



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
CURSO DE GRADUAÇÃO PLENA EM HISTÓRIA**

**MARIA DE SOUSA ABREU**

**DIZIBILIDADES E VISIBILIDADES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICOS  
RACIAIS MEDIANTE A CONCEPÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO  
MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL PROF. CRISPIM COELHO ACERCA  
DA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA– CAJAZEIRAS - PB**

**CAJAZEIRAS - PB  
2016**

**MARIA DE SOUSA ABREU**

**DIZIBILIDADES E VISIBILIDADES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICOS  
RACIAIS MEDIANTE A CONCEPÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO  
MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL PROF. CRISPIM COELHO ACERCA  
DA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA – CAJAZEIRAS - PB**

Monografia apresentada à disciplina Trabalho de conclusão do Curso (TCC), Graduação em História da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande UFCG/PB, com requisito de obtenção de nota.

**Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosemere Olímpio de Santana**

**CAJAZEIRAS - PB**

**2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096  
Cajazeiras - Paraíba

A162d Abreu, Maria de Sousa  
Dizibilidades e visibilidades sobre as relações étnico-raciais mediante a concepção dos alunos do ensino médio da Escola Estadual Prof. Crispim Coelho acerca da história afro-brasileira – Cajazeiras - PB / Maria de Sousa Abreu. - Cajazeiras, 2016.  
65p.  
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemere Olímpio de Santana.  
Monografia (Graduação em História) UFCG/CFP, 2016.

1. Educação - História. 2. História afro-brasileira – Cajazeiras-PB. 3. Relações étnico-raciais. I. Santana, Rosemere Olímpio de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 37:94-054

MARIA DE SOUSA ABREU

**DIZIBILIDADES E VISIBILIDADES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICOS  
RACIAIS MEDIANTE A CONCEPÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO  
MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL PROF. CRISPIM COELHO ACERCA  
DA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA – CAJAZEIRAS – PB**

Monografia apresentada à disciplina Trabalho de conclusão do Curso (TCC), Graduação em História da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande UFCG/PB, com requisito de obtenção de nota.

Aprovado em: 31/05/2016

**Banca Examinadora**



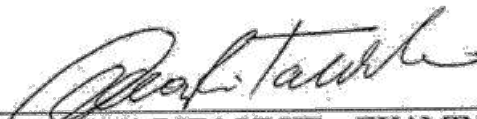
---

PROFA DRA. ROSEMERE OLÍMPIO DE SANTANA - ORIENTADOR (A)  
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG



---

PROFA DRA. MARIA LUCINETE FORTUNATO – EXAMINADOR (A)  
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG



---

PROFA DRA. ANA RITA ULHE – EXAMINADOR (A)  
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Dedico este trabalho aos meus pais, Geralda Maria de Sousa Abreu e Joaquim José de Abreu, que são os principais responsáveis pela minha existência; aos meus irmãos, sobrinhos, que juntos sempre estiveram ao meu lado; aos meus amigos de sala que, de alguma forma, torceram por minha vitória; em especial a minha amiga Denise Silva que sempre me apoiou e contribuiu para que esse momento se tornasse realidade. Enfim a todos que contribuíram direto ou indiretamente e que acreditaram que eu seria capaz de vencer.

## **AGRADECIMENTOS**

### **A Deus**

Que é acima de tudo fonte de vida, amor, luz, paz e paciência. Agradeço por iluminar-me, guiando-me por caminhos longos e cheios de espinhos e conduzindo-me a colher tantas flores. Obrigada, meu Deus, por me proporcionar tantas alegrias e por não permitir que eu desistisse dos meus sonhos.

### **Aos Mestres**

A minha orientadora, prof.<sup>a</sup> Dra. Rosemere Olímpio de Santana, que graças a sua parceria pude vivenciar minha própria etapa de leituras e escritas durante o processo de pesquisa acadêmica, que não foi nada fácil! Obrigada por ter sido paciente com minhas angústias, pelas sugestões de leituras, por tudo! Não poderia ter escolhido orientadora melhor, pois foi você quem me motivou a participar de tantos projetos que vieram para enriquecer cada vez mais os meus conhecimentos. Meu muito obrigada, mesmo!

Também, não poderia deixar de citar aqui o professor \*In memoriam, Paccelli, que me fez gostar cada vez mais do curso e que me fez perceber que eu não poderia ter feito escolha melhor. Aos demais professores, o meu muito obrigada!

### **Aos Amigos**

Em especial àqueles que me querem bem, que me apoiaram e que acreditaram que eu poderia vencer mais essa etapa! A todos os meus colegas de classe, e em particular a Denise Silva, Tânia Lira e Jucicleide Arruda que sempre estiveram me apoiando, contribuindo seja com palavras ou ações. A todos, os meus sinceros agradecimentos.

