

AS PRÁTICAS ESCOLARES FRENTE À IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N° 11.645/2008

*School practices in front of the implementation of law
n° 11.645/2008*

Paulo Marreiro dos Santos Júnior¹

Clisivania Duarte da Costa²

Maria Francisca Morais de Lima³

Resumo: Este estudo objetivou avaliar como se dá nas práticas pedagógicas docentes e no cotidiano da sociabilidade escolar a implementação da Lei n° 11.645, de março de 2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (este, diretamente ligado aos objetivos deste artigo). Buscou-se também fazer um levantamento teórico das razões que motivaram a criação e aplicação da Lei n° 11.645/2008, ou seja, compreender a motivação de marginalizações, preconceitos, discriminações que têm sido projetadas na escola sobre alunos que são tipificados de forma desqualificadora como membros dos grupos étnicos que são alvos da Lei n° 11.645/2008, haja vista que, por séculos, uma parte significativa da sociedade vive processos discriminatórios, especialmente os de caracteres indígenas e seus descendentes mestiços, alvos principais deste estudo. Através de Pesquisa Exploratória o problema tornou-se mais evidente, construindo hipóteses. Envolvendo levantamento bibliográfico, entrevistas, análise de exemplos do cotidiano. Também através de Pesquisa Explicativa, foi utilizado o método observacional, aprofundando o conhecimento da realidade e Estudos de Caso. Mediante entrevistas com docentes, discentes e pedagogos de duas Instituições de Ensino do interior do Estado do Amazonas, um *campus* do IFAM e uma escola da SEDUC, foram feitas análises sobre a implementação da referida Lei. Como resultado, visou-se contribuir para que haja mudanças de comportamento no universo escolar e social quanto ao preconceito e estereotipia de alunos com fisionomias indígenas, ou seja, indígenes e caboclos. Tal resultado poderá ser projetado para fins de outros estudos em instituições de ensino de várias esferas.

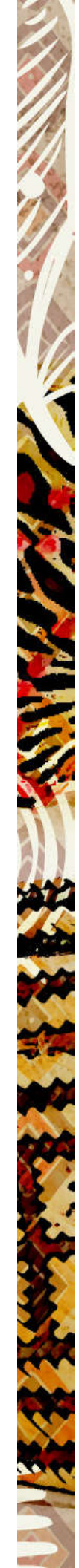
Palavras-chave: Lei n° 11.645/2008. Racismo. Escola.

Abstract: *This study aimed to evaluate how the implementation of Law No. 11.645, of March 2008, in the teaching pedagogical practices and in the daily life of school sociability, made the study of Afro-Brazilian and indigenous history and culture mandatory (this, directly linked to the objectives of this article). It was also sought to make a theoretical survey of the reasons that*

1 Doutor em História Social, Docente. Instituto Federal do Amazonas, *Campus* Manaus Centro – IFAM/CMC, paulomarreiro@ifam.edu.br

2 Mestra em Educação, Pedagoga do Instituto Federal do Amazonas. Reitoria. – IFAM, clisivania.duarte@ifam.edu.br

3 Doutora em Língua Portuguesa, Docente do Instituto Federal do Amazonas, *Campus* Zona Leste – IFAM/CMZL, francisca.lima@ifam.edu.br



motivated the creation and application of Law nº 11.645/2008, that is, to understand the motivation of marginalization, prejudices, discriminations that have been projected in the school on students who are disqualified as members of the ethnic groups that are the targets of Law No. 11.645/2008, given that, for centuries, a significant part of society has been experiencing discriminatory processes, especially those of indigenous characters and their mestizo descendants, the main targets of this study. Through Exploratory Research the problem became more evident, building hypotheses. Involving bibliographic survey, interviews, analysis of everyday examples. Also, through Explanatory Research, the observational method was used, deepening the knowledge of reality and Case Studies. Through interviews with teachers, students and pedagogues from two Educational Institutions in the interior of the State of Amazonas, an IFAM campus and a SEDUC school, analyzes were carried out on the implementation of that Law. As a result, the aim was to contribute to the behavioral changes in the school and social universe regarding prejudice and stereotyping of students with indigenous faces, that is, Indio descendants and caboclos. Such a result can be projected for the purpose of other studies in educational institutions of various spheres.

Keywords: Law No. 11.645/2008. Racism. School.

INTRODUÇÃO

Entre a diversidade de dados oficiais do IBGE de 2010, a população brasileira foi avaliada pelos critérios de cor ou raça, esta referindo-se ao âmbito biológico de seres humanos, identificando categorias humanas socialmente definidas, com diferenças comuns, como: cor de pele, tipo de cabelo, conformação facial e cranial, ancestralidade e genética (SANTOS, et al, 2010).

Segundo dados da Síntese de Indicadores Sociais do Censo demográfico de 2010, promovido pelo IBGE, a população do estado do Amazonas dividia-se etnicamente: pardos (77,2%), brancos (20,9%), pretos (1,7%) e amarelos ou indígenas (0,2%). Nenhum outro estado no Brasil tem maior população indígena do que o Amazonas, divididos em 65 etnias. Além disso, o estado figura com o maior percentual de população parda no Brasil, (FRANCISCO, 2021).

