



INTERCULTURALIDADE E REPRESENTAÇÕES DA DIVERSIDADE CULTURAL NA INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Guilherme Paiva de Carvalho [*]

RESUMO

O artigo aborda a concepção de interculturalidade a partir de uma análise de livros didáticos adotados no ensino fundamental em uma escola pública da cidade de Brasília (DF), considerando o reconhecimento da diversidade cultural no sistema educacional brasileiro. A partir da noção de interculturalidade são analisados os referenciais e as representações das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas em livros didáticos do 2º ano do ensino fundamental. A análise mostra que os livros didáticos do referido nível de ensino incluem em seus conteúdos referências e representações das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, possibilitando o reconhecimento da diversidade cultural e a formação de uma noção de interculturalidade na infância. O estudo conclui que os livros apresentam mais referências sobre as culturas indígenas. Nos livros são incipientes as menções às culturas africanas e afro-brasileiras.

Palavras-chave: Representações; Infância; Diversidade; Cultura Afro-brasileira; Cultura indígena.

INTERCULTURALITY AND REPRESENTATIONS OF CULTURAL DIVERSITY IN THE INFANCY: AN ANALYSIS OF DIDACTICS BOOKS OF THE ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT

The article approaches the conception of interculturality from the analysis of didactic books utilized in the elementary school in a public school of the Brasília city, in the Federal District. In the study is analyzed the recognize of the cultural diversity in the educational system in Brazil. The notions of interculturality are analyzed, and the representations and references of the African, Afro-Brazilian, and Indigenous cultures in didact books of the 2nd year of elementary school of the said institution. The analysis shows that the didacts books of the level of education mentioned includes content references and representations of the Indigenous, African, and Afro-Brazilian cultures, providing a relative



recognition of the cultural diversity, and the formation of a notion of interculturality in childhood. The study concludes that the books present more references to Indigenous cultures. In books are restricted the mentions to African, and Afro-Brazilian cultures.

Keywords: Representations; Infancy; Diversity; Afro-Brazilian Culture; Indigenous Culture.

INTERCULTURALIDAD Y REPRESENTACIONES DE LA DIVERSIDADE CULTURAL NA INFANCIA: UN ANÁLISIS DE LIBROS DIDÁCTICOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

RESUMEN

El artículo aborda el concepto de interculturalidad a partir del análisis de libros didácticos utilizados en la educación fundamental de una escuela pública de la ciudad de Brasilia (DF), considerando el reconocimiento de la diversidad cultural en el sistema educativo brasileño. A partir de la noción de interculturalidad, se analizan las referencias y representaciones de las culturas africana, afrobrasileña e indígena en los libros didácticos del 2º año de la enseñanza primaria. El análisis muestra que los libros didácticos en este nivel de educación incluyen referencias y representaciones de las culturas indígenas, africanas y afrobrasileñas en su contenido, posibilitando el reconocimiento de la diversidad cultural y la formación de una noción de interculturalidad en la infancia. El estudio concluye que los libros presentan más referencias a las culturas indígenas. En los libros, las menciones a las culturas africanas y afrobrasileñas son incipientes.

Palabras clave: Representaciones; Infancia; Diversidad; Cultura Afrobrasileña; Cultura Indígena.

INTRODUÇÃO

No sistema educacional brasileiro predominou, até praticamente o final do século XX, um currículo eurocêntrico. Os referenciais das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas permaneceram na invisibilidade nos currículos, que remetiam a origem da sociedade brasileira ao Ocidente europeu. Desse modo, o sistema educacional reforçou a ideia de superioridade da cultura europeia e inferioridade dos valores, das tradições e do conhecimento dos povos subalternizados.



O reconhecimento das contribuições das culturas afro-brasileiras e indígenas para a formação da nação ocorreu somente com a redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988. No final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) passaram a enfatizar a pluralidade cultural existente na sociedade brasileira. A Lei 10.639/03 instituiu a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos sobre a história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a Lei nº 9.394/96. Em 2008, uma nova alteração na lei mencionada acrescentou as culturas indígenas nos currículos da educação básica com a Lei 11.645/08.

A inclusão da história da África e de referenciais das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nos currículos relaciona-se com o reconhecimento da diversidade cultural existente no Brasil, propondo a valorização de grupos étnicos estigmatizados por processos de subalternização. De acordo com Luiz Oliveira e Vera Candau (2010, p. 32), o reconhecimento pressupõe a crítica e a desconstrução do mito da democracia racial no Brasil, bem como a valorização da alteridade e “a superação do etnocentrismo eurocêntrico”.

O mito da democracia racial propagou a ideia da inexistência do racismo no Brasil, sustentando a concepção de relações étnico-raciais harmônicas desde o período da colonização. Desse modo, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 propõem a desconstrução do mito da democracia racial por meio do reconhecimento e da valorização das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Assim, torna-se necessário que o sistema educacional formal propicie o reconhecimento e a valorização das identidades étnicas afrodescendentes e indígenas.