## RESUMO

O trabalho intitulado: “Dizibilidades e Visibilidades sobre as relações étnicos raciais mediante a concepção dos alunos do ensino médio da Escola Estadual Prof. Crispim Coelho”, vem tratar acerca da História Afro-brasileira em Cajazeiras – PB. Ele tem como objetivo analisar a forma que essa temática é entendida pelos alunos, ou seja, o que os alunos vislumbram a respeito das relações étnico raciais tendo como base o ensino de História. Partimos do pressuposto de que esse público, segundo os referenciais curriculares, está se construindo enquanto sujeito crítico para atuar na sociedade. No entanto, percebemos que existem muitas lacunas nesse sentido. Por isso, a pesquisa se preocupou em analisar os documentos curriculares, palco das discussões das relações étnicos raciais e a Lei 10.639/03, os PCNs, o PPP, bem como as Questões Étnicos Raciais referentes à formação de professores. Além disso, nos preocupamos em entender o conceito que fazem das diferenças e o preconceito, dando enfoque ao que pensam os discentes sobre esses temas. A metodologia escolhida para tais discussões teve como base a pesquisa colaborativa que, ao mesmo tempo, permite o acesso às informações e ao contato direto com o alunado, que também possibilita a mediação e a troca de conhecimentos, escolhemos então, as entrevistas e a realização das oficinas. Dessa forma, as problematizações levantadas na pesquisa permitiram identificar a concepção dos educandos, tendo em vista o aspecto étnico racial em seus diversos olhares, onde se pode perceber o distanciamento entre os conhecimentos referenciados pelo currículo e pelas diretrizes no que diz respeito ao ensino de História e do conhecimento apropriado pelos alunos no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** relações étnico-raciais, história afro-brasileira, ensino.

## ABSTRACT

The work entitled by: Utterabilities and Visibilities about the racial ethnic relations through the conception of the high school students of the State School Prof. Crispim Coelho about the African-Brazilian History - Cajazeiras - PB, aims to examine how this theme is understood by the students, or the students envision about racial ethnic relations based on the teaching of history. Our starting point is that the public is being built as a subject critical to act on society and in it, according to the curriculum frameworks. However, we realize that there are many gaps in that relation. Therefore, the research has bothered to analyze the curriculum documents, the stage of the discussions on racial ethnic relations and the Law 10.639 / 03, the PCNs, the PPP and the Ethnic Racial Issues relating to Teacher Education. Also, we take care to understand the concept of difference and prejudice focusing what the students think about these topics. The methodology chosen for such discussions was based on collaborative research, that at one time allowing access to information and interviewees also allows the mediation and the exchange of knowledge, we chose then, in addition to interviews conducting workshops. Thus, the problems found in the survey helped to identify the students' conception, in view of the racial ethnic aspect in their different looks, making it possible to realize the gap between the knowledge given by the curriculum and the guidelines, with regard to the teaching of history, knowledge appropriate for students in the school environment.

**Key words:** ethnic and racial relations, african-brazilian history, teaching.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>1 AS QUESTÕES ÉTNICAS NO CURRÍCULO OFICIAL.....</b>	<b>12</b>
1.1 Documentos Curriculares palco das discussões das relações étnicas raciais e a Lei10.639/03.....	14
1.2 Documentos Curriculares palco das discussões das relações étnicas raciais e os PCNs.....	19
1.3 Documentos Curriculares palco das discussões das relações étnicas raciais e o PPP.....	23
1.4 Questões Étnicas raciais: Formação de professores.....	25
<b>2 DISCUTINDO O CONCEITO DE DIFERENÇA E PRECONCEITO.....</b>	<b>29</b>
2.1 Relatos dos conceitos formados.....	29
2.2 Diferença e Preconceito – o que pensam os discentes sobre esses conceitos.....	33
<b>3 PENSANDO E CONSTRUINDO JUNTOS: O QUE SABEMOS SOBRE A HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA?.....</b>	<b>38</b>
3.1 Pensando os caminhos da pesquisa colaborativa.....	39
3.2 Relatos de experiências: eu e o outro no mundo.....	42
3.3 Relatos de experiências: preconceito, falta de conhecimento ou medo do “desconhecido”?.....	45
3.4 (Re) descobrindo a nossa história ou que história conhecemos?.....	49
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>56</b>
<b>5. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>58</b>
<b>ANEXOS</b>	
Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	63
Anexo B - Questionário.....	65

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que a sociedade brasileira é constituída por diversos grupos étnico-raciais, sendo considerada uma das sociedades mais ricas do mundo por se constituir de tamanha diversidade cultural. Porém, essa diversidade não foi interposta por questões positivas, pelo contrário, não é difícil encontrar na história do Brasil séculos marcados por desigualdades e discriminações, especificamente contra negros e indígenas, ficando evidente o impedimento ao acesso de bens básicos para a sobrevivência.