Entre os que se autodeclararam pardos, o mais característico no Amazonas é o caboclo. Inicialmente nascido da mestiçagem entre indígenas e europeus. O grau de mestiçagem cabocla é ressaltado na fisionomia da população local com tamanha expressão que foi promulgado o Dia do Mestiço (27 de junho) e o Dia do Caboclo (24 de junho), datas oficiais no estado, (Nação Mestiça, 2012).

Entre outras peculiaridades indígenas ou caboclas do Amazonas, São Gabriel da Cachoeira, na microrregião do Rio Negro, é um dos três únicos municípios brasileiros a possuir mais de um idioma oficial: Além do português, as línguas tucano, nhengatu e baníua são reconhecidas como idiomas oficiais do município desde 2002, (SILVA, 2013). Os dados oficiais foram apresentados para evidenciar que o Amazonas é um dos estados que urge a necessidade da aplicação da Lei 11.645/2008, que versa sobre a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Tal necessidade se deve ao fato que o Amazonas apresenta uma população majoritariamente parda, na maioria caboclos, indiodescendentes (que é o segmento variante do indígena desterritorializado e com significativa inserção urbana, com extensão para a mestiçagem, (FONSECA, 2006) e indígenas, que não conseguem se ver pertencentes socialmente, uma vez que a escola não leva em consideração a diversidade cultural dos povos. Para fins de entendimento nesse artigo, será tratado do segmento étnico e social do “indígena”, em função da Lei 11.645/2008, como também de seus variantes étnico-sociais, ou seja, o pardo, o caboclo, o mestiço e o indiodescendente, pois podem ser consideradas como categorias de análise complementares. Dessa forma, será melhor exposto as razões da emergência da aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas amazonenses.

O conceito de “pardo” para o IBGE tem causado confusão no meio antropológico em função da mestiçagem, pois é fruto de auto identificação com mistura de duas ou mais opções de cor ou raça, incluindo branca, preta, parda e indígena. Ou seja, o conceito de “pardo” é passivo de imprecisões (PETRUCCELLI, 2013).

No Amazonas, apesar da maioria da população amazonense se identificar com a genérica categoria “parda”, é notório o fenótipo indígena, indiodescendente ou caboclo ressaltado na fisionomia e na cultura locais, categorias étnicas identificadas socialmente.

Até mesmo indígenas destribalizados, habitantes das aldeias urbanas ou migrantes para as cidades poderão se declarar “pardos” no recenseamento, caso não aceitem sua identidade indígena, conforme consta no “Manual do Recenseador – IBGE”.

Os dados e conceitos oficiais do IBGE ressaltam um problema étnico velado no Amazonas. Mas, que é percebido, discutido e

até denunciado pelos estudiosos: a rejeição de se auto identificar com indígenas e a mestiçagem cabocla, mesmo estampada as características fenóticas.

Na Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População – PCERP-2008 (IBGE), tais constatações foram evidenciadas por meio da categoria:

[...] morena”, com 40% de auto identificação no estado do Amazonas. Ressalta-se que essa categoria é “desprovida de significado étnico-racial e remetendo apenas a uma caracterização neutra de aparência cromática na qual podem se ver incluídas pessoas portadoras de variadas identidades (Características ÉtnicoRaciais da População).

A notória, porém, velada rejeição social e não aceitação ao segmento indígena no Amazonas (como também a suas variantes - caboclos, mestiços e indiodescendentes), é uma das importâncias da implementação da Lei nº 11.645/2008.

Como a maior parte da população amazonense é de “pardos”, e a maior parte desses é de “caboclos”, “índios-descendentes” ou da mestiçagem indígena (FRANCISCO, 2021), faz-se urgente a ampliação da discussão de temas que se relacionem ao preconceito étnico, como atesta a Lei nº 11.645/2008 em relação aos indígenas. As discussões e implementações devem ser estendidas a caboclos indiodescendentes e mestiços, pois esses são frutos da constituição genética, histórica e social dos indígenas, considerando a carga de preconceito étnico construída através da história.

Anteriormente, este tema era monopolizado pelo campo acadêmico-científico, notadamente antropólogos. No entanto, este tema não deve ficar restrito à academia. Há a necessidade de se ampliar horizontes às escolas da educação básica, tendo em vista que a marginalização, o preconceito, os rótulos e a discriminação que sofrem alunos-adolescente indígenas,

caboclos, indiodescendentes e os frutos dessa mestiçagem tornaram-se fatores de preocupação entre professores e as gestões pedagógicas. Rotular um “colega de classe” de “índio”, tendo como causa seu fenótipo indígena ou mestiço caboclo, já há muito é um jargão pejorativo, uma forma de inferiorizar o outro, uma vez que o indígena, o indiodescendente e o caboclo são vistos como pessoas inferiorizadas frente a uma comunidade que se vê não-índia. O rótulo pejorativo se amplia de tal forma que deve ser interpretado ao nível do *bullying* étnico (BATISTA, 2013), pois são ofensas cotidianas e crescentes no transcorrer do ano letivo, com pano de fundo fenótipo.

