectador uma modificação do seu olhar, estando em consonância com Carvalho e Pereira (2020, p.137):

A linguagem cinematográfica desenvolve nas salas de aula possibilidades de aprendizagem, por ser uma ferramenta que pode causar ao espectador reflexões e, mesmo, sensibilidade. Desta forma os apontamentos vão em consonância as abordagens que necessitam de

---

<sup>40</sup>A Lei nº 11.645 em 10 de março de 2008, alterou a Lei nº 9.394 em 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, determinando incluir no currículo da Educação Básica a temática "História e Culturas Afro-Brasileira e Indígenas".

maiores cuidados, como as questões étnicas-raciais. Essa proposta encontra no filme o recurso que possibilita a possibilidade de combater estereótipos raciais presente na sociedade e a ressignificação da História étnica dos povos brasileiros.

A significância da cinematografia é de grande relevância nas contribuições para exibição de filmes que buscam uma releitura de todo um processo imposto ao povo negro, sendo assim o professor precisará fazer as seleções pertinentes deste assunto. É necessário avaliar quais serão as temáticas abordadas na aula, observar a classificação de idade, caso seja necessário editar o filme e dar preferência a produções nacionais. E assim, exibir na sala de aula sempre direcionando os educandos para se aterem a filmografia, todos estes cuidados irá contribuir para o sucesso dos objetivos firmados.

Ademais Carvalho e Pereira (2020), atentam-se em sua obra falar do uso fílmico para o ensino de História e dão a sugestão de usar a filmografia *Xadrez das cores* no ambiente escolar. Assim, segundo os autores possibilita tratar as questões de estereótipos raciais presentes na sociedade contemporânea, fruto de uma herança Histórica que ultrapassa séculos. Além do mais, faz uma associação da produção com temáticas históricas, se tornando uma exibição com alternativas variadas.

Siqueira e Pereira (2020), propõem a utilização do filme “Quanto Vale ou É por Quilo?”, nas aulas de História, por possibilitar reflexões pertinentes aos estudantes. A obra trata-se de dois recortes históricos, um pautado no período escravista brasileiro e o outro com a situação de subordinação e discriminação do negro na atualidade. Este paralelo leva o espectador a perceber as raízes fincadas de preconceito no Brasil, que contribuiu para construção de um triste caminho percorrido pelo negro nesta sociedade. Contudo é fundamental que se torne frequente o uso do filme como recurso didático e que estes tragam as novas versões e as chances para que o negro tenha a oportunidade de contar sua própria História.

## **Prática pedagógica e o uso do filme sobre a negritude no ambiente escolar**

Narrativas fílmicas no âmbito escolar quando se trata de questões raciais precisam ser desenvolvidas de maneiras críticas e reflexivas, ao qual o discente seja capaz de forma autônoma perceber-se, e ter outro olhar com os indivíduos ao seu redor. Buscando assim, a construção e desmistificando o indivíduo sobre o seu próximo. Desse modo, na exibição o educando não pode ser um mero expectado, mas a partir da visualização ele precisa se reconhecer como um agente social. Contudo, o professor precisa buscar em sua prática pedagógica a ferramenta filmografia adequada para desenvolver o elo reflexivo do estudante.

Nesta perspectiva, a potencialidade no ato de ver filme é tão eficaz, visto que segundo Bittencourt (2008, p.373) “[...] reconstrói a realidade com base em uma linguagem própria, produzida em determinado contexto histórico”. Esta possibilidade de reconstrução é a que dá o respaldo para abordar temas que até então não eram vistos, na verdade se tornando um mecanismo que dá vozes antes retirada de alguns indivíduos, contribuindo para um meio social mais justo e igualitário.

Souza (2011, p.14) afirmou que:

[...] promover atividades lúdicas, recreativas e estimular nossos (as) alunos (as) a encontrar no suspense, na ficção, no drama, na comédia ou animação, entre outras categorias cinematográficas, recursos para construção coletiva de uma escola democrática e harmônica, em que o compromisso com o respeito à diversidade e à construção da cidadania esteja pautado nos critérios e escolhas do roteiro curricular.

Sendo de grande valia o uso do filme, pois, é possível desenvolver no ambiente escolar uma atividade lúdica curricular que estimula os estudantes a refletiram sobre algumas prerrogativas raciais

fundamentais para sua formação como cidadão que envolve o respeito à diversidade.

No trabalho escrito por Teruya e Felipe (2013), fruto do curso de extensão com resultados promissores, denominado “O cinema no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica”, teve como resultado o fato de que, mesmo o professor não sabendo analisar as interpretações do filme, a exibição pode ter ênfase e facilitar o espectador a perceber a si mesmo e aos indivíduos que os rodeiam. Outro ponto crucial é a verificação de que os professores estão usando filmes nas suas aulas e abordando as temáticas da negritude. Contudo, os mesmos conseguem citar alguns filmes para serem usados em suas aulas como a filmografia de “Quilombo dos Palmares e Xica da Silva”.

Portanto incrementar o cinema nas temáticas da negritude facilita a releitura de forma efetiva de um longo período de omissão. Cabendo ao professor proporcionar estas dinâmicas, visto que estão assegurados pela a obrigatoriedade das leis nº 13.006/2014 e nº 11.645/2008.

## **Considerações finais**

O cinema é um importante material didático usado nas aulas de História, percebe-se que a Lei nº 11.645/08 está trazendo discussões étnico-raciais ao ambiente escolar. Além do mais, é possível utilizar o recurso da linguagem cinematográfica nestas temáticas e o professor que seguir por estes caminhos está assegurando e proporcionando à efetivação da Lei nº 13.006/14. Destacando os discursões em sala de aula sobre a negritude. O docente com essa prática pedagógica irá contribuir e possibilitar que o alunado tenha uma série de reflexões acerca das questões do negro no Brasil. Onde, o estudante deverá avaliar a si mesmo e o seu comportamento, levando-o a uma associação do presente e do passado para que possam entender algumas prerrogativas que causam inquietações. E que os mesmos entendam que essas questões, sobre a negritude, estão presente no cotidiano de forma

indireta e camuflada. Logo, sendo plausível o desenvolvimento de uma conscientização da alta afirmação racial no aluno e do respeito com o próximo sem distinção de cor, etnia, crença religiosa etc.

## Referências

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm) >. Acessado em 18 de novembro de 2018.

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf>>. Acesso em 17 de Abril 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Vimara Firmina da Silva. PEREIRA, Jaelson. G. A. *In: SILVA; Augusto César Acioly Paz. MENESES. Verônica Araújo (Orgs.). O Pibid vai à sala de aula: relações entre história, ensino e cinema*. Maceió: Olyver, 2020, p. 129-149.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERREIRA, Adriana Marques. **Cinema e educação: uma reflexão sobre a formação dos educadores na/para a linguagem audiovisual**. Disponível em:< <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3816> >. Acesso em 27 de junho 2020.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? Disponível em: <[https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf&ved=2ahUKEwi0\\_-CP0tjhAhWkHbkGHVO](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf&ved=2ahUKEwi0_-CP0tjhAhWkHbkGHVO)>

YA5QQFjAAegQIBhAB&usg=AOvVaw0XkfZCOYNxhG6CLRhmqH4b>. Acesso em 01 de Abril 2019.

PEREIRA, L. R. SILVA, C. B. **Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História.**

Disponível em

<<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/viewFile/4304/2830>>.

Acessado em 28 de junho 2020.

SANTOS, Natália Neris da Silva. **Ideologia do branqueamento, ideologia da democracia racial e as políticas públicas direcionadas ao negro brasileiro.** Disponível em: <

[https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=HTTP://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/viewFile/6400/4629&ved=2ahUKEwiK08P59dnhAhXBTN8KHVSaAd8QFjAAegQIBBAB&usg=AOvVaw1EFDMV9t\\_WFt5N2XsjFz3y](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=HTTP://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/viewFile/6400/4629&ved=2ahUKEwiK08P59dnhAhXBTN8KHVSaAd8QFjAAegQIBBAB&usg=AOvVaw1EFDMV9t_WFt5N2XsjFz3y)>. Acesso em 17 de Abril 2019.

SIQUEIRA, Aleff Machado de. FERREIRA, Joseildo Cavalcanti. A representatividade do negro no cinema brasileiro – no âmbito da lei: 10.639/03 no ensino de história. SILVA; Augusto César Acioly Paz. MENESES. Verônica Araújo (Orgs.). O Pibid vai à sala de aula: relações entre história, ensino e cinema. Maceió: Olyver, 2020, p. 107- 128.

SOUZA, Edileuza Penha. **Negritude, cinema e educação: Caminhos para implantação da Lei 10.639/2003.** SOUZA, Edileuza Penha. (Org.). 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

Teruya, T. K., & Felipe, D. A. (2013). Filmes e negritude em sala de aula: essa relação é possível? **ETD Educação Temática Digital**, 15(1), 145-160. Disponível em <<https://doi.org/10.20396/etd.v15i1.1299>>. Acessado em 03 de julho de 2020.



# REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DE UMA PESQUISA DE CAMPO<sup>41</sup>

---

Tatiane Lima de Almeida  
Ricardo José Lima Bezerra

## Introdução

Diante da variedade e das mudanças de políticas educacionais nos últimos anos em relação à educação básica brasileira, o professor encontra-se frente a frente ao desafio de fazer com que o estudante vivencie a aprendizagem de forma que possa compreender a importância do estudo das histórias e culturas indígenas. Na tentativa de reverter os problemas de desconhecimento sobre essa temática, foi promulgada em 2008 a Lei n. 11.645, que, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, institui a obrigatoriedade do ensino da história e culturas indígenas na Educação Básica brasileira, em especial nas disciplinas de História, Geografia, Artes e Literatura. Assim, objetiva-se que estudantes e professores superem a ideia de "índio" vinculada intimamente a estereótipos genéricos produzidos pelo senso comum e pela historiografia tradicional ao longo dos séculos, desde a colonização do nosso país.

---

<sup>41</sup> Algumas considerações apresentadas neste texto foram extraídas dos capítulos que compõe a Dissertação de Mestrado “Discutindo o ensino da história e culturas indígenas nos anos finais do Ensino Fundamental em Capoeiras-PE” elaborada por Tatiane Lima de Almeida e orientada pelo Prof. Dr. Ricardo José Lima Bezerra no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas na Universidade de Pernambuco-Campus Garanhuns, defendida em fevereiro de 2020.

“Pesquisa interdisciplinares, que conjugam teorias e métodos históricos e antropológicos vão aos poucos desconstruindo compreensões simplistas e interpretações equivocadas sobre os índios e suas relações” afirmou Maria Regina Celestino de Almeida (2010, p. 10-11), Dessa forma, a pesquisa educacional precisa dialogar mais com esses novos estudos histórico-antropológicos, permitindo requalificar a formação inicial e continuada dos docentes e a elaboração de novas práticas pedagógicas significativas que contribuam para o professor apropriar-se e trabalhe mais e melhor com as questões étnico-raciais e, em especial, com a temática indígena na educação básica.

O ensino sobre os povos indígenas nas escolas ainda é deficitário cercado de ideias preconcebidas, considerando as distorções existentes no que é curricularmente proposto e o vivido na prática pedagógica em sala de aula, em dissonância com as novas abordagens históricas e antropológicas sobre os indígenas brasileiros. No presente texto, portanto, buscamos contribuir para as discussões educacionais sobre o ensino da temática indígena na escolarização básica brasileira, apontando reflexões extraídas de uma pesquisa de campo e, ao final, propondo alternativas para a formação docente continuada. De forma evidente, existe uma emergência destas discussões, visto que o conhecimento sobre povos e os direitos indígenas encontram-se em permanente ameaça em nosso país, sendo também ignorados na escola, assim como em outros espaços sociais.

Este texto é resultante de reflexões sobre uma pesquisa de campo acerca do ensino da temática indígena nas escolas em Capoeiras, no Agreste de pernambucano, a partir da Lei nº 11.645/2008 e a história indígena na região onde o estudo se insere. Pela importância do estudo sobre os povos indígenas, a presente pesquisa visou contribuir com os diálogos entre Antropologia e Educação, para que possamos pensar o ensino como meio de mobilizações sociais e acadêmicas para o reconhecimento no espaço escolar das diversidades sociocultural existente em Pernambuco.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como campo de estudo três escolas públicas no município de Capoeiras/PE. A escolha das escolas foi baseada nos indicadores educacionais como o Ideb, Saepe (Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco) e também pelas características socioeconômicas do lugar em que estão inseridas. Como pesquisadores da temática indígena, procuramos mudar a realidade do ensino no cotidiano escolar, então porque fazê-la? É preciso entender como os docentes dessas escolas reagem à temática indígena vivenciada no processo de ensino-aprendizagem, inferindo, assim, as representações envolvidas nesse processo. Mas porque fazer essa pesquisa em Capoeiras-PE?

A região onde está localizada a cidade de Capoeiras fez parte da rota comercial colonial durante o século XVIII, tendo uma importância econômica muito grande naquela época. Por fazer parte da bacia do rio Una e toda extensão do que foi o “Sertão do Ararobá”. E por percebermos que tanto estudantes quanto docentes desta região desconhecem essa história, principalmente no que diz respeito às origens indígenas dos vários grupos que integram a população local. Com muitas narrativas de memórias que possibilitaram pensar a história de Capoeiras, a partir das identidades formadas nessa região. Deparamo-nos com narrativas de moradores, onde as pessoas têm interesse em relatar suas vidas, evocando identidades relacionadas às memórias familiares, e uma pertença ao lugar onde vivem.

A pesquisa teve como objetivo evidenciar e discutir as narrativas e visões dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas estudadas, sobre as histórias e culturas dos povos Indígenas no processo de ensino-aprendizagem. Foram necessários também identificar as diferenças e semelhanças nas concepções dos professores das escolas pesquisadas sobre a pluralidade e diversidade dos povos indígenas no Brasil e as discussões no ensino de História. A partir do cotidiano e experiências vivenciadas nas escolas durante o processo de ensino-aprendizagem, dos relatos de professores das disciplinas responsáveis por discutir a temática indígena na Educação Básica, procuramos compreender quais as concepções

existentes na educação escolar em Capoeiras-PE sobre a história e culturas indígenas. Quais visões e ideias eram veiculadas nessas escolas. E como essas concepções materializavam ou não aplicação da legislação sobre a educação para as relações étnico-raciais na educação pública.

Entendemos que são vários os obstáculos enfrentados no processo de ensino da temática indígena na educação escolar. Além da ausência de material didático adequado, há ainda o fato de que a historiografia tradicional contribuiu para desvalorizar o protagonismo dos índios na História do Brasil. Somemos a tudo isso, o despreparo dos docentes em relação ao conhecimento sobre as histórias dos povos indígenas brasileiros. Sobre os habitantes antes da chegada dos colonizadores, quanto dos povos originários ainda presentes na contemporaneidade, reina uma ignorância e uma repetição de velhas práticas pedagógicas, tornando inadequado o estudo da temática indígena nas escolas. Obviamente que a maioria dos professores desconhecem os estudos históricos e antropológicos recentes sobre a temática indígena, pois não tiveram na formação inicial nem em formações continuadas o contato necessário com esses estudos, sendo esse, no nosso entender, um dos principais entraves para o ensino das histórias e culturas indígenas, tornando efetiva o que determina a Lei nº 11.645/2008. Colaborar para que a escola seja uma entidade à serviço da superação de modelos e ideias preconcebidas, contribuindo para o conhecimento da diversidade étnica e social do nosso país, bem como valorizando e respeitando essa mesma diversidade consistem em objetivos perseguidos por nós professores e pesquisadores desta temática, pois concordando com Aracy Lopes da Silva,

A intenção principal é informar corretamente; abrir caminhos para a compreensão da sabedoria, das peculiaridades e da riqueza presentes nas sociedades indígenas; sensibilizar para a situação dramática que esses povos têm enfrentado ao longo da história; indicar a possibilidade de formas de relacionamento simétrico entre índios e “brancos”; informar sobre os direitos, as reivindicações e os movimentos sociais indígenas no

Brasil hoje, indicando como fazem parte de um movimento mais amplo, próximo da sociedade brasileira desse nosso tempo (SILVA, 1987, p.132).

## **A pesquisa etnográfica: campo e sujeitos**

O município de Capoeiras está localizado no interior de Pernambuco, na Região do Agreste, aproximadamente a 224 Km de distância de Recife capital do estado, fazendo fronteira com os municípios de São bento do Una, Jucati, Caetés e Pesqueira.

Localização do Município de Capoeiras



Fonte: [www.wikipedia.org.com.br](http://www.wikipedia.org.com.br)

O município se estende por 336,3 km<sup>2</sup> e contava com 19 593 habitantes no último Censo. A densidade demográfica é de 58,3 habitantes por km<sup>2</sup> no território do município. Capoeiras é conhecida pela produção de queijo e por ter uma das maiores feiras de gado do estado. O município possui 3 (três) comunidades quilombolas reconhecidas Imbé, Cascavel e Fidelão, com grande diversidade cultural como Reisado e quadrilhas juninas tradicionais. A opção por escolas no município de Capoeiras como campo empírico surgiu porque a localidade está repleta de memórias que remetem a um passado indígena. Essas informações inspiraram a entender por que essas memórias ficaram restritas a conversas de família e desconhecidas pela maioria das pessoas que residem na localidade. Outro motivo é a

proximidade com municípios os povos indígenas habitantes em Pesqueira como os povos Xukuru do Ororubá e os Xukuru de Cimbres e em Águas Belas, o povo Fulni-ô. E essa informação desconhecida por boa parte da população e pelos docentes conforme constatou as entrevistas realizadas, e assim, pouco discutida nos espaços escolares.