Bourdieu e Passeron (1992, p. 176) evidenciam a reprodução da “estrutura das relações de classe” por intermédio do sistema educacional. Neste sentido, a escola constitui-se como um “dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (Bourdieu, 1998, p. 41). Robert Castel (2011, p. 51) mostra que “o fator etnoracial [...] atua como uma desvantagem decisiva no que diz respeito ao sucesso escolar”, tendo reflexos nas oportunidades concedidas para determinados grupos étnicos estigmatizados e subalternizados, os quais enfrentam dificuldades para qualificação e inserção no mercado de trabalho.



Na visão de Bourdieu (1996; 1998), o sistema escolar valoriza a cultura dominante, tendo em vista a proximidade entre a cultura de elite e a cultura escolar. Em sociedades colonizadas, a cultura dominante se caracteriza pelo racismo estrutural, institucional e epistêmico, além do domínio epistemológico do discurso masculino, o qual reforça o patriarcado e a colonialidade. Como sugere María Lugones (2011), a colonialidade estabeleceu uma distinção entre sociedades civilizadas e povos primitivos. Populações indígenas e afrodescendentes são consideradas como não humanos e selvagens a partir de um modo de classificação hierárquica que caracteriza o sistema moderno/colonial.

Frantz Fanon (2008, p. 34) faz referência aos modos de ocultamento e sepultamento da “originalidade cultural” dos povos colonizados. Na perspectiva de Fanon (2008, p. 135), “há uma constelação de dados, uma série de proposições que, lenta e sutilmente, graças às obras literárias, aos jornais, à educação, aos livros escolares, aos cartazes, ao cinema, à rádio, penetram no indivíduo”, formando subjetividades e representações “de mundo da coletividade [...]”. O racismo se reproduz por meio de estruturas simbólicas e estereótipos na literatura, no cinema, nos livros didáticos, na educação e no imaginário da sociedade em geral. Para Fanon (2008, p. 162), o racismo se constitui como inconsciente coletivo, caracterizando-se como uma forma de “imposição cultural irrefletida”.

O presente estudo aborda a interculturalidade e as relações étnico-raciais a partir de representações sociais na infância, analisando conteúdos sobre as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas em livros didáticos adotados em uma escola pública localizada na cidade de Brasília, no Distrito Federal. Como metodologia, o estudo se baseou na análise das representações em livros didáticos da educação básica, tomando como referência a perspectiva de Stuart Hall (2003). São analisados os livros didáticos adotados no 2º ano do ensino fundamental da referida escola. Para tanto, o artigo subdivide-se em três partes. Na primeira parte são discutidas as noções de multiculturalismo, interculturalidade e a perspectiva das relações étnico-raciais na educação. A segunda parte trata da segregação racial, das desigualdades e da qualidade da educação pública no Distrito Federal, considerando a escola como um espaço intercultural, no qual se entrecruzam visões diversificadas de mundo. Na



terceira e última parte são analisadas as representações e os referenciais das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas em livros didáticos do ensino fundamental adotados por uma escola pública da cidade de Brasília (DF).

Multiculturalismo, interculturalidade e representações das relações étnico-raciais

A educação formal se caracteriza pela padronização e homogeneização por meio de discursos, do currículo e de paradigmas reproduzidos na escola. Em decorrência da cultura dominante nas sociedades, a escola reproduz, como sugere Bourdieu (1996), a cultura de elite. Desse modo, há uma dificuldade no tratamento da pluralidade e das diferenças culturais pela instituição escolar, sendo um desafio o reconhecimento da diversidade cultural.

Como evidencia Vera Candau (2008), no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais, no final da última década do século XX, incorporaram a pluralidade cultural como tema transversal. A noção de multiculturalismo surge de movimentos sociais que reivindicam o reconhecimento de seus valores culturais, associando-se a questões étnicas. Como sugere Stuart Hall (2003, p. 26), nações são “comunidades imaginadas”, nas quais se observa o entrecruzamento entre pessoas de diferentes grupos étnicos em processos diaspóricos de deslocamento.

A diversidade é um aspecto que caracteriza as sociedades tanto na Europa quanto na América do Norte, na América do Sul e em outros países que recebem imigrantes de várias regiões do mundo.

O Brasil oferece o melhor exemplo de um país que nasceu do encontro das diversidades: os povos indígenas de diversas origens étnicas, os europeus de diversas origens étnicas, os africanos escravizados de diversas origens étnicas ou culturais, todos sem exceção deram suas notáveis contribuições na formação do povo brasileiro, na construção de sua cultura e de sua identidade plural (Munanga, 2013, p. 22).

Kabenguele Munanga (2013) destaca a importância do conhecimento das raízes culturais da sociedade brasileira. Na visão de Munanga (2013, p. 26), as formas de resistência



dos povos africanos escravizados propiciaram a criação de “uma cultura de resistência que por sua vez contribuiu para modelar a chamada cultura nacional e a identidade nacional”.

A globalização se caracteriza por dois processos em oposição: por um lado, a homogeneização cultural imposta pela cultura norte-americana por meio do domínio do capital e das tecnologias; por outro viés, observam-se processos que descentralizam o modelo cultural ocidental e disseminam as diferenças culturais no mundo. Stuart Hall (2003, p. 52) explica que o multiculturalismo pode ser entendido a partir de “estratégias e políticas adotadas para governar e administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais”.