Conforme LIMA-AYRES (Apud BARROS; ARAÚJO, 2017)

O termo *caboclo* é amplamente utilizado na Amazônia brasileira como uma categoria de classificação social. (...) no discurso coloquial, a definição da categoria social caboclo é complexa, ambígua e está associada a um estereótipo negativo.

Quais os resultados pedagógicos com a intervenção na prática docente e no cotidiano da sociabilidade escolar com a implementação da Lei nº 11.645/2008? Tal aplicação da referida Lei no processo ensino-aprendizagem gerará perspectivas de mudança no cotidiano de preconceito e desqualificação e aos (as) alunos (as) rotulados (as) etnicamente.

Mas, a referida Lei tem sido de fato implementada nas escolas?

São indagações sócio antropológicas e pedagógicas que buscam a solução de um problema racial nas escolas amazonenses.

Historicamente, há razões para a criação da Lei nº 11.645/2008. O racismo a índios e sua mestiçagem foram construídos através da história, pela imposição de colonizadores a colonizados, numa postura interétnica de dominação.

O estudo é relevante pela sua proposta de respeito às diferenças, diminuição de preconceitos, amadurecimento dos princípios democráticos e um país mais justo e menos desigual étnica e socialmente. Questionar a marginalização decorrente de preconceitos étnico-sociais no universo micro do cotidiano escolar é abordar ambientes de maiores dimensões, como o universo familiar e social.

Através de entrevistas com docentes, discentes, pedagogos e demais análises de cunho pedagógico, escolar e social foram feitos mapeamentos sobre a aplicabilidade da referida Lei, as metodologias de implementação nas escolas, seu alcance no público-alvo. O diagnóstico dos resultados foi adquirido pelo mecanismo de amostragem. Os dados foram coletados por meio de questionário semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas, que foram aplicadas pelo aluno-entrevistador do projeto, nos anos 2015-2016, em duas escolas de município do interior do estado do Amazonas, um *campus* do IFAM e uma escola estadual secundária da SEDUC. Todos os questionários tiveram declarações de consentimento impressos.

Como principal resultado e contribuição desse artigo, foram avaliadas as consequências da aplicabilidade da Lei 11.645/2008 nessas escolas, podendo ter os seus mecanismos estendidos a outras instituições de ensino no estado. Buscou-se também diagnosticar mudanças e permanências nas relações de sociabilidade interétnica entre os grupos de alunos envolvidos na pesquisa.

Problematizar temáticas que envolvam problemas étnicos em sala de aula torna-se desafiador, pois o assunto revela-se tácito, passando-se pela abordagem pedagógica por fazer parte do processo ensino-aprendizagem, como também de um problema social que vai muito além dos muros das escolas, como o universo familiar

e social.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme Bencini, autora de “Educação não tem cor”, “com discussões e projetos bem elaborados, é possível combater o preconceito racial que existe, sim, na escola”.

A autora afirma que parte das desigualdades educacionais do Brasil está nas desigualdades raciais presentes no ambiente escolar. O currículo ressalta tais desigualdades quando evidencia a cultura europeia em detrimento das demais, o que enfatiza a necessidade da ampliação da discussão e dos projetos pedagógicos que privilegiem a igualdade racial.

Ainda, segundo estudos, autora aponta características de Instituições de ensino que não tratam do problema racial: reproduzem conteúdos programáticos com perspectiva apenas da escravidão; aceitam padrões estéticos e culturais de uma suposta superioridade branca; acreditam no mito da democracia racial; evidenciam estereótipos. Assim, o aporte teórico apresentado conclui que projetos pedagógicos devem ser elaborados e que sejam lançadas discussões sobre as relações raciais em sala de aula.

No artigo “As caras do continente”, da edição Nova Escola, a autora Ana Rita Martins trata da discriminação do índio na sociedade latino americana e nas escolas. O estudo chama a atenção para a necessidade de trabalhar o vocábulo “índio”, a sua origem histórica e as estereotipias que maculam o termo. Lançar mão da América Latina como pano de fundo possibilita que o aluno compreenda a diversidade cultural das populações ameríndias dessa região. Outro foco apontado pela autora é o combate a juízos de valor generalistas: vive na mata, caça com arco e flecha, usa tanga e tem o cabelo cortado em forma de cuia (MARTINS, 2009).

O debate com os alunos é essencial para evidenciar a colaboração indígena na construção dos países e das identidades nacionais latino-americanas, através da influência na língua, na alimentação e nos costumes (...) exemplo do que pode ser trabalhado (HELENE *apud* MARTINS, 2009).

Quanto aos indígenas que habitam nas periferias das grandes cidades latinas, a pedagoga Tatiana Bonin alerta para os estereótipos nos livros didáticos (MARTINS, 2009) e a confusão que isso causa no entendimento dos alunos não índios. Tais estereótipos são reproduzidos no senso comum, que traz cotidianamente relações entre raça, fenótipo e cultura. À primeira vista as conexões entre etnia e vida social parecem muito simples e evidentes.

Um indígena tem sua marca representativa que é a vida na floresta, de imediato imagina-se sua ingenuidade às artimanhas da vida urbana e/ou sua ferocidade enquanto elemento “selvagem e bárbaro”, sempre prestes a atacar sem a menor hesitação e sem motivo aparente, como um ser bestial que se deve ter o maior cuidado quando encontrado.