Assim, a escolha por essa temática esteve permeada pela inquietação que o tema sempre me suscitou. Enquanto estudante, na graduação, as questões relacionadas ao ensino eram as que mais me tocavam. A docência, por mais difícil que seja, era uma meta, uma realização profissional e, na medida em que as disciplinas de ensino e estágio foram sendo cursadas, percebi que queria trabalhar com essa temática desde quando entrei em contato com as escolhas e com os livros didáticos. Anteriormente, no ensino médio, percebi que a discussão relacionada à história afro-brasileira, praticamente, não aparecia nos livros e muito menos nas aulas dos professores de História. Essa observação me fez querer falar, inicialmente, como os livros didáticos tratam do negro no contexto histórico brasileiro. Porém, depois de algumas leituras e maior contato com o universo do ensino superior decidi que queria mais do que analisar o livro didático, queria algo que pudesse envolver os alunos, alguma discussão que pudesse entender ou se aproximar do que eles pensavam, como se apropriavam desse conhecimento. Foi a partir dessas inquietações, que o tema atual começou a ser desenvolvido.

Nesse sentido, escolhemos trabalhar com os alunos do Ensino Médio da Escola “Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Crispim Côelho”, localizada na cidade de Cajazeiras. Nossa problematização gira em torno de analisar como os alunos do Ensino Médio se sentem e como veem a temática relacionada ao estudo das relações étnico-raciais, mais precisamente da História Afro-brasileira. Para tal objetivo, analisamos vários documentos acerca do currículo, mas também documentos norteadores da própria escola, como o PPP (Projeto Político pedagógico). A escolha do Ensino Médio também se deu por quisermos entender como a experiência escolar, obtida no decorrer do Ensino Fundamental, contribuíra para a construção de um conhecimento acerca da história afro-brasileira e como se processava esse tipo de conhecimento.

As escolas, durante muito tempo, não trabalhavam as questões étnicas no seu currículo escolar; só vieram incluí-las depois de várias reivindicações e lutas promovidas pelos diversos

grupos militantes, entre eles destacamos o movimento indígena, bem como os movimentos de consciência negra.

Dessa forma, a problematização elaborada por essa pesquisa, torna-se atual e importante, principalmente, porque pretendemos nos situar em uma discussão que não pretende supervalorizar uma história em detrimento da outra, como muitos grupos e movimentos sociais que tendem trocar os papéis de “vilão e mocinho”; no qual os vilões seriam os europeus e os brancos; e os mocinhos seriam os negros e/ou os menos favorecidos. Para não acabar criando um “juízo” de como a escola trabalha com a temática étnico-cultural, escolhemos analisar como os alunos se apropriam desse conhecimento, quais discursos são produzidos por eles e, ao mesmo tempo, internalizados e analisados nesse espaço escolar no que concerne ao ensino de História.

A escola tem sido a *principal* instituição responsável pela formação de identidades. Tendo em vista esta perspectiva, essa pesquisa demonstra ser relevante, porque busca perceber como a escola pensa essa questão e como estão sendo construídas as inquições étnicas em salas de aulas, tendo como parâmetro, principalmente, a concepção concebidas pelos educandos.

Para entender melhor essa discussão é importante entender o conceito dado para as relações étnico-raciais. O conceito de raça foi por muito tempo utilizado como forma de justificar a superioridade de determinado grupo em detrimento a outro que apresentaria características físicas diferentes. Embora, atualmente os pesquisadores entendam que o conceito de raça não exista, não podemos negar que essa palavra se tornou parte de nosso vocabulário, por isso, a sua permanência, para reafirmar a luta pelos direitos dos diversos grupos marginalizados. Já o conceito de Etnia tenta agrupar indivíduos que, historicamente, possuem cultura/características peculiares que os diferenciam de outros grupos. São vivências, modos de ser relacionados a valores, costumes e visão de mundo. Assim, essas "diferenças" constituídas entre sociedades seriam produtos das relações humanas. Seguindo essa discussão, percebemos que por muitos anos essa diversidade étnico-racial não era valorizada em nossa história, já que a cultura europeia era o parâmetro civilizatório.

Por isso, se faz importante a discussão relacionada ao ensino e, especialmente, ao ensino de História. Segundo as diretrizes, o Currículo deve contemplar a diversidade cultural, racial, social e econômica dos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira, tais quais: os indígenas, os ciganos, e os negros. Assim, embora trabalhemos com o conceito étnico-racial, analisaremos, nesta pesquisa, como os alunos se apropriam dos conhecimentos referente à história dos negros no Brasil. De acordo com as diretrizes, a Instituição Escola tem a função de

desconstruir essa vertente de que os negros foram e ainda são vistos apenas como os escravos da nossa história. Por muito tempo a historiografia não os tratou enquanto sujeitos histórico; no entanto, hoje acompanhamos a inúmeras produções acadêmicas que falam justamente o contrário, mas que, infelizmente, ainda estão distantes das salas de aulas e dos professores.