A pesquisa realizada pretendeu contribuir com as discussões no meio acadêmico sobre o ensino da temática indígena nas escolas. Mas, sobretudo ampliar essas discussões para outros espaços, sobretudo, pois entendemos que é importante haver o reconhecimento da importância sobre o ensino acerca dos povos indígenas nos espaços escolares, como forma de valorizar essas culturas, reconhecendo que a diversidade étnica e cultura do nosso país é umas das suas características mais emblemáticas.

Mesmo Capoeiras não tendo, na atualidade, nenhuma etnia indígena em seu território, a proximidade de municípios com territórios indígenas é muito grande. Dessa forma, percebemos que a distância não está nos quilômetros entre um município e outro, mas sim no desconhecimento em relação a diversidade histórica e cultural dessas populações índias, próximas ao município de Capoeiras, em Pernambuco.

Compreendemos a importância do ensino da História e culturas indígenas nos espaços escolares, em todas as modalidades de ensino, contribuindo com o respeito à diversidade étnica-cultural e às diferenças socioculturais. Partimos do pressuposto de que a escola tem papel de extrema importância na formação da sociedade nas mobilizações contra o preconceito e discriminação étnica-cultural, bem como na preparação das crianças e dos jovens para a vida em sociedade, pautados nos valores da ética, da responsabilidade e da cidadania.

### **Ver, ouvir e escrever: uma etnografia escolar em escolas públicas.**

A pesquisa que originou este texto procurou observar o cotidiano das práticas pedagógicas dos professores, em relação ao

ensino da história e culturas indígenas, e se a Lei nº 11.645/2008 era vivenciada nas escolas no ano letivo de 2019. Durante nossa estadia em campo percebemos que só a observação das práticas docentes não seria suficiente, sendo necessário uma análise mais profunda nos documentos oficiais utilizados pelas escolas e a comparação entre o previsto e o vivido.

Nos deparamos com um total desconhecimento dos professores no que diz respeito à Lei nº 11.645/2008 e sobre a importância da temática indígena. Em todas as escolas pesquisadas o índio era visto apenas como o personagem do dia 20 de abril, uma data comemorativa vivenciada pelas professoras do Ensino Fundamental anos iniciais, com atividades atribuindo características que não contemplam os povos indígenas em nosso país, reforçando os estereótipos e preconceitos construídos até atualidade nos espaços escolares.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o índio aparece nos conteúdos abordados no livro didático como aquele que foi aculturado, mestiço, ora bom, ora selvagem. Mesmo entre os professores de História percebemos que não há uma preocupação em apresentar outros subsídios didáticos contemplando uma história indígena, onde o índio seja protagonista da História. Que valorizasse a história, culturas e características entre os diversos povos indígenas. Durante nossa estadia em campo foram evidenciadas as dificuldades e desafios que a temática indígena enfrenta nos espaços escolares, tanto no que diz respeito à efetivação da Lei, quanto aos desinteresses dos professores em valorizar as histórias e culturas dos povos indígenas.

Consideramos que a falta de conhecimento do teor da Lei é um problema sério, mas também a falta de preparo e formação no processo acadêmico e na formação continuada, seja um obstáculo a ser superado, pelos órgãos responsáveis pela Educação Básica, e que o índio não seja tratado como um personagem folclórico na História ensinada nos espaços escolares.

Durante o período que estivemos em campo não houve nenhuma atividade pedagógica relacionada à temática indígena em que as culturas indígenas fossem evidenciadas, pelos professores. Ou sobre

temas como preconceito, diversidade cultural, que tivesse as culturas indígenas como exemplo. Diferentemente dos professores dos anos iniciais que utilizavam cadernos de roteiros diários, nos anos finais a análise documental ficou centrada nos diários de classe, onde professores registram diariamente as aulas e planejamentos semestrais. Analisamos os diários de classe de alguns professores de História, Artes e Língua Portuguesa escolhidos aleatoriamente.

Ao observarmos os diários dos docentes de História, constatamos que o indígena aparece nos conteúdos sugeridos, conforme estão organizados nos livros didáticos, não encontramos nenhuma sugestão de conteúdo ou atividade extra que contemplasse a temática. Nos registros diários dos professores, observamos que os recursos didáticos utilizados eram basicamente o livro didático e algumas atividades da internet. Identificamos uma total ausência de conteúdos que contemplassem a riqueza das histórias e culturas indígenas. O que ocorria era reprodução de conteúdo que continuam perpetuando a valorização de uma história europeizada, onde os heróis saíram do “velho mundo” e trouxeram a civilização para aqueles povos que viviam na “barbárie”. Nesse sentido, percebemos que não há uma preocupação de buscar atividades diferenciadas para que o ensino da temática indígena seja de fato, um processo de ensino eficaz. Valorizando a riqueza e diversidade das culturas materiais e imateriais desses povos.

Analisamos também o Currículo de Pernambuco publicado em 2019, por ser o documento oficial seguido pela rede de ensino, servindo como base para elaboração dos planejamentos pedagógicos. Em uma análise superficial do documento produzido pela Secretaria de Educação de Pernambuco, observamos que o mesmo menciona a lei nº 11.645/2008 no que diz respeito ao ensino das histórias e culturas indígenas a serem ensinadas nas escolas. Mesmo que de forma superficial, a temática indígena aparece em alguns temas e habilidades propostas pelo currículo.



Consideramos que a temática indígena mesmo contemplada pelo currículo renovado a cada período, seguia o padrão da história que favorece o colonizador sem evidenciar o protagonismo que os povos indígenas merecem. Procuramos também identificar a Lei nº 11.645/2008 e sugestões sobre o ensino temática indígena, na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, publicada em dezembro de 2017 pelo Governo Federal a ser seguida por todas as escolas brasileiras, em todo território nacional. Documento este ainda motivo de muitas discussões entre especialistas em educação, acadêmicos e políticos.

Buscamos identificar no texto da atual BNCC referência a Lei 11.645/2008 como proposta de estudos e práticas pedagógicas e curriculares sobre a temática indígena. Porém não foi localizada nenhuma referência a lei. Nas habilidades propostas pelo documento, por exemplo, os povos indígenas são mencionados dentre outros conteúdos em uma sequência meramente cronológica, mantendo o indígena como sendo o escravizado, o mestiço e o aculturado, valorizando a história dos “heróis” europeus.

Dentre as atividades pedagógicas realizadas nas escolas de Capoeiras-PE analisadas não encontramos nenhuma com tema indígena produzida pelas escolas, ou pelos professores. Nas práticas observadas, a temática indígena aparece de superficial em relação a outros temas que compõem o currículo na rede de ensino. Ou seja, no Ensino Fundamental anos finais a temática indígena, não é vivenciada como entendemos que deveria ser. O índio permanece esquecido ou continua a ser aquele personagem folclórico, apresentado com estereótipos que não tem importância na História do Brasil, lembrado eventualmente no dia do índio.

Foram analisadas as propostas pedagógicas utilizadas pelo município, e o que encontramos foram orientações ultrapassadas com mais de 10 anos de formuladas, não contemplando o contexto atual das escolas, a diversidade do seu público-alvo, nem o debate e as recentes reflexões na educação escolar dos últimos anos em nosso país.

## **Propondo uma intervenção: uma possibilidade de formação continuada docente para o trabalho com a temática indígena**

Embora a Lei n. 11.645/2008 possibilite práticas pedagógicas para valorização e promoção da diversidade étnico-racial, como forma de superação dos preconceitos e desconhecimentos sobre os índios, encontramos muitas deficiências na formação inicial durante a licenciatura e a ausência de orientações e programas de qualificação docente para o trabalho com esta temática na educação básica. Ao lado desses aspectos, é frequente a afirmação entre os docentes das escolas a limitação ao acesso a subsídios didáticos específicos para o estudo e o ensino das histórias e culturas indígenas, constituindo-se (no entendimento desses docentes, conforme podemos registrar durante essa pesquisa) em entraves o trabalho pedagógico das questões étnico-raciais na Educação Básica.

Em nossa pesquisa observamos que a maioria dos docentes, especificamente aqueles que lecionam História, não estão preparados para abordarem a temática da diversidade étnica brasileira e tratarem sobre história e culturas indígenas, com os estudantes nas escolas. Nesse sentido, a seguir, esta proposta de formação continuada para professores tem o objetivo de contribuir com o processo de ensino sobre a temática indígena em uma perspectiva mais alinhada a algumas recentes inovações didáticas e às mudanças paradigmáticas sobre as populações indígenas brasileiras permitidas pelas novas historiografias indígenas e pelos estudos antropológicos. Propondo que os professores possam ser formados adequadamente sobre a temática e assim, orientamos a seguir, uma sequência de atividades didático-pedagógicas objetivando ampliar a formação docente para a vivência escolar da temática indígena no ensino fundamental.

