

... **Coleção UAB–UFSCar**

..... **Pedagogia**

· **Lúcia Maria de Assunção Barbosa**  
· **(Organizadora)**

· **Relações étnico-raciais**  
· **em contexto escolar**

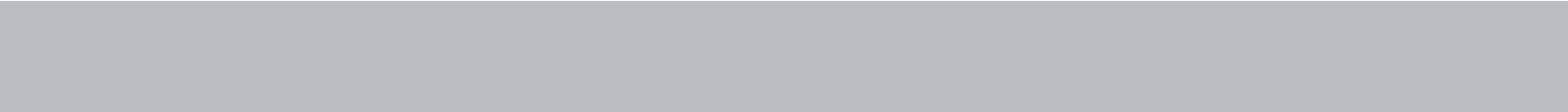
· **Fundamentos, representações e ações**





# **Relações étnico-raciais em contexto escolar**

fundamentos, representações e ações



**Reitor**

Targino de Araújo Filho

**Vice-Reitor**

Adilson Jesus Aparecido de Oliveira

**Pró-Reitora de Graduação**

Claudia Raimundo Reyes

**Secretária de Educação a Distância - SEaD**

Aline M. de M. R. Reali

**Coordenação UAB-UFSCar**

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

**Coordenação SEaD-UFSCar**

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

Joice Otsuka

Marcia Rozenfeld G. de Oliveira

Sandra Abib

Vânia Paula de Almeida Neris

**Coordenadora do Curso de Pedagogia**

Fabiana Braga Marini

UAB-UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

[www.uab.ufscar.br](http://www.uab.ufscar.br)

[uab@ufscar.br](mailto:uab@ufscar.br)



EdUFSCar

**Conselho Editorial**

José Eduardo dos Santos

José Renato Coury

Nivaldo Nale

Paulo Reali Nunes

Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)

**Secretária Executiva**

Fernanda do Nascimento

**Diretor da EdUFSCar**

Oswaldo Mário Serra Truzzi

EdUFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8137

[www.editora.ufscar.br](http://www.editora.ufscar.br)

[edufscar@ufscar.br](mailto:edufscar@ufscar.br)

**Lucia Maria de Assunção Barbosa**

(Organizadora)

# **Relações étnico-raciais em contexto escolar**

fundamentos, representações e ações

São Carlos



**EdUFSCar**

2013

© 2013, dos autores

## **Concepção Pedagógica**

Daniel Mill

## **Supervisão**

Douglas Henrique Perez Pino

## **Equipe de Revisão Linguística**

Clarissa Galvão Bengtson

Daniel William Ferreira de Camargo

Daniela Silva Guanais Costa

Gabriela Aniceto

Letícia Moreira Clares

Luciana Rugoni Sousa

Paula Sayuri Yanagiwara

Sara Naime Vidal Vital

## **Equipe de Editoração Eletrônica**

Izis Cavalcanti

## **Equipe de Ilustração**

Maria Julia Barbieri Mantoanelli

## **Capa e Projeto Gráfico**

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

### **Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar**

R382r	Barbosa., Lucia Maria de Assunção. Relações étnico-raciais em contexto escolar : fundamentos, representações e ações / organizadora: Lucia Maria de Assunção Barbosa. -- São Carlos : EdUFSCar, 2011. 72 p. -- (Coleção UAB-UFSCar).  ISBN – 978-85-7600-233-8  1. Educação. 2. Relações raciais. 3. Relações étnicas. 4. Negros. 5. Índios. 6. Escola. I. Título.  CDD: 370 (20 <sup>a</sup> ) CDU: 37
-------	--

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônicos ou mecânicos, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema de banco de dados sem permissão escrita do titular do direito autoral.

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	7
---------------------------	---

## **UNIDADE 1: Apontamentos teóricos para a educação das relações étnico-raciais no Brasil: contextos e conceitos**

**Ana Cristina Juvenal da Cruz; Tatiane Cosentino Rodrigues; Lucia Maria de Assunção Barbosa**

1.1 Primeiras palavras .....	11
1.2 Problematizando o tema .....	11
1.3 Justificativas legais para o estudo das relações étnico-raciais e educação .....	12
1.3.1 Quem são e quantos são os índios no Brasil .....	13
1.3.2 Diáspora Negra: marcas e presença na história brasileira .....	16
1.3.3 Alguns aspectos de comunidades indígenas .....	22
1.3.4 Comunidades quilombolas no Brasil .....	24
1.3.5 Resistência e movimentos indígenas .....	25
1.3.6 Resistência e movimento negro .....	27
1.3.7 Educação escolar indígena .....	31
1.3.8 Alguns conceitos fundamentais para compreender as relações étnico-raciais no Brasil .....	34
1.4 Considerações finais .....	36
1.5 Estudos complementares .....	36

## **UNIDADE 2: Imagens e representações de negros e de indígenas**

**Lucia Maria de Assunção Barbosa; Fernanda Tonelli**

2.1 Primeiras palavras .....	41
2.2 Problematizando o tema .....	41

2.3	Imagens de negros na literatura brasileira.....	41
2.4	Negros e indígenas no discurso da música popular brasileira.....	45
2.4.1	O discurso da morenidade na música brasileira.....	45
2.4.2	Estereótipos das populações indígenas em letras de canções.....	47
2.5	O livro didático nosso de cada dia e as representações das populações negra e indígenas.....	50
2.6	Considerações finais.....	53
2.7	Estudos complementares.....	53

### **UNIDADE 3: Ações no cotidiano escolar**

**Fabiano Maranhão; Vanessa Mantovani Bedani; Benedita da Guia Ferreira Mendes**

3.1	Primeiras palavras.....	57
3.2	Problematizando o tema.....	57
3.3	Ações e o cotidiano da escola.....	58
3.3.1	Jogos e brincadeiras.....	58
3.3.1.1	Conceito de jogo.....	58
3.3.1.2	Referência africana.....	59
3.3.1.3	Jogos e brincadeiras afro-brasileiras.....	59
3.3.1.4	Referência indígena.....	61
3.4	Considerações finais.....	63
3.5	Estudos complementares.....	63

<b>REFERÊNCIAS</b>	.....	<b>65</b>
--------------------	-------	-----------

## APRESENTAÇÃO

Este livro discute aspectos fundamentais das relações étnico-raciais, que fazem parte do cotidiano brasileiro. A partir dessa perspectiva, a temática da diversidade no contexto da escola será privilegiada não como pano de fundo, mas como elemento protagonista em nossa relação com grupos que vêm sendo sistematicamente excluídos da história da sociedade brasileira.

Estamos convencidos de que, para além de outros contextos nos quais circulamos, é necessário reconhecer na escola o espaço no qual as diferenças comparamos com mais vigor e, conseqüentemente, os conflitos revelam-se com maior intensidade. Trabalhar com vistas a superar esses conflitos nem sempre se mostra uma tarefa fácil. Entretanto, se estivermos abertos para o reconhecimento e para o respeito às diferenças presentes em nosso cotidiano escolar, é possível estabelecer uma pedagogia que contribua para que nossas crianças e nossos jovens permaneçam na escola e obtenham sucesso em suas atividades.

O livro tem como objetivos principais:

- a) propiciar a compreensão das questões referentes às relações étnico-raciais no contexto escolar;
- b) contribuir efetivamente para a produção de propostas metodológicas que trabalhem positivamente conteúdos pedagógicos na perspectiva dos valores das populações negra e indígenas.

O livro divide-se em três unidades interligadas. A Unidade 1 aborda os fundamentos que nos auxiliam a compreender a trajetória de negros e indígenas na sociedade brasileira, suas lutas e conquistas. A Unidade 2 traz contribuições para o entendimento de alguns mecanismos utilizados para representar, de forma negativa, negros e indígenas. Ao entender esses modos de representação, entendemos também as razões pelas quais negros e indígenas têm empreendido reivindicações no sentido de serem alteradas as formas como vêm sendo retratados, por exemplo, na literatura, na música e em livros didáticos. Na Unidade 3, focalizamos algumas ações relacionadas a jogos e brincadeiras na perspectiva indígena e africana, que podem, e devem, ser realizadas no contexto escolar com a finalidade de se consolidar uma educação das (e para) relações raciais.

Dedicamos este livro a todos aqueles que compartilham conosco a convicção de que a escola é o espaço no qual podemos superar ideias e ações etnocêntricas e reestruturar nossos processos de ensinar e de aprender em uma dimensão mais ampliada.



**Ana Cristina Juvenal da Cruz  
Tatiane Cosentino Rodrigues  
Lucia Maria de Assunção Barbosa**

# **UNIDADE 1**

Apontamentos teóricos para a educação  
das relações étnico-raciais no Brasil:  
contextos e conceitos



## 1.1 Primeiras palavras

Nossa primeira unidade é dedicada ao estudo de alguns conceitos e fundamentos históricos e teóricos das populações negra<sup>1</sup> e indígenas no Brasil. Nosso objetivo é problematizar as lacunas deixadas pela historiografia e pelo campo da educação que, durante muito tempo, tratou a história desses dois grupos de forma pontual e estereotipada, razão pela qual nosso conhecimento sobre essas populações é repleto de ausências que dificultam pluralizar os saberes e o olhar sobre a compreensão da história do Brasil e de outras regiões do mundo a partir de outras perspectivas e grupos sociais. Conhecer, investigar, questionar e pesquisar são ações importantes para profissionais comprometidos com uma pedagogia antirracista e que contemple o direito à diferença. Esperamos contribuir para esse processo de formação de futuros profissionais da educação.

## 1.2 Problematizando o tema

Por que estudar as relações étnico-raciais?

Para iniciar esta unidade temática, propomos um exercício simples, cujos resultados podem ilustrar toda a leitura deste material. Voltemos no tempo. Vamos lembrar o que aprendemos sobre as populações indígenas e negras durante nossas trajetórias escolares. Alguém consegue ultrapassar a lembrança da pena na cabeça no “dia do índio”? Esse adereço vinha junto com informações de que essas populações moravam em ocas e viviam da caça e pesca. Por que, até pouco tempo, nossos livros didáticos divulgavam o “descobrimento” do Brasil pelos portugueses? Se os indígenas estavam aqui antes, podemos falar em “descobrimento”? E com relação aos negros? O que temos aprendido sobre a História da África? Sobre as relações entre o continente africano e o Brasil? Quais são as autoras e os autores negros da literatura que temos estudado em nossos livros de literatura? O que sabemos sobre a influência das matrizes africanas em nossa sociedade?

Esta unidade é um convite à reflexão, à sensibilização e, sobretudo, à revisão de ideias internalizadas desde nossa infância como construções de “verdades” advindas dos espaços sociais que frequentamos, influências de veículos midiáticos e também do que aprendemos na escola.

---

1 Cabe esclarecer que ao longo de todo o material lidamos com conceitos que não têm qualquer conteúdo biológico ou essencial; negro, raça, etnia, embranquecimento, entre outros, são tomados aqui como construções sociais históricas e contingentes que são fundamentais para compreender a dinâmica e os debates que envolvem as relações raciais e a educação.

### **1.3 Justificativas legais para o estudo das relações étnico-raciais e educação**

Em 2003, temos a aprovação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2011a), que, após quatro anos de tramitação e de negociações, atende a uma antiga reivindicação do movimento negro e altera o artigo 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2011b), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Em 2004, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação o Parecer CNE/CP nº 003/2004 (BRASIL, 2011c), que regulamenta as alterações da LDB, instituindo as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Em março de 2008, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2011d), altera novamente o artigo 26-A da LDB e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Após essas alterações, a LDB estabelece que: “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” (BRASIL, 2011b).

De acordo com esses dispositivos legais, os conteúdos programáticos devem incluir diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação do país e da população brasileira, tais como: o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, as culturas negras e indígenas. Espera-se que, com essas revisões, possamos pluralizar a história brasileira e dar o devido valor às contribuições de diferentes grupos para as áreas social, econômica, cultural e política.

Estamos sendo chamados a rever, reaprender e construir sob novas bases a abordagem de tais temáticas, o que inclui a forma como esses conteúdos são abordados, como se estabelecem as relações no cotidiano escolar e a realidade desses grupos atualmente.

A partir das legislações em curso, apresentamos um breve histórico da presença das populações negra e indígenas no Brasil. Com relação às populações indígenas, trataremos de alguns tópicos teóricos sobre sua presença e sobre as atuações dos movimentos indígenas por uma educação que leve em consideração suas especificidades. Do mesmo modo, discutiremos tópicos relacionados à população negra. Embora saibamos das limitações, optamos por retomar apenas alguns fatos correlacionados ao movimento dos negros no Brasil, enfatizando sua presença a partir de sua chegada em nosso país. Finalizamos com alguns conceitos fundamentais para a compreensão da dinâmica da população negra no Brasil.

### 1.3.1 Quem são e quantos são os índios no Brasil

Segundo o pesquisador Gersem Luciano (2006), estima-se que a população indígena local era, quando da chegada de Pedro Álvares Cabral à terra hoje conhecida como Brasil, de 4 milhões de pessoas. Hoje essa população é de apenas 700 mil habitantes em todo o país, segundo dados de 2001 do IBGE. A Fundação Nacional do Índio (Funai) e a Fundação Nacional de Saúde (Funasa) trabalham com dados ainda muito inferiores: pouco mais de 300 mil índios. Essa diferença ocorre em função do uso de diferentes métodos utilizados para a obtenção de dados. A Funai e a Funasa, por exemplo, trabalham apenas com populações indígenas reconhecidas e registradas por elas, geralmente as populações que habitam aldeias localizadas em terras indígenas já reconhecidas oficialmente.

Nos dados da Funai e da Funasa, portanto, não está contabilizado o grande número de indígenas que atualmente reside nas cidades ou em terras indígenas ainda não demarcadas ou reconhecidas, mas que nem por isso deixam de ser índios. O IBGE utilizou o método de autoidentificação para chegar aos seus números, o que parece ser mais confiável e realista (LUCIANO, 2006).

Segundo a definição técnica das Nações Unidas de 1986, as comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foram desenvolvidas em seus territórios, se consideram distintos de outros setores da sociedade e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, instituições sociais e sistemas jurídicos.

A unidade em torno da identificação índio não significa que todos os indígenas sejam iguais nem semelhantes. Significa apenas que compartilham alguns interesses, como os direitos coletivos, a experiência e resistência diante da colonização<sup>2</sup> e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global. Cada povo indígena constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia<sup>3</sup> singular, que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo. Desse modo, a principal marca do mundo indígena é a diversidade de povos, culturas, línguas, civilizações, religiões, economias, enfim, uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual.

---

2 De forma genérica, colonização é o “processo de tomar terras e recursos para exploração” (CASHMORE, 2000, p. 131). Contemporaneamente, a colonização tem sido redimensionada para o processo relacional entre territórios colonizadores e colonizados, de consequências culturais, econômicas e sociais para ambos os territórios.

3 Refere-se à concepção particular da origem do universo e da origem do próprio grupo étnico.

O nosso quase total desconhecimento sobre os diferentes grupos e etnias que estão presentes no território brasileiro tem como consequência uma visão genérica e estereotipada a respeito do índio. Assim, um índio vestido com calça jeans, falando português, utilizando gravadores e vídeos e morando em casas de alvenaria aparece aos nossos olhos como um índio “falseado”.

Em contraposição à ideia genérica de índio, geralmente caracterizado sempre da mesma forma, a população indígena brasileira é composta hoje por cerca de 460 mil indígenas distribuídos em 225 povos<sup>4</sup> distintos. Os grupos étnicos indígenas diferem muito entre si em variados aspectos: formas de organização, língua, visão de mundo, modo de produção e organização, cultura etc. Existem grupos indígenas ainda desconhecidos, que optaram, por diferentes razões, pelo isolamento territorial e distanciamento dos não indígenas.

Segundo Luciano (2006), estima-se que existam 46 evidências de “índios isolados” no território brasileiro, das quais apenas 12 foram confirmadas pela Funai. Essa terminologia é usada pela Funai para designar aqueles com os quais ela não estabeleceu nenhum contato. Em geral, não se sabe ao certo quem são, onde estão, quantos são e que línguas falam. Algumas poucas informações reunidas baseiam-se em vestígios e evidências pontuais ou em relatos de pessoas. A pouca literatura sobre esses povos traz, por vezes, fotos de tapiris,<sup>5</sup> flechas e outros objetos encontrados nas áreas, fornecidos por sertanistas ou por pesquisadores e missionários que atuam nas regiões próximas.