Há formas diferenciadas de conceber o multiculturalismo. O multiculturalismo conservador busca assimilar as diferenças culturais aos valores da maioria. O multiculturalismo liberal constitui uma forma de integração de grupos sociais diversificados a uma concepção de cidadania universal. O multiculturalismo pluralista reconhece os direitos de grupos culturalmente diferenciados. Por sua vez, o multiculturalismo comercial considera que as diferenças podem ser superadas por meio do consumo (Hall, 2003).

O multicultural corresponde ao que é plural, ou a sociedades culturalmente heterogêneas. De acordo com Vera Candau (2008, p. 20), o multiculturalismo assimilacionista defende uma ideia prescritiva, a qual pressupõe que “todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica”. Tal concepção se aproxima do multiculturalismo conservador. A proposta assimilacionista é “integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica” (Candau, 2008, p. 20-21), desconsiderando as especificidades de grupos como as populações indígenas, homossexuais, ou as classes menos favorecidas economicamente. Nessa perspectiva, não é questionado o caráter homogeneizador e padronizador da educação.

O multiculturalismo diferencialista enfatiza o reconhecimento da diversidade cultural. No entanto, posicionamentos da referida linha apresentam “uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais” (Candau, 2008, p. 21). Assim, as identidades culturais possuiriam uma essência imutável, desconsiderando-se as dinâmicas e transformações dos



modos de identificação e hibridismos originários de entrecruzamentos entre diferentes grupos étnicos.

Por outro lado, o multiculturalismo interativo, mencionado por Vera Candau (2012, p. 243), “acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais”. No presente artigo, considera-se as concepções de multiculturalismo e interculturalidade associadas a processos de hibridação e reconhecimento da diversidade cultural, enfatizando a perspectiva crítica, a qual ressalta a importância da valorização de referenciais culturais marginalizados durante o processo de formação da sociedade.

Na visão de Gersem Baniwa (2019, p. 59), a escola “foi criada e é mantida para garantir a manutenção, a reprodução e a continuidade dos modos de vida dos colonizadores europeus”, transmitindo modelos teóricos, modos de pensar, conhecimentos e “relações sociais, econômicas, políticas e culturais próprios da sociedade moderna, liberal, industrial, mercantilista, capitalista, tecnicista”. Dessa maneira, a escola reproduz o pensamento e o modo de vida das culturas ocidentais.

A interculturalidade, na perspectiva de Baniwa (2019, p. 60), pode “abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e alijados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética”. Neste sentido, a interculturalidade possibilita o diálogo intercultural, na qual destaca-se a complementariedade entre modos de conhecer de grupos étnicos silenciados por processos de colonização.

[...] os conceitos e as teorias científicas, assim como os conhecimentos indígenas e outros conhecimentos existentes são formas de ver o mundo que podem dialogar entre si, complementar-se, completar-se, e assim a humanidade, na sua diversidade, poderia ter uma visão mais binocular, mais completa e por isso mesmo mais bela (Baniwa, 2019, p. 65).



Gersem Baniwa (2019) defende a ideia de complementariedade entre os conhecimentos científicos, indígenas e outros saberes. A interculturalidade é concebida como o diálogo entre culturas baseada no respeito mútuo. O diálogo intercultural e a complementariedade apresentam potencial para proporcionar a valorização de culturas silenciadas e o reconhecimento da diversidade cultural.

Daí constata-se a relevância das Leis 10.639/03 e 11.645/08 para propiciar o reconhecimento e a valorização das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na educação básica. A Lei 10.639/03 institui a obrigatoriedade da inclusão “da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional” nos currículos dos “estabelecimentos de ensino fundamental e médio”.

É importante apontar que a referida Lei não menciona o ensino superior. Tal lacuna dificulta a implementação da Lei na educação básica. Pesquisas relacionadas com a implementação da Lei 10.639/03 na educação básica a partir das Secretarias de Educação apontam a “ausência de apoio”, a “falta de conhecimento” como principais dificuldades para a incorporação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 64).

A concepção intercultural da prática pedagógica ressalta a compreensão acerca dos “processos de negociação cultural”, mostrando “o caráter histórico e construído dos conhecimentos escolares e sua [...] relação com os contextos sociais” (Candau, 2008, p. 32).

A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais (Candau, 2012, p. 245).

A concepção de interculturalidade crítica tem relevância significativa para propiciar o reconhecimento da diversidade cultural e a valorização das diferenças étnicas, culturais e linguísticas nos processos de ensino e aprendizagem no espaço escolar. Para formação de uma



sociedade democrática com base na noção de justiça epistêmica se faz necessário adotar uma postura crítica que reconheça a complementariedade de saberes produzidos por diferentes grupos étnicos, bem como de formas diversificadas de manifestação cultural. Há uma dificuldade da escola em tratar da diversidade cultural. O reconhecimento das diferenças culturais no espaço escolar torna-se um desafio no campo educacional e na sociedade. É importante compreender a escola como um “espaço de cruzamento de culturas” (Candau, 2008, p. 15).