Roteiro das Atividades

TEMA: Formação de professores de História: a Lei nº 11.645/2008 e o ensino da temática Indígena.

**PERÍODO DE TEMPO:** 2 encontros semestrais **PÚBLICO**  
**ALVO:** Professores de História

**OBJETIVO GERAL:** Capacitar os professores de História das redes municipais de ensino sobre as histórias e culturas indígenas, para que a escola seja um espaço de superação de preconceitos, e onde indígena possa ser reconhecido como protagonista da História e não mais seja visto como personagem folclórico.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Conhecer o teor da Lei nº 11.645/2008;
- Reconhecer os protagonismos dos povos indígenas na História do Brasil.
- Compreender a importância do estudo da temática para a valorização e respeito aos povos indígenas.
- Valorizar as histórias e culturas de cada povo indígena habitantes no Brasil.
- Contribuir para novas práticas pedagógicas sobre a temática indígena em sala de aula.

1º ENCONTRO Tema: A Lei nº 11.645/2008 e a história dos protagonismos indígena

Tempo: 1º semestre (8 horas)

**CONTEÚDOS A SEREM TRABALHADOS**

- Lei nº 11.645/2008
- Movimentos indígenas e indigenistas
- História indígena
- Indígenas no Nordeste
- Protagonismos indígenas

**Recursos necessários:** textos, cópia da Lei e data show.

**Metodologia:** Em grupos a leitura e estudo do texto da Lei que está disponível na internet ([www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)). É importante que os

professores tenham acesso ao teor da Lei para que possam entender a importância da mesma e desta forma compreender como a Lei pode ser aplicada nas escolas. Também deve-se utilizar os textos disponibilizados dos pesquisadores que discutem a história não apresentada nos livros didáticos sobre os povos indígenas. Discutir como a Lei foi criada, qual a atual situação, e porque é tão urgente que professores e estudantes discutam tal temática. E assim efetivar a Lei que tem objetivo de valorização e respeito aos povos indígenas. E através do conhecimento de textos que enfatizam os protagonismos indígena em nossa História, objetiva-se dar maior visibilidade e importância aos povos indígenas.

**DINÂMICA UTILIZADA:** O formador utilizará como base a Lei e através da leitura e estudo da mesma, indagar qual o entendimento do grupo após a leitura. É importante destacar que a Lei surgiu após as mobilizações sociais dos povos indígenas e indigenistas. Outro ponto importante será enfatizar que depois de uma década de publicação de Lei, ainda sim o desconhecimento nos espaços escolares é grande, dificultando a efetivação da mesma. Vários textos de acadêmicos disponíveis serão utilizados nessas discussões sugeridas. Depois da leitura e estudo dos textos sugeridos o formador deverá indagar aos professores qual a importância da Lei para o ensino da temática indígena na sala de aula. E pedirá que o grande grupo forme pequenos grupos onde cada grupo, aponte trechos dos textos lidos com destaque aos protagonismos indígena na história e que até os momentos da leitura eram desconhecidos pelos professores.

#### **TEXTOS SUGERIDOS:**

- Link: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)
- Povos indígenas e a Lei nº. 11.645: (in)visibilidades no ensino da história do Brasil de Juliana Schneider Medeiros.

- O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje de Gersem Baniwa.

- Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais de João Pacheco de Oliveira.

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93131998000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131998000100003)

2º ENCONTRO TEMA: Práticas pedagógicas no ensino das histórias e culturas indígenas.

TEMPO: 2º semestre (8 horas)

#### CONTEÚDOS A SEREM TRABALHADOS:

- O ensino de História
- A temática indígena na sala de aula
- Didática e práticas pedagógicas

**METODOLOGIA:** O formador inicialmente fará uma dinâmica com todo grupo, sugerindo que cada professor desenhe uma imagem representando o índio. Depois discutirá sobre cada imagem produzida. Essa atividade é importante para perceber qual a imagem que cada pessoa tem sobre os povos indígenas. A partir das apresentações das imagens, estereotipadas construídas sobre o índio. Logo em seguida organizar grupos, entregar textos de apoio e sugerir que cada grupo elabore uma aula que tenha como tema central a temática indígena. Os textos sugeridos servirão para base teórica aos professores sobre o ensino de História. Depois cada grupo apresentará sua aula para o grande grupo e o formador fará a avaliação de cada apresentação, contribuindo com críticas que possibilitem aos professores perceberem a importância do ensino da temática indígena na sala de aula. O formador concluirá com uma análise das práticas utilizadas no processo pedagógico.

## TEXTOS SUGERIDOS

- A temática Indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008 de Edson Silva e Maria da Penha Silva.
- Povos indígenas: história, culturas e o ensino a partir da lei 11.645 de Edson Silva.
- O ensino de história indígena de Giovani José da Silva/Luisa Tombini Wittmann.
- Ensino de história e culturas indígenas na Educação Básica: alguns apontamentos para reflexão de Tatiane Lima de Almeida e Ricardo José Lima Bezerra.

## SUGESTÕES DE SITES:

- Nova Cartografia Social [www.novacartografiasocial.com.br](http://www.novacartografiasocial.com.br)
- Índio online [www.indiosonline.net](http://www.indiosonline.net)
- REMDIPE [www.indigenascontracovidpe.com](http://www.indigenascontracovidpe.com)
- Instituto Socioambiental [www.socioambiental.org](http://www.socioambiental.org)
- Povos Indígenas no Brasil [www.povosindigenas.org.br](http://www.povosindigenas.org.br)
- Nova Escola [www.novaescola.org.br](http://www.novaescola.org.br)
- Carta Educação [www.cartacapital.com.br/educacao](http://www.cartacapital.com.br/educacao)
- Escola Digital [www.escoladigital.org.br](http://www.escoladigital.org.br)
- Índios no Nordeste [www.indiosnonordeste.com.br](http://www.indiosnonordeste.com.br)

## Considerações Finais

Sobretudo da experiência de pesquisar esses assuntos como algo inovador para nós e também que o contato com o estudo da temática indígena no ensino de História abriu horizontes para se pensar, tanto como pesquisadores, como para nossa contribuição social e profissional. Para uma educação escolar mais inclusiva, mais crítica, valorizando a sociodiversidade e as relações interculturais e interétnicas em uma região, como o Agreste e o Sertão nordestinos, historicamente marcados pela exclusão e pelas desigualdades sociais. Reafirmamos que as pesquisas nessa área devem continuar, para se intervir na

realidade de forma a criar estudantes mais críticos e escolas mais abertas a compreensão que não existe uniformidade étnica e social, visto que a beleza da sociedade brasileira consiste na existência e no reconhecimento da sua diversidade racial e da sua heterogeneidade social.

E o estudo e a aplicabilidade dessa temática na educação escolar abre portas para que a sociedade seja cada vez mais plural, democrática e complexa. Que a Lei n. 11645/2008, no momento que ultrapassa os dez anos de promulgação seja mais que um marco legal importante, seja um instrumento de intervenção escolar e social que possibilite cada vez mais a ampliação e o reconhecimento da sociodiversidade brasileira.

## Referências

ALMEIDA, Maria Regina C. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ALMEIDA, T. L. de; BEZERRA, R. J. L. Ensino de História e culturas indígenas na Educação Básica: alguns apontamentos para reflexão. *In*: LIMA, Marta Margarida Andrade; FREITAS, Vera Lúcia Chalegre de; SILVA, Leila Nascimento da. (Orgs.). **Aprender ensinado, ensinar aprendendo: diálogos entre formação, saberes e práticas docentes**. Curitiba: Editora CRV, 2018, p. 139-151.

BANIWA, G. dos S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD/ Museu Nacional-UFRJ, 2006.

CAIMI, F. E. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num.4, vol.3, jan/jun. 2016.

DANTAS, Beatriz G.; SAMPAIO, José Augusto L.; CARVALHO, Maria do Rosário G. de. Os povos indígenas no Nordeste brasileiro:

um esboço histórico. *In*: CUNHA, M. C. da (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1992, p. 431-456.

LIMA, Maria Margarida de Andrade. Identidades, diferenças e diversidade: entre discursos e práticas educacionais. *In*: ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da. (Orgs). **O ensino da temática indígena**: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidade indígenas. Recife, Edições Rascunhos, 2016, p. 99-109.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos indígenas e a Lei nº. 11.645: (in)visibilidades no ensino da história do Brasil. *In*: BERGAMASHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER; Maria Luísa Merino de Freitas. (Orgs). **Povos indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 49-62.

OLIVEIRA, J. P. de (org.) **A viagem de volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. 2.ed. Rio de Janeiro: Contracapa, 2004.

PIMENTEL, Spensy. **O índio que mora na nossa cabeça**: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas. São Paulo, Prumo, 2012.