O conceito “índios isolados” pode transmitir a ideia de grupos que nunca estabeleceram qualquer tipo de contato com outros grupos, índios ou não índios. Não se trata disso. Muitas vezes esses grupos já tiveram, no passado, algum tipo de contato com outros índios ou mesmo com a sociedade não indígena, e se refugiaram em lugares mais distantes e inóspitos exatamente para fugir das tragédias trazidas pela contiguidade que por algum tempo experimentaram. Essa pode ser a razão pela qual eles também não querem manter a aproximação com outros povos indígenas, porque os percebem como potenciais intermediários ou mesmo instrumentos de dominação e escravização pelos brancos colonizadores, como foi ao longo da história da colonização, quando muitos povos indígenas foram cooptados e usados para pacificar, domesticar, dominar e escravizar outros povos rivais (LUCIANO, 2006).

Em muitas regiões da Amazônia, como no Alto Rio Negro, os povos indígenas acreditam que ainda existam muitos pequenos grupos ou famílias

---

4 Dados retirados da página da Funai (<<http://www.funai.gov.br>>) no sítio do Ministério da Justiça; estima-se, entretanto, uma quantidade maior, visto que existem sociedades ainda não contabilizadas, bem como os indígenas que vivem em áreas urbanas.

5 Lugar por vezes provisório, feito de madeira e coberto de palha, utilizado como abrigo de materiais.

indígenas que, tendo fugido da violência dos colonizadores nos séculos anteriores, continuam escondidos nas cabeceiras dos rios e nas distantes serras e montanhas, imaginando que as guerras e as violências ainda não cessaram. É o caso de histórias contadas pelos Baniwa, que habitam o rio Içana, na região do Alto Rio Negro, sobre vestígios que afirmam encontrar constantemente nas cabeceiras dos rios Cubate, Pirayawara e nos afluentes do rio Ayari. Segundo relatos de indígenas da região, tais vestígios indicariam que os supostos grupos, apesar de manusearem o fogo, não utilizam armas brancas nem armas de fogo. Existem ainda comunidades indígenas em outras regiões, como no sul e sudeste brasileiros (por exemplo, a comunidade Reserva Indígena Guarani do Rio Silveira na divisa de Bertioga e São Vicente, litoral de São Paulo), que nos forcem a desfazer mais um estereótipo de que os indígenas habitam apenas a região norte.

Desde 1987, a Funai conta com uma unidade destinada a cuidar dos estudos sobre a localização e a proteção desses povos indígenas: o Departamento de Índios Isolados. Atualmente, quatro grupos continuam a ser reconhecidos pela Funai como “isolados”, recebendo assistência diferenciada por parte do órgão. São eles: Kanoê, Akuntsu, Os Zo'é e os Korubo.

Nosso imaginário social sobre os índios ainda é marcado pelo desconhecimento e por preconceitos advindos e influenciados pela visão de estudiosos, viajantes portugueses e outros europeus, que por aqui se instalaram, sobre essas populações que foram alvo de diferentes percepções e julgamentos quanto às características, aos comportamentos, às capacidades e à natureza biológica e espiritual que lhes são próprias. Alguns religiosos não acreditavam que os nativos compartilhassem uma natureza humana, pois, segundo eles, os indígenas pareciam animais selvagens e por isso deveriam ser escravizados.

Dessa visão limitada e discriminatória, que pautou a relação entre índios e brancos no Brasil desde 1500, resultou uma série de ambiguidades e contradições ainda hoje presentes no imaginário da sociedade brasileira. Esta, permeada pela visão evolucionista da história e das culturas, continua considerando os povos indígenas como culturas em estágios inferiores, cuja única perspectiva é a integração e a assimilação à cultura global. Luciano (2006) sintetizou três perspectivas sociais mais comuns que caracterizam nosso imaginário social:

- a) Diz respeito à antiga visão romântica sobre os índios, presente desde a chegada dos primeiros europeus ao Brasil. Essa visão idealiza o índio ligado à natureza, protetor das florestas, ingênuo, pouco capaz ou incapaz de compreender o mundo branco com suas regras e valores. O índio viveria numa sociedade contrária à sociedade moderna – tal visão, criada por cronistas, romancistas e intelectuais, desde a chegada de Pedro Álvares Cabral, perdura até os dias de hoje.

- b) A segunda perspectiva é sustentada pela visão do índio cruel, bárbaro, canibal, animal, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro e tantos outros adjetivos e denominações negativos. Essa visão também surgiu desde a chegada dos portugueses, principalmente por meio dos segmentos econômicos, que queriam ver os índios totalmente extintos para se apossarem de suas terras para fins econômicos. As denominações e os adjetivos eram para justificar suas práticas de massacre como autodefesa e defesa dos interesses da Coroa. Ainda hoje essa visão continua sendo sustentada por grupos econômicos que têm interesse pelas terras indígenas e pelos recursos naturais nelas existentes.
- c) A terceira perspectiva é sustentada por uma visão mais cidadã, que passou a ter maior amplitude nos últimos 20 anos, o que coincide com o mais recente processo de redemocratização do país iniciado na década de 1980, cujo marco foi a promulgação da Constituição Federal de 1988. Essa visão concebe os índios como sujeitos de direitos e, portanto, de cidadania. E não se trata de cidadania comum, única e genérica, mas daquela que se baseia em direitos específicos, resultando em uma cidadania diferenciada, ou melhor, plural.

### 1.3.2 Diáspora Negra: marcas e presença na história brasileira

A história dos negros no Brasil é frequentemente contada por meio do nosso passado escravista, marcado por relações de dominação e subordinação. É fato que não podemos nos esquecer dessa época e é verdade também que a história de africanos(as) no Brasil começa com o sequestro de milhares de negros(as) na condição de escravos. O período que conhecemos como modernidade tem sido redimensionado pela associação com o período da escravidão negra nas Américas (GILROY, 2001). A ideia de modernidade associada aos pressupostos da razão ocidental tem sua trajetória atrelada à escravização de milhares de africanos(as). Parte desse processo foi amplamente construído como ciência produzida nas academias ocidentais e divulgada como ação necessária para a busca do progresso.

Essa “ciência” dedicou-se em decodificar e classificar os grupos humanos com o objetivo de justificar as invasões, as destruições em massa, os genocídios em vários períodos históricos, bem como a escravização negra e indígena nas Américas. Tais ciências também se utilizaram amplamente da ideia de raça como conceito biológico, marcando as diferenças físicas das populações por raças. A visão identificada por Luciano (2006), relativa ao imaginário social sobre os povos indígenas, tem influência sobre a interpretação das populações negras no

Brasil. De forma geral, as leituras realizadas por intelectuais sobre a presença negra no período escravocrata brasileiro são marcadas pela visão idílica de uma escravização mais “branda” dos portugueses e de que a miscigenação fora uma prática bem aceita entre os grupos. Essas acepções, embora tenham sido deslindadas por pesquisas no campo da história, da sociologia e da antropologia como falaciosas, mantêm ainda resquícios em algumas interpretações teóricas no que toca a dinâmica das relações étnico-raciais brasileiras.

Atualmente, o conceito de raça não tem qualquer fundamento biológico. Ao utilizar esse termo, a população negra o ressignifica, atribuindo-lhe uma função política e ideológica, por compreender que é pela raça que negros e negras são vistos no mundo social, ou seja, o uso do conceito de raça reveste-se de uma escolha política. A identificação racial tem uma materialidade no campo social, aprendemos a ver uma cor, um traço físico, que nos informa uma história, uma simbologia, de modo que

aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de estas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas (GOMES, N., 2005, p. 49).

De modo peculiar, o conhecimento produzido por correntes científicas amplamente questionadas serviu para legitimar as práticas da escravização. As divulgações de que os índios eram ingênuos, ou seja, tinham salvação, e que, portanto, deveriam ser educados, colonizados, e de que os negros não tinham alma e, portanto, só poderiam contribuir como escravos foram legitimadas pelas correntes “científicas” da época, e ao lado de instituições como a Igreja Católica legitimaram a dinâmica da escravidão no Brasil.

Na independência política brasileira em 1822, o Brasil escolheu dar continuidade ao regime escravista, abolindo formalmente a população na condição de escrava somente em 1888. Esse fato é importante, pois a independência política dita os rumos dessa nova nação: um país que se quer livre, mas que mantém o regime escravista.

Ao longo de nossa história, as populações negras no Brasil organizaram-se em busca de desenvolvimento social. Desde o período escravocrata, destacam-se as organizações negras que lutavam contra o sistema estabelecido: as irmandades religiosas, as comunidades quilombolas e, contemporaneamente, as organizações do movimento negro que são exemplos dessas organizações.

No final do século XIX, a população negra superava quantitativamente a população branca. O Estado brasileiro, com receio desse crescimento, incentivou e financiou a vinda de imigrantes de origem europeia e branca, visando o

embranquecimento<sup>6</sup> da população em poucos séculos. A ideologia que sustenta o “embranquecimento” é por demais extensa, cabendo aqui salientar a particularidade do racismo brasileiro ao tomar essas medidas como ação de Estado e ao incorporar as simbologias que regiam o universo cromático associado ao desenvolvimento intelectual de negros a brancos. Os negros comporiam a base da pirâmide, como os menos desenvolvidos, e os brancos ocupariam o topo, de modo que os mestiços ficavam no intermédio. Porém, o que marca a especificidade brasileira é a interpretação de que a mestiçagem não degeneraria o branco, mas sim purificaria o negro. Desse modo, as ações de imigração europeia nesse período são acentuadas pelas ideologias do racismo científico e pela concepção de que o progresso e a modernização somente seriam plenamente atingidos com o embranquecimento da nação (HOFBAUER, 2003).

A passagem do século XIX para o XX é, portanto, marcada por um projeto de institucionalização das noções que orientavam as ciências da época. Os intelectuais brasileiros viam nessas correntes científicas a salvação do suposto fracasso ao qual estaria relegada a população brasileira, pela presença de uma população miscigenada. Tais ideias fomentaram as ações conhecidas como embranquecimento da população brasileira. A educação foi um dos caminhos pelos quais essas noções ganharam respaldo, e a escola foi palco de experimento dessas teorias (DÁVILA, 2006). O crescente de europeus imigrando para o Brasil e a contínua miscigenação deixou os eugenistas<sup>7</sup> brasileiros confiantes de que o país estaria embranquecendo com sucesso e em pouco tempo.

Com o fim da imigração europeia massiva na década de 1910, a preocupação com a miscigenação e o futuro racial do Brasil reapareceu juntamente com os limites e as consequências das soluções racialistas<sup>8</sup> nos Estados Unidos e, posteriormente, na Alemanha. Havia, portanto, no Brasil, uma forte tensão devido à busca pela identidade nacional com a preocupação de que o brasileiro não tivesse as características de povos “degenerados”. A publicação, em 1933, de *Casa Grande e Senzala*, do antropólogo Gilberto Freyre (2005), atende a essa preocupação, pois ela subverte a imagem negativa da mistura

---

6 Embranquecimento é o nome dado às políticas adotadas pelo Estado brasileiro para conter o avanço da população negra e aumentar o número de brancos. Entre essas medidas está o financiamento da vinda de imigrantes europeus para o Brasil, incluindo a cessão de terras e valorização e incentivo de suas culturas para permanecerem no Brasil.

7 Charles Darwin, com a publicação de *A origem das Espécies*, em 1859, desenvolveu o termo evolução e a ideia do sucesso dos mais “aptos e fortes”. Francis Galton (1865), sobrinho e discípulo de Darwin, adaptou a teoria à análise com seres humanos e criou o termo eugenia, que significa “bem nascido”, segundo a qual a seleção natural poderia ser aplicada à humanidade. Esse pensamento, focado na linearidade e no progresso dos povos e das nações, conquistou amplo espaço em diversas áreas de conhecimento e foi adaptado à educação: pela escolarização, os mais aptos iriam alcançar o sucesso e se adaptar à sociedade, sem as mazelas que acometiam os grupos classificados como subdesenvolvidos, dentre eles os negros e índios.

8 Termo que se refere à doutrina que classifica a humanidade em raças herdadas hereditariamente entre seus membros, que guarda uma essencialidade entre os pertencentes dos grupos (APPIAH, apud GUIMARÃES, A., 1999).

racial e transforma em atributo da construção nacional. A miscigenação torna-se um dos pontos centrais da identidade nacional do Brasil. Freyre retoma a temática racial, operando a passagem do conceito de raça na esfera biológica para a cultural. Sua obra torna-se símbolo da busca por uma identidade nacional, por trazer e desenvolver a ideia de democracia racial.

A leitura freyriana nessa obra recria a origem histórica da miscigenação para afirmar que tal fato teria diminuído a distância entre a casa grande e a senzala, contrariando a aristocratização resultante da monocultura latifundiária e escravocrata. Segundo Munanga (1999), Freyre sustentava que a sociedade brasileira estava livre do racismo que afligia o resto do mundo a partir da noção de que o sistema escravagista e as relações raciais tinham sido mais benignos no Brasil, em comparação aos Estados Unidos, criando uma nova ideologia nacional. Freyre caracterizou a vasta família patriarcal dos latifúndios escravagistas dos séculos XVI e XVII como um caldeirão de mistura inter-racial que harmonizou diferenças, diluiu conflitos e possibilitou uma assimilação extraordinária. Dessa forma, criou-se um novo povo brasileiro. A mistura de raças produziu uma unidade de opostos entre os estoques raciais, incluindo os senhores brancos e os escravos negros.

O chamado mito da democracia racial, baseado em uma dupla mestiçagem, biológica e cultural, entre as três raças originárias (negro, índio, branco), teve, e tem, uma penetração muito profunda na sociedade brasileira. Ao exaltar a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos e assim permitir às elites dominantes dissimular as desigualdades, impede-se que os membros das comunidades não brancas tivessem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade (MUNANGA, 1999). Portanto, a ideologia da democracia racial encobre os conflitos raciais, pois permite a todos se reconhecerem como brasileiros. Freyre, ao deixar de tratar das relações assimétricas de poder entre senhores e escravos das quais surgiram os primeiros mestiços, concretizou na ideologia da democracia racial o nacionalismo necessário à modernização e à formação do Estado Nacional.

De acordo com Hanchard (2001), desde a publicação original de Freyre até quase o fim da década de 1970, a democracia racial enraizou-se no discurso da ciência social e nas visões legais das relações raciais no Brasil, o que gerou a incapacidade de muitos cidadãos brasileiros de identificar quaisquer problemas raciais. Durante o governo militar, o conceito de democracia racial chegou ao seu ápice. Os governos militares, além de promovê-la como dogma e elemento fundamental na construção da identidade nacional à época, reprimiram qualquer sinal de organização do movimento negro, exilando alguns de seus ativistas, como o caso de Abdias do Nascimento,<sup>9</sup> em 1968.

9 Abdias do Nascimento participou da Frente Negra Brasileira na década de 1930, fundou em 1944 o Teatro Experimental do Negro e publicou o *Jornal Quilombo*. Foi deputado federal (1983-1986) e senador da República (1991, 1997-1999).

A concepção de democracia racial supõe a negação absoluta da diferença racial ou étnica, ou seja, engendra uma avaliação negativa de qualquer diferença e sugere, no limite, um ideal implícito de homogeneização cultural. A ideia da existência de uma democracia racial no Brasil começou a ser contestada por estudiosos brasileiros a partir da década de 1950. A reputação internacional de o país ter equacionado de forma harmoniosa a questão racial suscitou o interesse da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)<sup>10</sup> em realizar estudos para compreender a especificidade e os resultados da democracia racial.

Florestan Fernandes fora nomeado um dos principais pesquisadores brasileiros do projeto Unesco. Suas conclusões podem ser consideradas como um rol de contestações de peso à imagem de democracia racial no Brasil. Em seus estudos, Florestan Fernandes concluiu que o preconceito racial era muito difundido na sociedade brasileira e que poderia ser interpretado como resquício da herança escravocrata; sua leitura de natureza econômica observou que a desagregação do regime servil gerou a ausência de políticas de integração dos ex-escravos ao novo sistema de trabalho, configurando o negro em uma situação marginalizada no plano econômico, político, social e cultural, que acabou por dificultar a sua transformação em cidadão.

Desse modo, as investigações efetuadas por Florestan Fernandes indicaram que o preconceito racial operava como um elemento de manutenção da ordem no Brasil e também relacionaram a condição marginalizada dos negros à ausência de uma proletarização gradativa e ao despreparo deles para a nova ordem econômica (BASTOS, 1991).

Na década de 1970, surge no Brasil o que Hanchard (2001) designa como terceira geração da bibliografia sobre as relações raciais, produzida principalmente por estudiosos que investigavam as desigualdades raciais a partir de dados censitários e estudos quantitativos. Essa tendência mais recente representou a tentativa de desvelar o mito da democracia racial. São autores expressivos dessa geração: Nelson do Valle Silva e Carlos Hasenbalg, os quais demonstraram que a desigualdade social apresentava um elemento racial.

