

## **IDENTIFICAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PESQUEIRA/PE<sup>1</sup>.**

Maria da Penha da **Silva** – CAA/UFPE

### **Resumo**

O presente texto tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa exploratória realizada com as professoras das escolas municipais de Pesqueira/PE acerca da identificação étnico-racial de si e dos/as alunos/as. O referido estudo, faz parte de uma pesquisa em andamento no curso de Mestrado no PPGEduc no Centro Acadêmico do Agreste/UFPE. Nesse caso, a pesquisa exploratória serviu para definirmos o campo empírico e os sujeitos da pesquisa. O campo empírico, trata-se das escolas municipais de Pesqueira/PE, localizadas na área urbana. Enquanto os sujeitos são as professoras e estudantes dos Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Usamos como instrumento metodológico um questionário com questões semiabertas. Os resultados mostraram que algumas professoras apresentaram dificuldades em declarar sua identificação étnico-racial, como também em identificar os/as estudantes, o que entendemos como o desconhecimento do perfil étnico-racial do público estudantil com o qual atuam.

**Palavras-chave:** identificação étnico-racial; professoras; estudantes.

## **IDENTIFICAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PESQUEIRA/PE.**

### **Introdução:**

A construção do conhecimento científico implica inicialmente num processo de incursão teórica e empírica acerca do objeto a ser investigado. O que a pesquisadora Maria Cecília Mynaio chamou de pesquisa exploratória, se constitui como a fase da investigação científica que “compreende desde a etapa da construção do projeto até os procedimentos e testes para a entrada em campo”. (MYNAIO, p. 171). Sendo essa etapa muito importante para o delineamento do objeto de estudo, a problemática, os objetivos, e a escolha do referencial teórico-metodológico.

---

<sup>1</sup>O município de Pesqueira estar localizado na região do Agreste Pernambucano, distante 215km do Recife. Com 62.931 habitantes, desses, 9.335 se declararam indígenas (Censo IBGE/2010). Disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br), acessado em 15/07/2012.

Pautado nessa perspectiva, no presente texto apresentamos os resultados da pesquisa exploratória desenvolvida junto às professoras<sup>2</sup> em escolas municipais na área urbanas de Pesqueira/PE acerca da identificação étnico-racial de si e dos/as estudantes, no primeiro trimestre do ano de 2014.

Recorremos às técnicas da pesquisa qualitativas e quantitativas, usando um questionário com questões semiabertas, aplicado às professoras dos Anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), e de tabelas e gráficos como apoio para a sistematização dos dados coletados. Objetivamos conhecer o perfil étnico-racial e residencial desses profissionais e dos/as estudantes nessa modalidade de ensino, que nos serviu como critérios de seleção do campo empírico e dos sujeitos para uma pesquisa mais ampla em andamento vinculada ao Mestrado em Educação Contemporânea no Centro Acadêmico do Agreste/UFPE. Tomamos como objeto de estudo, “as práticas curriculares docentes acerca da História e das Culturas indígenas”, nas escolas municipais de Pesqueira/PE, frequentadas por crianças indígenas e não indígenas.

Consideramos ainda que Pesqueira foi declarado pelo Censo IBGE/2010 como o município no Nordeste onde habitava o maior número de indivíduos indígenas, a maioria pertencente ao povo Xukuru do Ororubá, somando uma população com cerca de 12.000 pessoas, dessas, aproximadamente 4.000 residindo na área urbana da referida cidade. O que nos motivou a buscar compreender como ocorrem as práticas curriculares docentes acerca da História e das Culturas indígenas nas escolas municipais no perímetro urbano, pois as crianças indígenas que moram na área rural geralmente são assistidas por outra modalidade de Ensino a “Educação Escolar Indígena”. Portanto, pensamos ser relevante a preocupação com o atendimento educacional das crianças indígenas que moram na área urbana da cidade.

Porém, em razão dos limites do tempo para a realização de uma pesquisa de Mestrado delimitamos o número de escolas e de sujeitos. Assim, foi necessário identificar previamente as escolas e os sujeitos com os quais pretendíamos dialogar no campo empírico. O nosso interesse maior naquele momento era identificar as escolas com professores/as e crianças de pertencimentos étnico-raciais diversos, e onde moravam, buscando perceber os níveis de relações com o povo indígena local.

---

<sup>2</sup>Usamos o termo “professora”, considerando que todas as profissionais que participaram do referido estudo, se identificaram na categoria do gênero feminino.

A sistematização de informações preliminares serviu de base para elaboração do presente texto onde situamos a discussão sobre a inclusão da História e das Culturas indígenas no currículo da Educação Básica; apresentamos o *locus* da pesquisa exploratória e os dados que contribuíram para a construção do perfil étnico-racial e residencial dos/as estudantes e das professoras; e por fim deixamos nossas impressões iniciais acerca dos achados da pesquisa que encontramos naquele momento.

**O Ciclo de Políticas Educacionais: contextos de influência e produção de texto na inclusão da História e das Culturas indígenas no currículo escolar**

Nos últimos 25 anos no Brasil emergiram os debates sociais e acadêmicos sobre a necessidade de reconhecimento e respeito às diversidades socioculturais existentes no país. A exemplo das reconfigurações dos modelos de famílias, da orientação sexual e afetiva expressadas pelos grupos LGBTs, da diversidade de crenças religiosas, das necessidades especiais de acessibilidades físicas e cognitivas daqueles/as que se encontra em condições de déficit físico ou mental, como também a super-dotação mental, da diferença étnico-racial, dentre outras. Debates que contribuem para repensarmos o papel da escola e os agentes educacionais (gestores/as, coordenadores/as, professores/as, etc.) diante dessas novas reconfigurações sociais na contemporaneidade, demandando mudanças nas práticas educativas dos referidos agentes.