A análise das representações possibilita a reflexão acerca das conexões entre a linguagem e a cultura. Stuart Hall (2010, p. 447) ressalta que “a representação conecta o sentido à linguagem e à cultura”, tendo em vista que “representação” significa “usar a linguagem para dizer algo com sentido sobre o mundo, ou para representá-lo de maneira significativa para outras pessoas”. Assim, a análise das representações acerca das relações étnico-raciais tem potencial para proporcionar a interconexão entre sentido, linguagem e cultura.

A pluralidade cultural da sociedade brasileira se reflete em territorialidades locais, como a cidade de Brasília, formada a partir de diásporas de outras regiões do país. Em Brasília constituiu-se uma cultura híbrida por meio do entrecruzamento entre grupos étnicos de diversas regiões do Brasil. A estrutura social reproduz as desigualdades e a divisão do espaço social. Apesar da precarização da escola pública e desvalorização do magistério, no Distrito Federal, as escolas públicas se destacam nos sistemas de avaliação pela qualidade no ensino fundamental, especificamente até o nível do 5º ano do ensino fundamental.

Segregação espacial, desigualdades e qualidade da educação pública no Distrito Federal

A cidade de Brasília se encontra no Distrito Federal, tendo sido inaugurada em 21 de abril de 1960. Projetada para ser uma cidade moderna, a criação da nova capital do país é marcada por controvérsias em torno de questões relacionadas com as desigualdades sociais e a segregação dos espaços sociais. Para tratar da temática do reconhecimento da diversidade cultural e da concepção de interculturalidade nos livros didáticos adotados na educação pública



de Brasília é importante retomar a problemática da segregação racial que marcou a formação da cidade.

Rogério Rezende e Hilde Heynen (2024, p. 5) mostram que a capital do país havia sido “idealizada como uma cidade que ofereceria as mesmas qualidades urbanísticas a todos, independentemente de classe social”. No entanto, o processo de formação da cidade segregou grupos étnicos e classes sociais desfavorecidas. A segregação espacial separa grupos étnicos, constituindo mecanismos de exclusão e reprodução das desigualdades sociais. O projeto de criação das cidades satélites, por exemplo, resultou em formas de segregação espacial, restringindo o acesso de pessoas a bens materiais e culturais.

O projeto arquitetônico dos apartamentos localizados no plano piloto é outro exemplo da reprodução do sistema moderno e colonial (Lugones, 2011) na nova capital. Nos apartamentos construídos na Asa Norte e na Asa Sul existe uma entrada para a sala de estar e outra para a área de serviço. Na entrada da área de serviço dos apartamentos planejados em Brasília havia um quarto e um banheiro para a pessoa que exerceria o trabalho doméstico, um tanque de lavar roupas e a cozinha. A porta da cozinha separa toda a área de serviço do restante do apartamento, onde ficam a sala de estar e o corredor, que dá acesso aos quartos e banheiros. Desse modo, a área de serviço representa a senzala, separada da casa grande.

Os edifícios seguem uma lógica hierárquica semelhante: as entradas sociais conduzem ao hall principal, aos elevadores e às portas dos apartamentos, enquanto as entradas de serviço dão acesso às áreas de serviço - como garagens, depósitos, salas de máquinas, alojamentos e banheiros para empregados do condomínio. Essas entradas incluem corredores, escadas e elevadores restritos, destinados à circulação de funcionários, carregamento e descarte de resíduos (Rezende; Heynen, 2024, p. 21).

O Plano Piloto, a Asa Sul, a Asa Norte, o Sudoeste, o Noroeste, o Lago Sul e o Lago Norte são regiões de Brasília onde se encontram grupos sociais pertencentes à classe média e à elite. De acordo com a Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), em 2010, mais de 69% da população de Brasília era composta por pessoas brancas, enquanto na Região Administrativa de Ceilândia mais de 63% correspondiam ao percentual de pessoas negras. No Lago Sul, o percentual de pessoas brancas chega quase a 80%.



Assim, a segregação espacial no Distrito Federal corresponde a um modo de segregação racial, tendo lugares distintos para a população branca e a população negra. No entanto, a segregação espacial só aparenta ser resultante da divisão de espaços sociais, associadas ao crescimento demográfico de Brasília e das cidades-satélites, que passaram a ser denominadas de Regiões Administrativas. Processos de segregação espacial podem ser observados no próprio planejamento da construção da nova capital do país. Um caso emblemático é a vila Amauri.

Durante a construção de Brasília, a vila Amauri abrigou trabalhadores e trabalhadoras que se deslocaram para participar da formação da nova capital. A vila Amauri surgiu em 1959 e no ano seguinte, seguindo o planejamento estabelecido para a cidade, foi inundada, formando o lago Paranoá. Trata-se, portanto, de uma localidade submersa onde viveram as pessoas que trabalharam na construção da cidade. A Vila Amauri situava-se próxima à Vila Planalto (Fialho; Silva, 2023), bairro localizado na vizinhança do Palácio do Planalto que resistiu a tentativas de desapropriação.