Hasenbalg (1979) se contrapôs a Fernandes, afirmando que preconceito e discriminação sofreram alterações após a abolição da escravidão, assumindo novas funções e significados no contexto da estrutura social capitalista. Ao mesmo tempo, ponderou que manifestações racistas do grupo racial dominante estão

---

10 A Unesco patrocinou na década de 1950 um intenso trabalho empírico de análise das relações raciais brasileiras. A instituição acreditava que as relações no Brasil seriam harmônicas e poderiam ser uma resposta aos conflitos raciais em outras partes do mundo, mais precisamente na Europa. No entanto, essas pesquisas mostraram que o preconceito racial estava presente nas relações entre negros e brancos e que estas impediam o desenvolvimento social dos negros. Ver Maio (1999).

relacionadas com benefícios simbólicos adquiridos pelos brancos no processo de competição e desqualificação dos negros.

As contestações a esse paradigma dominante acentuam-se com a atuação do movimento negro a partir da década de 1970, quando este adotou uma estratégia mais politizada de denúncia aberta à discriminação racial e ao racismo na sociedade brasileira.

A atuação do movimento negro registrou a concordância entre intelectuais negros de que a raça se constituía em um conceito organizador das relações sociais no Brasil, obstaculizando o avanço socioeconômico da população negra, a qual se encontrava sob péssimas condições de vida.

A luta do movimento negro contemporâneo, ao identificar na integração subalterna da população afrodescendente o principal indicador da persistência da discriminação racial e do racismo, tem enfatizado que a preservação de sua identidade étnica e a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural, na qual pretos e pardos possam, como negros,<sup>11</sup> solidarizar-se sem ver suas conquistas drenadas pela estrutura na qual o racismo se reproduz, passam necessariamente pela desfolclorização da cultura e pelo reconhecimento do legado africano para construção do Brasil. É por esse âmbito que se pautam a insistência e a persistência das diferentes gerações de militantes negros sobre o papel fundamental da educação.

A partir do final dos anos 1970, uma série de trabalhos baseados em análises das estatísticas do IBGE foi realizada. Segundo Carlos Hasenbalg (1979), a população negra brasileira é desprivilegiada economicamente pelo determinante cor, o que demonstra as desigualdades. A situação da população negra é evidenciada por dados estatísticos, a qual os movimentos sociais negros denunciavam há muito tempo.

No que diz respeito à educação, as consequências da discriminação e do preconceito são enormes, não faltam estatísticas que comprovam que a escola produz o racismo e que este incide de forma diferenciada em crianças negras e brancas, meninos e meninas. De toda maneira, embora não falem dados, existem ainda poucas análises sérias que tomem como pressuposto a influência da escola e de seus sistemas nos resultados desiguais de negros e brancos, mesmo em situações iguais de escolarização e acesso à escola, e mesmo poucas pesquisas que busquem os rastros de tais números em nossa história e nos movimentos de negros e brancos.

---

11 Tomamos aqui a referência ao termo negro como adotado pelas pesquisas na qual não há diferença substantiva estatisticamente da posição social entre pretos e pardos, em que as duas categorias são incorporadas ao termo negro. Interpretamos essa incorporação ao componente político do termo *negro*; sabemos, entretanto, que esse debate não está resolvido, pois a identificação é tão somente política e cultural.

Atualmente, após 120 anos de abolição incompleta, os dados mostram que a população negra continua alijada desse processo, não sentando nos bancos escolares, ganhando menos em relação às pessoas brancas e sendo ainda vítimas de um racismo estrutural que impede o acesso econômico e social.<sup>12</sup> Entretanto, vemos um aumento significativo da parcela da população negra, o que indica que mais pessoas passaram a se autodeclarar pretos e pardos. Paralelo a isso, as políticas públicas para a população negra, o maior número de negros(as) na mídia e as políticas na educação têm alterado a posição das pessoas negras em relação à autoidentificação. Nesse sentido também tem aumentado o debate sobre nossas relações étnico-raciais, mostrando que não somos uma democracia racial como se pensa ainda o social coletivo.

Sabemos que os profissionais da educação têm pouca ou nenhuma formação no que diz respeito às questões étnico-raciais, nos conteúdos referentes à educação indígena e afro-brasileira. A escola tem papel importante como espaço social para construção de identidades, de relações entre diferentes operações de construção ideológicas e estereotipadas e se mostra como espaço privilegiado para mudanças em torno de uma educação que respeite as diferenças e a diversidade.

### 1.3.3 Alguns aspectos de comunidades indígenas

Como vimos anteriormente, os povos indígenas conformam uma enorme diversidade sociocultural e étnica. É verdade que essa diversidade é o resultado de uma drástica redução ao longo da história de violência caracterizada pelo histórico da colonização, uma vez que havia cerca de mais de 1.500 povos falando mais de 1.000 línguas indígenas distintas em 1500. Alguns linguistas organizam as línguas indígenas do Brasil em três troncos: Tupi, Macro-Jê e Aruak. Mas existem algumas línguas que não se enquadram em nenhum desses troncos linguísticos. Rodrigues (2005) aponta que existem cerca de 180 línguas indígenas faladas no Brasil, sendo a mais falada (cerca de 30 mil indígenas) a Tikuna, em uma população próxima ao Alto Rio Solimões.

Cada povo indígena possui um modo próprio de organizar suas relações sociais, políticas e econômicas – tanto as internas ao povo quanto as estabelecidas com outros povos, com os quais mantém contato. Em geral, a base da organização social de um povo indígena é a família extensa, entendida como uma unidade social articulada em torno de um patriarca ou de uma matriarca por meio

12 Um pequeno dado pode ser explicativo desse processo. O Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, 2007-2008, aponta que, embora a taxa de escolaridade tenha aumentado entre as pessoas acima de 15 anos, e entre brancos e negros tenha diminuído de 2,1 para 1,8, as diferenças entre os grupos se mantêm de modo que as desigualdades não se extinguiriam em menos que 17 anos (PAIXÃO & CARVANO, 2011).

de relações de parentesco, afinidade política ou econômica. São denominadas famílias extensas por aglutinarem um número de pessoas muito maior que uma família tradicional europeia. Uma família extensa indígena geralmente reúne a família do patriarca ou da matriarca, as famílias dos filhos, dos genros, das noras, dos cunhados e outras famílias afins que se afiliam à grande família por interesses específicos (LUCIANO, 2006).

Os tipos e as condições em que as relações acontecem juntamente com o meio natural e sobrenatural também influenciam a qualidade de vida. Povos que vivem em terras mais extensas e abundantes em recursos naturais têm a possibilidade de uma vida mais rica, baseada em valores como a solidariedade, a reciprocidade e a generosidade, ao passo que os povos que ocupam terras reduzidas, com recursos naturais escassos, vivem conflitos internos maiores, o que dificulta muitas vezes as práticas tradicionais de reciprocidade e o espírito comunitário e coletivo. Ressalta-se que a compreensão sobre o mundo natural e sobrenatural é baseada nos conhecimentos tradicionais. Isso significa dizer que a vida social – os ritos (como o casamento, por exemplo) e a cura de doenças com a utilização de plantas e minerais – estão sob a orientação desses conhecimentos.

Contrariando os objetivos das políticas e práticas, ora mais ora menos explícitas de extermínio físico e/ou cultural, historicamente impostas aos grupos indígenas em nosso país, os povos indígenas estão em fase de crescimento demográfico significativo.

É importante lembrar que o projeto europeu, em nada pacífico, de extermínio e ocupação das terras indígenas apresenta linhas de continuidade que colocam em permanente risco e discussão a efetivação do direito à demarcação de terras concedidas aos grupos indígenas.

Há ainda a situação dos índios urbanos que só muito recentemente começam a ser incluídos nas pautas de discussões e de interesse do movimento indígena e indigenista. Na educação, a atuação política tem se pautado na diferenciação de educação indígena e educação escolar indígena.<sup>13</sup> Essas diferenças apresentam mudanças metodológicas e políticas de se compreender a função da educação. Nas escolas indígenas, há opção por se ensinar a língua matriz da comunidade na qual ela está inserida e o português, como segunda língua.

---

13 Há diversas concepções em propostas educacionais na América Latina, como Etnoeducação na Colômbia, Educação Bilingue na Bolívia, Educação Bilingue Bicultural e Educação Intercultural Bilingue na Guatemala e no Brasil.

### 1.3.4 Comunidades quilombolas no Brasil

Os quilombos brasileiros são espaços que remontam ao nosso passado escravista e são conhecidos como territórios construídos por negros e negras escravizados que fugiam das fazendas e se organizavam em comunidades dentro do regime escravista.

Destacamos que os negros trazidos ao Brasil na condição de escravos, carregam seus conhecimentos relativos à medicina, nutrição, agricultura, construção e mineração. Os espaços de quilombos constituíram-se também como lugar de resistência ao regime escravista e de uma nova ordem social, econômica e cultural. Além de negros(as) que saíam do regime, os quilombos também abrigavam aqueles que não faziam parte da ordem social dos séculos XVII ao XIX. Os quilombos tornaram-se espaços de produções sociais que se constituíam de maneira diferente – a divisão das tarefas, o espaço como sagrado. Essa visão nos ajuda a compreender de que maneira os negros se apropriavam desses lugares e produziam novas culturas, recriando o sagrado das culturas africanas trazidas forçadamente pelos povos da África.

Os quilombos configuraram-se em sítios geográficos espalhados em quase todo o território nacional, em áreas urbanas e rurais. O conceito contemporâneo de quilombo relaciona-se com as comunidades negras rurais ligadas por laços de parentesco; em sua maioria, vivem de uma economia de subsistência, recriando as tradições africanas de religiosidade, história, língua e identidades. As mulheres, por exemplo, desempenharam historicamente um papel singular na luta das comunidades quilombolas, participaram ativamente nas lutas das revoltas regenciais no Maranhão, em 1838, dentre elas a Balaiada.

Na história dos quilombos, destacamos a dos povos Kalungas na região da Chapada dos Veadeiros, norte do estado de Goiás. Destaca-se também o quilombo de Palmares, na Serra da Barriga, entre Alagoas e Pernambuco, onde se travou uma das maiores lutas de nossa história que, após vários embates, culminou com a queda de Palmares. No ano de 2003, por meio da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2011a), o dia 20 de novembro (dia da morte de Zumbi, maior líder do levante de resistência dos Palmares) foi incluído no calendário escolar como Dia Nacional da Consciência Negra.

Os quilombos eram também conhecidos como “terras de pretos”. Para Reis & Gomes(1996), a palavra “quilombo” deriva de Kilombo: sociedade iniciática de jovens guerreiros, formada por pessoas de vários grupos étnicos, desenraizadas de suas comunidades.

Os quilombos tornaram-se lugares recriados e ressignificados como grupos culturais autônomos de tradições africanas no Brasil. Os quilombolas reivindicaram a inclusão do termo “terras ocupadas por descendentes de escravos”

na Constituição. Essa reivindicação foi, em parte, atendida no Ato das Disposições Constitucionais e Transitórias, “Aos remanescentes de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva” (BRASIL, 1988), razão pela qual o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, determina ser o Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), do Ministério do Desenvolvimento Agrário, o órgão competente para emitir títulos de propriedade.

Ainda hoje, diversas comunidades quilombolas<sup>14</sup> lutam pela titulação de suas terras junto à Fundação Cultural Palmares e ao Ministério da Cultura. Em 1995 foi organizado o I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas – ação considerada importante para a organização das reivindicações desses movimentos, pois colocou a problemática do negro do meio rural como questão nacional. Como mecanismo de organização, constituíram a Comissão Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq). Nesse contexto, a Conaq surge como movimento político de articulação e mobilização e insere na pauta nacional a discussão referente às questões rurais.

O Ministério da Educação, por meio da Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), tem desenvolvido ações para assegurar a educação das comunidades quilombolas. Existem cerca de 50.000 estudantes matriculados em 364 escolas em áreas remanescentes de quilombos, com 62% na região nordeste. As comunidades quilombolas mobilizam-se até hoje para adquirir a titulação de suas terras e garantir, pela educação e pela formação de professores, que os conhecimentos desenvolvidos por essas comunidades sejam transmitidos em salas de aula.

### 1.3.5 Resistência e movimentos indígenas

A partir da década de 1970, diversos povos indígenas começaram a criar suas organizações representativas para fazer articulações com outros povos e com as sociedades nacional e internacional.

No Brasil, existe de fato, desde a década de 1970, o que podemos chamar de movimento indígena brasileiro, ou seja, um esforço conjunto e articulado de

---

14 O Centro de Cartografia da Universidade de Brasília (CIGA) publica, desde 1999, mapas de comunidades remanescentes de quilombos. Após sucessivas atualizações das pesquisas efetuadas, o grupo concluiu, em 2009, que as comunidades quilombolas ultrapassam o número de 3.500 (três mil e quinhentos) distribuídas em todo território nacional.

lideranças, povos e organizações indígenas objetivando uma agenda comum de luta, como é o compromisso pela terra, pela saúde, pela educação e por outros direitos. Foi esse movimento indígena articulado, apoiado por seus aliados, que conseguiu convencer a sociedade brasileira e o Congresso Nacional Constituinte a aprovar, em 1988, os avançados direitos indígenas, que lutou para que os direitos à terra fossem respeitados e garantidos, tendo logrado importantes avanços nos processos de demarcação e regularização das terras indígenas. Foi também esse movimento que lutou – e continua lutando – para que a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse radicalmente mudada quanto aos seus princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos, resultando na chamada educação escolar indígena diferenciada, que permite a cada povo indígena definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo.

Atualmente, no Brasil, um dos debates que marca a história indígena está relacionado à posse da terra. Um número significativo das terras indígenas em extensão está demarcado (cerca de 12,41% do total do território brasileiro ou 105.673.003 hectares) ou em processo de demarcação, mas ainda faltam muitas terras a serem regularizadas, e no bojo desse processo estão os debates internacionais sobre os biomas, a biodiversidade e o uso da terra. O movimento de redemocratização marca uma atuação incisiva dos movimentos sociais de reivindicação de medidas para a diversidade da população brasileira, destacando-se a atuação dos povos indígenas por uma política indigenista efetiva. Existem também várias famílias e diversos povos indígenas que estão sem terra ou que estão com terra insuficiente para garantir a sobrevivência do grupo.

O direito à terra, a um território, é condição para a vida dos povos indígenas, não somente no sentido de um bem material ou fator de produção, mas como o ambiente em que se desenvolvem todas as formas de vida. Território, portanto, é o conjunto de seres, espíritos, bens, valores e conhecimentos, tradições que garantem a possibilidade do sentido da vida individual e coletiva. A terra é também um fator fundamental de resistência dos povos indígenas. É o tema que unifica, articula e mobiliza todos: as aldeias, os povos e as organizações indígenas, em torno de uma bandeira de luta comum que é a defesa de seus territórios.

Terra e território para os índios não significam apenas o espaço físico e geográfico, mas sim toda a simbologia cosmológica que carrega como espaço primordial do mundo humano e do mundo dos deuses que povoam a natureza.

Os povos indígenas estabelecem um vínculo estreito e profundo com a terra, de forma que o problema inerente a ela não se resolve apenas com o aproveitamento do solo agrário, mas também no sentido de territorialidade. Para eles,

o território é o espaço onde viveram e vivem os antepassados. O território está ligado às suas manifestações culturais e às tradições, às relações familiares e sociais. Por conta disso, muitos povos indígenas brasileiros, como os Yanomami, os Baniwa, os Ticuna e os Guarani, mesmo suportando a separação limítrofe dos territórios nacionais distintos, vivem a coesão étnica histórica e compartilham a mesma língua, os mesmos costumes, as mesmas tradições e um projeto sociocultural e político comum, sem a negação da consciência nacional subjacente ao Estado nacional.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) estabeleceu também os princípios da pluriétnicidade do país e reconheceu expressamente as línguas indígenas e os direitos dos povos indígenas de terem seus próprios processos de educação, o que inclui as escolas bilíngues interculturais que educam suas crianças em escolas indígenas por meio de suas línguas de origem e se utilizando do português como um aprendizado de acesso e desenvolvimento social. Iniciou-se, dessa forma, o rico período atual de surgimento de escolas, professores e materiais didáticos das duas línguas, prometendo novas esperanças, nos quais a língua é um fator importante.

O salto histórico possibilitado pela Constituição Federal de 1988 ocasionou uma revolução na concepção e na prática do bilinguismo no Brasil. Antes, quem era bilíngue (porque falava a língua portuguesa e a língua indígena) não era considerado índio, pois para isso teria que falar apenas a língua indígena. Hoje, o cidadão índio é, em muitos casos, plurilíngue. Na longa história colonial, aprender a falar o português significava esquecer a língua indígena, assim como aprender a escrita objetivava acabar com a oralidade. Atualmente, os povos indígenas realizam uma inversão dessa história: a língua estrangeira – o português – é considerada uma segunda língua, e a escrita é expressão da oralidade sem que isso afete o sentimento de identidade nacional da qual manifestamente se orgulham.