No que se refere ao reconhecimento e respeito às diferenças étnico-raciais, sobre os povos indígenas por meio da educação formal, pensando a escola não indígena, as discussões acadêmicas vem se avolumando na área da Educação na primeira década desse milênio. A exemplo dos estudos de Iara Tatiana Bonin (2007a; 2007b), Mauro Cezar Coelho (2007), Celênia de Souto Macedo (2010), Maria Aparecida Bergamschi (2010), Luiz Fernandes de Oliveira (2012), Luana Barth Gomes (2011), Ana Cláudia O. Silva (2012), Valéria Weigel e Marcia Lira (2012), dentre outros, trouxeram contribuições para reflexões a respeito das carências de políticas públicas, da necessidade de repensarmos os conteúdos e estratégias didáticas mobilizadas pelos/as professores/as da Educação Básica. Além de evidenciarem a necessidade de formação permanente para os/as professores/as e de subsídios didáticos coerentes com a condição histórica contemporânea dos povos indígenas no Brasil.

Mesmo tratando-se de estudos recentes, os resultados mostraram que as práticas curriculares docentes permanecem com abordagens contraditórias sobre as expressões socioculturais dos indígenas. Somando-se ao uso de livros didáticos de História, que traziam concepções baseadas nas obras literárias do Romantismo e em

estudos etnográficos classificando os povos indígenas, ora, como ingênuos, puros vivendo em harmonia com a Natureza, dóceis e livres da contaminação pela maldade ocidental, passíveis de serem aldeados, considerados gentis; outras vezes, nomeavam de bárbaros aqueles que resistiam e se expunha aos confronto, enquanto os que fugiam eram considerados selvagens, sendo perseguidos e na maioria das vezes mortos.

Na literatura acadêmica contemporânea acerca do protagonismo indígena na História do Brasil, notam-se novas abordagens. Não se vê a condição de aldeados como passividade, a exemplo dos estudos de Regina Celestino de Almeida (2003; 2010), quando apontou que os aldeamentos também se traduziram como uma das estratégias de resistência contra o extermínio, pois aldear-se significava possibilidades de ser considerados cristãos, súditos do Rei e protegidos das violências contra os grupos que não aceitavam a colonização. Os aldeamentos se constituíam também como espaço de possíveis alianças para combater grupos rivais, tanto indígenas, quanto colonizadores. Todavia, as lições escolares sobre a História do Brasil, durante anos negaram a condição de protagonistas dos povos indígena, inclusive os habitantes na Região Nordeste.

Portanto, os olhares sobre as práticas curriculares docentes acerca da História e das Culturas indígenas, possibilitarão reflexões sobre as origens dos debates que evocam uma educação para as relações étnico-raciais, como pauta das políticas educacionais, por entendermos que a política e a prática estão estreitamente interligadas. Na medida em que se compreendem as referidas políticas pela óptica dos estudos de Stephen Ball (2001), se referindo à forma como as políticas públicas são organizadas em ciclos sugerindo um movimento que se constitui em múltiplos contextos políticos: a) o contexto de influência; b) o contexto de produção de texto; c) o contexto da prática; d) o contexto dos resultados e efeitos; e) e o contexto de estratégias políticas. Pensando esses contextos como movimentos circulares, exercendo influências um sobre o outro.

As discussões propostas em nosso texto estão baseadas apenas em dois dos contextos políticos mencionados pelo citado autor. O primeiro trata-se do *contexto de influência*, que se refere à mobilização de diferentes grupos sociopolíticos (sociedade civil organizada, sindicatos, partidos políticos, organizações não governamentais, etc.) em prol de interesses que nem sempre são convergentes, ocasionando disputas e tensões em torno da definição dos fins da educação formal. O segundo diz respeito ao *contexto de produção de texto*, onde ocorre a formulação de textos políticos, documentos

oficiais, discursos e pronunciamentos, traduzindo a síntese dos acordos firmados entre os diferentes grupos, mas com a finalidade de atender o interesse público.

A partir dessa perspectiva, entendemos que as políticas curriculares no Brasil, relacionadas à educação para as relações étnico-raciais, é resultado de discussões relativamente recentes. Tem origens num ciclo de políticas mais amplo que vem adquirindo formas a partir da década de 1980, quando o país vivenciava o fim dos longos anos de Ditadura e iniciava um movimento da Abertura política, com a redemocratização e descentralização do poder público. Naquele contexto histórico, a sociedade civil organizada mobilizou-se exercendo suas influências no âmbito do contexto de produção de texto. Foram produzidos alguns textos políticos, dentre esses, as legislações traduzidas como textos oficiais.

Para Ball (2001), no contexto de influência também ocorrem às interferências de ideias e políticas globais. No caso das políticas de educação para as relações étnico-raciais no Brasil, observamos a influência de políticas internacionais formuladas ainda na segunda metade do século XX, a exemplo das campanhas em prol dos “Direitos Humanos” implementadas pela ONU (Organização das Nações Unidas), que após o Holocausto, a perseguição e execução de milhares de judeus, na Segunda Guerra Mundial, promoveu e liderou Conferências Internacionais pelo fim de todo e qualquer preconceito racial. E nessas Conferências foram produzidos documentos que passou a orientar as políticas educacionais dos países signatários, inclusive o Brasil.