Os objetivos que norteiam esse trabalho são: Analisar as questões étnicos – raciais, enfatizando os negro e suas representações no Ensino de História através da visão e/ou concepção dos educandos; Analisar a produção dos documentos curriculares nacionais que fazem referência às questões Étnico – Raciais; Questionar a partir das opiniões e discursos analisados, os lugares e práticas que estão sendo adotadas no ensino de História e a sua relação com os documentos curriculares nacionais; Problematizar as diversas falas dos educandos com relação às questões étnicas raciais por meio das conversas gravadas, tendo como foco a pesquisa-ação colaborativa.

A pesquisa-ação colaborativa, como aponta Zamboni (2013, p. 118), tem como característica "o envolvimento do pesquisador na busca de provocar transformações em sua própria prática ou nas práticas dos que compõem sua equipe". Geralmente os professores, os alunos e a escola como um todo não se sentem confortáveis com as pesquisas realizadas por àqueles que fazem parte da Universidade, ou porque o tema é quase sempre apontar os problemas da escola ou porque a pesquisa não é devolvida para a escola com possibilidade de discussão ou encaminhamentos. A nossa escolha por essa metodologia proporcionou atuar junto aos alunos e, na medida em que as discussões iam acontecendo, a troca de conhecimentos e experiências foram os principais ganhos.

Assim, trabalho por meio da pesquisa proporcionou a construção de três capítulos, alinhados entre tópicos e subtópicos, na qual focalizam a educação étnico racial e seus resultados.

No primeiro capítulo, encontra-se um esboço do significado das questões étnicos raciais no currículo oficial, de forma ampla como: Documentos curriculares palco das discussões das relações étnicas raciais e a Lei 10.639/03, os PCNs, o PPP, bem como as Questões Étnicas Raciais referentes à Formação de professores, relação esta realizada por meio da visão de vários estudiosos desta área de conhecimento.

O segundo capítulo traz como foco a discussão do conceito de diferença e preconceito, enfocando o que pensam os discentes sobre esses conceitos, através de questionamentos direcionados às turmas do Ensino Médio da referida escola. Essas entrevistas foram realizadas através de um questionário contendo 10 questões abertas e voltadas para a questão da diferença e preconceito. Participaram dessa entrevista 81 alunos do ensino médio, sendo que dos 81, 56

são do 1º ano e 25 do 3º ano médio. O interesse em realizar essa pesquisa surgiu para que pudéssemos analisar como esse grupo se percebe frente à essa questão; já que, no terceiro capítulo, trabalharemos apenas uma com parte desse grupo.

No terceiro capítulo, destacaremos os trabalhos com as oficinas realizadas em três encontros com os alunos. Tendo-se como objetivo entender como está sendo construído o saber-poder entre esse grupo de discentes, como pensam e organizam o seu saber sobre as relações étnico raciais e em que sentido os objetivos propostos pelos referencias e pela Lei 10.634/03 estão sendo assimilados e ressignificados pelos alunos.

## 1. AS QUESTÕES ÉTNICAS RACIAIS NO CURRÍCULO OFICIAL

Sabemos que o fato de uma lei existir não assegura que seja aplicada ou que convença as pessoas de uma hora para outra. Para mudar, é necessário a criação de uma atitude politizada, isso também deve ser entendido para as mudanças curriculares que atingiram o ensino de história e a inclusão da cultura afro-brasileira e indígena. Foi preciso pensar em um currículo que fosse possível integrar as questões étnico-raciais de maneira politizada. (SILVA, 2011, p. 101). Mas, o que significa currículo?

A palavra currículo tem sua origem no latim *Scurrere* (correr, refere-se a curso), o currículo é um curso a ser seguido. “Nesta visão, contexto e construções sociais não constituem problema, porquanto, por implicações etimológicas o poder de “definição da realidade” é posto firmemente na mão daqueles que “esboçam” e definem o curso”. (GOODSON, 1995, p. 31).

A definição de currículo de Goodson ainda se encontra vigente em algumas Instituições de Ensino, apesar de não ser atual, muitos a validam, mesmo sabendo que existem definições atualizadas, como as teorias críticas e pós-críticas.

Uma discussão mais atual sobre currículo vem destacá-lo como sendo um artefato cultural e como tal permeado por interesses e intenções. Por algum tempo, o currículo escolar não era questionado e suas intenções eram consideradas as melhores. Os conteúdos escolhidos, para figurarem em suas orientações, eram considerados importantes, porém não causavam nenhum interesse aos que estavam à frente da produção. Os conteúdos que figuravam no currículo tinham o poder de decidir o que merecia ser ensinado e como deveria ser ensinado, construindo identidades e moldando subjetividades. No entanto, há alguns anos, são inúmeros os trabalhos que mostram justamente o contrário. Entenderemos o currículo aqui como artefato socioeducacional que escolhe/regula os conhecimentos que podem e devem ser socializados; escolhas essas que, transcorrendo por vinculações de poder, saber e identidade, ultrapassam os alcances dos conteúdos e atividades curriculares e intervêm na conformação das sociedades. (SILVA, 2011, p. 101).