O tapuio (índio destribalizado), migrante indígena para os arrabaldes ou para as zonas agrícolas urbanas, não é visto de forma muito diferente. Sua fisionomia, traços físicos, estrutura cultural, posicionamento nos mais baixos estratos sociais e alguns adereços denunciam a sua “relutância” em adaptar-se à ocidentalidade, ou mesmo a tentativa em transmutar-se culturalmente. Porém, sem sucesso, pois de imediato é reconhecido pelos seus traços étnicos.

Em alguns casos pairando sobre si a suspeita de sua honestidade e de sua conduta moral. Logo são ligados a baixos estratos sociais, como se a pobreza, o insucesso e a imobilidade social fossem intrínsecos a sua etnia.

O cabelo liso e escuro, a pele

avermelhada, o riso fácil, alguns adereços e pinturas pelo corpo, associado às roupas, utensílios e habitações mescladas entre o indígena e o não índio, logo revelam um interstício cultural, próprio da imagem do tapuio. A mera imagem de tais características também transmite a ideia de incapacidade de aprendizado, introspecção, timidez, falta de higiene, incoerência com a vida urbana que deveria, assim, retornar ao seu hábitat natural, um “bicho da selva perdido na cidade”, como revelam algumas frases feitas cheias de intencionalidades (SANTOS JÚNIOR, 2011).

Fazendo parte de tais aspectos, encontra-se também o “indiodescendente”, tema central da obra “INDIODESCENDÊNCIA: fundamentando o conceito”, que:

[...] é qualquer pessoa que descenda dos povos nativos da América, mas que não se identifique como pertencente a uma etnia indígena determinada. Os indiodescendentes em sua maioria, embora saibam descender de indígenas, desconhecem e não têm mais identidade com os povos nativos dos quais descendem. Além da origem nativa, os indiodescendentes também possuem outras origens. Cabocos e cafuzos são dois exemplos de indiodescendentes [...] (ACRA – Associação de Cabocos e Ribeirinhos da Amazônia *Apud* FONSECA, 2006, p. 4).

Com isso, o indiodescendente é o segmento variante do indígena desterritorializado e com significativa inserção urbana, com extensão para a mestiçagem. Não pela autoafirmação. Mas, pelo reconhecimento ou determinação fenotípica da sociedade.

Conforme a autora, o “índio/indiodescendente” são categorias intercambiáveis. “Vencidos de ontem e excluídos de hoje” é a expressão que melhor resume essa similaridade (FONSECA, 2006, p. 5).

Na escola e na sociedade em geral, o fenótipo é um dos motivos de preconceitos

e discriminações por parte de racistas. Por causa da destribalização forçada, da imposição cultural do europeu colonizador e do sistemático e brutal etnocídio, muitas vezes o indiodescendente não aceita o seu fenótipo. Neste caso, qualquer similaridade e semelhança cultural com o indígena, passa a ser rejeitado.

Dessa forma, uma pessoa que possua um fenótipo próximo ao do “índio”, está passível de ser considerada um indiodescendente.

Na obra “O indiodescendente é um mestiço?”, de José de Arimatéa Nogueira Alves (2011), o autor trata o próprio indígena como mestiço, devido a diversidade de parentesco intertribais:

[...] fala na visita de “parentes, mestiços de pai Tenetehara-Guajajar e mãe Pukobyê” e que “grupos tribais Timbira [...] foram reagrupando-se em consequência do processo de extinção biológica, ocasionado pelo contato interétnico [...] já em 1968 um brasileiro casado com uma jovem Krikati vivia entre eles” [...] (p. 305). (DINIZ Apud ALVES, 2011).

Nesse artigo, o autor apropria-se do conceito de mestiçagem para englobar além do próprio indígena, também o caboclo. Paraphraseando Vicente Salles, em “A Amazônia após a chegada dos europeus” (2006), artigo do livro *Amazônia Além dos 500 Anos*, o autor lança mão do conceito de “geleia da mestiçagem” (SALLES Apud ALVES, 2011). Nesse conceito questiona-se: “Como situar, nesse contexto, o *caboclo*? Ele [o caboclo] não tem sido devidamente avaliado” (SALLES, 2006, p.240).

Com isso o autor conclui que o caboclo, enquanto categoria de análise da mestiçagem, tem sido alvo do racismo, nas diversas concepções teóricas raciais ao longo da história recente. Sendo necessário o combate a tal senso comum discriminatório.