### 1.3.6 Resistência e movimento negro

A partir da década de 1970, com o enfraquecimento do regime militar e o crescente processo de redemocratização e abertura política, teve início uma nova fase de mobilização política negra que seguiu enfatizando a identidade negra e denunciando a democracia racial como falsa ideologia. Essa nova fase influenciou de forma mais direta os avanços na abordagem da temática racial que vivenciamos.

A educação constituiu-se, historicamente para o movimento negro, em elemento central de mobilização que estrutura sua ação desde as primeiras organizações negras.

Dessa forma, no final da década de 1970, a ênfase na questão educacional dada pelo movimento negro situou-se na denúncia do ideal de branqueamento<sup>15</sup> implícito veiculado nos livros didáticos e nas escolas, na omissão dos conteúdos escolares, no enfoque que a história dá ao negro, ao seu modo de ser e às suas habilidades, na tendência em enfatizar a sua docilidade, esquecendo-se de todo o movimento de resistência e da omissão dos interesses subjacentes à Abolição (PINTO, 1993).

Ressaltou-se também a persistência da discriminação racial expressa na limitação do acesso à educação e permanência na escola, sobretudo aos negros, uma vez que a proporção de negros é maior nos índices de analfabetismo, de exclusão e de repetência escolar. A escola é apontada como ambiente indiferente aos problemas enfrentados pela criança negra e à sua particularidade cultural ao transmitir acriticamente conteúdos que folclorizam a produção cultural da população negra, valorizando uma homogeneidade construída a partir de um mito.

A partir da situação diagnosticada, o movimento negro passou a exigir do sistema educacional formal o reconhecimento e a valorização da história dos descendentes de africanos e o respeito à diversidade, identificando na educação a possibilidade de se construir uma identidade negra positiva.<sup>16</sup>

Essa questão é retomada e discutida em encontros, congressos e simpósios organizados, promovidos ou apoiados pelo movimento negro e que têm a questão educacional como tema gerador. São exemplos: Encontro Nacional de Militantes Negros, Uberaba, 1984; Seminário O Negro e a Educação, realizado em dezembro de 1986 e organizado pela Fundação Carlos Chagas e pelo Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra-SP; Seminário Educação e Discriminação de Negros, Belo Horizonte, 1987; Encontros Estaduais e Regionais das Entidades Negras, realizados em diversos Estados, no final da década de 1980, culminando com o 1º Encontro Nacional das Entidades Negras, realizado em São Paulo, em 1991.

A partir de uma leitura analítica parcial dos anais e de trabalhos realizados a partir desses encontros, é possível agrupar seus conteúdos em três aspectos que são comuns nos eventos: 1) reafirmam a centralidade da educação como elemento de mobilização e como o principal instrumento de mobilidade social para a população negra; 2) denunciam, a partir de diagnósticos, a situação educacional dos negros; 3) apresentam reivindicações e propostas de ação, com claros objetivos de resgatar a real contribuição dos afrodescendentes para a

15 Compreendemos como branqueamento um conjunto de elementos presentes no universo social que valoriza a brancura, ou seja, os caracteres e valores associados à cultura branca de origem europeia. O movimento social negro tem, em sua trajetória, colocado em cena a escola como um dos espaços de valorização da brancura.

16 Ver Rodrigues (2005).

sociedade brasileira, providência esta considerada importante para se estimular uma identidade negra positiva.

A centralidade da educação como elemento de mobilização é reafirmada a partir da concepção de que a educação é compreendida como a base sobre a qual se estrutura a forma de pensar e agir de um povo; é o que expressa a fala do militante João Batista, no VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste:

A educação não está relacionada apenas à mobilidade social, não é só história, é todo um processo de formação do indivíduo. Romper com um padrão educacional branco e europeu é a possibilidade de reeducar para o conhecimento de nossa história, de nossa realidade cultural (BATISTA, 1988, p. 12).

O segundo aspecto, a denúncia e o diagnóstico da situação educacional dos negros, apoia-se principalmente no número crescente de trabalhos desenvolvidos por pesquisadores, que evidenciam a existência de desigualdades educacionais observadas entre os segmentos raciais.

Os resultados concretos apresentados nessas pesquisas são elementos que se acrescentam à denúncia perene do movimento negro sobre a questão; denúncia que compreende as disparidades apresentadas pelos indicadores educacionais, ou seja, a estrutura excludente da escola, a discriminação racial enfrentada pelos alunos na sua dimensão simbólica e a desconsideração por sua identidade racial expressa na folclorização da produção cultural negra, na omissão da história da população negra, no conteúdo racista dos livros didáticos e de literatura infantil e na ausência e despreparo dos professores, que se configura no desconhecimento dessa realidade e na ratificação de estereótipos.

Esse conjunto de críticas e constatações é que fundamenta a necessidade de formulação de uma política educacional que reconheça e não tente simplesmente assimilar o diferente. Segundo Lopes (1987), isso dificulta a constituição de uma identidade negra numa sociedade que nega sua existência e diz que para o negro existir ele tem de ser branco.

O terceiro aspecto característico desses momentos de discussão é a apresentação de propostas, de práticas alternativas, que muitas vezes se originam de experiências educacionais no âmbito das organizações negras. São experiências que visam resgatar a história e as manifestações culturais da raça negra, propostas alternativas de ensino e de conscientização da comunidade escolar sobre a produção e reprodução do preconceito racial.

São exemplos disso: Projeto Zumbi dos Palmares, Estação Primeira de Mangueira e Escola de Samba, no Rio de Janeiro; Escola Aberta do Calabar, Pedagogia Interétnica, Afoxés Ilê Ayê, Araketu, Olodum, na Bahia, além das

organizações não governamentais e núcleos universitários que fomentaram experiências desenvolvidas com secretarias de educação e escolas.

A partir da discussão e análise dos resultados dessas experiências, ainda isoladas, o movimento negro passou a exigir do sistema educacional uma atenção específica que se concretiza nas propostas de obrigatoriedade do ensino de História da África e História do Negro no Brasil nos currículos, com a garantia de que a temática seja abordada nos cursos de formação de professores, assim como na elaboração de novos materiais didáticos – questões discutidas no VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste, no Recife (1987).

Enfatizou-se também a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais, e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino.

Da denúncia da escola como instituição reprodutora do racismo à concretização de propostas e reconhecimento da produção cultural negra, o movimento ressalta que repensar a educação passa, necessariamente, por repensar o papel que a raça ocupa na construção da sociedade brasileira e que a educação só pode criar pontos de identificação para a criança negra com a recuperação da história do negro.

Essa preocupação da defesa de uma identidade étnico-racial encontra-se na maneira de encarar as personalidades e os acontecimentos históricos: o dia 13 de maio é ressignificado pelo movimento negro em Dia Nacional de Luta Contra o Racismo, e o dia 20 de novembro é estabelecido como Dia Nacional da Consciência Negra e da morte de Zumbi, líder e herói negro do Quilombo de Palmares.

Como já observamos, a partir da década de 1980 a ação do movimento negro tornou-se mais propositiva ao exigir do Estado, nos vários níveis administrativos, resoluções concretas para a situação da população negra.

No caso da Constituição Federal de 1988, pudemos perceber algumas conquistas importantes como a criminalização do racismo, que se deu inclusive pela possibilidade de participação do movimento negro na Assembleia Nacional Constituinte e pelo importante papel desempenhado por deputados interlocutores e representantes desse movimento, e o direito das comunidades quilombolas a terem seus territórios reconhecidos e assegurados. O final da década de 1990 e os anos 2000 marcam uma reorientação política relacionada à educação das relações étnico-raciais, com as Políticas de Ação Afirmativa e a promulgação da Lei 10.639/2003.

### 1.3.7 Educação escolar indígena

A educação escolar oferecida aos povos indígenas, inicialmente, está intrinsecamente relacionada ao projeto de catequese missionária brasileira.

A implantação das primeiras escolas nas comunidades indígenas no Brasil é contemporânea à consolidação do empreendimento colonial. A dominação política dos povos nativos, a invasão de suas terras, a destruição de suas riquezas e a extinção de suas culturas têm sido, desde o século XVI, o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória. A educação indígena no Brasil Colônia foi promovida por missionários, principalmente jesuítas, por delegação explícita da Coroa Portuguesa, e instituída por instrumentos oficiais, como as Cartas Régias e os Regimentos.

A educação escolar oferecida aos povos indígenas durante séculos sempre teve como objetivo a integração do índio à sociedade nacional, sem respeito às diferenças culturais e linguísticas. Era uma proposta educacional pautada nos valores do branco para os índios, ou seja, a escola funcionou como um instrumento para o branco ensinar o índio a ser e viver como ele; tal ação foi de imensa perda e invasão das culturas indígenas.

O movimento indígena, ao reconhecer a escola como um dos principais instrumentos de dominação utilizados durante a história do contato para descaracterizar e destruir as culturas indígenas, passou a reivindicar a educação como um caminho decisivo na reconstrução e na afirmação das identidades e dos projetos coletivos de vida.

A educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição criada pelos povos colonizadores. Refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos “universais”, necessários e desejáveis, a fim de contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global.

Foram as necessidades geradas por essas demandas que romperam com a total repulsa que os povos indígenas tinham com a educação escolar, compreendida como um meio exclusivo de aculturação e integração. Essa relação está mudando diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado e da possibilidade de uma escola apropriada, capaz de respeitar a cultura indígena e direcionada para atender as necessidades atuais desses grupos. Dessa forma, a escola pode se tornar um instrumento de luta, de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas.

Instrumentos importantes que orientam a ação atual:

a) Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991 (BRASIL, 2011e), que transfere da Funai para o Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade de coordenação das ações de educação escolar indígena e aos estados e municípios a sua execução.

b) As “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, publicadas pelo MEC em 1994 (BRASIL, 2011f).

c) A Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2011b).

d) Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2011g)): capítulo sobre Educação Escolar Indígena.

e) Resolução CES nº 3, de 5 de outubro de 1999, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2011h).

f) Criação, em 2004, da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), vinculada ao MEC, composta por dez representantes de organizações de professores indígenas, quatro representantes de organizações indígenas regionais e a representação indígena no Conselho Nacional de Educação.

g) Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção nº 169 da OIT (BRASIL, 2011i).

Um dos desdobramentos desses novos instrumentos jurídicos ocorreu na esfera administrativa e corresponde à criação, intensificada nos últimos anos, de núcleos, secretarias e conselhos estaduais e municipais de educação escolar indígena em várias regiões do país.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, se os instrumentos à disposição são inegavelmente mais adequados que os do passado, eles mereceriam ainda o aperfeiçoamento nas garantias de controle e na participação efetiva dos povos indígenas no planejamento, na execução e na gestão dos novos programas de educação escolar indígena.

Segundo Luciano (2006), os dados do Censo Escolar Indígena de 2005, que foram divulgados pelo MEC em fevereiro de 2006, mostram que atualmente existem 2.324 escolas indígenas de Ensino Fundamental e Médio, as quais atendem a 164 mil estudantes indígenas. Apenas 72 dessas escolas oferecem o Ensino Médio, das quais a grande maioria não trabalha com os princípios da educação escolar indígena específica e diferenciada. Dos 164 mil estudantes indígenas que frequentam o Ensino Fundamental e Médio, 63,8% estão nas séries iniciais do Ensino Fundamental e apenas 2,9% cursam o Ensino Médio. Segundo estimativa da Funai, apresentada no Seminário Nacional sobre Ensino Superior

Indígena, realizado em Brasília no ano de 2005, atualmente mais de 2.000 estudantes indígenas já ingressaram no Ensino Superior (LUCIANO, 2006).

O Ensino Fundamental foi o que mais avançou, houve um aumento de estudantes de 40% entre os anos de 2002 e 2005. Apesar do número reduzido de escolas e estudantes indígenas no Ensino Médio, também entre os anos de 2002 e 2005 houve um crescimento de 300% no número de escolas de Ensino Médio (de 18 para 72 escolas) (LUCIANO, 2006).

Apesar da preocupação da população indígena em construir suas próprias escolas, para que sirvam como um espaço de reafirmação das identidades e de construção permanente de autonomia de seu povo, a cada nível de ensino vai reduzindo o número de instituições escolares indígenas, o que leva esses estudantes a frequentarem instituições regulares de ensino. Nesse momento há uma ruptura muito grande, pois, de modo geral, esses espaços desconsideram a cultura e os valores indígenas.

Para contemplar as especificidades dessa população, os sistemas de ensino regular precisariam rever alguns pontos como a formação inicial e continuada de professores(as), o currículo, os materiais didáticos, assim como determina a Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2011d).

Entretanto, embora se reconheçam avanços quantitativos da oferta de ensino escolar, estes não têm sido acompanhados, segundo o autor, pela qualidade e pela especificidade que as comunidades e os povos indígenas desejam, seja no que concerne à infraestrutura e ao material didático, seja quanto ao assessoramento e ao apoio técnico e pedagógico específicos para a formulação e a implementação de processos político-pedagógicos por eles requeridos e garantidos pela Constituição Federal e por outras leis regulamentares do país.

Em grande medida, o crescimento da oferta, em primeiro momento, está ligado à pressão permanente e crescente dos povos indígenas, cada vez mais organizados e articulados, e à obrigatoriedade imposta pelas leis instituídas nos últimos anos para todo o país, como é o caso da universalização da educação básica (LUCIANO, 2006).

Com o Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de São Carlos, que entrou em vigor para o Vestibular de 2008, a UFSCar estabeleceu reservas de vagas para candidatos indígenas. A seleção é realizada a partir de um vestibular específico para indígenas, que abrange conhecimentos básicos do Ensino Médio. Se aprovado, o estudante contará com condições oferecidas pela universidade para sua permanência.

### 1.3.8 Alguns conceitos fundamentais para compreender as relações étnico-raciais no Brasil

Para adentrarmos na temática das relações raciais no Brasil, alguns termos são importantes para compreendermos a dinâmica dessas relações. O Parecer do Conselho Nacional da Educação nº 003/2004 (BRASIL, 2011c) aponta uma definição do que seja a educação das relações étnico-raciais:

§1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2011c).

Educar para as relações étnico-raciais<sup>17</sup> trata de “ensinos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder” (SILVA, P. B., 2007).

Destacamos alguns termos que tratam especificamente do campo teórico da educação das relações étnico-raciais e são fundamentais para compreender e educar para as relações étnico-raciais.

a) *Afrodescendente e Afro-brasileiro* – chamamos de afro-brasileiro ou afrodescendente aqueles(as) que possuem características culturais e/ou fenotípicas de ascendência africana.

b) *Diáspora* – o termo diáspora tem sua popularidade associada à experiência judaica e se relaciona com a ideia de dispersão, saída e/ou fuga. A diáspora africana ou negra está relacionada ao processo de retirada de negros do continente africano com o objetivo de escravizá-los. Atualmente, diáspora tem sido tomada também como uma categoria social associada a uma comunidade transnacional (como imigrantes, expatriados etc.).

c) *Estereótipo* – o termo refere-se a uma generalização sobre uma representação simbólica compartilhada ou não coletivamente. De acordo com Bardin (1977), trata-se da

representação de um objeto (coisas, pessoas, ideias) mais ou menos desligada da sua realidade objetiva, partilhada pelos membros de um grupo social com uma certa estabilidade. Corresponde a uma medida de economia na percepção da realidade, visto que uma composição semântica pré-existente,

geralmente muito concreta e imagética, organizada em redor de alguns elementos simbólicos simples, substitui ou orienta imediatamente a informação objetiva ou a percepção real. Estrutura cognitiva e não inata (submetida à influência do meio cultural, da experiência pessoal, de instâncias e de influências privilegiadas como as comunicações de massa), o estereótipo, no entanto, mergulha as suas raízes no afetivo e no emocional, porque está ligado ao preconceito por ele racionalizado, justificado ou engendrado (BARDIN, 1977, p. 51-52).

d) *Etnia* – o termo refere-se a um conjunto de elementos pertencentes a um grupo ou povo. Um grupo étnico compartilha uma experiência, uma solidariedade, uma religião, uma cultura não associada, necessariamente, a uma ligação biológica. O termo “grupo étnico” é relacionado a uma concepção política que permite a valorização de aspectos ligados ao grupo de pertença.

e) *Negro* ou *preto* – ser “negro” ou “preto” não se limita a características físicas; é “negro” quem assim se define. O termo tem sido utilizado para caracterizar as pessoas com fenótipos de ascendência africana (pele escura, cabelo crespo etc.) que ganham um significado social e foi ressignificado de forma positiva, ressaltando a positividade do pertencimento à negritude.

f) *Preconceito* – é uma ação relacionada à preconcepção que temos de uma pessoa, de um grupo ou de uma sociedade.

g) *Discriminação* – processo que resulta da qualificação de seres ou coisas e que implica em uma separação e/ou segregação pelas suas marcas de diferenciação. Para discriminar é preciso um parâmetro de orientação que permita a exclusão dos que não se enquadrem nesse padrão.

h) *Raça* – a ideia inicial de raça foi construída a partir de associações às características biológicas e genéticas que outrora foram sustentação e justificativa para escravizar pessoas, por exemplo. No entanto, o termo “raça” foi reformulado por movimentos sociais negros, em vários locais, associando-o às características positivas. Entretanto, ainda que tenha sido ressignificado, sabemos que esse termo é utilizado nas relações sociais brasileiras para informar de que maneira aspectos físicos (textura de cabelo, cor da pele, tipo de nariz) ainda são utilizados para classificar e hierarquizar pessoas, ou seja, podem determinar os lugares sociais que elas ocuparão. No campo teórico, “raça” é utilizado como uma construção social.

i) *Racismo* – é um fenômeno caracterizado pela crença nas diferenças biológicas entre os seres humanos. Por meio do racismo as pessoas sofrem os preconceitos, discriminações e são vítimas dos efeitos dos estereótipos negativos. As relações sociais brasileiras são marcadas pela presença e pelos efeitos do racismo.