Vários são os estudiosos dessa temática entre muitos temos: Tomaz Tadeu da Silva, Marisa Vorraber Costa, Elizabeth Macedo, que compartilham da mesma opinião, ou seja, “Logo, privilegiar alguns conhecimentos em detrimento de outros é escolher o que deve e o que não deve ser discutido, o que é e o que não é importante na história e cultura” (SILVA, 2011, p. 102).

Portanto, entra a questão das relações de poder que são construídas nesse processo de escolha de conteúdo, no qual se escolhe ou se diz o que deve ser dito. Entende-se que dessa forma, um grupo será beneficiado e se colocará como modelo a ser seguido, pois o currículo é fruto de escolhas e interesses, e isso é uma clara demonstração de poder.

O currículo que não reconhece e valoriza a diversidade de identidade existente e que continua colocando uma identidade como a melhor, transforma-se em um “dos artefatos educacionais dos mais iluministas, autoritários e excludentes” (MACEDO, 2008, p. 15 apud SILVA, 2011, p.102). E se continua a insistir na ideia de que uma identidade é melhor que as demais, acaba funcionando para naturalizar relações de desigualdades sociais e fortalecendo a hierarquização. E é nestes moldes estruturalistas de currículo que a lei 10.639/03 vem nos ajudar a problematizar. (SILVA, 2011, p. 102).

As diretrizes, ao apontar que o currículo deve contemplar a diversidade cultural, racial, social e econômica de vários grupos, acabam fugindo desse discurso engessado para o currículo, já que não basta apenas que reconheçamos a diferença, é preciso que assumamos que somos nós os responsáveis pela fabricação de identidades diferentes nesse contexto de relações culturais e sociais. (SILVA, 2011, p. 102).

De acordo com as diretrizes, a escola tem o papel de buscar desconstruir os discursos que hegemonizam os grupos étnico raciais, inclusive os negros, índios entre outros, onde destacaremos os negros como tema central de nossa discussão; também seria responsabilidade da escola incluir uma história mais problematizadora dos africanos e afrodescendentes no currículo.

No entanto, embora reconheçamos a importância dessa discussão, alguns trechos das diretrizes nos parecem problemáticos, como por exemplo, “fazer com que os brancos reconheçam e valorizem, os negros e que os próprios negros possam ter orgulho de pertencer à cultura africana, buscando uma sociedade mais justa e democrática onde todos tenham seus direitos garantidos”. (Brasil, 2004, p. 501). Entendemos aqui uma espécie de generalização: os “brancos reconheçam”, como se fosse possível dividir a sociedade entre negros e brancos e categorizá-los de acordo com a cor; então, os brancos deveriam reconhecer os negros e os negros deveriam se orgulhar de si mesmo.

Muitos acadêmicos fazem críticas às diretrizes, uma delas é a “essencialização” dos grupos culturais que são pensados enquanto realidades fixas e sem direito a mudanças. Sabendo que cada grupo, mesmo sendo de uma mesma descendência, contém suas particularidades e com isso não é permitido encaixá-los num mesmo padrão. Na visão dos críticos, a provação do parecer levaria à inversão dos objetivos aos quais se propõe e com isso causaria mais brigas e

rivalidades raciais de forma transparente e que eram pouco visíveis na maior parte do País. (ABREU; MATTOS, 2008, p. 9).

Outro ponto que as autoras Abreu e Mattos apontam diz respeito à dicotomia negro/branco, como se fosse um dado permanente e imutável, não sujeito a controvérsias nas relações sociais vigentes no país. Como trata o trecho a seguir:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (Brasil, 2004, p. 16 apud ABREU; MATTOS, 2008, p. 11).

Já quando se refere a termos culturais, a tendência do documento das “Diretrizes” é afirmar que existe uma cultura negra e africana em oposição a um padrão cultural e estético: branco e europeu. Persistiria no Brasil um “imaginário étnico-racial” que ignora ou pouco valoriza as raízes indígena, africana e asiática de nossa cultura (BRASIL, 2004, p. 14).

Fazendo isso, o documento passa a defender a existência das Culturas Europeia, Africana e Indígena, correndo o risco de esquecer o processo de trocas culturais e o quanto essas identidades são construções realizadas nos campos de luta. (ABREU, MATTOS, 2008, p. 13).