E a partir daí foi visível a necessidade de investimentos em diversas políticas educacionais: financiamento; produção de meios; formação docentes; acesso à educação escolar para os grupos étnico-raciais menos favorecidos na sociedade. Esses, foram temas nos debates internacionais na época e serviram de referências para as reformas curriculares no Brasil.

No que se refere às reformas curriculares em nome de uma educação para as relações étnico-raciais, notamos a inclusão de conteúdos relacionados à valorização da História e das Culturas indígenas desde *o contexto de influência* que contou com as organizações indígenas internacionais, nacionais e locais junto às demais instituições anteriormente citadas, que reivindicavam para os povos indígenas o direito de serem reconhecidas suas diferenças étnicas. E a partir desse reconhecimento sugeria-se a demarcação dos seus territórios tradicionais, a proteção dos seus saberes tradicionais por meio da Educação diferenciada e o respeito as suas manifestações socioculturais.

Os referidos direitos foram conquistados gradativamente, anos após anos, previstos no contexto de influência e reafirmados no contexto de produção do texto. Observa-se uma trajetória de produção de textos oficiais no âmbito do ciclo de políticas educacionais. Mas, como lembrou Stephen Ball (2001), no âmbito do ciclo de políticas, o contexto de produção de texto está marcado pelas tensões e disputas por representatividade nos textos oficiais, caracterizando-se pela demarcação de espaços políticos, produzindo discursos políticos heterogêneos e muitas vezes contraditórios.

Nos debates sobre os povos indígenas e Educação, é visível essa heterogeneidade nesses discursos. Pois, logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, Luiz D. Grupioni (1995) mencionou mobilizações de professores/as indígenas no Centro Oeste e Norte reivindicando uma Educação Intercultural para a população indígena e também a inclusão da História e das Culturas indígenas nas práticas curriculares nas demais modalidades de Ensino da Educação Básica. E reclamavam que os conteúdos de História ensinados nas instituições escolares públicas não eram coerentes a História contemporânea dos povos indígenas, inclusive as formas de textos e imagens veiculadas nos livros didáticos distribuídos para as referidas escolas.

Esses debates seguiram paralelos aos discursos por uma educação diferenciada. Posteriormente ambos os discursos influenciaram a produção do texto da LDBEN de 1996 e aparentemente nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs (1999), sendo esse alvo de elogios e também críticas. Pois, enquanto Vera Candau (2008) mencionou a proposta dos PCNs como uma ação do Ministério da Educação (MEC) que apontava para uma educação inclusiva no âmbito das discussões sobre a diversidade cultural, M. Aparecida Bergamaschi (2010, p. 159) e Iara Bonin (2007a) questionaram os discursos sobre essa diversidade impressos nos documentos oficiais destinados à Educação.

Em suas críticas as pesquisadoras alegaram que o uso do termo *diversidade* pelo MEC serviu apenas para camuflar a proposta homogeneizadora do MEC. E Bergamaschi ainda chamou atenção para a situação antagônica na qual foram gestados os PCNs, pois no mesmo período em que o MEC se empenhava na divulgação de uma proposta educacional inovadora reconhecendo o Brasil como um país pluriétnico, os povos indígenas reivindicavam uma Educação Escolar Indígena diferenciada. Os PCNs não contemplavam a proposta de Educação diferenciada pleiteada pelos indígenas.

Essas tensões se expressam até os dias atuais, pois apesar dos inúmeros dispositivos legais para beneficiar a Educação Escolar Indígena ou a Educação escolar para a população brasileira em geral, no que se referem à valorização das diferenças étnicas as produções acadêmicas contemporâneas não conseguem entrar num consenso.

Fazemos essa afirmação tendo em vista que alguns pesquisadores/as defendem que é válido pensar em projetos interculturais para a Educação escolar explorando os pontos comuns encontradas na diversidade, Vera Candau(2008). Todavia, pesquisadores/as, como Antônio Brand (2012), Maria A. Bergamaschi (2010), Rita G. Nascimento (2010), dentre outros/as, defendem que a interculturalidade efetiva na educação, pressupõe as possibilidades de reconhecimento das diferenças socioculturais questionando os mecanismos de poder que os colocam na condição de diferentes e subalternas em relação à cultura ocidental.

A questão da Educação Escolar Indígenas constitui-se em um instrumento de afirmação e fortalecimento identitário, frente à necessidade de dialogar com os saberes e valores da sociedade não indígena, favorecer relações sociais e econômicas igualitárias. Nesse sentido, os estudos de Stuart Hall (1999; 2000) afirmaram que esse fenômeno ocorre quando há a necessidade de alguns grupos sociais afirmarem suas identidades ao serem negadas por outros.

Sendo esse o caso dos grupos étnico-raciais no Brasil, em especial os povos indígenas, que afora as reivindicações por uma educação formal diferenciada e intercultural para essas populações, provocam os debates sobre uma educação intercultural para além das escolas indígenas, que ofereça as possibilidades de serem reconhecidos e respeitados por toda sociedade brasileira.

Compreendemos que é nessa perspectiva intercultural que se insere a produção do texto da Lei 11.645/08, ao determinar a inclusão nos currículos escolares o ensino da História e cultura das populações negra e indígena no Brasil. Compreendemos ainda que a referida Lei obriga a inclusão de conteúdos programáticos que evidenciem a participação dessas populações na História do Brasil e assim propõe um diálogo intercultural no currículo das escolas consideradas não diferenciadas.