Em suas reflexões sobre cultura e etnicidade, Lélia Gonzalez (2020) refere-se aos modos de reprodução de espaços, desigualdades e territorialidades das classes sociais. Na distribuição geográfica das metrópoles brasileiras, a população negra encontra-se em regiões periféricas, desprovida do acesso a bens materiais e simbólicos. O racismo se reproduz por meio de estruturas sociais, estabelecendo modos de segregação espacial na cidade.

Além de mecanismos de exclusão que resultam na manutenção da estratificação social, reproduzindo as desigualdades e a divisão de classes, sistemas de controle dos indivíduos se difundem nas sociedades. Na sociedade performática são utilizados mecanismos de controle sobre os indivíduos, como avaliações, comparações e indicadores de performance. Assim, é possível avaliar a qualidade da educação e a eficácia de instituições como as escolas.

Vários países promovem “reformas em seus sistemas educativos com base nos resultados obtidos” por meio de mecanismos de avaliação da qualidade do ensino (Gonzalez, 2017, p. 10). A noção de qualidade na educação, centrada na verificação dos resultados da aprendizagem, se baseia em concepções tecnicistas. No Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um exemplo de mecanismo de avaliação da qualidade do ensino.



O IDEB é parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (Decreto n.º 6;094/07), dispositivo legal que coloca em ação 28 propostas contidas no PDE, cujo eixo principal é a qualidade educacional, bem como a mobilização social para atingir as metas estabelecidas pelo plano. Para tanto, empreende-se uma articulação entre União, Estados, Distrito Federal, Municípios e sociedade civil em prol da qualidade da educação (Chirinéa; Brandão, 2015, p. 463).

A noção de qualidade associa-se ao ideal neoliberal de capacitação para atendimento das demandas do mercado. Com a difusão das tecnologias digitais e a globalização, o desenvolvimento do intelecto tornou-se mercadoria de alto valor para o sistema produtivo capitalista.

No caso da sociedade brasileira, o IDEB tem apontado “fragilidades nas escolas brasileiras relacionadas a fluxo e desempenho escolar; no entanto, é insuficiente para medir a qualidade da educação por restringir-se apenas a essas duas variáveis [...]” (Chirinéa; Brandão, 2015, p. 473).

A avaliação de escolas públicas do Distrito Federal evidencia condições favoráveis no tocante ao fluxo e desempenho escolar. No Plano Piloto, em escolas localizadas na Asa Sul e Asa Norte, o IDEB alcançou, em 2023, a média 6,83 nos anos iniciais do ensino fundamental. Escolas públicas situadas em Regiões Administrativas marcadas pela segregação espacial e por mecanismos de exclusão e reprodução das desigualdades sociais possuem médias satisfatórias no IDEB. É o caso de escolas públicas do Gama, com a média de 6,07, bem como de escolas públicas da Ceilândia, cuja a média é 6,04.

Todavia, é necessário destacar que o IDEB desconsidera características importantes para a análise da qualidade do ensino, como as representações culturais presentes em livros didáticos. Uma variável que pode contribuir com a análise da qualidade do ensino diz respeito à interculturalidade concebida como reconhecimento e valorização da diversidade cultural.

Como ressalta Nancy Fraser (2006), injustiças de redistribuição podem ter como consequência a instauração de injustiças de reconhecimento. O pensamento eurocêntrico supervaloriza características associadas “com o ‘ser branco’” (Fraser, 2006, p. 235). A injustiça cultural exige mudanças culturais e simbólicas na sociedade.



Pode envolver a revalorização das identidades desrespeitadas e dos produtos culturais dos grupos difamados. Pode envolver, também, o reconhecimento e a valorização positiva da diversidade cultural. Mais radicalmente ainda, pode envolver uma transformação abrangente dos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, de modo a transformar o sentido do eu de todas as pessoas (Fraser, 2006, p. 232).

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 buscam promover a valorização das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, enfatizando o reconhecimento da diversidade cultural existente na sociedade brasileira. Desse modo, o estudo acerca das representações (Hall, 2010) sobre as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas em livros didáticos do ensino fundamental pode contribuir com a análise da qualidade do ensino, sobretudo no tocante ao reconhecimento da diversidade cultural e a perspectiva da interculturalidade. Os livros didáticos escolhidos foram adotados, em 2024, por uma escola pública localizada na Asa Sul. Para o anonimato da instituição pesquisada, o nome da Escola analisada não será mencionado.

Representações das relações étnico-raciais em livros didáticos do ensino fundamental

No que tange aos livros didáticos, em 2024, a escola pesquisada adotou livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2023. Os livros incluem Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, Arte e História. Para a análise foram escolhidos os livros de História, Geografia, Arte e Língua Portuguesa. A escola utilizou os livros *Vida Criança: História*, *Vida Criança: Geografia*, *Mundo de Explorações Arte* e *Mundo de Explorações Língua Portuguesa* do PNLD de 2023.