### **1.1 Documentos Curriculares palco das discussões das relações étnicas raciais e a Lei 10.639/03**

Desde o surgimento da 1ª cadeira de história no nosso País, ainda em 1838, no Colégio Pedro II, até a década de 1970, as mudanças ocorridas no ensino da disciplina foram condicionadas pelo modelo positivista. Com o advento das décadas 80 e 90, começou a surgir um diálogo, mais aberto, entre vários setores interessados na abordagem da História Nova que depois começaram a se fazer presente nos livros didáticos e incorporando abordagens econômicas e estruturais determinado pelos currículos. (SANTOS, 2013, p. 08).

No período da Ditadura Militar no Brasil, todos que estudavam ou davam aulas tinham que se satisfazer com uma História positivista cheia de memorização de datas, fatos e nomes dos presidentes e seus feitos históricos, elevando-os, assim, à categoria de “heróis nacionais”;



no recorrente, o que predominava na História Geral era o euro centrismo. Não se podia questionar ou criticar a não participação das pessoas comuns nos fatos históricos. Já pelos anos 80 começa-se a abrir outras possibilidades, por ocasião dos processos constituintes onde várias manifestações e debates foram realizados pelos movimentos populares, inclusive o movimento negro, que reivindicavam ações que viessem combater o racismo e a inclusão no capítulo da educação da nova constituição. (Ações positivas a favor dos seus).

Por volta de 1990, encontramos traços da História Nova abordada pela historiografia francesa, e começam a aparecer nos livros didáticos e nas salas de aula, mas ainda como História Temática. Todas essas questões nos direcionam para a discussão não só curricular no Brasil, como mais especificamente à discussão que envolve as relações étnico-raciais no currículo educacional.

Várias são as pesquisas sobre a questão Racial no Brasil, tema muito discutido no ambiente escolar; muitas são as polêmicas, inúmeras são as lutas da população negra contra o racismo há muitos anos no nosso país. A autora Nilma Lino Gomes (2011), no seu trabalho: *Diversidade Étnico-Racial, Inclusão e Equidade na Educação Brasileira: Desafios, Políticos e Práticas*, diz que o combate contra a superação do racismo se iniciou com os quilombos, abortos, assassinatos entre outros, na época da escravidão; ainda na ditadura militar diversas foram as batalhas coletivas desencadeadas pelos negros em busca de liberdade e também da democracia. Segundo Gomes (2011): “É na década de 80, no século XX, durante o processo de abertura política e redemocratização da sociedade, que assistimos uma nova forma de atuação política dos negros e negras brasileiras” (GOMES, 2011, p.2). Percebe-se, assim, que a população negra demandou uma nova forma de ação por meios de movimentos sociais, reivindicando seus direitos e espaço na sociedade.

Conforme Gomes (2011):

O social. Essa postura traz tensões no interior dos grupos reivindicativos dos anos 80 e 90. A esquerda brasileira é cobrada a se posicionar contra a exploração capitalista e também contra o racismo. Movimento Negro reivindica que a questão racial deveria ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade. (GOMES, 2011, p.3).

No entanto, o processo dos grupos reivindicativos ocasionou, no fim dos anos 80 e no início dos anos 90, muitos conflitos, críticas e rupturas entre as pessoas que faziam parte do movimento negro. Esse procedimento teve como resultado maturidade e mudanças em direção ao movimento.

Logo, reconhecendo que as ideologias raciais colaboram para a manutenção de situações de privilégios de um grupo sobre o outro, o estado brasileiro institui em 9 (nove) de Janeiro de 2003 a Lei Federal 10.639/03, que altera a lei de diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB-9.394/96), e torna obrigatório em estabelecimentos de ensino público e privado, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, no âmbito de todo o currículo (SILVA, 2011, p. 96).

Portanto, a Lei 10.639/03 é fruto de lutas e conquistas dos movimentos sociais negros, que diante da caminhada de subjugação e inferiorização vem sofrendo, no que se refere à produção e reprodução da discriminação racial existente na sociedade e, mais especificamente, nas Instituições de Ensino. O negro começa a lutar por seus direitos junto ao Estado Brasileiro, para que se tenha nestas Instituições o ensino sobre a História da cultura afro-brasileira e africana. (SILVA, 2011, p. 99).

Essa lei vem contribuir e reconhecer que é preciso que haja mudanças na estrutura das relações raciais no Brasil e, por isso altera os seguintes artigos: 26A, 79 A e 79 B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96) que torna obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino tanto público quanto privado em todo país.

Diante da lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 003/2000) emitiu um parecer onde institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e também para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana que deve se fazer presente em todos os departamentos e níveis de ensino. (SILVA, 2011, p. 99)

Assim, as Leis e as Diretrizes compõem o conjunto de ações afirmativas, ou seja, políticas de reparação e de reconhecimento, e tem como objetivo valorizar e reconhecer a história, identidade e cultura negra. Reparação, para garantir o direito à população negra de entrar e permanecer nas instituições de ensino como também reconhecer que há igualdade nos direitos civis, culturais, sociais e econômicos; apreciar a diferença cultural trazida pelos negros que a distingue de outros grupos que fazem parte da população brasileira; da criação de políticas educacionais que apreciem a diversidade; da inquietação à respeito das relações étnico-raciais abalizadas sem preconceitos que violentam física e simbolicamente os negros (BRASIL, 2004 p. 498).