Entretanto, conforme Iara Bonín (2007), Cezar Coelho (2007) e Edson Silva (2013) que evidenciaram a folclorização das expressões socioculturais indígenas nas práticas docentes, compreendemos que o texto da Lei 11.645/2008, em si não garante as mudanças necessárias sugeridas pelos referidos pesquisadores/as. Pois, a esse respeito,

Luiz Gonçalves e Petronilha Silva (2011), Vera Candau (2008) afirmaram que políticas educacionais destinadas às escolas por meio de propostas curriculares externas, sem discussões no cotidiano escolar perdem a riqueza da construção coletiva. E em função disso, muitas vezes as mudanças deixam de ser vivenciadas pelo currículo no dia-a-dia escolar.

Observamos ainda em relação à implementação da referida Lei, que os equívocos das imagens e discursos sobre os povos indígenas ainda estão presentes nos livros didáticos. Os estudos de Izabel Gobbi (2006), Jurjo Santomé (2008), Celênia Macedo (2009), Circe Bitencourt (2013) Iara Bonin (2007a; 2007b), Cezar Coelho (2012) nos mostraram que as abordagens nos subsídios didáticos sobre a História do Brasil, os equívocos são recorrentes com a exaltação à cultura europeia e a permanente discriminação das populações indígenas.

Por fim, as produções científicas contemporâneas enfatizam também a ausência da temática indígena nos cursos de formação inicial ou continuada para professores/as. E mesmo quando algum Programa de Licenciaturas inclui essa discussão, ocorre de forma superficial, dissolvida em uma disciplina que trata de conteúdos mais abrangentes, como por exemplo, “História das Américas”. Onde muitas vezes os povos indígenas aparecem apenas no momento do chamado “Descobrimento” como vítimas que foram dizimadas. Raríssimas são as abordagens que tratam sobre os povos indígenas contemporâneos, ou encontramos nos livros didáticos como fonte ou apoio bibliográfico, referências a estudos de especialistas que atuam nessa área de pesquisa.

As dificuldades anteriormente descritas se constituem como grandes desafios que nos provoca a contribuir com os debates educacionais no âmbito das práticas curriculares docentes. E no exercício para compreendermos como atualmente ocorre o ensino sobre a História e as Culturas indígenas no contexto escolar, adentramos no campo empírico iniciando pela investigação sobre a identificação étnico-racial dos sujeitos. Tivemos a oportunidade de observar que as professoras demonstraram dificuldades em identificar e reconhecer as diversidades étnico-raciais de si, e do público estudantil que frequenta as salas de aula. Dificuldades visíveis quando tratamos sobre os dados informados no questionário preenchido pelas professoras durante a pesquisa exploratória citada no início do presente texto. E buscamos compreender melhor a situação a partir da exposição dos achados dessa pesquisa, apresentados a seguir.

### **Dialogando com os dados sobre o perfil étnico-racial dos/as estudantes...**

Os primeiros achados da pesquisa exploratória é o espaço que possibilita a aproximação com o campo empírico, (MINAYO, 2010). Etapa da pesquisa que corresponde à escolha do espaço e dos sujeitos, definição de critérios de amostragem e as estratégias de como se aproximar do campo. Com esse objetivo, visitamos as 10 escolas municipais de Pesqueira/PE do Ensino Fundamental, localizadas na zona urbana, onde deixamos 106 questionários impressos a serem respondidos pelos/as professores/as da referida modalidade de ensino, no prazo de uma semana. Os questionários continham dentre outros itens, questões relacionadas com perfil étnico-racial e residencial das professoras, e dos/as estudantes com os/as quais atuavam.

As escolas foram identificadas na tabela nº 01 pelas letras de “A” à “J”, para resguardar as identidades das instituições e dos sujeitos participantes da pesquisa:

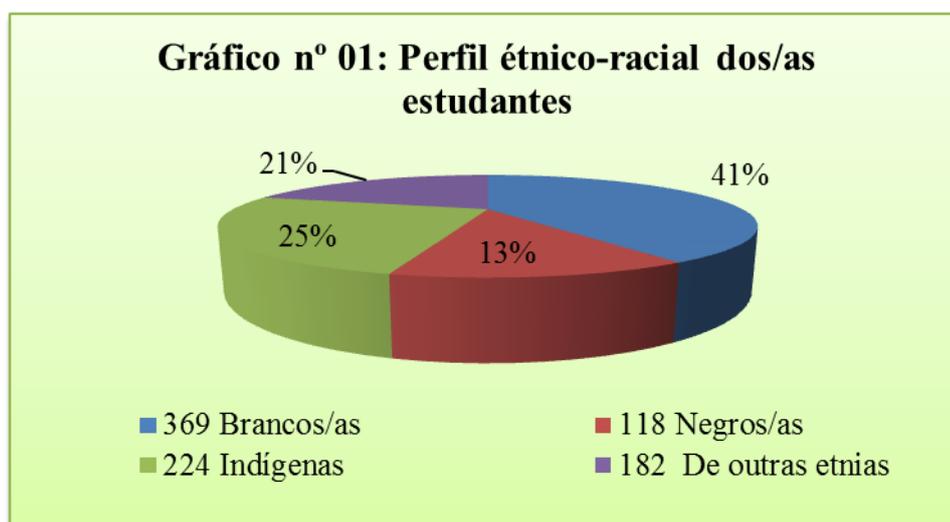
**Tabela nº 01: Perfil étnico-racial dos/as estudantes por escola**