O livro *Vida Criança: História*, da autoria de Caroline Minorelli (2021), é subdividido em quatro unidades. A primeira unidade enfatiza a identidade, a segunda unidade destaca a noção de tempo, a terceira aborda o ambiente e a quarta trata da relação entre sociedade e natureza.



Ao analisar as imagens do livro *Vida Criança: História* observa-se a inclusão de crianças com deficiência, crianças negras e crianças brancas nas ilustrações em temáticas sobre a igualdade, propondo reflexões acerca das diferenças. Na atividade do tópico, propõe-se que a criança faça uma imagem de si mesma. O livro aborda deficiências específicas, como características da deficiência auditiva. A língua de sinais é apresentada em um tópico. A atividade proposta traz o alfabeto da língua de sinais.

O livro de história tem referências a etnias indígenas, ao tratar da origem dos sobrenomes, fazendo referência ao povo Xavante. Na abordagem acerca do tempo há uma menção aos povos Maias, com a imagem de um calendário maia. Em seguida, na continuidade sobre a temática do tempo, o livro menciona a influência romana nos nomes atribuídos aos meses do calendário.

Na unidade que aborda o ambiente, o livro de história cita a etnia Kamaiurá, do “Parque Indígena do Xingu” (Minorelli, 2021, p. 62). São referenciados nomes indígenas como o pássaro Jacamim. As ilustrações da unidade apresentam uma família indígena coletando alimentos e contemplando a natureza. Frutos nativos como o pequi e a mangaba aparecem na história ilustrada no tópico. Tratam-se de nomes cuja etimologia remete à diversidade de dialetos denominados como tupi-guarani. Ademais, a história mostra a importância da floresta para as comunidades indígenas.

A unidade apresenta modos diferenciados de percepção do ambiente, como a forma que pessoas cegas utilizam órgãos como o olfato, as mãos e a audição para perceber o ambiente ao redor. O conteúdo favorece o reconhecimento das diferenças, destacando a percepção de pessoas com deficiência.

Há referências aos povos ribeirinhos na quarta e última unidade do livro de história, na qual se destacam as relações entre sociedade e natureza. Essa unidade apresenta um texto sobre as comunidades quilombolas. O texto evidencia que “os moradores de comunidades quilombolas, em geral, têm seu modo de vida profundamente relacionado com a natureza” (Minorelli, 2021, p. 96). São mencionadas as comunidades quilombolas de Oriximiná, localizados na floresta amazônica.



Outro texto da unidade refere-se ao povo indígena da etnia Munduruku, destacando que se trata de uma comunidade que “vive nos estados do Amazonas, do Pará e do Mato Grosso” (Minorelli, 2021, p. 100). Assim, o livro de história traz referenciais das culturas indígenas em seu conteúdo, atendendo às exigências estabelecidas pela Lei 11.645/08. Por outro viés, as culturas africanas e afro-brasileiras não são citadas. Na menção à comunidade quilombola não há nenhuma afirmação explícita sobre as culturas africanas e afro-brasileiras. O texto não relaciona as comunidades quilombolas com as culturas africanas ou afro-brasileiras. De qualquer modo, observa-se a inclusão de temáticas associadas ao reconhecimento da diversidade cultural no livro de história adotado pela escola. Dessa maneira, percebe-se uma abordagem que perpassa pela interculturalidade a partir de representações que podem levar ao reconhecimento da diversidade cultural (Baniwa, 2019; Candau, 2008; Fraser, 2006; Hall, 2010).

O livro de geografia intitulado *Vida Criança: Geografia*, de autoria de Valquiria Garcia (2021), subdivide-se em 8 (oito) unidades. A ênfase do livro está na ideia de espaços sociais, como a escola, as ruas e os bairros. Nas imagens dos tópicos observam-se representações de crianças brancas e negras, sendo a maioria composta por crianças brancas.

Na unidade que aborda a escola como espaço social é destacada a importância do respeito, com a imagem de uma criança com deficiência em uma cadeira de rodas. Um tópico aborda a escola indígena, evidenciando que “as crianças indígenas aprendem a língua, os conhecimentos e os costumes de seu povo” (Garcia, 2021, p. 20). Assim, o texto ressalta as formas de aprendizagem em escolas indígenas.

A terceira unidade do livro menciona a etnia indígena Kalapalo, do “município de Querência, Mato Grosso” (Garcia, 2021, p. 44). No tópico são citados diversificados modos de vida, rituais e hábitos, como a prática do Jongô, “dança de origem africana, na terra quilombola Boa Esperança, no município de Presidente Kennedy”, no Espírito Santo (Garcia, 2021, p. 45). Além da referida comunidade quilombola, no tocante à cultura africana, o tópico refere-se às “crianças do povo massai”, que vivem no Quênia e na Tanzânia (Garcia, 2021, p. 47).



Há um texto com referência ao livro *As panquecas*, da autoria de Mama Panya, o qual apresenta a história de uma criança do Quênia que vai ao mercado com a mãe para comprar no mercado ingredientes para fazer panquecas. O texto citado é a última menção a temas que remetem ao reconhecimento da diversidade cultural no livro didático adotado pela escola.