Procura-se assegurar, neste documento, direitos educacionais de reconhecer e valorizar a cultura e identidade dos negros, buscando firmar a diversidade étnico-racial na busca de entender e romper com as manifestações de preconceitos, discriminações e racismo e, dessa

forma, criar uma nova relação nas instituições educacionais entre os vários grupos étnico-raciais. Conforme as Diretrizes:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medida pra ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combates ao racismo e a toda sorte de discriminação. (BRASIL, 2004, p. 06).

O Brasil propõe e incentiva políticas de ações afirmativas na área da educação, mostrando que é dever das instituições educacionais valorizar a história e a cultura afro-brasileira e africana no cotidiano escolar. No entanto, ainda percebemos que a sociedade reafirma valores e ideias da cultura hegemônica, letrada, branca que economicamente e culturalmente tem maior facilidade de adentrar e permanecer no âmbito escolar, apagando a memória histórica que caracteriza os indivíduos, aos quais ficam sujeitos a interagir com uma cultura que difere da sua. (LIMA, 2007 apud SILVA, 2011, p.100).

Assim, essas políticas visam o direito dos negros de se reconhecer como parte da cultura nacional, onde possam colocar seus valores e suas visões de mundo; expressar com firmeza, seja individual ou coletivamente, seus próprios pensamentos. É direito dos negros como dos demais cidadãos brasileiros cursarem todas as etapas de ensino em escolas preparadas devidamente, sendo mediados por professores capacitados para as diversas áreas do conhecimento, com formação para saber lidar com as mais diversas situações produzidas pelo racismo e discriminações, com sensibilidade e capacidade de enfrentar a redução no que se refere aos mais diversos grupos étnico-raciais, ou seja, indígenas, asiáticos, africanos e europeus. (SANTOS, 2013, p. 6).

Sabemos que a implementação da lei é um desafio que envolve toda a comunidade escolar, apesar de ter sido sancionada há dez anos, ainda se encontram muitas fragilidades no desenvolvimento de um ensino democrático que contemple a história de todos os povos. (NOBREGA, p. 8). Porém, a lei não deve ser vista como mera obrigação ou como mais um conteúdo a ser estudado, ela vem para ajudar professores e alunos a conhecer e aprofundar melhor o assunto.

Portanto, é fundamental que se encontre uma maneira legal e certa de elencar algumas questões, para não se correr o risco de repetir as mesmas formas com que geralmente se trabalha tais assuntos, como por exemplo: quando se falar do negro no Brasil, não se restringir apenas

ao período escravagista, e com isso firmar uma falsa impressão de que eles não passaram de escravos, e sim deixar claro que eles trouxeram uma grande herança cultural, e não apenas sua força de trabalho como vemos na maioria dos materiais didáticos, na mídia e também produzido na fala de muitos docentes. (GUEDES; NUNES; ANDRADE, 2013, p. 424).

Com relação a isso, Pereira aponta:

Daí a necessidade imediata de educadores e educandos se articularem, a fim de estabelecer redes de convivência que resultem não só no *ensino-aprendizagem* de determinados saberes, mas, para, além disso, na percepção e na aceitação da importância de outras tantas maneiras de viver e de saber (PEREIRA, 2007, p.15).

Outra crítica referente à lei mencionada é com relação às grandes produções e revisões nos materiais didáticos, posto que eles vêm fazendo mudanças e contemplando novas perspectivas no que se refere à implementação dessa lei, porém ainda não há uma coerência entre teoria e prática no que tange ao exposto.

Mas, não basta apenas dar as ferramentas para o trabalho, ou seja, uma educação de qualidade sem discriminações, o que se precisa é ensinar a usá-las. Nesse caso para os professores a responsabilidade e o desafio são enormes, já que a sociedade coloca a educação como sendo a base para uma sociedade menos injusta e menos discriminatória, e que, só assim, as diferenças culturais seriam respeitadas. (GUEDES; NUNES; ANDRADE, 2013, p. 424).

É notório que a implementação da Lei 10.639/03 trouxe muitos benefícios em relação ao tratamento dado às questões étnicas, contudo é importante também observarmos de que forma estão sendo estudadas em sala de aula, mesmo porque essa temática é tão polêmica e poucos são os professores que têm algum conhecimento sobre a História da África.