Escolas visitadas	Nº de turmas mencionadas pelas professoras	Classificação étnico-racial dos/as estudantes				
		Branca	Negra	Indígena	Outras	Total por escola
A	05	14	02	79	13	108
B	02	19	15	-	11	45
C	10	104	42	06	58	210
D	04	32	05	26	06	69
E	02	20	14	08	08	50
F	06	16	01	90	-	107
G	03	49	-	-	12	61
H	06	69	24	09	34	136
I <sup>3</sup>	-	-	-	-	-	-
J	05	40	15	06	40	101
Dados gerais	43	363	118	224	182	887

Ressaltamos que algumas das escolas contribuíram de forma mais efetiva, no sentido da participação de todas as professoras. Enquanto em outras, algumas professoras não devolveram o questionário, e outras responderam parcialmente. Houve escolas em que algumas professoras não responderam as questões sobre o seu perfil étnico-racial, e em outros casos não responderam sobre o perfil étnico-racial dos/as estudantes, a exemplo da Escola “I”.

<sup>3</sup> As professoras dessa escola não preencheram o item correspondente à identificação étnico-racial do público estudantil.

Ao todo, recolhemos 48 questionários com informações correspondentes ao perfil étnico-racial de 37 professoras e 887 estudantes. Observamos que das 10 escolas que participaram, a escola “A” e escola “F” destacadas na cor azul na tabela anteriormente exposta, foram as que apresentaram o maior número de estudantes indígenas nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde atuam as professoras que responderam o questionário. As referidas escolas estão localizadas nos bairros *Xucurus* e *Caixa D’água*, região periférica e fronteira à área indígena. Ressaltamos que todos os estudantes indígenas identificados nos questionários, moram na zona urbana da cidade. E percebemos que no total de 887 estudantes, 224 declaram-se indígenas, correspondendo a cerca de 25% conforme mostra o gráfico a seguir:



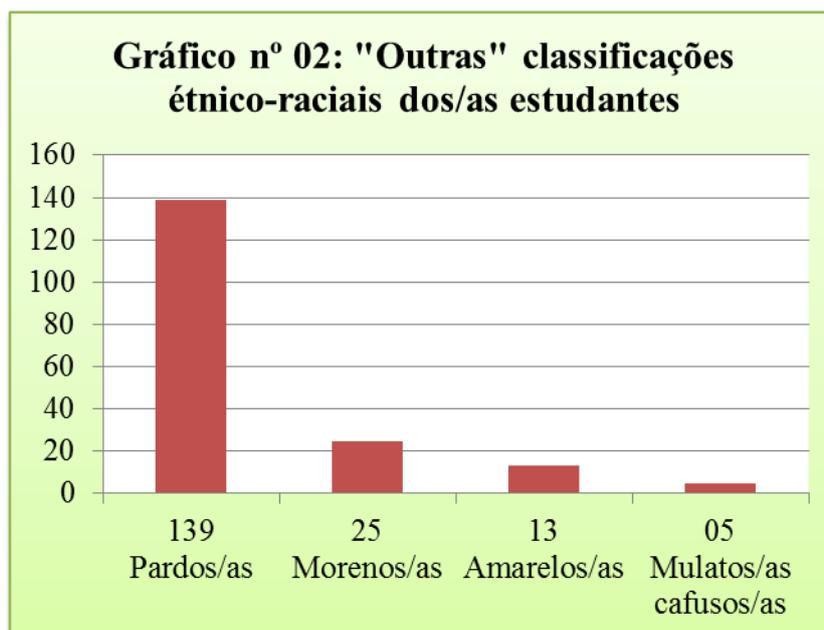
No referido gráfico, observamos três frações que se destacam como mais numerosas. Em primeiro lugar estão os/as estudantes brancos/as, em segundo, os estudantes indígenas e em terceiro o grupo de estudantes identificados como “outras” classificações étnico-raciais. Sendo essa terceira, objeto de nossas reflexões posteriores nos preocupando o que venha significar essa representatividade “outras”.

Tendo em vista que o critério informado pelas professoras para a identificação étnico-racial tanto de si, quanto sobre os/as estudantes, foi a auto identificação, evidenciou que algumas professoras suscitasse concepções diversas sobre o significado de identidade étnico-racial. Algumas calcadas na ideia de identificação biológica, baseada nos traços físicos, a exemplo da cor da pele, remetendo a uma classificação fixa, imutável, enquanto outras se aproximaram da perspectiva mais antropológica e social, a qual remete ao lugar, ou grupo social ao qual o sujeito pertence.

É compreensível a existência da polissemia na afirmação identitária étnico-racial, pois segundo Cashmore (2000), os estudos antropológicos contemporâneos e a Análise do Discurso, demonstraram que as categorias de raça e etnia assumiram diferentes significados ao longo da história da humanidade, no jogo de definição da diversidade cultural, estabelecendo certas hierarquizações entre os diferentes grupos humanos. E assim, são considerados os múltiplos aspectos socioculturais em relação direta com o pertencimento a determinado grupo social, a exemplo das populações negra, indígena, cigana, etc. Então, para tornar o questionário mais inteligível possível, além das categorias usuais no cotidiano escolar, “branca”, “negra” e “indígena”, incluímos “outras”, uma alternativa para o campo das interpretações de si e do outro.