SILVA, A. L. da. (Org.). **A questão indígena na sala de aula**: subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVA, Edson H. Povos indígenas: história, culturas e o ensino a partir da Lei 11.645. *In*: **Revista Historien** UPE/Petrolina, v. 7, p. 39-49, 2012.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha. **A temática indígena na sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 2. ed. Recife, UFPE, 2016.



SILVA, Maria da Penha. A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 17, n. 2, maio/ago. 2010, p. 39-47.

WITTMANN, Luisa Tombini. (Org.). **Ensino (d)e história indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

# INVISIBILIDADE SOCIAL E RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL

---

Alexandro Santos de Jesus  
Joseildo Cavalcanti Ferreira

## **Introdução**

Ao longo das últimas décadas, temos presenciado o avanço de diversas tecnologias, aproximando a todos. Entretanto, isso não significa a existência uma verdadeira harmonia, onde todos dispõem de condições iguais na sociedade, ao contrário, constatamos a acentuação das diferenças e um assombroso processo de no que diz respeito as relações intrapessoais e interpessoais, à medida que certos padrões são estabelecidos para determinar quem é visível e quem não é. Por resultado, deixamos de perceber o outro, excluindo de nosso meio, seja por sua qualificação na sociedade ou pelo tom de sua pele. Este último se apresenta em forma de discriminação e, por resultado, em racismo.

Ao observarmos a situação social brasileira são notórias as diversas formas de preconceitos replicadas no cotidiano e embora não se admita ou se oculte tais práticas, estas existem como um sistema complexo onde o controle das ações pertence a uma minoria que impede ao restante o acesso as condições necessárias a cidadania. O reflexo desse controle pode ser visto no contexto histórico, sobretudo em relação as populações e grupos que não se enquadram num padrão preestabelecido por determinado grupo hegemônico e no poder.

O presente estudo busca entender como a invisibilidade social contribui para a permanência do racismo estrutural no Brasil, a fim de que compreenda as causas e consequências. Para tanto, o percurso metodológico foi baseado na leitura de diversos autores que trataram da questão da invisibilidade social e as relações com o racismo, bem como o racismo estrutural, prática histórica presente na sociedade brasileira.

## Conceitos sobre invisibilidade social e raça

Diante do desenvolvimento acelerado de uma sociedade contemporânea cada vez mais interativa, muitos questionamentos surgem à medida em que as relações econômicas e sociais corroboram para o aumento das desigualdades nos mais variados espaços. Nesse contexto, um fator vem sendo muito discutido entre aqueles que estudam como determinado indivíduo pode estar à parte do todo, seja pela colocação social, econômica, política ou étnica, a isso denomina-se invisibilidade social. Sobre esse aspecto Celeguim e Roesler (2009, p. 1) afirmaram:

A Invisibilidade social é um assunto relativamente novo e se relaciona à forma como são vistos os trabalhadores de profissões desprovidas de status, glamour, reconhecimento social e adequada remuneração. Isto numa sociedade onde o nível de consumo de bens materiais é o agente determinante do posicionamento de cada participante nas classes socioeconômicas conhecidas.

Esse termo oriundo do estudo sociológico está relacionado a fatores tanto econômicos quanto sociais e ao fato de que pessoas ou grupos tornam-se invisíveis pela sociedade consumista por possuírem ou não terem acesso a elementos que caracterizam tal *status*. A exemplo, podemos ver muito desse fenômeno no que diz respeito ao mercado de trabalho, onde trabalhadores na área de serviços, bem como os na informalidade vistos em nível de inferioridade, pois, por não exercerem uma função de considerada de produtividade concreta ou digna por parte das camadas mais elevadas, são discriminados, social e moralmente, há nesse momento a coisificação do indivíduo, ou seja, são pensados apenas como mais uma “peça” compondo o cenário. Para ratificar essa linha de pensamento, percebemos que muito dessa invisibilidade ocorre no cotidiano de nossas cidades, onde o indivíduo que não trabalha é considerado menos cidadão frente ao trabalhador, não podendo exigir do Estado o acesso a políticas de seguridade social.

Contudo, mesmo os que trabalham ainda com acesso a tais direitos, viverão por meio de favores, ou do resto dos outros. Sobre esta ótica, Costa (2004 p. 240) analisou a condição do último acerca da produção e consumo de bens:

Os pobres são as pessoas que fabricam automóveis; nós, as pessoas que os utilizamos. Com alguma sorte, depois de décadas de uso de terceiros, podem comprar os tais carros que produziram, já em condições precárias. Os pobres são os sujeitos que trabalham como padeiros [...], mas, muitas vezes sua família passa fome.

Diante de tal afirmativa, é certo afirmar que os despossuídos do poder aquisitivo nada lhes será ofertado, pois em termos práticos um trabalhador comum não poderá com um salário ínfimo adquirir um carro, uma casa, ou outro bem possibilitando um olhar de destaque na sociedade. E ainda que consiga será duramente taxado pelos impostos, não será permitido a este a obtenção de nada que o identifique na sociedade como um cidadão com direitos a uma vida digna.

Quando analisamos o panorama da invisibilidade social no Brasil, observamos que está intimamente vinculado aos processos históricos ocorridos no país, havendo nesse quadro forte presença do antagonismo entre ricos e pobres, brancos e negros, caracterizado principalmente ao longo do período escravista, se estendendo aos dias atuais. Segundo Costa (2004), a invisibilidade é tão automatizada na sociedade que por vezes o próprio ser invisível não percebe a infame situação e quando toma conhecimento necessita de armas para combatê-la. O invisível não tem voz e não é considerado. Uma situação naturalizada, conduzindo a uma nova realidade no sentido que não somente à construção histórica brasileira, mas o arcaico processo de modernização social, produz uma modernização periférica, desigual e seletiva dos indivíduos, como nos apresenta Souza (2003 p.17) ao escrever que

A nossa desigualdade e sua naturalização na vida cotidiana é moderna, posto que vinculada à eficácia de valores e instituições modernas com base em sua bem sucedida importação ‘de fora para dentro’. Assim, ao contrário de ser bem personalista, ela retira sua eficácia da ‘impessoalidade’ típica dos valores e instituições modernas. É isso que a faz tão opaca e de tão difícil percepção na vida cotidiana.

Ao analisarmos essas afirmações, identificamos que modernização periférica “importada” desde o achamento do Brasil, contribuiu para disseminação das desigualdades e, conseqüentemente, da invisibilidade social, com rostos e nomes. Traduzindo para nossa realidade, o ser invisível não é apenas o pedinte, o desempregado ou subempregado, o gari, a faxineira, o trabalhador que passa horas à fio de condução em condução em busca do pão de cada dia. Mais também o indígena, os quilombolas, os ciganos, o nordestino, o refugiado, a mulher, as comunidades LGBTQIA+<sup>42</sup>, os afrodescendentes. Portanto, a invisibilidade social não é determinada apenas pela classe, região ou gênero, é também determinante e discriminatória no que diz respeito a raça ou etnia. Buscaremos definir raça e a relevância no ambiente da invisibilidade social.

Conceituar raça não é fácil, pois exige um longo e tortuoso estudo a fim de que todas as nuances sejam contempladas, principalmente por haver diversas traduções da palavra, dificultando o real significado. No estudo etimológico, Munanga (2004) indicou que a palavra raça originou-se do italiano *razza* e remontando ao latim *ratio*, significado de sorte, categoria ou espécie. Atualmente, de modo geral, a definição está relacionada a ideia que os seres humanos são divididos em grupos tendo por base os estudos biológicos, portanto, as pessoas que possuem a mesma ligação de ancestralidade, ou os mesmos valores

---

<sup>42</sup> O termo se refere ao movimento político e social de defesa e inclusão de pessoas de diversas orientações sexuais e identidades de gênero, originada da sigla GLS (gays, lésbicas e simpatizantes). Atualmente as letras são relacionadas as lésbicas, gays, bissexuais, transexuais ou transgêneros, queer, intersexuais e assexuais, e o símbolo de ‘+’ engloba as demais orientações sexuais ou de identidade assumidas.

culturais, religiosos, linguísticos ou sociais, são considerados como pertencentes a uma raça.

Independente das origens, essa terminologia alcançou relevância entre os séculos XVIII e XIX, a partir dos estudos do filósofo francês Joseph Gobineau (1816-1882), considerado por muitos, o pai do racismo moderno, ao teorizar no livro *Ensaio sobre as desigualdades das raças humanas* (1855) a superioridade da raça branca frente aos demais grupos, considerando diversos fatores biológicos. Logo suas teorias tornaram-se base para aquilo que foi considerado raça, como forma de justificar uma ordem social do imperialismo europeu na época submetendo diversos territórios e populações ao seu domínio. Por consequências, o ideário proposto por Gobineau permaneceu inabalável até a ascensão nazifascista, onde o sentido da raça superior tornou-se discurso de racismo e morte, culminando na Segunda Guerra Mundial.