[...] Felizmente o conceito sobre mestiçagem evoluiu bastante desde a época de Silvío

Romero, transitando por Euclides da Cunha, até ser incorporada propositivamente a partir de Gilberto Freire, Darcy Ribeiro, ingressando nas discussões do pensamento pós-moderno em que prevalece a antropologia-filosófica, os direitos humanos e a busca da plena liberdade. O pensamento eugênico, por sua vez, é um entulho histórico ou, quando muito, uma bandeira de grupos extremistas e autoritários. O nazismo e o fascismo sofreram uma dura repulsa após a Segunda Guerra Mundial. A Guerra Contra os Fracos, de Edwin Black (Editora Girafa, SP, 2003), narra ao longo de 860 páginas parte dessas atrocidades desvairadas cometidas sob o manto da eugenia, da hierarquização e da melhoria racial. (...) pelo menos alguns fatos culturais e políticos que nos levam a concluir que os indiodescendentes, mamelucos, caboclos, afroindígenas, etc, são mestiços não apenas geneticamente, mas também culturalmente. Arremato afirmando que os conhecimentos de hoje estão a demonstrar, fartamente, a inexistência de raças, grupos raciais puros ou impuros, quaisquer que sejam essas etnias. Afinal, a sociedade mundial, e não apenas a brasileira, a cada dia mescla-se um pouco mais, torna-se mestiça. (ALVES, 2011).

Assim, em contraposição à sociedade moderna, progressista, civilizada e dentro das concepções da eugenia racial do século XIX-XX que se pretendia implantar no Amazonas, o caboclo foi histórica e socialmente traduzido como arquétipo do “outro primitivo” (ADAMS; MURRIETA; NEVES, 2002, p. 15 – 16), considerando sua relação entre organização social e florestal, vistos como dissolução das sociedades indígenas. Uma amostra disso foi a associação feita entre “ribeirinho” e caboco (expressão cheia de representações manifestadas na linguagem local), ou caboco ribeirinho (MARTINS, 2005), habitante tradicional da beira dos rios, sobrevivente da roça, do extrativismo natural e em pequenos sítios, povoados e vilarejos ao longo dos rios do Amazonas. Sendo essas sociedades “cabocas” avaliadas como não-urbanas ou interioranas, historicamente niveladas como “restos” de indígenas degredados, refugos da colonização. Para a história do Amazonas,

os caboclos ou “cabocos” representavam o fracasso da ideia de nacionalidade homogênea, hegemônica, “civilizada” e branca.

Características socioeconômicas, raciais e culturais margeavam a figura de ser patológico, um “jeca” doente socialmente, diagnosticado pelo período (SANTOS JÚNIOR, 2011, p.260). Foi nesse clima sócio, étnico e hierárquico que as elites ditas “brancas” equivaleram fisionomia cabocla à cultura vil, inépcia, pobreza e perigo social. Esse desprestígio teve suas razões históricas e foi transportado para as salas de aula das escolas atuais.

Em “Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual” (PETRUCCELLI; SABOIA, 2013), o autor trabalha o debate em torno da construção de um sentimento de nacionalidade e da identidade nacional durante a Primeira República (século XIX) (SKIDMORE, 1976; LIMA; HOCHMAN, 1996 Apud PETRUCCELLI; SABOIA, 2013). Este debate nacional era influenciado pelas teorias e doutrinas raciais europeias que se contrapunha a origem multirracial do povo brasileiro: “percebida como fonte de contradições sociais e obstáculo à construção de uma identidade nacional” (PETRUCCELLI; SABOIA, 2013).

Para os teóricos raciais da época, como diz Schneider (2006):

[...] as heranças étnica e cultural das ‘raças atrasadas’ pareciam embargar a confiança em um futuro moderno e civilizado para o País. A noção de raça permeava fortemente todos esses discursos, expressando, contudo, opiniões oriundas de diversas correntes intelectuais e derivadas dos entendimentos mais variados e antagônicos. Este espectro abarcava desde as doutrinas racistas, nas quais a hierarquia inferiorizante em relação à população branca europeia condenava as outras categorias de identificação em uso (In: PETRUCCELLI; SABOIA, 2013).

Nesse aspecto, os indígenas, os pardos e os caboclos também estavam inseridos.

Finalizando esse referencial teórico, a obra “Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação” (PETRUCCELLI, 2013) evidencia os resultados do questionário da Pesquisa das Características Étnico-raciais da População - PCERP 2008, que inicia o bloco de cor ou raça com o tema da “autoidentificação étnico-racial”. Com isso, avalia os processos de elaboração de identidades, através da influência da cor ou raça na vida das pessoas.

A obra busca captar o grau de percepção dos fenômenos sociais de discriminação baseados na cor ou identificação racial das pessoas através dos questionários de recenseamento do IBGE (Pesquisa das Características Étnico-raciais da População - PCERP 2008).

Conforme a pesquisa, no Estado do Amazonas, 55% dos participantes responderam afirmativamente sobre “a influência da cor ou raça na vida das pessoas”. Nessa mesma pesquisa, 16% se identificam como brancos no Amazonas. A categoria morena, “desprovida de significado étnico-racial e remetendo apenas a uma caracterização neutra de aparência cromática na qual podem se ver incluídas pessoas portadoras de variadas identidades” (PETRUCCELLI, 2013), apresentou valores mais altos nos Estados do Amazonas e da Paraíba, em torno de 40%. No Amazonas se encontram os mais elevados percentuais de identificação com as categorias de cor ou raça parda, 67,3%, e indígena, 55,5%. Entre os “pardos”, 80% tinham escolhido os termos “morena, parda e morena clara” na pergunta aberta de autoclassificação de categorias de cor, no sentido da aparência. Esta alta concentração evidencia seu uso como categoria de cor, no sentido fenotípico.