Todavia, algumas respostas à alternativa suscitada pelo item “outras”, remetem às classificações étnico-raciais associadas aos mitos de origens da nacionalidade brasileira, a exemplo do “mulato” e do “cafuzo”. Enquanto outras são comuns aos censos demográficos, referente à cor da pele, (parda, morena e amarela). Ressaltamos que as duas primeiras classificações, situam-se nas perspectivas presentes na ideia da mestiçagem que teve origens ainda no século XIX, difundida na primeira metade do século XX por meio da Semana de Arte Moderna, nos livros de Gilberto Freyre a partir da década de 1930 e mais tarde pelos estudos de Darcy Ribeiro.

Retomando a nossa reflexão acerca das classificações étnico-raciais consideradas como “outras”, observamos que as identificações indicaram um número elevado de pardos/as, somando 139, em comparação às outras classificações, a exemplo dos/as morenos/as com 25 estudantes, dos/as amarelos/as com 13 estudantes, e dos/as mulatos/as-cafuzos/as com cinco estudantes. Essa disparidade é conferida no próximo gráfico:



Nesse sentido, observamos que a classificação “pardos/as” foi destacada superando os/as morenos/as, sendo esta última, a classificação mais usual no senso comum. E retomando os dados do gráfico n° 01, percebemos que esse número é bem superior aos estudantes identificados como negros/as. Com isso questionamos se nesse caso foi usado ou não o critério de auto-identificação, como nos foi informado. Fazemos esse questionamento considerando que o termo “pardo” não é uma expressão recorrente no vocabulário infanto-juvenil das classes populares. Como também os termos amarelo e mulato/cafuzo (como foi citado no questionário).

Tal suposição indica ainda as possibilidades de vigências do mito da mestiçagem. E que se foram as professoras que atribuírem tais identificações ainda permanecem presas à ideia de classificações étnico-raciais relacionadas aos traços biológicos. Desconhecendo as novas abordagens sociais e antropológicas que trazem outros aspectos importantes superando as classificações baseadas na mestiçagem.

Pois, segundo Maggie (1996), as classificações étnico-raciais pautadas pela cor, historicamente levaram os sujeitos a embranquecerem-se, onde numa escala gradiente das cores, a tendência é buscar a aproximação com a cor clara. Resultando sempre numa classificação afastada do preto, para ascender como branco e nunca se afasta do branco para acender como preto. Nessa perspectiva, é possível pensar que as classificações “pardo”, “moreno”, “amarelo”, “mulato/cafuzo”, atribuídas como resposta ao questionário, ainda sejam resíduos da ideia do branqueamento racial que

perdura no imaginário de muitos/as brasileiros/as, que a partir de uma escala de cores estabelece uma hierarquização não só racial, mas também social e econômica.

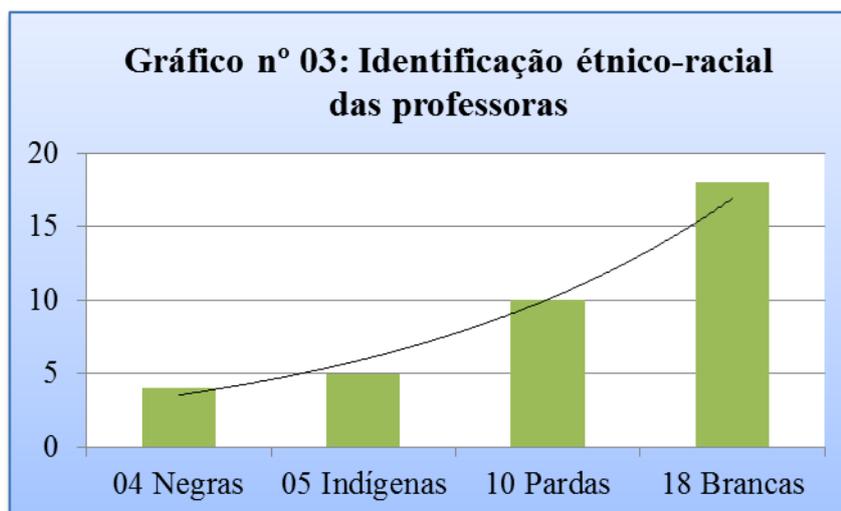
### **Dialogando com o perfil étnico-racial das professoras...**

Para definirmos a escola na qual possamos desenvolver a segunda etapa do estudo empírico, vimos que apenas o levantamento do perfil estudantil não foi o suficiente, tendo em vista que duas das escolas apresentaram um perfil geral muito aproximado. Então levamos em consideração o perfil das professoras. No qual observamos que dentre as 48 que responderam o questionário, 11 não informaram sobre sua identidade étnico-racial. Tal situação foi inquietante, e não sabemos os motivos pelos quais não se identificaram. Então, em razão desse silêncio, nos baseamos apenas em informações de 37 professoras, situadas por escola. Como mostrado na tabela nº 02 apresentada a seguir:

**Tabela nº 02: Perfil étnico-racial das professoras por escola**

Escolas participantes	Nº de professoras que responderam o questionário	Nº de professoras que responderam esse item	Classificação étnico-racial			
			Branças	Negras	Indígenas	Outras
A	04	04	03	-	01	-
B	03	03	01	-	-	02
C	09	07	03	01	-	03
D	04	04	03	-	-	01
E	02	02	01	01	-	-
F	06	06	02	-	04	-
G	04	04	02	-	-	02
H	09	03	01	01	-	01
I	02	01	01	-	-	-
J	05	03	01	01	-	01
Dados gerais	48	37	18	04	05	10