## 1.4 Considerações finais

Esta unidade de estudos caracterizou-se por possibilitar a iniciação aos tópicos teóricos de debate das presenças negras e indígenas no Brasil. Discutimos alguns fundamentos teóricos e históricos que permeiam os estudos sobre as populações indígenas e negras no Brasil. Conhecer esses fundamentos é essencial para a compreensão da dinâmica das relações sociais brasileiras e imprescindível para quem se dedica a educar. Nesse sentido, é importante ficarmos atentos para a importância de tais debates no campo da educação. A educação sempre foi um terreno de embate político para essas populações. Não podemos nos esquecer que as ações e os efeitos dos racismos e preconceitos estão presentes em nosso cotidiano e, conseqüentemente, estão em nossas salas de aula.

Os termos que aqui explicitamos de forma breve são instrumentos que possibilitam mais reflexão e tornam nossos olhares mais agudos para não apenas identificar, mas combater com eficácia todas as formas de racismo ainda presentes em nosso cotidiano. É fundamental salientar novamente que utilizamos aqui os termos do ponto de vista teórico, como construções sociais históricas e contingentes. As atuais legislações – como a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 – que incorporam nos currículos o ensino e a história das temáticas negra e indígena são conquistas das reivindicações dos movimentos negro e indígenas e dão indicações para que retomemos o tempo perdido e possamos construir uma educação que valorize e contemple o direito às diferenças e possibilite construir uma educação para as relações étnico-raciais brasileiras.

## 1.5 Estudos complementares

A seguir, indicamos um conjunto de dispositivos legais aos quais fizemos referência ao longo desta primeira unidade. A leitura desses textos não é apenas relevante, mas também imprescindível para uma melhor compreensão das lutas históricas e conquistas obtidas pelos movimentos negro e indígena do Brasil.

### *Bases legais da educação escolar indígena*

A educação escolar indígena é uma modalidade de ensino que vem recebendo um tratamento especial por parte do Ministério da Educação, alicerçada em um novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e à etnicidade. Incumbido de coordenar as ações educacionais no país, por força do Decreto Presidencial 26/91 (BRASIL, 2011e), em articulação com

as secretarias estaduais e municipais de educação, o Ministério da Educação vem implementando uma política nacional de educação escolar indígena, atendendo preceitos legais estabelecidos na Constituição de 1988, na LDB e no Plano Nacional de Educação.

- Constituição Federal de 1988: artigos 210, 215, 231 e 232 (BRASIL, 1988);
- LDB: artigos 26, 32, 78 e 79 (BRASIL, 2011b);
- Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001): capítulo sobre educação escolar indígena (BRASIL, 2011g);
- Parecer 14/99 – Conselho Nacional de Educação, de 14 de setembro de 1999 (BRASIL, 2011j);
- Resolução 03/99 – Conselho Nacional de Educação, de 10 de novembro de 1999 (BRASIL, 2011h);
- Decreto 5.051/2004, que promulga a Convenção nº 169 da OIT (BRASIL, 2011i);
- Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2011d).

#### *Educação para as relações étnico-raciais*

- Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988);
- LDB: artigos 26, 32, 78 e 79 (BRASIL, 2011b);
- Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) (BRASIL, 2011g);
- Parecer 003/2004 – Conselho Nacional de Educação, de 17 de junho 2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2011c);
- Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2011a);
- Documento Final da Conae (Conferência Nacional da Educação) de 2010 (BRASIL, 2011k).



**Lucia Maria de Assunção Barbosa  
Fernanda Tonelli**

## **UNIDADE 2**

Imagens e representações de negros e  
indígenas



## 2.1 Primeiras palavras

Nesta unidade temática abordaremos noções de imagens e representações sobre o(a) negro(a) e sobre as populações indígenas construídas e veiculadas na literatura, em letras de canções e em livros didáticos. Nosso objetivo é analisar e discutir, em uma perspectiva histórica, como são constituídas e produzidas essas noções na contemporaneidade. Utilizaremos exemplos que consideramos significativos, a fim de chamar a atenção para determinadas formas de representação que constroem um imaginário negativo sobre indígenas e negras(os) na sociedade brasileira.

## 2.2 Problematizando o tema

Antes de iniciarmos, é necessário fazermos uma breve reflexão sobre algumas questões. Como vimos na Unidade 1, o Brasil passou por um processo de racialização das relações sociais, ou seja, as noções de raça orientaram a construção da sociedade brasileira. As perguntas que fazemos são: como essa noção permanece em nosso cotidiano? Como a discriminação e o racismo têm sido historicamente evidenciados em letras de canções, livros didáticos e publicidade? Como os textos literários têm representado negros e indígenas? Quais são as características físicas dos heróis e das heroínas da literatura brasileira? Para respondermos a essas e outras interrogações, trataremos aspectos dessas representações nesta unidade que se inicia.

## 2.3 Imagens de negros na literatura brasileira<sup>18</sup>

De que brancura deslumbrante nos saíra aquele negro! E como são negros certos ministros brancos!

Negro quando acerta de ser bom vale por dois brancos.  
(Trechos de contos de Monteiro Lobato)

Nos trechos retirados de contos de Monteiro Lobato, vemos implícitos dois clichês relacionados à população negra com frequência, mas que muitas vezes não levamos a sério. Na primeira citação, a cor branca está atribuída à ideia de positividade, enquanto a cor negra está vinculada à negatividade. Se refletirmos um pouco, no segundo caso, essa mesma ideia é retomada ao se dizer que “um negro bom vale por dois brancos”. Se analisarmos o que essas mensagens

---

18 O item 2.3 é uma adaptação de Barbosa (2006).

trazem em si sobre representações de brancos e negros, constataremos que infelizmente isso é trazido em rodas de conversas informais, na forma de piadas e outras brincadeiras aparentemente inofensivas.

A literatura é uma forma de linguagem que expressa a realidade subjetiva do ser humano e seus sentimentos a respeito dessa realidade. Por meio de textos literários de diferentes períodos da história, é possível estudar costumes, pensamentos e valores de outras épocas. Partindo dessa perspectiva, podemos verificar, por exemplo, como determinados grupos são representados em obras literárias brasileiras: a mulher, a criança, o estrangeiro e as populações indígenas e negras podem estar retratados de modo a evidenciar não apenas a visão de mundo do(a) autor(a) da época, mas de parte da população do período estudado.

Ao tomarmos o Romantismo brasileiro, por exemplo, podemos constatar, em algumas obras pertencentes a essa escola literária, estereótipos e caricaturas que constroem de forma negativa a imagem de negros e de indígenas, vistos ora como selvagens, ora como ingênuos e violentos. Tais representações ficaram “congeladas” em nosso imaginário e perduram até hoje. No que se refere ao regime escravocrata que vigorou no país durante quase três séculos, constatamos, sobretudo nos romances dos séculos XVIII e XIX, que ele é visto com muita naturalidade, em um ambiente sem conflitos entre brancos e negros.

A obra *O tronco do ipê*, datada de 1871 de José de Alencar (1958), constitui um exemplo de onde podemos retirar estereótipos como o do negro servil, o do negro feiticeiro (encarnado pelo personagem pai Benedito) e do bom cativo, conforme transcrição: “E o bom preto expandia-se de júbilo, mostrando duas linhas de dentes alvos como jaspe. Ser motivo de alegria para esse menino que ele adorava, não podia ter maior satisfação a alma rude mas dedicada do africano” (ALENCAR, 1958, p. 26).

No trecho, vemos o grau de subserviência do personagem pai Benedito que, apesar de ter a alma rude de africano, nutria total dedicação ao personagem nhonhô Mário, filho do senhor.

No romance *A escrava Isaura*, de 1875 de Bernardo Guimarães (1976), a temática da escravidão é o foco, pois a personagem central, Isaura, é uma escravizada. De acordo com estudos efetuados por H. Gomes (1988), esse romance ganhou a simpatia do público porque a protagonista era uma escrava de pele branca que sofria os horrores do sistema escravocrata. No excerto a seguir, em que a personagem sinhá Malvina refere-se a Isaura, verificamos essa afirmação: “És formosa e tens uma cor linda, que ninguém dirá que gira em tuas veias uma só gota de sangue africano” (GUIMARÃES, B., 1976, p. 13).

A obra traz inúmeros indícios da visão do homem branco em relação à mulher branca e à mulher negra e dos lugares a elas reservados na sociedade da

época. A primeira possui características para ser esposa, enquanto a segunda, sobretudo a mulata, é vista como objeto sexual. Ao observar as personagens femininas, vemos que há certa hierarquia definida pela cor: negras para trabalhar, mulatas para satisfazer os desejos sexuais dos homens, e brancas para casar. A obra revela-se, portanto, como um paradoxo: ao mesmo tempo em que se propõe como denúncia da escravidão, exalta e valoriza os traços físicos do branco.

Nesse sentido, no chamado romance urbano, negros e mulatos são representados quase sempre com traços de animalidade e têm comportamentos violentos e imprevisíveis. A mulata sensual, por sua vez, representa ameaça constante à harmonia matrimonial e às pessoas de bem. Assim é construída a personagem Rita Baiana, do romance *O Cortiço* de Aluísio Azevedo (1974). Nesse mesmo romance, temos o personagem Firmo, estereotipado como vadio, beberrão, desordeiro, violento. Bertoleza, outra personagem negra, é descrita como suja, pouco inteligente e símbolo da submissão a que estava destinada.

Somente a partir da Semana de 22, evento que marcou o Modernismo brasileiro, em 1922, e à medida que estudos sobre o negro na Europa ganharam força e terreno é que músicos, artistas plásticos, poetas e romancistas passaram a usar temas relacionados às raízes africanas em suas artes. O indígena é tomado como símbolo de brasilidade, aquele que possuía a gênese do Brasil, devido ao seu caráter dócil.

Embora o contexto se mostrasse favorável à desconstrução de imagens negativas referentes ao negro, é possível encontrar em contos do escritor Monteiro Lobato, contemporâneo do Modernismo, diversos exemplos de como muitos dos estereótipos construídos até então permaneciam no imaginário da sociedade brasileira. Mostraremos alguns exemplos retirados do livro *Negrinha*, publicado pela primeira vez em 1920.

O conto *O jardineiro Timóteo* (LOBATO, 1994a) relata a história do personagem Timóteo, um preto, “branco por dentro”, incumbido de cuidar do jardim de uma propriedade rural. O texto dá realce à atitude servil do personagem e seu sentimento de gratidão aos donos da propriedade, como podemos constatar nos excertos:

O canteiro principal consagrava-o Timóteo ao ‘Sinhô Velho’, tronco da estirpe e generoso amigo que lhe dera carta d’alforria muito antes da Lei Áurea.

Bem no centro erguia-se um nodoso pé de jasmim do Cabo, de galhos negros e copa dominante ao qual o zeloso guardião nunca permitiu que outra planta sobre-excedesse em altura. Simbolizava o homem que o havia comprado por dois contos de réis, dum importador de escravo de Angola (LOBATO, 1994a, p. 51-52).

Percebe-se nessa citação a ideia de ausência de conflitos entre escravocratas e escravizados. Tal ideia, conforme vimos na Unidade 1, está no bojo do conhecido mito da democracia, disseminado em diferentes discursos que permanecem até os dias atuais.

O conto *Os Negros* (LOBATO, 1994b) conta a história de amor entre a filha de um dono de terras e um jovem de origem portuguesa que trabalhava na fazenda. A narrativa retrata um personagem negro naturalmente inclinado a obedecer, como podemos observar no trecho:

– Há de morar aqui por perto algum urumbeva, disse eu. Não existe tapera sem lacraia.

– Pai Adão, viva!

– Vassumcristo! Respondeu o preto.

– Era dos legítimos...

– Tio Bento, pra servir os brancos.

O excelente negro sorriu-se, com a gengiva inteira à mostra... (LOBATO, 1994b, p. 76).

Nessa história, observamos que é reforçado o estereótipo do negro desprovido de relações sociais (família, amigos, vizinhos), como se pode verificar na citação:

O melhor é acomodar-nos na casa grande, que isto cá não é casa de bicho-homem, é ninho de cuitelo...

E fomo-nos à casinhola do preto engulir o café e arrear os animais.

Morreu tudo, meu branco, e fiquei eu só. [...] Como sou só... (LOBATO, 1994b, p. 77).

Esses exemplos ajudam-nos a fazer uma reflexão crítica ao fato de que essa visão estereotipada em relação à população negra perdura nos dias de hoje. Alguns se apresentam de forma “quase natural” que sequer são percebidos. Provérbios do tipo “preto de alma branca” e “segunda-feira é dia de branco” são alguns exemplos de como essas imagens se fixaram e camuflaram mecanismos históricos de exclusão no contexto da sociedade brasileira.

A seguir, verificaremos como essas imagens são retomadas no discurso de nossa música popular e no livro didático.

## 2.4 Negros e indígenas no discurso da música popular brasileira

As reflexões que fizemos sobre a representação do negro na literatura nos mostraram com que tintas o discurso literário de diferentes épocas pintou a população negra. Essas reflexões ajudam-nos a refletir sobre nossa formação.

O Brasil ficou conhecido no exterior não apenas pela música que produz, mas pela noção de uma integração racial bem-sucedida, sem conflitos, conforme vimos na Unidade 1. No entanto, pelos exemplos retirados da literatura, percebemos os mecanismos utilizados para que essa ideia de harmonia entre brancos, negros e índios fosse cuidadosamente construída.

Escolhemos letras de música popular brasileira porque esta é considerada a expressão cultural nacional de maior visibilidade, tanto no Brasil como no exterior. Assim, como meio de informação, ela pode ser entendida como o veículo que, por excelência, desempenha o papel de porta-voz dos dramas, das crenças e dos costumes, de aspectos culturais de forma geral. Desse modo, pode revelar o caráter dinâmico que envolve os pensares da sociedade brasileira.

Ao transitar livremente por todas as camadas da sociedade, a canção é capaz de difundir elementos culturais de maneira ampla, de modo a fazer com que seus ouvintes compartilhem e, não raras vezes, incorporem ideologias e imagens ecoadas por ela.

Não se trata de simples etiquetas, mas de estratégias argumentativas que revelam relações conflituosas existentes na sociedade brasileira. Quando dizemos, por exemplo, índio, negro, negrinha, negão ou negona, estamos dando ao outro uma nomeação ou um atributo, o que significa dizer que, ao nomear, qualificar ou definir, estamos utilizando formas de representações sociais que significam ser negro ou indígena no Brasil.

### 2.4.1 O discurso da morenidade na música brasileira

Mulata assanhada

*Ô mulata assanhada / Que passa com graça / Fazendo pirraça / Fingindo inocente / Tirando o sossêgo da gente / Ai meu Deus, que bom seria / Se voltasse a escravidão / Eu comprava essa mulata e prendia no meu coração / depois a pretoria é que resolvía a questão.*

(Ataulfo Alves)

Conforme estudamos na Unidade 1, o Brasil, após a publicação do livro *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, passou-se a valorizar a marca de um país mestiço. Entretanto, lembremo-nos que essa valorização não significou

avanços nas relações étnico-raciais, sobretudo na perspectiva das populações negra e indígenas.