O livro *Mundo de Explorações Arte* subdivide-se em 4 (quatro) unidades, nas quais são abordadas temáticas sobre o corpo, a dança, a música, a imagem, a arte como modo de expressar as emoções e as técnicas da arte. Na Unidade 1, que trata do corpo como expressão artística, há uma foto com mulheres negras e uma pessoa em uma cadeira de rodas, trazendo a representação das diferenças (Hall, 2010).

Nos capítulos observam-se imagens com pessoas negras e em cadeiras de rodas, enfatizando o reconhecimento da diversidade cultural nas representações (Hall, 2010). A Unidade 2 enfatiza o tema da música. No primeiro tópico só aparecem referências sobre a música clássica e erudita de origem europeia. Um dos capítulos se refere ao cortejo, mencionando o Maracatu de Olinda (PE). Contudo, não há uma referência à cultura afro-brasileira no texto.

A Unidade 3 do livro de arte são apresentadas imagens de crianças negras e aparece uma citação do termo “Ubuntu”. Ressalta-se a concepção de “Ubuntu” como união e solidariedade, mencionando a origem africana da palavra. No texto destaca-se que “Ubuntu nos ensina a respeitar a história dos nossos ancestrais e a lembrar que fazemos parte de uma comunidade” (Pimentel; Moschokovich; Oliveira, 2021, p. 67). Merece destaque essa citação, contudo, em comparação com o livro didáticos de história adotado pela escola, o livro de arte não tem nenhuma menção às culturas indígenas. Acrescenta-se que são poucas referências sobre as culturas africanas e afro-brasileiras no livro de arte.

Por fim, foram analisadas as referências às culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras no livro de língua portuguesa intitulado *Mundo de Explorações Língua Portuguesa*, da autoria de Regina Rocha (2021). O livro de língua portuguesa está subdividido em 8 (oito) trilhas que enfatizam temáticas relacionadas com gêneros textuais específicos. As imagens ilustrativas do livro trazem crianças negras.



No tocante às relações étnico-raciais, a Trilha 3, intitulada “Causas cidadãs”, trata do tema da discriminação racial. No tópico é mencionada uma campanha do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), que trabalha com a valorização da afrodescendência. A canção “Menina pretinha você é uma rainha” é mencionada na Trilha, evidenciando a valorização de “características étnicas e culturais do povo negro” (Rocha, 2021, p. 104).

Na Trilha 7, o tópico aborda a notícia como gênero textual, citando os riscos das doenças e outras ameaças para os povos indígenas. O tópico se refere à disputa por territórios e a discriminação sofrida pelos povos indígenas. É mencionada a celebração do Dia Internacional dos Povos Indígenas. O texto afirma que os povos “indígenas têm uma relação muito forte com toda a natureza, seja para moradia, medicamentos, cultura [...]” (Rocha, 2021, p. 233).

Referenciais e representações das culturas africanas aparecem na Trilha 8, a última unidade do livro de língua portuguesa. A Trilha tem como título “Histórias ancestrais” traz referências ao “griô”, um contador de histórias encarregado de preservar as memórias em sociedades africanas. De acordo com o texto do tópico, “na cultura africana, os griôs têm a função de preservar e transmitir aos mais jovens histórias, canções, poesias populares, ensinamentos” (Rocha, 2021, p. 265).

No final do tópico, a Trilha apresenta dois textos com referências a lendas indígenas. O primeiro texto foi escrito por João Anzanello Carrascoza, intitulado “A dança do arco-íris”. Ressalta-se que o tema não corresponde a uma lenda de uma comunidade indígena específica, sendo construída como uma narrativa a partir de várias lendas atribuídas a povos indígenas. O segundo texto é da autoria de Élidea Cristo, tendo como título “A lenda do guaraná” (Rocha, 2021).

Destaca-se a importância de mostrar para as crianças que o guaraná é um fruto originário da Amazônia, considerando referenciais culturais e representações a partir de narrativas dos povos indígenas. Desse modo, os livros didáticos adotados pela escola trazem referências e representações sobre as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas (Hall, 2010). A análise evidencia que tais referências podem contribuir com o conhecimento e a valorização de culturas pertencentes a grupos étnicos subalternizados, possibilitando a formação de uma perspectiva



intercultural na infância por meio do reconhecimento da diversidade cultural (Baniwa, 2019; Candau, 2008; Fraser, 2006). No final do livro de língua portuguesa é apresentado um glossário com as palavras África, aldeia, ancestralidade, indígena e povos originários.

Considerações finais

A formação da sociedade brasileira remete a processos de colonização e subalternização. O Brasil como Estado-Nação herdou estruturas simbólicas e epistêmicas que caracterizam a colonialidade. Neste sentido, como em outras sociedades colonizadas observa-se a reprodução de mecanismos de discriminação racial e estruturas simbólicas que mantêm a estratificação social e a segregação espacial de grupos étnicos subalternizados.