Observamos que dentre as 37 professoras que se identificaram, encontramos uma maioria que se classificaram como brancas (18), e como pardas (10), quando em menor número se identificaram como negras (04) e como indígenas (05). Sendo visível a diferença entre a quantidade de professoras indígenas e negras em relação às declaradas pardas e brancas. Ressaltamos que no gráfico nº 03 apresentado a seguir, há uma ascendência ao clareamento ao invés do enegrecimento, onde a classificação “parda” se destacou como mediadora entre os dois extremos:



Ao verificarmos os questionários como um todo, observamos que as professoras que silenciaram sua identidade étnico-racial, foram aquelas que atribuíram a identificação parda a um maior número de estudantes. Semelhantes àquelas que se identificaram como negras. Enquanto as que se identificaram como brancas atribuíram um número maior de estudantes na classificação branca e em menor número na classificação pardos/as e morenos/as. Essa situação nos levou a refletir sobre o que Guimarães (2008) apontou como problemática recorrente nas pesquisas demográficas no Brasil sobre a classificação racial pautada pela cor, que demonstra o significado dessa classificação para além das questões raciais, agregando valores e significados aos indivíduos e grupos sociais dos quais compartilham,

[...] cor, tal como a usamos no dia-a-dia, é um atributo de grupos sociais, ou seja, que a classificação de alguém como “negro”, “preto”, “branco” ou “pardo” não é algo objetivo, independente dos sujeitos e das relações em que estão envolvidos; que classifica-los numa categoria de cor equivale a incluí-lo em grupos que partilham certas características imaginadas – físicas psicológicas e morais. (p. 42 - 43).

É então possível pensar que as professoras ao atribuírem a classificação étnico-racial dos estudantes, estabeleceram uma interlocução com sua própria identidade. Quando pardas ou negras, tenderam a identificar os estudantes como pertencentes do mesmo grupo que o seu e situação semelhante ocorreu com as professora brancas. Isso nos dar uma noção de como as professoras veem a si e as crianças com as quais atuam, como pertencentes do mesmo grupo. Pressupondo a ideia de igualdade, não significando equidade, pois os reconhecer como iguais também pode ser uma formas de silenciar as diferenças étnico-raciais existentes em sua sala de aula e na sociedade.

Todavia, não pudemos usar essa mesma variante para as professoras que atuam nas escolas onde foi identificado um maior número de estudantes indígenas, em razão dessas estarem localizadas na fronteira com a área indígena, num bairro historicamente conhecido por ser majoritariamente habitado por famílias indígenas. Mesmo sendo nessas escolas onde também atuam as professoras identificadas como indígenas, consideramos as demais professoras que se identificaram como brancas, pardas ou negras, evidenciaram o alto número dos/as estudantes classificados como indígenas.

Portanto, a classificação dessas professoras e estudantes se aproxima da perspectiva de classificação biológica, mas que,

[...] pode mesmo passar a conotar não apenas “raça” – grupos demarcados por crenças na comunidade de sangue e hereditariedade – mas também etnias, ou seja, grupos cujas fronteiras são delimitadas por remissões a comunalidade de origem geográfica, religiosa, regional ou cultural. (GUIMARÃES, p. 43)

Nesse sentido, vimos que a presença indígena nos bairros onde se localizam essas escolas indicou o maior índice de estudantes indígenas, atualmente funcionando como um marcador sociocultural inegável para a classificação étnico-racial daquelas crianças e professoras. Considerando ainda a emergência dos movimentos indígena a nível nacional e local nas últimas décadas, com o povo indígena local (Xukuru do Ororubá) conquistando visibilidade e força política naquela região, sendo os bairros Caixa d'Água e Xucurus, cenários de um ato público anual do referido povo há mais de uma década. Momento em que o referido povo indígena, realiza uma caminhada partindo da Aldeia São José localizada na área rural, até a área urbana da cidade, para protestar o assassinato de uma das suas importantes lideranças o Cacique Xicão Xukuru, como era conhecido nacionalmente. Então, morar naqueles bairros é um forte indicador do pertencimento étnico. Como observamos também nas conversas informais com gestores, funcionários e professores daquelas escolas.

### **Considerações finais**

O presente estudo, ainda que preliminar, possibilitou a aproximação com alguns aspectos que favoreceram uma melhor compreensão do espaço e dos sujeitos participantes. Por exemplo, possibilitou vislumbrar a escola e as professoras com as quais desenvolveremos a etapa seguinte do estudo empírico, na medida em que identificamos onde se concentra maior número de estudantes e professoras indígenas, como também as escolas onde há menor incidência de ambos os públicos mencionados, sendo esses uns dos critérios para optarmos pelas escolas que servirão como campo.

Outro aspecto, foi perceber as dificuldades de algumas professoras em informar sua classificação étnico-racial, sem alegar o motivo, apenas não informaram. Ressaltamos que nesse item nada sugerimos, deixando livre para que essas se manifestassem conforme compreendessem o seu pertencimento. Enquanto para a classificação dos/as estudantes, sugerimos algumas identificações mencionadas no corpo do presente texto, mas deixamos a opção “outras” como possibilidades de abertura para a livre expressão.