O “país moreno” e a imagem do(a) mulato(a) como um produto nacional formam um ideário que é divulgado, assimilado e reproduzido, sobretudo em letras de canções, conforme constatamos nos trechos transcritos a seguir: “Brasil, meu Brasil brasileiro / Meu mulato inzoneiro / Vou cantar-te nos meus versos [...] Brasil, terra boa e gostosa / Da morena sestrosa / De olhar indiscreto [...]” (BARROSO, 1939).

A canção *Aquarela do Brasil* é considerada quase um hino das representações em louvor à relação Brasil e brasileiro, ligado à figura do mulato e da morena. O título *Aquarela brasileira* leva-nos à imagem de país colorido, que tem na figura do “mulato inzoneiro” e da “morena sestrosa” a representação da almejada identidade nacional.

A mesma temática de mistura bem-sucedida é retomada na letra do samba *Canta Brasil*, de Alcyr Pires Vermelho e David Nasser, de 1941.

*As selvas te deram nas noites teus ritmos bárbaros...  
Os negros trouxeram de longe reservas de pranto...  
Os brancos falaram de amor em suas canções...  
E dessa mistura de vozes nasceu o teu canto...* (VERMELHO & NASSER, 1941).

A busca pela morenidade como característica brasileira – uma sociedade sem negros – fica evidenciada como tradição inquestionável.

Entretanto, no uso que fazemos dessas palavras em nosso cotidiano, verificamos que há uma hierarquia entre, por exemplo, mulato e moreno, na qual o primeiro será tomado como inferior ao segundo. Como afirmamos, não se trata simplesmente de nomear, mas de reafirmar (des)valorizações consagradas pela sociedade.

Ao compararmos trechos da letra *Tem Que Rebolar*, de José Batista & Magno de Oliveira (1966), verificamos que os termos “mulato e moreno” serão as marcas do diálogo entre um homem (mulato) e uma mulher (morena), como mostram os trechos: “moreninha linda”, “moreninha boa quer se casar comigo ser minha patroa”. A utilização do diminutivo como um indicador de afetividade vem acrescida de dois adjetivos que qualificam a “moreninha” (ela é linda e ela é boa), razões que certamente impulsionam o “mulato” a desejá-la como “patroa”. Esse desejo do mulato provoca uma reação da sua interlocutora (a moreninha): “Sai fora, mulato, [...] casar contigo é coisa que eu não faço”, não sendo acessível ao “mulato”. Ressalte-se que o termo “mulato” opõe-se fortemente ao termo “morena”, utilizado no diminutivo. Nesse caso, o uso de “mulato”

indica afastamento, recusa, afronta, enquanto “moreninha” indica acolhimento, carinho, afeição.

Esses são alguns exemplos de estratégias discursivas que podem desnudar a oposição existente entre mulato e moreno, por meio de uma valorização da cor “morena”.

A lista de canções brasileiras em que a cor morena será tomada como símbolo de encantamento, em oposição à mulata assanhada, seria interminável.

## 2.4.2 Estereótipos das populações indígenas em letras de canções<sup>19</sup>

Não se pode negar que os povos indígenas brasileiros sempre estiveram presentes na História nacional, embora muitas vezes retratados desempenhando um papel coadjuvante. No que se refere às letras de músicas brasileiras, estamos acostumados a vê-los frequentemente como tema de várias canções, muitas das quais consideradas emblemáticas pelo público consumidor. Nesse sentido, podemos perguntar: quem de nós não se lembra de alguma canção que faça referência a um indígena ou a seus supostos hábitos ou vestimentas?

A partir desse questionamento, mostraremos como as diferentes culturas indígenas brasileiras são trazidas para o contexto da música popular. Nosso objetivo é identificar quais são as representações que historicamente vêm reforçando estereótipos ligados às populações indígenas.

Para a nossa análise, selecionamos três canções que abordam a temática indígena: *Alma de Tupi*, de José Luiz Calazans (1933), *Senhor da Floresta*, de Renê Bittencourt (1945) e *Índia*, versão de José Fortuna (1952). Nelas, o indígena desempenha papel central na narrativa, seja protagonizando as ações, como no caso das duas primeiras canções, ou na forma de objeto descrito por um observador, como na canção *Índia*. Os três títulos fazem alusão ao indígena e ao universo que comumente lhe é atribuído por meio das palavras floresta, Tupi e curumim.

A fim de ilustrar os principais estereótipos ecoados pelas letras de canções, dividimos as características referentes aos indígenas em categorias, a saber: atributos físicos (referente às características físicas dos indígenas), traços de caráter (que abarcam as características psicológicas e referentes à índole) e atributos simbólicos (que envolvem objetos, hábitos e outros elementos associados à imagem do indígena).

19 Este texto é resultado de pesquisa de Iniciação Científica financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no período de agosto de 2008 a julho de 2009, feita por Fernanda Tonelli, sob orientação da Profa. Dra. Lucia Maria de Assunção Barbosa, do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos.

De modo geral, as três letras exploram essas categorias de forma homogênea, caracterizando o indígena com elementos comuns entre si. Por meio desse levantamento inicial, verificamos que a imagem construída a partir de uma idealização está enraizada no imaginário coletivo e tem no cancioneiro popular um lugar de destaque.

Na letra de *Alma de Tupi*, o locutor compartilha com a visão Romântica sobre o indígena brasileiro, já amplamente difundida por meio de sua caracterização como guerreiro e bravo. Além disso, a canção explora a imagem do indígena como aquele que não se deixou escravizar devido a sua bravura, recuperando assim a ideia do índio possuidor de um passado de glória, tal qual eram vistos os cavaleiros medievais.

É importante ressaltar também que essa visão romantizada está indicada na escolha do autor pela raça tupi. Essa opção pode ser considerada um senso comum que se mantém até hoje. Isso induz a uma generalização dos povos indígenas e sustenta o estereótipo de que todos os indígenas são tupis e possuem as mesmas características culturais. A utilização de palavras ligadas à natureza, como terra, serras, cascatas, sertão, matos, matas, céu, estrelas, contribui para reforçar estereótipos em relação às populações indígenas, uma vez que lhes atribuem um caráter exótico e selvagem.

Essa mesma visão idealizada pode ser encontrada em outras canções, como a de René Bittencourt (1945), *Senhor da Floresta*, na qual temos a imagem do jovem cavaleiro medieval representado pelo índio guerreiro, do rei e da princesa, encarnados respectivamente pelo morubixaba (o pai) e pela sua filha formosa. Trata-se, portanto, de uma transposição para a nossa realidade de alguns parâmetros culturais europeus.

Na letra, o índio, também caracterizado como “guerreiro”, é identificado como o “senhor da floresta”. A atribuição, que dá título à canção, indica uma relação de poder estabelecido a partir de uma visão eurocêntrica, pois, ao referenciar o indígena como “senhor”, temos uma ideia de domínio deste sobre a natureza, acepção incompatível, como sabemos, com as culturas dos povos indígenas.

A filha de morubixaba é caracterizada como “virgem mais pura que a luz da manhã”, aproximando-se à imagem explorada nas cenas da narrativa *Iracema*, romance indianista de 1865, de José de Alencar, considerado um clássico de nossa literatura. Nele, a protagonista, Iracema, é identificada como a “virgem dos lábios de mel” (ALENCAR, 2006), o que retoma os versos da canção “filha formosa do morubixaba” e “Ó virgem mais pura que a luz da manhã”:

Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna, e mais longos que seu talhe de palmeira.

O favo de jati não era doce como o seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado (ALENCAR, 2006, p. 15).

As palavras utilizadas se referem à natureza (floresta, rio, montanha, luar), às virtudes das personagens (senhor, olhos rasgados, guerreiro) ou retomam palavras de origem tupi (chuí, taba, morubixaba, tupã), como uma forma de reforçar a ligação intrínseca entre o “índio” retratado (na sua “essência” idealizada) e a natureza.

Além disso, a canção reforça a visão estereotipada do indígena capaz de desenvolver apenas atividades relacionadas a sua subsistência na selva, tal como se vê com muita frequência em livros didáticos, como mostram os versos de *Senhor da Floresta*: “Um índio guerreiro da raça Tupi / Vivia pescando, sentado na margem do rio Chuí”.

A letra da canção *Índia* representa a mulher indígena com características ainda bastante difundidas atualmente. Essa canção, embora seja uma versão de uma guarânia paraguaia, atravessou fronteiras e se consolidou como emblema em nossa sociedade. Nela, compartilha-se a ideia da indígena como aquela moça inocente, vaidosa e sensual.

Destacamos que essa imagem da índia meiga, de cabelos longos, negros como a noite e lábios delicados, tem sido bastante frequente em outros textos, como os outros dois que analisamos. Essa concepção da mulher indígena está cristalizada socialmente e vem sendo reforçada por meio de várias regravações dessa música no Brasil.

Essa letra também se refere à raça tupi como a única etnia existente ou a que prevalece. A evocação de elementos da natureza como noite, luar e flor reafirma as generalizações, simplificações e os estereótipos que povoam nosso repertório. Nessa perspectiva, esses aspectos acabam por homogeneizar e desconsiderar especificidades culturais dos grupos indígenas, mencionadas na Unidade 1.

As representações trazidas pelas canções podem ser facilmente identificadas nos discursos cotidianos de nossa sociedade e refletem preconceitos e simplificações a respeito das populações indígenas. No caso da música popular brasileira, configura-se como porta-voz dos pensares de um povo e exerce papel de formadora de opinião de seus ouvintes, gerando um círculo vicioso que fortalece a manutenção de estereótipos.

A análise dessas três letras de canções nos encaminhou para uma interpretação da imagem e da representação do indígena de forma idealizada. Ainda que ele tenha sido caracterizado por meio de atributos positivos, é importante refletirmos que essa concepção reforça estereótipos, pois trata as culturas indígenas de forma homogênea.

Além disso, o modo como é mostrada a ligação com a terra e com a natureza pode levar a caracterizá-los como selvagens ou preguiçosos – duas ideias também bastante difundidas não apenas em letras de canções, mas em alguns livros didáticos e na própria mídia. Isso porque ambas as visões estão fundamentadas mais em percepções construídas socialmente e calcadas em preconceitos, crença e idealizações do que na reflexão sobre a realidade que envolve as culturas indígenas.

No caso da visão romantizada difundida pelas canções analisadas, vemos que as caracterizações surgidas no século XIX ainda hoje povoam o nosso cotidiano por meio de seus versos. Guerreiro, tupi, filho de Tupã, virgem formosa, luz da manhã: estereótipos que, por meio da edificação, escondem a complexidade que envolve as populações indígenas na sua diversidade.

## **2.5 O livro didático nosso de cada dia e as representações das populações negra e indígenas**

A escola talvez seja a instituição que mais tenha sofrido alterações no Brasil no decorrer do século XX, ao examinarmos, por exemplo, o lugar central que ela ocupa no cotidiano de milhões de brasileiros. Tais mudanças podem ser percebidas também quando verificamos as diferentes teorias que se destacaram em nome de inovações curriculares (de carga horária, de alterações de tempo de permanência na escola e também de concepções de aprender e de ensinar).

O mercado editorial para produção (e consumo) de materiais didáticos, em função dessas alterações, conheceu um crescimento vertiginoso. Temos à nossa disposição livros envoltos de uma sofisticação que, não raras vezes, nos seduzem e nos envolvem sob o discurso de que aí estão para facilitar a vida dos que ensinam e dos que aprendem. Visto sob esse prisma, a escolha do livro didático deve ser precedida de reflexão, de debates e de envolvimento de todos os que irão utilizá-lo.

Entretanto, observa-se uma contradição flagrante: ao mesmo tempo em que se ouvem discursos sobre as inegáveis melhorias da escola, as estatísticas mostram que a permanência bem-sucedida de crianças e jovens – sobretudo negras – na instituição escolar se coloca como um desafio a ser vencido por todos nós. No que se refere às populações indígenas, temos de indagar até que ponto esses manuais contemplam suas especificidades e suas realidades atuais.

Outra pergunta que podemos fazer é: qual o papel do livro didático? Ao querer trabalhar com uma pretensa neutralidade ou objetividade, o manual escolar pode ser veículo de estereótipos, de preconceitos e de exclusão de populações que ajudaram e ajudam a construir nossa sociedade.

Estudos e pesquisas têm mostrado que o livro didático tem omitido o cotidiano, as conquistas, as experiências e o processo histórico-cultural da mulher, do negro, das populações indígenas, para citarmos apenas alguns exemplos. Essa omissão se manifesta de diferentes formas: na presença quantitativamente maior do número de homens, de pessoas mais jovens e de pessoas brancas. As populações e culturas indígenas, quando representadas, são mostradas de forma homogênea, idealizada (à imagem e semelhança de personagens do romance *Iracema*, do escritor José Alencar, a exemplo de letras de músicas) e envolta de exotismos que reforçam estereótipos.

No entanto, desde a década de 1950, estudiosos vêm chamando nossa atenção para esses fatos. Esse apagamento de algumas populações tem significados fortes porque revela as escolhas que editoras, autores, ilustradores e diagramadores fazem por um grupo e por um discurso, que ditarão normas, passando a ser modelos e padrões a serem seguidos.

Além do fator quantitativo, como já mencionado, a exclusão manifesta-se por meio de funções exercidas pelos representados e por aqueles sub-representados (mulheres, negros, indígenas, por exemplo). A esse respeito, Ana Célia Silva (1995), após estudos e pesquisas sobre o papel do livro didático, afirma que:

não é apenas o livro o transmissor de estereótipos, contudo é ele que, pelo seu caráter de “verdadeiro”, pela importância que lhe é atribuída, pela exigência social do seu uso, de forma constante e sistemática logra introjetar na mente das crianças, jovens e adultos, visões distorcidas e cristalizadas da realidade humana e social. A identificação da criança com as mensagens dos textos concorre para a dissociação da sua identidade individual e social (SILVA A., 1995, p. 48).

Mais recentemente, estudos efetuados por Paulo Vinícius Baptista da Silva (2008) reafirmam essas constatações. O autor defende a necessidade de pesquisas em torno do livro didático no Brasil porque são:

fonte de informação mais importante para grande parte dos professores e dos alunos da escola brasileira; o seu uso mais intenso no estratos econômicos mais baixo das populações escolares; sua enorme participação na produção editorial brasileira. Além disso, a literatura aponta para a complexidade das relações entre a escola e o livro didático com o mundo da cultura (SILVA, P. V., 2008, p. 23).

No que se refere à população negra, ainda encontramos em edições recentes de livros didáticos características como: a invisibilidade da população negra, a vinculação “natural” de negros(as) à escravidão, às ocupações de baixo

prestígio social, ao abandono e à situação de pobreza. Além dessas, ainda é flagrante a associação dessa população ao samba, à festa, à sensualidade.

O continente africano é frequentemente apresentado como um bloco homogêneo. As ilustrações mostram cenas nas quais animais e pessoas se confundem em meio a florestas. Insiste-se na visão permeada pelo exotismo, relacionada ao modo de se vestir, de se comportar e de falar.

Dessa maneira, os conteúdos destinados ao estudo da história da África, quando estes aparecem, são colocados nos manuais de história na última unidade a ser vista no ano letivo: se der tempo, estuda; se não der, não faz diferença.

No que diz respeito às culturas indígenas, são comumente mostradas também de modo homogêneo, desconsiderando as especificidades (ver Unidade 1) linguístico-culturais que as diferenciam. Vemos de modo recorrente indígenas vivendo seminus na mata, habitando em ocas e tabas, cultuando Tupã e Jaci, falando a língua tupi e deitados em redes, imagem esta que os vinculam à preguiça e inutilidade.<sup>20</sup>

É comum encontrar ilustrações que cristalizam em nossas mentes as cenas de telas pintadas à época da chegada dos portugueses em solo brasileiro. Nessas imagens, os indígenas são vistos como primitivos, selvagens e ingênuos, em descompasso com as pesquisas e estudos que foram e são realizados a respeito das culturas indígenas em nosso país.

Nossa tarefa, enquanto estudantes, educadores(as), mães, pais, responsáveis, dirigentes de escolas, orientadores e supervisores, não se resume em identificar os diversos modos de produção e de reprodução de ideias que são expandidas pelo livro didático, mas a de desconstruí-las.<sup>21</sup> Para isso, são necessárias ações que eduquem nossas crianças, jovens e adultos para uma relação étnico-racial de respeito à diferença e à especificidade de cada grupo. É fundamental apostarmos no papel da educação enquanto vetor para reflexão, para o questionamento de mitos, conforme preconiza Kabengele Munanga (2008), ao dizer que:

Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima.