A padronização europeia daquilo que entendemos como cultura, economia, história, política e nesse caso, raça, perpetuou-se na massiva dominação de parte do continente asiático e de forma mais incisiva na África e América, sobretudo no processo de escravidão nestes continentes por três séculos, com trágicas consequências para os últimos. Pois, as teorias eugenistas<sup>43</sup> contribuíram para a manutenção das invisibilidades sociais, e mesmo com estudos comprovando a inexistência de uma divisão racial ou de uma raça “pura”, afinal de contas todos estão vinculados a mesma espécie humana, não diminuem a forte discriminação e preconceitos presentes em nossa sociedade.

---

<sup>43</sup>Teoria criada por Francis Galton (1822-1911) baseada na ideia da seleção natural de Darwin, defendendo um padrão genético na criação da raça humana superior. Nesse sentido, a eugenia foi utilizada como forma de exclusão ao afirmar que uma raça (no caso a branca) é superior as demais observando-se dentre outros aspectos, a capacidade intelectual, civilizacional, estética e cultural.

## A negação e as tênues relações entre a invisibilidade social e o racismo

A discriminação no Brasil é uma ferida aberta com profundas raízes presentes em nosso cotidiano. Observada nos mais diversos espaços sociais diferentes formas de preconceitos como as citadas no item anterior. Entretanto, uma merece destaque não só por estar intrinsecamente relacionada à esta, mas pela presença histórica e ao mesmo tempo produtora e reprodutora de inferiorização e opressão. Sobre o tema Medeiros (2019 p.98) escreveu:

O racismo (preconceito extremado contra indivíduos pertencentes a uma raça ou etnia diferente, geralmente considerada inferior), tão presente nesta sociedade, na maioria das vezes passa despercebido ou deixa-se de propagar com uma prática normal, pois aqui construiu-se o imaginário de um país cordial entre as diferenças, e de repente nossa miscigenação racial, étnica e cultural viraram sinônimos de cordialidade. É entristecedor dizer que mesmo sendo um país diversificado de pessoas de todas as cores e de diferentes etnias, a desigualdade das mais diferentes formas ainda faz parte de nossa essência em pleno século XXI.

É indiscutível denunciarmos que o preconceito, discriminação e racismo fazem parte de nossa construção histórica e social, sendo constituintes de nossa “identidade” enquanto nação, uma vez que este é resultado da pluralidade decorrente da “mistura das raças”. E mesmo muitos não admitindo praticam tais atitudes ou sem mesmo conhecê-los, contribuindo fortemente para a perpetuação dos mesmos, desmitificando a ideia do celebrado suposto conagraçamento das raças. *A priori* os significados de *preconceito*<sup>44</sup> e *discriminação*<sup>45</sup> embora

---

<sup>44</sup> Conceito ou opinião formada antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; julgamento ou opinião formada desconsiderando explicações que o contestem.

<sup>45</sup> Separar; distinguir; designar ação preconceituosa em relação a uma pessoa ou um grupo de pessoas.

distintos complementam-se quando tratamos do racismo idealizado na premissa que uma raça é superior a outra. Partindo desse pressuposto, Trindade (1994 p.19), apresentou o relato de Amauri Mendes Pereira, ativista do movimento negro sobre a definição de racismo:

O racismo é uma ideologia de dominação servindo à raça e classe dominante, que desmobiliza, inibe e em muitos casos destrói a identidade cultural do nosso povo. Isso ocorre através de formas de controle institucional, de mecanismos de reprodução cultural e imposição de valores e de representações distorcidas que se acumulam no dia-a-dia da grande maioria da população. E é essa identidade que carrega em si um potencial inesgotável energia revolucionária.

Como percebemos, o racismo é uma forma depreciativa, tendo por base a ideologia que um indivíduo ou uma sociedade, por características biológicas (neste caso, raça) se impõe a outra, servindo de instrumento de dominação e interferindo negativamente na constituição identitária de um povo.

Para que se entenda como o racismo surgiu e expandiu-se no Brasil faz-se necessária uma retrospectiva histórica. O ponto de partida é a chegada dos portugueses quando num primeiro momento ocorreu a colonização e muitas violências e massacres contra os povos indígenas, mas foi a partir do tráfico de negros da África e início do processo escravista na colônia com a personificação do ideário excludente e racista ao longo de três séculos sob opressões e as resistências dos escravizados. Aos povos africanos, chamados afrodescendentes no Brasil, tudo foi negado durante o período colonial e pós-Independência do Brasil e nem mesmo a abolição da escravatura e a transição à República criaram as condições necessárias para uma inserção de igualdade aos brancos. Ao contrário, ocorreu uma forte campanha por parte dos governos por um *branqueamento*<sup>46</sup> da população, pensado

---

<sup>46</sup> O branqueamento ou 'tese do branqueamento' surgiu na tentativa de tornar os descendentes de negros mais brancos por meio da miscigenação. Para tanto a política de imigração europeia instalada pelo governo brasileiro ao final do século XIX,



enquanto evolução social e intelectualmente, firmada, sobretudo, nas concepções ideológicas citadas neste artigo.

Outra situação que constitui a presença histórica do racismo vincula-se ao Brasil ter sido um dos últimos países na América a abolir a escravidão, motivo que por si só marcaria a restituição das garantias cerceadas ao longo de mais de três séculos e mais na construção de um racismo à brasileira, nas mais variadas formas e espaços, sendo expresso por meio de palavras de duplo sentido, piadas, brincadeiras, músicas, dentre outros. Oliveira e Costa, (2007, p.139) alertaram que

Quando crescemos com estas ideias, muitas delas aprendidas na escola, reforçamos mais ainda este preconceitos com outros termos e frases como: “magia negra”, “moça escurinha, mas educada”, “moço pretinho, mas nem parece”, “preta feia”, “vida negra”, “preto horroroso”, “tempos negros”, “fome negra”, “lista negra”, “moreninho, mas honesto”, “preto de alma branca”, “só podia ser preto”, “pretinha que nem saci”, “samba do crioulo doido”, “negrada bagunceira”, “ovelha negra da família”, “olha o beijo do negão”, nariz de crioulo”, “cabelo ruim”, e muito mais.

Esse pensamento foi e é resultado da discriminação promovida pelos colonizadores e seus descendentes, tornando-se parte do inconsciente coletivo da sociedade, reproduzida na exclusão e marginalização do negro, impedindo que este venha a ser tratado como ser com plena dignidade, cabendo a este um papel secundário ou de invisibilidade no meio social. Como evidenciado na visão pejorativa relacionada a imagem do negro ao longo do tempo e difundida no ambiente escolar, no trabalho, na cultura, na política, na religião. Aliado a lúdica ilusão de que a ideologia do racismo desaparece, após o início de um processo social e democrático de unidade racial.

---

contribuiria não somente para reposição da mão de obra após a abolição, mas como mecanismo de superioridade da estética branca sobre a negra.

## O mito da democracia racial e o racismo estrutural no Brasil

O Brasil é um país em onde raças comungam das mesmas situações? Essa pergunta pode ser expressão em uma linha de pensamento difundida a partir da década de 1930 pelo sociólogo pernambucano Gilberto Freyre<sup>47</sup>, tendo por definição a teoria de que o racismo no Brasil havia acabado! Ou seja, a “miscigenação” produzira uma pluralidade racial capaz de erradicar preconceitos, resultando em uma harmonia entre todas as raças e estas, enfim, desfrutariam de uma ascensão social e a cargos públicos sem impedimentos. Em suma esse pensamento provocou a falsa ideia que todas as diferenças raciais haviam sido reparadas, pela colonização onde as relações de uma raça “mais civilizada” (branca) com os colonizados não os caracterizava como racistas. Entretanto, viu observado foi um novo tipo de racismo, velado e individual, tão excludente quanto as demais formas, institucionalizadas à medida que suposta “democracia racial” acentuou as diferenças decorrentes tanto do processo histórico quanto na construção e disseminação do mito. Logo, o ideário da democracia racial foi duramente questionado pelo sociólogo Florestan Fernandes que estudou a fundo o ambiente do racismo na sociedade brasileira ao longo das décadas de 1950/1960. Suas pesquisas foram publicadas no livro *A integração do negro na sociedade de classes*, onde o autor escreveu:

[...] a democracia só será uma realidade quando houver, de fato, uma igualdade racial no Brasil e o negro não sofrer nenhuma espécie de discriminação, de preconceito, de estigmatização e segregação, seja, em termos de classe, seja em termos de raça. Por isso, a luta de classes, para o negro, deve caminhar juntamente com a luta racial propriamente dita (FERNANDES, 1965, P.24).

---

<sup>47</sup> Embora a expressão não apareça em suas principais publicações, é atribuído a autor a conceituação e disseminação desta, vinculada segundo muitos pesquisadores a obra “Casa grande e senzala” (1933), que tratou dentre outros temas a questão da miscigenação racial como fator importe na “harmonização” entre as raças.