O autor demonstra a relevância da pesquisa no Amazonas em relação à

identificação como indígena (PETRUCCELLI, 2013). Por isso, no Amazonas, declaram-se com as categorias de cor ou raça morena (43,4%), parda (23,1%), branca (9,4%), morena clara (8,6%), e apenas 2,2% como indígena na pergunta aberta.

Vale ressaltar que a categoria de cor e raça “cabocla” não recebeu nenhuma escolha nas autodeclarações abertas.

Dos autores e trabalhos apresentados, enquanto referencial teórico, mostra que a trajetória histórica amazonense foi construída na ideia de que o indígena, o índio descendente e a mestiçagem cabocla eram a significação da preguiça, da incivilidade, do fracasso, da incapacidade regional, consideradas inerentes às populações tradicionalmente amazônicas.

Essas populações tradicionais, seus fenótipos, traços culturais e modos de vida – na cidade ou nos campos – passaram a ser cotidianamente rotulados. Na escola, não foi diferente.

METODOLOGIA

A metodologia inicialmente aplicada foi da Pesquisa Exploratória, visando proporcionar maior familiaridade com o problema/fenômeno do racismo e do preconceito étnico nas escolas da rede estadual e federal em um município do Amazonas. Para tanto, a pesquisa envolveu levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado (como alunos explicitamente alvos do preconceito étnico); análise de exemplos cotidianos no ambiente escolar e problematização do geral para o particular.

Mediante questionário fechado, foram entrevistados 1 (um) pedagogo(a) e 2 (dois) professores(as) de História de cada instituição. Foram formuladas questões que avaliavam currículos escolares, planos de ensino e de

aula, datas comemorativas, analisando se a Lei 11.645/2008 foi implementada.

Através de entrevistas com alunos envolvidos, mediante respostas a questionários semi-fechados, foram obtidos dados objetivos e subjetivos, que foram transformados em informações numéricas, percentuais e perfis que serviram de base (por amostragem) para qualificação dessas quantificações.

Com as entrevistas buscou-se responder:

1. Se havia discurso preconceituoso na sala de aula;
2. O nível identitário do aluno, como: auto declaração de raça;
3. Nível socioeconômico e fenótipo;
4. Relevância do ensino da história e culturas indígenas;
5. Percepção de discriminação motivada por diferença étnica, indiferença e *bullying* étnico;
6. O grau de aceitação ou rejeição da identidade indígena, indíodescente e caboclo/mestiço;
7. o nível de ações institucionais na escola em combate ao fenômeno do preconceito étnico.

Através das entrevistas aos professores foi avaliado o emprego da Lei 11.645/2008 e o grau de sensibilidade ao problema entre os docentes e pedagogos envolvidos, os métodos usados e a relação ensino-aprendizagem com os conteúdos programáticos que englobam a história e a cultura indígena.

Também por meio dos questionários, foi diagnosticado se houve transformação do ambiente escolar com a implementação da referida Lei, ou seja, quais as permanências e mudanças do preconceito étnico na escola.

Quanto à organização dos dados, foram feitos por amostragem, com 30 (trinta) questionários respondidos, por 4 (quatro) docentes de História, 2 (duas) pedagogas e 24 (vinte e quatro) alunos, divididos entre 2 (duas) instituições de ensino de Nível Médio do interior do Amazonas.

A organização, mensuração e tratamento dos dados tiveram o objetivo de identificar o preconceito étnico na escola e se a

implementação da Lei 11.645/2008 contrapôs ao racismo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Não foi apresentado os percentuais e gráficos por ausência de espaço. Foi questionado a **“auto declaração de raça”** aos 13 alunos do IFAM e aos 11 alunos entrevistados da Escola Estadual da SEDUC. O resultado da análise foi que: nenhum dos entrevistados se auto declarou índio, caboclo, mulato ou mestiço; mesmo sendo identificados por outros grupos étnicos com tais características; os alunos se auto identificaram como “brancos” ou “pardos”.

Em relação à **“estimativa de comparações fisionômicas com indígenas e caboclos”**, foi perguntado “você já foi comparado a um indígena ou caboclo”?

No **IFAM**, 29% responderam que sim e 71% que não. Na **E.E.SEDUC**, 40% responderam sim e 60% que não.

Quanto à estimativa de alunos que se sentiram ou não ofendidos com comparações étnicas (fisionomia), foi perguntado “você já se sentiu ofendido em ter sua fisionomia comparada ao indígena ou caboclo”?

No **IFAM**, 69% responderam “não”, 31% não quiseram responder. Nenhum aluno respondeu que se sentiu ofendido.

Contudo, na **E.E.SEDUC**, 20% dos alunos responderam que “sim”, sentiram-se ofendidos. E 80% que não.

Foi perguntado aos discentes, se eles consideravam a cultura indígena **“inferior, superior ou diferente das demais”**? Também foi perguntado aos discentes em relação à **“Fisionomia indígena”**. Se eles a consideravam **“feia, bonita ou diferente”**.

Da mesma forma, foi questionado sobre a cultura cabocla, se era considerada “diferente, inferior ou superior”.

Como também sobre a “Fisionomia cabocla”, se os alunos a consideravam “feia,

bonita ou diferente”.