---

20 Em pesquisa de Iniciação Científica, realizada em 2008/2009, com Bolsa de Assistência a Estudantes e Incentivo à Pesquisa (BAIP-UFSCar), Edinaldo dos Santos Rodrigues realizou um estudo intitulado *História das populações indígenas em livros didáticos do ensino fundamental: a experiência na rede pública de São Carlos (SP)*, sob a orientação da Profa. Dra. Lucia Maria de Assunção Barbosa. No estudo, foram analisados livros de história do 6º e 7º anos, adotados no ano de 2008, no referido município. As análises mostram que essa situação foi pouco alterada.

21 A esse respeito, consultar o estudo de Ana Célia da Silva (2001).

Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (MUNANGA, 2008, p. 13).

Os dispositivos legais, entre outros, constituem-se em elementos que nos auxiliam a instaurar outras abordagens, em diferentes domínios do conhecimento, no contexto escolar.

## 2.6 Considerações finais

Na Unidade 2, vimos como são desenhadas as imagens das populações negra e indígenas na literatura, na música e no livro didático. Mostramos que mudam os formatos, mas os estereótipos permanecem apesar de conquistas e avanços que o contexto educacional alcançou. A unidade também chamou a atenção para o importante papel do professor(a) enquanto mediador(a) do material que utiliza em sua sala de aula: livros didáticos (textos, cartazes, ilustrações, entre outros) podem se tornar elementos de opressão ou de libertação, podem incluir ou excluir grupos, podem, desse modo, reforçar estereótipos, preconceitos e discriminações dos quais somos herdeiros e contra os quais temos que lutar. Nosso engajamento e nosso olhar crítico para a escolha desse material deverão ser uma das nossas preocupações diárias.

## 2.7 Estudos complementares

Para um aprofundamento nos estudos sobre populações indígenas e contexto escolar, indicamos a leitura de:

BRASIL. *Diversidade na Educação: reflexões e experiências*. Brasília: MEC/SEMT/DEM/ Programa diversidade na universidade, 2003.

GRUPIONI, L. D. B. (Org.). *Índios no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

SILVA, A. L. *A temática indígena na sala de aula: novos subsídios para professores de 1º e de 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

Sites relacionados:

- <[www.funai.gov.br/](http://www.funai.gov.br/)>;
- <[www.funasa.gov.br](http://www.funasa.gov.br/)>;
- <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br/)>;
- <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br/)>;
- <[www.portalamazonas.com.br](http://www.portalamazonas.com.br/)>.

Para buscar as letras das canções as quais fizemos referência e analisamos, indicamos:

ALVES, A. *Mulata assanhada*. Disponível em: <<http://cifrantiga3.blogspot.com/2006/05/mulata-assanhada.html>>. Acesso em: 07 jun. 2010.

BARROSO, A. *Aquarela do Brasil*. Disponível em: <[http://www.arybarroso.com.br/sec\\_musica\\_letra\\_obra.php?language=pt\\_BR&id=43](http://www.arybarroso.com.br/sec_musica_letra_obra.php?language=pt_BR&id=43)>. Acesso em: 07 jun. 2010.

BATISTA, J.; OLIVEIRA, M. *Tem que rebolar*. Disponível em: <<http://www.letras.com.br/elizeth-cardoso/tem-que-rebolar>>. Acesso em: 07 jun. 2010.

BITTENCOURT, R. *Senhor da Floresta*. Disponível em: <<http://cifrantiga2.blogspot.com/2008/04/senhor-da-floresta-samba-1945-ren.html>>. Acesso em: 07 jun. 2010.

CALAZANS, J. L. *Alma de Tupi*. Disponível em: <<http://cifrantiga2.blogspot.com/2008/03/alma-de-tupi.html>>. Acesso em: 07 jun. 2010.

FORTUNA, J. *Índia*. Disponível em: <<http://cifrantiga3.blogspot.com/2006/05/ndia.html>>. Acesso em: 25 maio 2010.

VERMELHO, A. P.; NASSER, D. *Canta Brasil*. Disponível em: <<http://cifrantiga3.blogspot.com/2006/04/canta-brasil.html>>. Acesso em: 07 jun. 2010.

**Fabiano Maranhão**  
**Vanessa Mantovani Bedani**  
**Benedita da Guia Ferreira Mendes**

# **UNIDADE 3**

Ações no cotidiano escolar



### 3.1 Primeiras palavras

As Unidades 1 e 2 deram-nos fundamentações, exemplos, históricos e conceitos com o objetivo de que compreendamos como as ações cotidianas na escola e fora dela são permeadas pelas representações estereotipadas e pelos preconceitos que geram discriminações, racismo e, conseqüentemente, exclusões. Vimos que essas representações são construídas historicamente e reproduzidas na sociedade brasileira, e estão presentes no espaço escolar. A proposta desta Unidade 3 é mostrar que é possível criar caminhos alternativos a partir da construção de outras pedagogias que não apenas abarquem, mas valorizem e respeitem as diferentes raízes culturais brasileiras.

### 3.2 Problematizando o tema

Como é possível desenvolver ações cotidianas que promovam a valorização da diversidade cultural para uma educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar?

Pesquisadores da temática das relações étnico-raciais vêm desenvolvendo estudos que nos trazem diferentes diagnósticos dessas relações no espaço da escola. Parte dessas pesquisas aponta que a escola sempre foi um espaço no qual circulam diversas formas de preconceito, razão pela qual são também diversificadas. As pesquisas dizem respeito, por exemplo, à falta de preparo de profissionais da educação, às representações equivocadas de negros e indígenas nos materiais didáticos em geral, e nos livros, em particular.

No que se refere à questão indígena, em particular, há pouco conhecimento sobre os grupos indígenas: suas especificidades linguístico-culturais, os movimentos por eles organizados, que se articulam na perspectiva de empreender um ensino em que as culturas indígenas e não indígenas possam se relacionar no espaço escolar.

A partir da atuação dos movimentos negros e indígenas, as propostas no âmbito do ensino tornaram-se realidade, sobretudo quando verificamos as mudanças curriculares que ocorreram com a inserção dessas temáticas no ensino. No entanto, a formação ainda restrita e o desconhecimento sobre essas temáticas dificultam ações efetivas de sua inserção no contexto da sala de aula.

Em outras palavras, é necessário e urgente que o(a) professor(a) tenha todas as condições para outro aprendizado: estar atento às diferentes visões de mundo que compõem os universos escolares, responsáveis também pelas diferenças individuais no processo de aprendizagem.

### 3.3 Ações e o cotidiano da escola

As ações cotidianas na escola estão relacionadas com diversos fatores do ambiente escolar e da sociedade brasileira como um todo. Entre os principais fatores é possível identificar ações que podemos empreender no Projeto Político Pedagógico, nos Planos de Ensino, na formação e orientação de trabalho dos professores, funcionários, coordenadores pedagógicos e diretores e nas reuniões com mães, pais e responsáveis. Isto é, as ações cotidianas no interior da escola envolvem todos os setores responsáveis pelo seu funcionamento e o contexto cultural, social, político e econômico no qual a escola se insere.

Estudos feitos por Cavalleiro (2000) registram que a dificuldade de se trabalhar com as relações étnico-raciais na escola gera no(a) professor(a) a ilusão de que ignorar é a melhor saída. A tendência de se minimizar conflitos étnicos surge como uma opção, com o pseudo-objetivo de que o problema desapareça do cotidiano escolar e de que sua vítima dele se esqueça. Contudo, segundo a autora, quando agimos dessa maneira, permitimos que se perpetuem práticas reprodutoras de preconceitos e de racismo. Como se fosse um conto de fadas que, no final, sempre acaba bem.

É nesse sentido que apresentamos a importância dos jogos e brincadeiras na diversidade, pois acreditamos que tais instrumentos são forças motoras para estimular, contemplar e respeitar a diversidade no cotidiano escolar, recuperando e valorizando ensinamentos e legados de nossos antepassados africanos e indígenas, e que, aos poucos, foram sendo esquecidos ou recriados.

#### 3.3.1 Jogos e brincadeiras

O Jogo é uma manifestação tão antiga quanto o próprio Homem. A humanidade sempre jogou, e uma análise cuidadosa permite constatar que são muitas as funções do Jogo que lhe atribuem um estatuto privilegiado nos actos de preparação para a vida (PRISTA, TEMBE & EDMUNDO, 1992, p. 5).

##### 3.3.1.1 Conceito de jogo

O conceito de jogo é pautado em um fenômeno universal, no entanto sua universalidade é tão verdadeira quanto a especificidade que lhe é conferida pela sua prática concreta num meio próprio (PRISTA, TEMBE & EDMUNDO, 1992). Isso quer dizer que, para estudarmos os jogos africanos, por exemplo, devemos considerá-los, por um lado, como comportamento comum de toda humanidade e, por

outro, como atividades realizadas em condições determinadas pela cultura, clima, espaço geográfico e situação política, isso dentro e fora do continente africano.

### 3.3.1.2 Referência africana

Os jogos, para os africanos, sempre estiveram ligados à vida social da mesma forma que a religião, as artes e outras manifestações culturais da humanidade. O indivíduo vive dentro de comunidades, onde aprende e ensina dentro de uma unicidade.

Entre suas várias funções sociais, os jogos sempre foram instrumentos de ensino e aprendizado e, também, uma forma de linguagem usada para transmissão das conquistas da sociedade em vários campos do conhecimento. Ao ensinar um jogo, os membros mais velhos de um grupo transmitiam – e ainda transmitem – aos jovens e às crianças uma série de conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural do grupo. Ou seja, ao ensinar um jogo, estão ensinando valores, modos de vida e comportamentos próprios daquela sociedade.

Por exemplo, o jogo Negação de Imposto, recolhido em Niassi, Moçambique, retrata a realidade vivida por muitos africanos na época da colonização europeia, quando muitas autoridades representadas pela polícia cobravam da população circulante impostos pela transição nas cidades.

### 3.3.1.3 Jogos e brincadeiras afro-brasileiras

Em relação aos jogos e brincadeiras afro-brasileiras, folcloristas e pesquisadores do tema questionam se as crianças africanas do século XVI trazidas para o Brasil tiveram ambiente para reproduzir as brincadeiras originárias de seus continentes, ou se assimilaram as brincadeiras vivenciadas por outras crianças aqui existentes.

Para os africanos, que foram trazidos para o Brasil, assim como para os indígenas, a cultura é vinculada com a oralidade, e dessa forma muitas das suas brincadeiras foram difundidas nas regiões brasileiras por onde passaram.

Segundo Kishimoto (2000, p. 28), os “jogos puramente verbais talvez tenham encontrado barreiras na linguagem, dificultando o processo de transmissão”.

Estudos sobre esse período (século XVI) constatam que era prática comum misturar os africanos de diferentes grupos étnicos, com o intuito de impedir organizações e rebeliões.

Com o passar do tempo e a nova realidade vivida pelos descendentes de africanos nascidos no Brasil, muitos dos jogos foram recriados, pois sofriam influência recíproca da cultura africana, portuguesa e indígena.

Como exemplos de jogos afro-brasileiros poderíamos listar alguns, como as cinco marias (ou pedrinhas), algumas brincadeiras de roda, brincadeiras cantadas etc. Como exemplo, segue o Jogo Guerreiro,<sup>22</sup> adaptado por Fabiano Maranhão (2009), inspirado em um jogo infantil comum em sua infância.

- Modelo de jogo: jogo em equipe.
- Participantes: no mínimo cinco participantes e não existe um número máximo (uma pessoa que coordena o jogo, e os outros se dividem em duas equipes de números iguais).
- Material: giz ou uma pedra para riscar o chão.
- Terreno de jogo: área retangular, desenhando-se um círculo no centro e vários círculos (de acordo como número de participantes) enfileirados de forma equidistante em lados opostos.
- Disposição inicial: dois grupos dispõem-se frente a frente, a uma distância de 10 m entre si (a distância pode ser maior ou menor, essa é apenas uma sugestão), com um círculo no centro, separando os dois grupos. Cada integrante no seu respectivo grupo terá um círculo que se encontra enfileirado lateralmente.
- Desenvolvimento: trata-se da disputa entre duas equipes (dois grupos étnicos) para ser o sucessor do chefe/líder. O coordenador do jogo será o líder, que é uma pessoa que possui força, domínio e poder.

Cada participante em seu grupo terá um círculo com um número, e os mesmos números deverão existir na equipe contrária. O líder, localizado próximo ao círculo central, dirá um número (por exemplo, “guerreiro número 3”), e os participantes que estiverem ocupando a posição número três vão para o embate.

O embate é a disputa por um objeto que pode ser simbolizado por um caxixi, um lenço colorido ou até mesmo uma camiseta. Os números chamados pelo líder deverão correr até o círculo central (onde se encontrará o objeto) e os dois terão o objetivo de pegar o objeto e passar a linha de seu grupo sem ser tocado. Se o jogador conseguir passar sem ser

---

22 Esse jogo foi inspirado em um jogo infantil comum na região de Ribeirão Preto. Era conhecido como “camisa” e seguia basicamente as mesmas regras. Mas, para torná-lo interativo, instrutivo e também para atender à Lei 10.639/2003 e o Parecer 003/2004 (BRASIL, 2011a; 2011c), o jogo, que se encontrava esquecido, foi resgatado e adaptado com a história do Shaka Zulu, um chefe/líder tribal Zulu, responsável por liderar seu grupo contra a invasão inglesa. Sua articulação e sabedoria transformaram os Zulus de uma etnia com pouca expressão territorial a um império que assombrou os desígnios coloniais britânicos.

tocado pelo outro, sua equipe marca um ponto; se ele for tocado, a outra equipe marca o ponto. Sendo assim, ambos terão que estar atentos para tomar posse do objeto sem serem tocados.

O líder anotará os pontos das equipes, e a que completar dez pontos primeiro (número sugerido), elegerá dentro do grupo o próximo líder, dando início novamente à brincadeira.

#### 3.3.1.4 Referência indígena

Existem no Brasil mais de 200 etnias indígenas diferentes, sendo assim, precisamos de cautela ao adentrar esse “Brasil” tão pouco conhecido e desvalorizado, cautela para não cairmos no estereótipo do índio como bom selvagem. Os jogos e brincadeiras indígenas, como os jogos e brincadeiras dos africanos escravizados no Brasil, tiveram pouca atenção, uma vez que o foco estava na manipulação e dominação desses povos.

Sendo assim, o que segue são percepções gerais comuns em vários grupos étnicos indígenas.

Cascudo (apud KISHIMOTO, 2000), ao comentar a presença do elemento indígena nas brincadeiras dos séculos XVI e XVII, afirmou:

sabe-se que os meninos indígenas brincavam, logo cedo, com arcos, flechas, tacapes, propulsores; enfim, o arsenal guerreiro e/ou de caça dos pais. O divertimento natural era imitar gente grande, caçando pequenos animais, abatendo aves menores, tentando pescar. É que tais brincadeiras não eram mero passatempo como entre os meninos brancos, mas permaneciam no limiar do trabalho ou na tarefa educativa de preparo para a vida adulta (CASCU DO apud KISHIMOTO, 2000, p. 62).

De acordo com Kishimoto (2000), a vida da criança transcorre sem violência. Não há gritos nem brigas, por isso elas são mais confiantes. A vida em grupo estimula a cooperação e solidariedade.

Segundo esse mesmo autor, o sentido do jogo, do brincar como conduta típica de criança, não se aplica ao cotidiano das etnias indígenas:

Adultos e crianças dançam, cantam, imitam animais, cultivam suas atividades e trabalham para sua subsistência. Mesmo os comportamentos descritos como jogos infantis não passam de forma e de conduta de toda a tribo. As brincadeiras não pertencem ao reduto infantil. Os adultos também brincam de peteca, de jogo de fio e imitam animais. Não se pode falar de jogos típicos de crianças indígenas. Existem jogos dos indígenas e o significado de jogo é distinto de outras culturas nas quais a criança destaca-se do mundo adulto (KISHIMOTO, 2000, p. 63).

Em alguns grupos indígenas do Alto Xingu, o aspecto lúdico está presente não só durante os jogos e brincadeiras, mas em diferentes atividades e relações do cotidiano da comunidade.

Para o grupo Kalapalo, por exemplo, o ato de brincar faz parte da vida do adulto, e em todas as atividades há a expressão da cosmologia que dá sentido à vida e justifica a cultura dessa etnia.

A esse respeito, Corrêa (2007), com base em leituras de outros autores, argumenta:

É interessante notar que os Kalapalo têm uma forma peculiar de brincar como observam Lima; Gonçalves Junior; Franco Neto (2006, p. 1) ‘os jogos e brincadeiras entre os Kalapalos, sempre acontecem num ambiente de muita alegria, com freqüentes algazaras, nos quais quem ‘perde’ ou ‘erra’ (do ponto de vista da nossa cultura) se diverte tanto ou mais do que aquele que ‘ganha’ ou ‘acerta’’. Além disso, os autores destacam que ‘não há entre eles o hábito de guardar os implementos usados para brincar, ou seja, os brinquedos são construídos no momento do desejo de brincar sendo depois descartados’ (CORRÊA, 2007, p. 966).