Os processos de colonização sepultaram, ocultaram e silenciaram as representações e os referenciais culturais dos grupos étnicos afrodescendentes e indígenas. No tocante às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, a colonialidade classificou esses referenciais como pertencentes a sociedades primitivas e selvagens. Há, assim, um processo de inferiorização durante a colonização, o qual perdurou após a independência política da colônia. As elites incorporaram os valores eurocêntricos e se consideraram originárias da cultura ocidental, buscando ocultar as representações dos grupos étnicos subalternizados.

No Brasil, a colonialidade do ser, do poder, de gênero e do saber pode ser observada por meio da reprodução do patriarcado e dos mecanismos de discriminação racial que excluem a maioria da população do acesso aos bens materiais e culturais. A colonialidade do saber refletiu-se no sistema educacional e nos currículos. Até praticamente o início do século XXI, os currículos ocultaram as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 podem ser consideradas como políticas de ação afirmativa à medida que buscam proporcionar o conhecimento e a valorização das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. No entanto, a análise de livros didáticos adotados em



escolas públicas da cidade de Brasília mostra que são incipientes as referências a conteúdos relacionados com as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Brasília é uma cidade planejada que reproduz mecanismos de segregação espacial, racismo e desigualdades sociais. Desde a sua construção, a cidade é marcada por práticas de exclusão, como no caso emblemático da Vila Amauri, onde habitavam trabalhadores e trabalhadoras que tiveram suas moradias alagadas para dar lugar a clubes e resorts frequentados pela elite e a classe média. A segregação espacial continua na cidade no século XXI, com a população negra habitando a Região Administrativa da Ceilândia, enquanto a maioria da população branca reside no Lago Sul. Apesar da segregação espacial, a educação pública no Distrito Federal, até o 5º ano do ensino fundamental, apresenta uma qualidade razoável, com média acima da nota 6,0.

A análise dos livros didáticos adotados por uma escola pública localizada na Asa Sul evidenciou que representações e referenciais associados às culturas indígenas aparecem com destaque nos livros de história e arte. Nos referidos livros observam-se referências mais restritas e incipientes sobre as culturas africanas e afro-brasileiras. Apesar de citá-los em algumas unidades, o livro didático de geografia tem poucos conteúdos sobre as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. O livro didático de português possui conteúdos razoáveis sobre as culturas africanas e indígenas.

Teorias nas Ciências Sociais mostram como a instituição escolar reproduz a estrutura de classes e os padrões culturais dominantes por meio de representações, discursos e currículos. Por outro viés, a escola pública tem potencial para contribuir com o acesso ao capital cultural, promover a igualdade racial e superar o racismo estrutural se proporcionar o conhecimento e a valorização de referenciais culturais de grupos subalternizados e estigmatizados.

No tocante aos livros analisados sugere-se a incorporação de textos escritos por indígenas e afrodescendentes para ampliar a representatividade e valorizar discursos produzidos por pessoas pertencentes a grupos subalternizados. A superação da colonialidade perpassa pela descolonização das mentes desde a infância por meio da valorização de referenciais e representações das culturas subalternizadas nos livros didáticos do ensino fundamental.



REFERÊNCIAS

- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo, SP: Instituto Alana, 2023.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- CANDAU, Vera. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Antonio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CANDAU, Vera. Diferenças culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, p.235-250, 2012.
- CASTEL, Robert. **A discriminação negativa**: cidadãos ou autóctones? Tradução de Francisco Morás. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. In: **Ensaio**: avaliação de políticas públicas e Educação, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, 2015.
- FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. In: **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p.231-239, 2006.
- GARCIA, Valquiria. **Vida Criança**: Geografia: 2º ano. 1. Ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2021.
- GONZALEZ, Noelia Fernandez. La lucha simbólica por la educación en la globalización neoliberal. In: **Revista Brasileira de Educação**, vol.22, n. 71, 2017.



GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro Latino Americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **Sin garantias: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales**. Colombia: Enviñon Editores, 2010.

LUGONES, María. Hacia un feminismo descolonial. In: **La manzana de la discordia**, v. 6, n. 2, p. 105-119, 2011.

MINORELLI, Caroline. **Vida Criança: história**. 2º ano. 1. Ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: **Relações étnico-raciais e diversidade**. Organizado por Tânia Mara Pedrosa Müller e Wilma de Nazaré Baía Coelho. Niterói: Editora da UFF, 2013, p.21-34.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, 2010.

PIMENTEL, Luiz; MOSCHKOVICH, Bela; OLIVEIRA, Lucas. **Mundo de explorações arte**. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2021.

ROCHA, Regina Braz. **Mundo de Explorações Língua Portuguesa**. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2021.

SANTOS, Sales. “Uma Contribuição Crítica ao ‘Ensino da Educação das Relações Étnico Raciais’ nas Ciências Sociais”. In: **Revista TOMO**, São Cristóvão, n. 35, p. 251-292, jul./dez. 2019.

SOBRE A AUTORIA:

[*] Doutor em Sociologia – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte –
ORCID: 0000-0002-1165-5761 - guilhermepaiva@uern.br

Submetido em: 15 de julho de 2025.

Aprovado em: 05 de Setembro de 2025.

Publicado em: Junho de 2026.