Como resultado da análise sobre **“cultura indígena, cultura cabocla, fisionomia indígena, fisionomia cabocla”** entre IFAM e E.E.SEDUC:

Os alunos da E.E.SEDUC têm maior aceitação da cultura e fisionomia indígena e cabocla. Os alunos do IFAM, por sua vez, há maior rejeição.

Para a pesquisa “diferente” foi concluído que o entrevistado não se assemelha àquela cultura ou fisionomia.

Foi perguntado aos discentes se há preconceito étnico nas relações sociais na escola e se o tema faz parte do currículo escolar. Os alunos responderam que há o reconhecimento, que existe o preconceito nas escolas pesquisadas. Porém, não é declarado.

Em ambas as escolas, parte dos alunos sentiram-se ofendidos por comparações fisionômicas a indígenas ou caboclos.

Em ambas as escolas, a maioria opta pela punição disciplinar aos racistas. Isso leva a crer que parte dos entrevistados se sentiram gravemente ofendidos.

No *campus* pesquisado do IFAM, 58% afirmam que o preconceito étnico não é tratado formalmente na escola. Logo, a Lei nº 11.645/2008 **não** foi implementada naquele *campus*;

Na E.E. da SEDUC pesquisada, 60% afirmam que o preconceito étnico é formalmente tratado. Logo, a Lei nº 11.645/2008 foi **sim** implementada na E.E. da SEDUC;

Quanto à **“Relevância da Fisionomia na Sociedade”**, foi perguntado aos alunos se eles consideravam que a “fisionomia” indígena/cabocla poderia proporcionar empecilhos ao crescimento profissional, social e oportunidades no mercado de trabalho. Os índices revelam que os alunos do IFAM **NÃO CONSIDERAM** a fisionomia indígena e cabocla como impeditivo para

a inserção ou crescimento no mundo do trabalho, especialmente o intelectual. As estimativas mostram que 38% responderam que sim. E 62%, que não.

Contudo, na E.E.SEDUC, os índices revelam que os alunos **CONSIDERAM** a fisionomia indígena e cabocla como impeditivo para a inserção ou crescimento no mundo do trabalho, especialmente o intelectual. Os dados mostram que 67% responderam que sim e 33% que não.

Quanto ao segmento docente, dois foram entrevistados no IFAM. As perguntas tinham respostas “sim” ou “não”, evidenciando os seguintes dados:

Os docentes do *campus* do IFAM analisado não aplicam a Lei nº 11.645/2008 em suas aulas; também responderam que não há orientações pedagógicas sobre a Lei nº 11.645/2008 no *campus*; os docentes responderam que não atestam evidências de preconceito étnico no *campus*; houve divergências entre os dois docentes quanto à existência de *bullying* étnico no *campus*; os docentes afirmaram que NÃO perceberam mudanças de comportamento dos alunos acerca do preconceito étnico; concordaram que a questão RACISMO deva ser tratada formalmente na instituição; concordam que as fisionomias indígenas e/ou caboclas atrapalham a ascensão social;

Mas, NÃO produzem aulas ou projetos escolares sobre o tema “RACISMO”; não são orientados pelo setor pedagógico do *campus* para abordagem do problema do preconceito étnico.

Porém, na E.E.SEDUC, conforme a entrevista dada pelos dois docentes: ambos aplicam a Lei nº 11.645/2008 em suas aulas, mesmo não havendo orientações pedagógicas sobre a referida Lei na E.E.SEDUC analisada;

Os docentes atestaram evidências de preconceito étnico na escola. Porém, há divergências entre a existência de *bullying*

étnico na escola; os docentes perceberam mudanças de comportamento dos alunos acerca do preconceito étnico no transcorrer de suas aulas que abordam o tema; concordam que a questão “RACISMO” deve ser tratada formalmente na escola; concordam que a fisionomia indígena ou cabocla atrapalha a ascensão social.

Ambos os docentes produzem aulas. Mas, não projetos escolares sobre o tema RACISMO. Pois, não são orientados pelo setor pedagógico para abordagem do tema.

Outro segmento entrevistado foram os pedagogos, 1 (um) por cada instituição de ensino. Foram feitas 14 (quatorze) perguntas, a saber: como a trajetória histórica do índio era estudada? Como o racismo deveria ser tratado na escola? Como a cultura indígena era estudada? Como essa era tratada pelo currículo e pelo professor? Pedagogicamente, como eram tratadas as questões raciais? Como a escola fortalecia o relacionamento, a aceitação da diversidade étnica e o respeito interétnico? Se e como os professores recebiam capacitação sobre o tema racial? E, na biblioteca há obras sobre racismo? Essas perguntas, entre outras, faziam parte de um questionário estruturado, com 3 (três) alternativas de resposta.

Para melhor compreensão e mais objetividade, as respostas foram tratadas e separadas entre Pontos Positivos e Negativos em relação ao racismo.

IFAM

Pontos Positivos -

O racismo é tratado pedagogicamente; o currículo escolar é baseado na diversidade cultural dos povos; promove-se maior conhecimento sobre heranças culturais; o discurso pedagógico e docente influencia para o combate ao racismo.