Como exemplo de jogo indígena, segue a descrição dos jogos *Ketinho Mitselü*<sup>23</sup> e *Heine Kuputisü*,<sup>24</sup> praticados pela etnia Kalapalo:

- Jogo: Ketinho Mitselü
  - Material utilizado: um fio de buriti trançado e amarrado nas extremidades.
  - Número de participantes: um.
  - Desenvolvimento: utilizando um comprido fio de buriti trançado, amarrado nas extremidades, da mesma forma que se faz com um barbante na brincadeira popular “cama de gato”, rapidamente entrelaça-se o fio com os dedos e formam-se diversos padrões. Aparecem animais e figuras da mitologia alto xinguana. Os adultos realizam trançados complexos e as crianças ensaiam figuras mais simples, numa velocidade desconcertante. Esse jogo é amplamente conhecido e praticado na aldeia Kalapalo.
- 
- Jogo: Heine Kuputisü
  - Situação: conhecido amplamente.
  - Material utilizado: nenhum.
  - Número de participantes: vários/indefinido.

23 Jogo extraído de Herrero, Fernandes & Franco Neto (2006). O livro contém documentário em DVD.

24 Jogo extraído de Herrero, Fernandes & Franco Neto (2006).

- **Desenvolvimento:** esse é um jogo de resistência e equilíbrio, aquele que participa da corrida deve correr em um pé só, não sendo permitido alternar. Um risco no chão define o local de partida, e a aproximadamente 100 metros de distância aponta-se a meta a ser atingida, mas cada um vai até onde consegue aguentar. Se o jogador ultrapassar a meta, já é considerado um vencedor, mas se não alcançar, é sinal que ainda precisa treinar mais. A velocidade não é o mais importante nesse jogo, cada um na sua vez, de acordo com sua estratégia, inicia sua corrida, e vence quem chegar mais longe com um pé só.

Os jogos aos quais fizemos referência aqui resistiram ao teste do tempo e refletem toda uma sabedoria acumulada durante anos pela humanidade.

É necessário ter em mente que os jogos não são apenas manifestações da vida social de um povo, mas atividades vivas e dinâmicas que devem ser compreendidas no contexto da história e da cultura às quais se referem, portanto; não podemos tratá-los a partir de informações equivocadas, baseadas em visões folclorizadas ou idealizadas.

### **3.4 Considerações finais**

Ao longo desta unidade, apresentamos breves considerações sobre o significado de jogos e brincadeiras. Utilizamos exemplos de jogos na perspectiva africana e indígena, com a finalidade de mostrar que é possível trazer para dentro dos muros da escola outras vivências e experiências culturais. Nossa proposta de base mantém-se: pensar e propor alternativas para uma educação das relações étnico-raciais na escola, a partir da desconstrução de estereótipos que geram preconceitos e discriminações, dos quais o ambiente escolar ainda é palco privilegiado.

### **3.5 Estudos complementares**

Para mais informações sobre as comunidades indígenas do Brasil:

- Instituto Socioambiental (ISA): <[www.isa.org.br](http://www.isa.org.br)>. Organização brasileira que propõe soluções sustentáveis a fim de garantir direitos coletivos e valorizar a diversidade socioambiental.
- Fundação Nacional do Índio (Funai): <[www.funai.gov.br](http://www.funai.gov.br)>. A Funai é o órgão do governo brasileiro que estabelece e executa a Política Indigenista no Brasil, dando cumprimento ao que determina a Constituição de 1988.

- Museu do Índio: <[www.museudoindio.gov.br](http://www.museudoindio.gov.br)>. O Museu do Índio, órgão científico-cultural da Fundação Nacional do Índio, foi criado por Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, em 1953. É a única instituição oficial no país exclusivamente dedicada às culturas indígenas.
- Instituto de Desenvolvimento das Tradições Indígenas (Ideti): <[www.ideti.org.br](http://www.ideti.org.br)>. O Ideti é uma organização não governamental criada e dirigida por pessoas indígenas de várias etnias, com o objetivo de proteger, resgatar, divulgar e promover a cultura e o conhecimento dos povos indígenas do Brasil.
- Trabalho Indigenista: <[www.trabalhoindigenista.org.br](http://www.trabalhoindigenista.org.br)>. Organização não governamental formada por antropólogos comprometidos com o futuro dos povos indígenas no Brasil.

Para mais informações sobre questões raciais:

- <[www.afirma.inf.br/home.htm](http://www.afirma.inf.br/home.htm)>. Revista on-line. Apresenta artigos, notícias e informações sobre a questão racial no Brasil e no mundo.
- Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT): <[www.ceert.org.br](http://www.ceert.org.br)>. Organização não governamental que realiza importantes estudos e pesquisas sobre relações raciais no Brasil.
- Fundação Cultural Palmares: <[www.palmares.gov.br](http://www.palmares.gov.br)>. De acordo com o site, trata-se de uma “entidade pública vinculada ao Ministério da Cultura, cuja missão corporifica os preceitos constitucionais de reforços à cidadania, à identidade, à ação e à memória dos segmentos étnicos dos grupos formadores da sociedade brasileira somando-se ainda o direito de acesso à cultura e à indispensável ação do Estado na preservação das manifestações afro-brasileiras”.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) <[www.ipea.gov.br](http://www.ipea.gov.br)>. Fundação pública vinculada ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Fornece dados de pesquisas, estudos e estatísticas necessárias ao conhecimento dos problemas econômicos e sociais do país.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, J. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1958.
- \_\_\_\_\_. *Iracema: lenda do Ceará*. São Paulo: Saraiva, 2006.
- AZEVEDO, A. *O cortiço*. São Paulo: Ática, 1974.
- BARBOSA, L. M. A. O personagem negro na literatura brasileira: uma abordagem crítica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). *Educação com prática da diferença*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 89-104.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Portugal: Edições 70, 1977.
- BASTOS, E. R. A questão social e a sociologia paulista. *Revista São Paulo em perspectiva*, São Paulo, Fundação SEADE, v. 5, n. 1, p. 31-39, jan./mar. 1991.
- BATISTA, J. Movimento negro em Pernambuco. In: ENCONTRO DOS NEGROS DO NORTE E NORDESTE, 8., 1988, Recife. *Anais...* Recife: Cia. Ed. Pernambuco, 1988.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 23 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 16 mar. 2011a.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 16 mar. 2011b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/Diretor2006/DiretorF\\_parecer3\\_2004\\_resolucao1\\_04.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/Diretor2006/DiretorF_parecer3_2004_resolucao1_04.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2011c.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)>. Acesso em: 16 mar. 2011d.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, 5 fev. 1991. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0026.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm)>. Acesso em: 6 set. 2011e.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar*. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001778.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2011f.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 10.192, de 9 de janeiro de 2001. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 6 set. 2011g.

- \_\_\_\_\_. Resolução CES nº 3, de 5 de outubro de 1999. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 7 out. 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces03_99.pdf)>. Acesso em: 6 set. 2011h.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, 20 dez. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5051.htm)>. Acesso em: 6 set. 2011i.
- \_\_\_\_\_. Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2011j.
- \_\_\_\_\_. Conferência Nacional de Educação. *Documento final*. 2010. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf)>. Acesso em: 6 set. 2011k.
- CASHMORE, E. *Dicionário das relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2000.
- CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Contexto, 2000.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Racismo e anti-racismo na Educação: repensando nossa Escola*. São Paulo: Summus, 2001.
- CORRÊA, D. A. Brincando e aprendendo com o povo Kalapalo: a vivência da cultura corporal indígena na educação física escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 7., 2007, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2007. p. 966-972.
- CRUZ, A. C. J. da. *Significados de Educar para as Relações Étnico-Raciais na Sociedade Brasileira*. 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- DÁVILA, J. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945*. Tradução de Claudia Sant’Ana Martins. São Paulo: EdUnesp, 2006. 400 p.
- FORTUNA, J. Índia. Intérprete: Cascatinha & Inhana. In: CASCATINHA & INHANA. *Índia*. São Paulo: Todamérica, 1952.
- FREYRE, G. *Casa-grande e senzala*. 50. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.
- GILROY, P. O *Atlântico Negro: Modernidade e dupla consciência*. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34, 2001.
- GOMES, H. T. *O negro e o romantismo brasileiro*. São Paulo: Atual, 1988.
- GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2005.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- GUIMARÃES, B. *A escrava Isaura*. São Paulo: Ática, 1976.
- HANCHARD, M. G. *Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- HASENBALG, C. A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HERRERO, M.; FERNANDES, U.; FRANCO NETO, J. V. *Jogos e brincadeiras do povo Kalapalo*. São Paulo: SESC, 2006.

HOFBAUER, A. O conceito de “raça” e o ideário do “branqueamento” no século XIX: Bases ideológicas do racismo brasileiro. *Teoria e pesquisa: revista da Universidade Federal de São Carlos*, São Carlos, n. 42-43, 2003.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

LOBATO, M. O jardineiro Timóteo. In: \_\_\_\_\_. *Negrinha*. São Paulo: Brasiliense, 1994a. \_\_\_\_\_. Os Negros. In: \_\_\_\_\_. *Negrinha*. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

LOPES, H. T. Educação e identidade. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 63, p. 38-41, nov. 1987.

LUCIANO, G. S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Unesco, 2006. Coleção Educação par Todos. Série Vias dos Saberes.

MAIO, M. C. O Projeto UNESCO e a Agenda das Ciências Sociais no Brasil dos Anos 40 e 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 14, n. 41, 1999, p. 141.

MARANHÃO, F. *Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais*, 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2008. p. 11-16.

PAIXÃO, M.; CARVANO, L. M. (Orgs.). *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2007-2008*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008. Disponível em: <[http://www.laeser.ic.ufrj.br/relatorios\\_gerais.asp](http://www.laeser.ic.ufrj.br/relatorios_gerais.asp)>. Acesso em: 21 mar. 2011.

PINTO, R. P. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 25-38, ago. 1993.

PRISTA, A.; TEMBE, M.; EDMUNDO, H. *Jogos de Moçambique*. Lisboa: Instituto Nacional de Educação Física, 1992. 79 p.

REIS, J. J.; GOMES, F. S. *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RODRIGUES, T. C. *Movimento Negro no Cenário Brasileiro: embates e contribuições para a política educacionais nas décadas de 1980-1990*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SILVA, A. C. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CEAO/CED, 1995.

\_\_\_\_\_. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EdUFBA, 2001.

SILVA, P. B. G. Ensinar, aprender e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), set./dez. 2007. p. 489-506.

SILVA, P. V. B. *Racismo em livros didáticos: Estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

## Discografia

- BARROSO, A. Aquarela do Brasil. Intérprete: Francisco Alves com Radamés Gnattali e sua Orquestra. In: FRANCISCO ALVES. *Aquarela do Brasil*. São Paulo: Odeon, 1939.
- BATISTA, J.; OLIVEIRA, M. Tem que rebolar. Intérprete: Elizeth Cardoso & Cyro Monteiro. In: ELIZETH CARDOSO & CYRO MONTEIRO. *A bossa eterna de Elizeth e Cyro*. Rio de Janeiro: Copacabana, 1966.
- BITTENCOURT, R. Senhor da Floresta. Intérprete: Augusto Calheiros. In: AUGUSTO CALHEIROS. *Senhor da Floresta*. São Paulo: Victor, 1945.
- CALAZANS, J. L. Alma de Tupi. Intérprete: Augusto Calheiros. In: AUGUSTO CALHEIROS. *Alma de Tupi*. São Paulo: Victor, 1933.
- CÉSAR, Chico. *Cuscuz clã*. Polygram, 1996. 1 CD.
- \_\_\_\_\_. *Respeitem meus cabelos, brancos*. MZA, 2002. 1 CD.
- VERMELHO, A. P.; NASSER, D. Canta Brasil. Intérprete: Francisco Alves & Orquestra Rádio Nacional. In: FRANCISCO ALVES. *Canta Brasil*. Rio de Janeiro: Odeon, 1941.

## Referências consultadas

- BASTIDE, R.; FERNANDES, F. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Anhembi, 1995.
- BERND, Z. *Introdução à literatura negra*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Literatura e identidade nacional*. 2. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Anhembi, 1995.
- \_\_\_\_\_. A questão social e a sociologia paulista. *Revista São Paulo em perspectiva*, São Paulo: Fundação SEADE, v. 5, n. 1, p. 31-39, jan./mar. 1991.
- \_\_\_\_\_. Movimento negro em Pernambuco. In: ENCONTRO DOS NEGROS DO NORTE E NORDESTE, 8., 1988, Recife. *Anais...* Recife: Cia. Ed. Pernambuco, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diversidade na Educação: reflexões e experiências*. Brasília, 2003.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: MEC/SECAD, 2006.
- CARONE, I.; BENTO, M. A. C. (Orgs.). *Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquidade e branqueamento*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CIVITA, V. (Org.). *Os melhores jogos do mundo*. São Paulo: Abril, 1978.
- COSTA, C. S. *O negro no livro didático de língua portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores*. Cuiabá: EDUFMT, 2007.
- DAMATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1990.
- GOMES, N. L.; GONÇALVES E SILVA, P. B. *Experiências Étnico-Culturais para formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES, L. A. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 27-9, nov. 1987.

GUIMARÃES, A. S. A. Depois da democracia racial: as desigualdades em novo regime de estado. *Revista de Sociologia da USP*, São Paulo v. 18, n. 2, p. 269-287, nov. 2006.

GUSMÃO, N. M. M. (Org.). *Diversidade cultural e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003.

HERNANDEZ, L. L. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

JUNIOR, C. E. A. C. et al. *Tendências Demográficas: Uma Análise dos Indígenas com Base nos Resultados da Amostra dos Censos Demográficos 1991 e 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, 2005. p. 144.

KISHIMOTO, T. M. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.

LIMA, M. N. M. *Escola plural, a diversidade está na sala: formação de professores para inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. Programa de Ação do Movimento Negro Unificado. 1982.

MUNANGA, K. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2001. 200p.

OLIVEIRA, R. *Tramas da Cor: enfrentando o preconceito no dia-a-dia escolar*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

SANTOS, G. A. *A invenção do ser negro: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo: EDUC/ FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SILVA, P. B. G. Projeto Nacional de Educação na Perspectiva dos negros brasileiros. In: CONFERÊNCIA DO FÓRUM BRASIL DE EDUCAÇÃO. Brasília: CNE/UNESCO Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2008. p. 151-168.



## **SOBRE OS AUTORES**

### **Ana Cristina Juvenal da Cruz**

Formada em História pela Unesp, de Assis. É mestranda em Educação pela UFSCar e atua nas áreas de pesquisa e docência no campo da educação e das relações étnico-raciais e formação de professores.

### **Benedita da Guia Ferreira Mendes**

Mestranda em Sociologia pela UFSCar e graduada em Geografia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Membro do Grupo de Pesquisa “Trabalho, Organização Social e Comunitário”. Especialista em relações raciais e educação na sociedade brasileira.

### **Fabiano Maranhão**

Mestre em Educação e graduado em Educação Física pela UFSCar. É membro do “Núcleo de Estudos em Fenomenologia em Educação Física” (NEFEF). Seus principais estudos e pesquisas têm sido na área de Jogos Africanos e Afro-brasileiros e Educação das Relações Étnico-raciais.

### **Fernanda Tonelli**

Licenciada em Letras (português e espanhol) pela UFSCar; desenvolveu pesquisa de iniciação científica, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sobre imagens de indígenas em letras de canções brasileiras. Atualmente é mestranda no Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSCar, com pesquisa voltada para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

### **Lucia Maria de Assunção Barbosa**

Doutora em Estudos Portugueses, Brasileiros e da África Lusofônica pela Universidade Paris 8 (França), mestre em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp – Assis). Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso

(UFMT). Desde 1994, é docente do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde atua no Programa de Pós-graduação em Linguística. Suas pesquisas têm privilegiado as dimensões (inter)culturais no ensino-aprendizagem de línguas. No que se refere às relações étnico-raciais, a professora vem se dedicando ao estudo das representações e dos estereótipos em materiais didáticos, na literatura e em letras de canções.

### **Tatiane Cosentino Rodrigues**

Pedagoga, mestre em Ciências Sociais e doutoranda em Educação pela UFSCar. Possui pesquisas e publicações nas áreas de educação e relações étnico-raciais; tem experiência em docência e formação de professores.

### **Vanessa Mantovani Bedani**

Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela UFSCar. É professora da rede pública estadual e desenvolve trabalhos de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais.