Ao entregarmos o questionário, sugerimos que se as professoras tivessem dúvidas sobre o perfil étnico-racial dos/as estudantes, recorressem à auto-identificação, perguntando a esses/as. E mesmo assim houve professoras que devolveram o questionário com esse item sem respostas. Concluímos então, que essas professoras desconhecem o perfil étnico-racial do público com o qual atuam. Essa situação reafirmou a nossa preocupação com as práticas curriculares docentes nas escolas municipais daquela cidade, no sentido de pensar qual o lugar da diversidade étnico-racial nas referidas práticas. E retomando especificamente à nossa questão do estudo: como são as práticas curriculares docentes acerca da História e das Culturas indígenas nas referidas escolas? Esperamos encontrar as respostas.

#### **Referências bibliográficas**

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

\_\_\_\_\_. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, Arquivo Nacional 2003.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação.

In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, jul./dez. 2001, p. 99 -116.

BERGAMASCHI, M. A. Povos indígenas e Ensino de História: a Lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera. et al. In: **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre, Exclamação/ANPUHS, 2010.

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

BONIN, Iara. T. **E por falar em povos indígenas: quais as narrativas contam em práticas pedagógicas**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRS, Porto Alegre, 2007a.

\_\_\_\_\_. E por falar em povos indígenas... uma conversa sobre práticas pedagógicas que ensinam sobre identidades e diferenças. In: **Anais eletrônicos do GT 13 – Educação Fundamental**, 30ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2007b.

BRAND, Antonio J. Saberes tradicionais e as possibilidades de seu trânsito para os espaços escolares. In: **Anais eletrônicos do GT 21 – Educação e Relações étnico-raciais**, 35ª Reunião da ANPEd, Porto de Galinhas, 2012.

BRASIL. **A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE. **Censo demográfico 2010**. Disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em 01/09/2013.

\_\_\_\_\_. **A Lei nº 11.645, de 11 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo oficial o Ensino da História das Culturas Afro-brasileiras e indígenas**. Publicado no DOU de 11/03/2008. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil>. Acesso em 01/09/2013.

CANDAU, Vera M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Flávio B; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 2008, p. 13-37.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo, Summus, 2000.

COELHO, M. C. As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente. In: **Anais eletrônicos do GT 13 - Educação Fundamental**, 30ª Reunião Nacional da ANPEd, Caxambu, 2007.

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos, 2006.

GOMES, L. B. **Legitimando saberes indígenas na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRS, Porto Alegre, 2011.

GONÇAVES, Luiz. A. O; SILVA, Petronilha. B. G e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo, Cortez, 2008.

GRUPIONI, Luiz. D. B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, Luiz. D. B. (Orgs.). **A temática**

- índigena na escola:** novos subsídios para professores de 1º 2º graus, MEC, Brasília, 1995, p.481-521.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 3ª ed. Rio de Janeiro, DP&A, 1999.
- HALL, S. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, T. T. (Org.). Identidade e diferença. Petrópolis, Vozes, 2000, p. 103-131.
- MACÊDO, Celênia de S. **O índio como o outro:** O desafio de construir uma identidade positiva a partir dos livros didáticos. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Centro de Humanidades, UFCG, Campina Grande, 2009.
- MAGGIE, Yvone. “Aqueles a quem foi negada a cor do dia”: as categorias cor e raça na cultura brasileira. In: MAIO, M. C; SANTOS, R. V. **Raça, ciência e sociedade.** Rio de Janeiro, FIOCRUZ/CCBB, 1996, p. 225-234.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12ª ed. São Paulo, Hicitec, 2010.
- NASCIMENTO, Rita Gomes do. Educação escolar brasileira e diversidade étnica e cultural: contribuições dos Movimentos Negros e Indígenas para o debate. In: RONCA, C. A. C; RAMOS, M. N. (Orgs.). **Da Conae ao PNE 2011-2020:** contribuições do Conselho Nacional de Educação. São Paulo, Moderna, 2010, p. 223-252.
- OLIVEIRA, Luiz. F. “A sala de aula é o último lugar onde ocorrerão mudanças”. A Lei 11.645: suas implicações teóricas e práticas na recente produção acadêmica. In: MIRANDA, et all. **Relações étnico-raciais na escola:** desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei nº 10.639. Quartet – Faperj, Rio de Janeiro, 2012.
- SANTOMÉ, T. J. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Alienígenas em sala de aula.** 7ª ed. Petrópolis, Vozes, 2008, p.159-177.
- SILVA, A. C. O. da. **Diversidades etnicorraciais e a política educacional de Pernambuco:** a inclusão da História e Culturas afro-brasileira e indígenas como conteúdo curricular. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, UFPE, Recife, 2012.
- \_\_\_\_\_.A implementação da História e cultura afro-brasileira e indígena como conteúdo curricular em Pernambuco. **Anais digitais do GT 03 – Movimentos Sociais e Educação,** XX EPENN, Manaus, 2011.
- SILVA, Edson. Dia do índio: a folclorização da temática indígena na escola. In: **Revista Construir notícias.** Recife, n. 72, p. 35-41, setembro/outubro, 2013. ISSN: 2236-3505.

UNESCO. Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais. In: ONU. **Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 20ª Reunião**, Paris, 1978.

WEIGEL, V. A. C. de Medeiros; LIRA, M. J. de O. Educação e questões étnicas: embates culturais e políticos de estudantes Sateré-Mawé no espaço urbano. In: **Anais eletrônicos do GT 03 – Movimentos Sociais e Educação**, 35ª Reunião da ANPEd, Porto de Galinha, 2012.