Pontos Negativos -

Uso de poucas metodologias para

estudos étnicos; a diversidade cultural é tratada como folclore; o docente é neutro e reproduz o livro didático; a questão racial não é tratada pela escola; as diferenças étnicas são tratadas como diversidade cultural; as desigualdades são deixadas à reflexão do aluno; o racismo é tratado à critério do docente em etapas do ano letivo; poucas bibliografias na Biblioteca sobre racismo; os docentes não são orientados sobre racismo; a interferência sobre o racismo é do livro didático.

Ao pedagogo(a) da Escola Estadual da SEDUC foram feitos os mesmos questionamentos. As respostas também foram separadas em pontos positivos e negativos em relação ao tema, conforme segue:

Pontos Positivos –

Uso de metodologias para estudos étnicos; as etnias são tratadas pedagogicamente; o currículo é baseado na diversidade cultural dos povos; o docente reavalia sua prática docente; a interferência pedagógica se baseia no contexto do aluno e compromisso com sua transformação; posturas etnocêntricas são revistas; ocorrem interferências pedagógicas para reflexão dos alunos; a questão racial é tratada coletivamente; há vários livros na biblioteca sobre racismo; O racismo é tema de reuniões pedagógicas; a Escola rompe estereótipos através da pedagogia.

Pontos Negativos –

Para fortalecer o relacionamento, a aceitação da diversidade étnica e o respeito, a escola age com desprezo a visões estereotipadas; uso de eufemismos para não ofender etnias alvos de preconceito. Como os dados apresentam, houve mais dados positivos na Escola Estadual da SEDUC que no *campus* do IFAM.

Dessa forma, todos os dados relatados

com os segmentos discente, docente e pedagógico, através das entrevistas feitas, evidenciam que a Lei nº 11.645/2008 não foi implementada no *campus* do IFAM pesquisado, ao contrário da E.E. da SEDUC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretende-se, enquanto resultado, mudanças de comportamento no universo escolar e social quanto ao preconceito e marginalização de alunos com fenótipo indígena e mestiço caboclo. Que este estudo possa inspirar a exposição da problemática e a busca pela igualdade e a equidade em outros universos acadêmicos e sociais.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Cristina; MURRIETA, Rui; NEVES, Walter (Orgs.). **Sociedades Caboclas Amazônicas**. Modernidade e invisibilidade. São Paulo: FAPESP, 2002.

ALVES, José de Arimatéa Nogueira. **O indiodescendente é um mestiço?** Disponível em < <https://nacaomestica.org/blog4/?p=4025>>. Acessado em 6 jan. 2021.

BARROS, Carolina Pinheiro; ARAÚJO, Thays Coelho de. A (Des)Construção Identitária do Sujeito Caboclo: Que Caboquice é Essa? **Revista Memorare, Tubarão**, v. 4, n. 3-I esp. dossiê Identidades e Migrações, p. 14-22, 2017. Disponível em < www.portaldeperiodicos.unisul.br > article > download>. Acessado em 06 jan. 2021.

BATISTA, Elise Helena Moraes. Bullying e Preconceitos Étnico-Raciais. **P o i é s i s – Revista Do Programa De Pós-Graduação em Educação** – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v. 7, n. 12, p. 302 - 323, Jun./Dez. 2013.

Roberta Bencini. Educação Não Tem Cor. Portal Geledés, 2009. Disponível em < <https://www.geledes.org.br/educacao->

nao-tem-cor/?gclid=Cj0KCCQiA3NX_BRDQARIsALA3fIj23VUgTCokpEtLLAiV7YxmBsxAYLCsov88GnhaV4G41MriD9rQ4HcaAjeiEA Lw_wcB>. Acesso em 06 jan. 2021.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. Aspectos da população do Amazonas; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/aspectos-populacao-amazonas.htm>. Acesso em 06 de janeiro de 2021.

FONSECA, Celene. **Indiodescendência**: fundamentando o conceito. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Centro de Estudos dos Povos Afro-Índio- Americanos – CEPAIA.

PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lúcia (Org). **Características Étnico-Raciais da População**. Classificações e identidades. Estudos & Análises. IBGE. Disponível em < [biblioteca.ibge.gov.br > visualizacao > livros > liv63405](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405)>. Acesso em 06 jan. 2021.

MARTINS, Luiz Carlos. O Norte Apagado: Algumas Formas de Materialização Discursiva do Silenciamento do Indígena e do Caboclo da Amazônia Brasileira. **Simpósio “Discurso” do II Seminário de Análise de Discurso**, novembro de 2005, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em « http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no2/norteapagado_luizcarlos.pdf ».

MARTINS, Ana Rita. As Caras do Continente. Disponível < <https://novaescola.org.br/conteudo/2400/as-caras-do-continente>>. Acessado em 6 jan. 2021.

SANTOS JÚNIOR, Paulo Marreiro dos. **Cotidiano da Suspeita**: etnia e criminalização na Belle Époque amazonense. Portugueses, índios, tapuios, cabocos e nordestinos, 1890 – 1920. Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

SANTOS, Diego Junior da Silva (et al). **Raça versus etnia**: diferenciar para melhor aplicar. Disponível em < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-94512010000300015>, acessado em 06 jan. 2021.