As afirmações de Fernandes ratificaram o entendimento de que a discriminação e principalmente o racismo, sempre estiveram e existiram, e em nenhum momento os negros foram privilegiados. Mesmo as mobilizações por condições dignas, a exemplo da Revolta da Chibata, pouco ou nada produziram de concreto, visto que as comunidades negras ainda não dispõem parcial ou integralmente das mesmas condições que os brancos. Segundo Munanga (2004, p.11)

No Brasil o mito da democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de “ação afirmativa<sup>48</sup>” e paralelamente o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro.

Assim como Fernandes, o antropólogo Kabengele Munanga também afirmou nunca ter havido uma democracia racial no Brasil e esta ideia/mito impede uma maior compreensão acerca de políticas para restituir as garantias roubadas ao longo dos séculos, ao tempo que contribui para a ocultação do racismo baseado num “paraíso racial”. Contudo, é latente a existência das práticas racistas ontem e na atualidade, deixando de ser somente uma questão social, mas ética. Nesse sentido nas últimas décadas ocorreram avanços para reduzir as desigualdades e criminalizar o racismo. A Constituição Federal de 1988 no Artigo 5º, inciso 42 atesta que:

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:  
XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão, nos termos da lei.

---

<sup>48</sup> Um conjunto de medidas especiais para a eliminação das desigualdades e a proteção aos grupos excluídos socialmente seja no passado ou no presente.

Aliado a constituição, outros dispositivos legais como a chamada Lei Caó (Lei n. 7716/89) e o Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/2010), garantem à população negra os direitos e coíbem ações discriminatórias. Em parte, estas leis têm cumprido o seu papel, quando da aplicação em casos específicos de ofensa racial. Contudo, não são eficazes para o fim das práticas racistas, pois, os mecanismos de controle permanecem sob a tutela de uma elite branca, onde de uma forma ou de outra por meio das instituições limitam as garantias previstas em lei. É nesse ambiente que uma modalidade de racismo passa despercebida e está extremamente atrelada ao nosso cotidiano, o chamado racismo estrutural.

Ocorrendo por meio da naturalização das ações, pensamentos, ideias e situações que acreditamos ser normais em nosso cotidiano intimamente vinculadas as relações interpessoais e institucionais que de forma direta ou indireta contribuem para a perpetuação preconceituosa e segregacionista do racismo. O racismo estrutural está condicionado à construção histórica individual e institucional, estas permitem a manutenção do cerceamento racial praticado no país. Sobre esta temática, Almeida (2018) no livro *O que é racismo estrutural?* Indicou que as instituições refletem uma estrutura social ou socialização onde o racismo é o aspecto principal. Desse modo, para o citado autor as práticas de discriminação e segregação contra as minorias evidenciam a parcialidade das instituições, pois

Não é algo criado pela instituição, mas é por ela reproduzido. [...] a estrutura social é constituída por inúmeros conflitos – de classe, raciais, sexuais, etc. -, o que significa que as instituições também podem atuar de maneira conflituosa, posicionando-se dentro do conflito. Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade (ALMEIDA, 2018, p. 36-37).

Portanto, a prática do racismo estrutural no espaço institucional surge como réplica do cotidiano. Ocorrendo em diversos espaços como órgãos públicos, empresas, templos, escolas, estádios, dentre outros. Entretanto, no tocante a questão racial, se manifesta em forma de violência ou micro agressões, dentre as quais o silenciamento e isolamento. Como exemplos práticos, as violências contra o povo negro baseada no preconceito histórico no país é disseminado na ideia eugenista que os negros são mais propensos as atividades criminosas por ter o intelecto inferior, refletida nas diferenças das abordagens policiais de um indivíduo branco e um negro.

No que diz respeito ao acesso à educação, percebe-se um desnivelamento considerável nos índices de escolaridade de brancos e negros, bem como o reduzido número de negros inseridos no Ensino Superior mesmo após a lei de cotas nas universidades, principalmente nos cursos de Medicina e Direito. E uma vez inseridos no ambiente, enfrentam diversas atitudes discriminatórias seja pelo tom da pele, corte do cabelo ou penteados. No âmbito do trabalho, além da baixa remuneração e a subvalorização frente aos brancos é incomum estabelecimentos comerciais ou empresas sob a gestão de pessoas de cor.

Na cultura e na religião não há o devido respeito as crenças e tradições afro-brasileiras. No esporte, em um país que se autoproclama como a “pátria de chuteiras”, onde o “Rei do futebol” é negro embora não assumindo essa identidade, são constantes as agressões a atletas por torcedores, dirigentes e companheiros de profissão, arremessando bananas e chamando atletas negros de “macaco”, “pretinho”, “petróleo”, “piche”, “favelado” ou na utilização de frases como “volta pra senzala”, “lugar de negro é no tronco” ou “volta pra sua terra seu negro imundo”.

Outro ponto a ser ressaltado é a ação excludente dos que enfrentam o racismo como integrantes de um sistema automatizado e constantemente renovado impedindo a problematização e resolução da situação, em parte, pela compreensão que o racismo estrutural não deve ser encarado como isolado ou individual, mas compreendido para

construir instrumentos de combate, onde o silêncio pode ser considerado como uma forma de manutenção das atitudes racistas. Em outras palavras, o racismo enquanto estrutura social apresenta características inseridas no processo político e histórico. Político, pois influencia na organização da sociedade por meio da ação estatal na criação de dispositivos discriminatórios e repressivos possibilitando um controle por parte do Estado, utilizando-se de diversos instrumentos a exemplo dos meios de comunicação. Sob o processo histórico a estrutura do racismo está configurada justamente com as transformações sociais e circunstâncias históricas, onde a ideologia de uma suposta “democracia racial” esconde as injustiças sociais, ao tempo que reforça os comportamentos de um grupo, de forma a se legitimar uma classificação racial de forma hierarquizada, pois para Damatta (2001, p.43)

Assim, podemos situar as pessoas pela cor da pele ou pelo dinheiro. Pelo poder que detém ou pela feiura de seus rostos. Pelos seus pais e nome de família, ou por sua conta bancária. As possibilidades são ilimitadas, e isso apenas nos diz de um sistema com enorme e até agora inabalável confiança no credo segundo o qual, dentro dele, “cada um sabe bem o seu lugar”.

Observamos que essa triste estrutura foi construída ao longo do tempo em um país onde por séculos escravizou indígenas, empobrecidos e principalmente negros, parece inabalável, criando mecanismos sociais onde posiciona os sujeitos em lugares e papéis sociais fixos. Mas, que são constantemente questionados pelos grupos e movimentos sociais mobilizados por igualdade e equidade de forma efetiva, como foi reconhecido na Constituição Federal vigente.

### **Considerações finais**

Ao observar os argumentos dispostos nesse artigo, percebemos que as desigualdades provenientes das condições sociais e raciais são

resultado de um processo histórico altamente preconceituoso praticado por aqueles que colonizaram o Brasil, traduzindo-se em parte comum na construção social, econômica e cultural no país, não ocorrendo até as últimas décadas, um maior empenho necessário por parte dos órgãos públicos a adoção medidas para a erradicação da invisibilidade social, e esta por sua vez é reflexo da cultura dominante utilizando há mais de 500 anos do controle das ações estruturais na sociedade, por meio da ideia de raça.

Como resultado, o uso da força por meio da ideologia de uma raça superior produz o racismo e o modelo praticado desde o início da colonização portuguesa é parte fundamental na divisão social vivenciado na Colônia, no Império e permanecendo, infelizmente, na República, e em pleno século XXI, pois continuamos dependentes do determinismo racial como mecanismo de visibilidade e invisibilidade social.

Na atualidade assistimos com perplexidade a ascensão de atitudes racistas, e nessa estrutura sociocultural de preconceitos e racismos, aponta-se o dedo quando se é vítima do racismo e oculta-se o mesmo quando somos o agressor. E por quê? Não se nasce racista no Brasil, mas aprende-se a ser racista, pois assim como o samba, o futebol, e a pobreza faz parte de uma suposta “identidade” naturalizamos o racismo. E como combatê-lo? Por meio de ações possibilitando acesso a todos, sem distinção, não se limitando apenas a políticas públicas de reparação dos erros praticados a população negra, mas, acima de tudo numa mudança radical do pensamento coletivo para equalizar as relações sociais, muito há de ser feito, sobretudo, para o reconhecimento das diferenças socioculturais como legítimas e como os direitos plenamente garantidos.

## **Referências**

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. **Artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Dos direitos e garantias fundamentais. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 30 Jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.716 de 1989**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17716compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716compilado.htm)>. Acesso em 15 de Agosto de 2020.

BRASIL. **LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm)> Acesso em 20 de Agosto de 2020.

CELEGUIM, Cristiane Regina Jorge; ROESLER, Heloísa Maria Kierl Noronha. **Revista Científica da Faculdade das Américas**. São Paulo. v. 3 n.1, p. 1. 2009. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/18935497-A-invisibilidade-social-no-ambito-do-trabalho.html>>. Acesso em: 12 Nov. 2017.

COSTA, Fernando Braga da. **Homens invisíveis**: relatos de uma humilhação social. São Paulo: Globo, 2004.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil ?** 12. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Nacional, 1965.

MEDEIROS, Emerson José de Lima. SIQUEIRA, José Givanilson da Silva. FERREIRA, Joseildo Cavalcanti. ALVES, Poliana Gino. Discriminação racial no Brasil: marcas de uma sociedade escravista e as políticas afirmativas em combate a prática racistas. *In*: SILVA; Augusto Cesar Acioly Paz, FERREIRA; Joseildo Cavalcanti. (Orgs.). **Pesquisa e História**: temas de reflexão para o estudo e o Ensino de História. Paulo Afonso: Oxente, 2019, p 98-119.



MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em 31 Dez. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Sociologia para jovens o século XXI**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2007.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar**. 1994. Disponível em:< <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8948/000304120.pdf>>. Acesso em 27 Jun. 2020.

## AUTORES

---

### **Alecsandra Maria de Oliveira**

Licenciada em Ciências Sociais (FAFICA/Caruaru). Com Especialização em Epistemologia e História (FAFICA) e em Culturas e História dos Povos Indígenas (UFRPE). Professora na Educação Básica, atuando no ensino público municipal em Riacho das Almas/PE.

### **Alexandro Santos de Jesus**

Licenciada em História (AESACESA) Com Especialização em História e Ensino de História (AESACESA). Professor da rede básica de ensino.

### **Edivânia Granja da Silva Oliveira**

Doutoranda em História Social (USP). Mestra em História (UFCG/Campina Grande-PB). Com Especialização em História (UPE). Professora de História no IF Sertão PE/Campus Petrolina.

### **Edson Silva**

Professor Titular de História da UFPE. Doutor em História Social (UNICAMP). Mestre em História (UFPE). Professor no Centro de Educação/Colégio de Aplicação-UFPE; docente no Mestrado Profissional em Ensino de História/PROFHISTORIA-UFPE e no Programa de Pós-Graduação em História na UFCG (Campina Grande/PB).

### **Flávio Benites**

Mestrando em História (UFCG-Campina Grande/PB). Especialista em História e Cultura dos Povos Indígenas (UFRPE). Licenciado em História (UFMS). Bacharel em Filosofia (UFPE).

### **Hortênsia Barbosa Pinto**

Mestranda em Ciência e Tecnologia de Alimentos (UFS). Egressa do Curso de Tecnologia de Alimentos no IF Sertão PE/Campus Petrolina.

### **Ivete Aparecida da Silva Ota**

Doutora em Linguística (UFAL). Professora Titular de Língua Portuguesa no IF Sertão PE/Campus Petrolina (aposentada).

### **Jaelson Gomes de Andrade Pereira**

Mestrando em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas (UPE). Licenciado em História (AESA). Com Especialização em História e Cultura Africana e Afro-brasileira (UCAM). Professor na rede pública estadual de ensino em Pernambuco. Professor na AESA-CESA nos cursos de História e Pedagogia. Membro do Núcleo de Estudos África Brasil-NEAB/UPE-Campus Garanhuns e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Cultura Política, Educação e Diferenças NEPCPED/CESA no GT Educação das Relações Étnico-Raciais.

### **Joseildo Cavalcanti Ferreira**

Mestre em Educação Contemporânea (CAA/UFPE). Com Especialização em Programação do Ensino de História (UPE). Licenciado em História (AESA-CESA). Professor nos cursos de História e Pedagogia na AESA-CESA. Docente na Educação Básica na rede pública municipal de ensino em Buíque/PE. Membro do Núcleo de Estudos em História e Cultura Política, Educação e Diferença. Coordena o GT Educação das Relações Étnico-Raciais na AESA-CESA.

### **Joyce de Souza Ventura**

Licenciada em Pedagogia (AESA-CESA). Com Especialização em Metodologia do Ensino da Literatura Africana e Indígena (Faculdade Educamais). Especializando em Psicopedagogia Institucional e Clínica (AESA-CESA). Membro do Núcleo de Estudo e Pesquisas Cultura

Política e Diferenças–NEPCPED/CESA, no GT Educação das Relações Étnico-Raciais; e no Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento a Violência Contra a Mulher.

### **Juliana de Siqueira Santos**

Licenciada em Pedagogia (CESA). Especializando em Psicopedagogia Institucional e Clínica do CESA. Membro do Núcleo de Estudo e Pesquisas Cultura Política e Diferenças-NEPCPED/CESA, no GT Educação das Relações Étnico-Raciais. Contato.

### **Maria da Penha da Silva**

Doutoranda em Antropologia (UFPE). Mestra em Educação Contemporânea (CAA/UFPE); Com Especialização em Culturas e História dos Povos Indígenas (UFRPE). Professora na Educação Básica na Prefeitura do Recife; membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Históricas, Educação e Culturas NEPHECs/UFRPE; e do Laboratório de Estudos sobre Ação Coletiva e Cultura/UPE.

### **Ricardo José Lima Bezerra**

Doutor em Educação (PUC-SP). Mestre em História (UFPE) Licenciado em História (UFPE). Professor Adjunto de História na UPE/Campus Garanhuns. Professor no Curso de Direito e no Curso de Arquitetura e Urbanismo da AESGA (Garanhuns). Membro do Núcleo de Estudos sobre África e Brasil da Universidade de Pernambuco-NEAB/UPE. E do Grupo de Pesquisa "Identidades culturais: preservação e transitoriedade na cultura afro-brasileira"/UPE. Docente no Mestrado Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas (PROCADI) na UPE. Membro do Grupo de Pesquisa "Educação e Desafios do Tempo Presente" na UFRPE-Unidade Acadêmica do Agreste (Garanhuns).

**Rosana Clébia Pereira**

Com Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (AESACESA). Licenciada em Pedagogia (AESACESA). Professora da Educação Infantil no município de Buíque/PE.

**Rosimere Maria da Conceição Araújo**

Licenciada em Pedagogia (AESACESA). Especializanda em Psicopedagogia Institucional e Clínica (FAVENI). Membro do Núcleo de Estudo e Pesquisas Cultura Política e Diferenças-NEPCPED/CESA, no GT Educação das Relações Étnico-Raciais.

**Tatiane Lima de Almeida**

Mestra em Culturas Africanas da Diáspora e dos Povos Indígenas (UPE). Com Especialização em Ensino de História (UPE). Licenciada em História (UPE). Professora de História nas redes públicas de ensino municipal em Capoeiras/PE e em Jupi/PE, atuando nos anos finais do Ensino Fundamental.

**Vilmara Firmina da Silva Carvalho**

Com Especialização História e Ensino de História (AESACESA). Licenciada em História (AESACESA). Ex-bolsista do PIBID. Professora na Educação Básica na pública de ensino municipal em Tupanatinga/PE

## QUER SABER MAIS SOBRE A EDITORA OLYVER?

Em [www.editoraolyver.org](http://www.editoraolyver.org) você tem acesso a novidades e conteúdos exclusivos. Visite o site e faça seu cadastro!

A Olyver também está presente em:



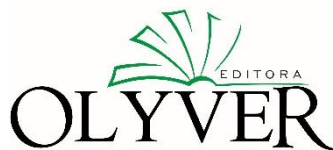
[facebook.com/editoraolyver](https://www.facebook.com/editoraolyver)



[@editoraolyver](https://twitter.com/editoraolyver)



[Instagram.com/editoraolyver](https://www.instagram.com/editoraolyver)



[www.editoraolyver.org](http://www.editoraolyver.org)  
[editoraolyver@gmail.com](mailto:editoraolyver@gmail.com)

Uma vez que ninguém nasce racista, ou seja, torna-se racista, e ainda lembrando o que escreveu Néelson Mandela em sua autobiografia *Longo caminho para a liberdade*: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”, sendo nossa tarefa como educadores/as na sociedade e professores/as nos espaços escolares atuar decididamente contra e para superação de todas as formas de racismos, as atitudes que oprimem, inferiorizam e condenem, sejam explícita ou veladamente, as diferenças socioculturais. Portanto, no atual momento político vivenciado, diante do amplamente denunciado racismo estrutural, com as diversas formas de preconceitos e discriminações, se faz urgente e necessário garantir as conquistas sociais na Constituição Federal e as políticas públicas nas legislações posteriores. E no âmbito da Educação ressaltando a fundamental importância da Educação para as Relações Etno-Raciais no reconhecimento dos direitos das sociodiversidades existentes em nosso país. Os textos dessa coletânea é uma contribuição significativa para docentes, estudantes e o público em geral refletirem sobre o assunto, na construção de uma sociedade justa, solidária e plural.

ISBN: 978-65-87192-40-6



9

786587

192406

  
OLYVER  
www.editoraolyver.org