No meu entender, ao tratarmos de assuntos africanos em geral e História da África em particular, devemos partir do princípio de que temos pouca, ou mesmo nenhuma familiaridade com os temas relativos ao continente africano. Dessa forma, o estudo e a pesquisa são requisitos fundamentais para adquirirmos essa familiaridade e aprofundar o estudo sobre a África. (SOUSA, 2012, p. 23).

Partindo deste princípio, percebe-se que em muitas escolas brasileiras, muitas vezes não se aplicam de fato a Lei 10.639 /03, pois existe um despreparo de alguns profissionais do ensino com relação ao assunto. Há, inclusive, uma falta de interesse por parte da própria escola em incentivar e levar adiante o tema, ficando presos apenas a datas comemorativas como o dia da

“Consciência Negra”, ou “13 de maio”; não se busca fazer uma reflexão com os discentes para que aprendam o real significado dessas datas. (GUEDES; NUNES; ANDRADE, 2013, p. 426).

Um outro motivo da não aplicabilidade da Lei está voltado para a formação de professores, que justificam-se dizendo não ter estudado tal conteúdo e por não promoverem uma formação continuada que contemple tais temáticas. O que podemos observar nas escolas muitas vezes são esforços isolados de alguns professores que se preocupam com o ensino e incluem nas atividades cotidianas assuntos que valorizem o conhecimento sobre o ensino da História da África em suas salas de aula. Infelizmente, boa parte das instituições de ensino não se preocupam em promover um ensino voltado para a diminuição das desigualdades étnico-raciais.

Essas ações isoladas são tidas como “micro ações” e, como lembra bem Aguiar:

É importante ressaltar que mesmo com a presença de materiais de apoio e as diretrizes curriculares que orientam a sua prática pedagógica, ainda encontramos a atuação de professores de forma isolada, sem o comprometimento da escola como um todo. (AGUIAR, 2010, p. 97).

Desse modo, ressalte-se a importância das diretrizes na inserção dessa discussão no Currículo Educacional do Brasil, no entanto não podemos esquecer outro documento que antecede as diretrizes, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que já faziam discussões importantes nessa área.

## **1.2 Documentos Curriculares palco das discussões das relações étnicas raciais e os PCNs**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - são referências para o Ensino Fundamental e Médio do país. Elaborados pelo Governo Federal tem o objetivo de propiciar subsídios à elaboração e reelaboração do currículo, tendo em foco um projeto pedagógico com a finalidade de promover cidadania ao aluno, e uma escola onde se aprende mais e melhor.

Os PCNs, foram considerados como uma proposta inovadora e abrangente, expressam o empenho em criar novos laços entre ensino e sociedade e apresenta ideias do "que se quer ensinar", "como se quer ensinar" e "para que se quer ensinar". Os PCNs não são uma coleção de regras e, sim, um pilar para a transformação de objetivos, conteúdos e para a metodologia do ensino.

Os Parâmetros Curriculares surgiram por intermédio da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), quando esta visava à formação básica comum como um direito de todos; daí

surgindo a necessidade de um conjunto de diretrizes, que tenham como função nortear os currículos da educação.

A LDB reforça a necessidade de propiciar a todos uma formação básica comum, o que pressupõe um conjunto de diretrizes capazes de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União.

Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escolar na prática, repetindo o art. 210 da Constituição federal. (PCN, 2001, p. 15).

Tendo em vista que os PCNs são considerados orientações recomendadas ao sistema de ensino, que objetivam a melhoria da educação brasileira, fica evidente que essas orientações são propostas idealizadas, não sendo validado como um conteúdo impositivo. Cabe ressaltar que a flexibilidade advém mediante da diversidade encontrada em cada estrutura de funcionamento local, dando a possibilidade de ser adaptado, como exemplo, o currículo ao ambiente vivenciado, dando possibilidade da modificação mediante a heterogeneidade sociocultural encontrada nas diferentes regiões do País.

Os Parâmetros visam uma escola que se aprende mais e melhor e que tem papel fundamental à desempenhar nesse processo de reconhecimento da complexidade da problemática social, cultural e étnico em nosso País. Alegando que é o espaço onde se tem um maior contato com os diferentes grupos, é também onde se ensina que o espaço público deve ser de todos independente das diferenças; e é ainda a responsável por sistematizar o conhecimento a respeito do País e do mundo. É por isso que, em uma realidade plural como a do Brasil, tem-se condições para discutir sobre as questões étnicas. (BRASIL, 2001, p. 123)

Sendo assim, a escola é responsabilizada por todos esses objetivos, porém o que acontece no cotidiano muitas vezes não condiz com essa ideologia pensada nos documentos, por que, mesmo reconhecendo que ela é um espaço que recebe as diferenças, não significa que haverá toda uma compreensão e reconhecimento das diversidades. O que dá-se geralmente é o contrário, justamente neste ambiente é onde se difunde o maior número de manifestações de racismo, preconceito e discriminação racial, étnica, não só por parte dos alunos mas também por professores e pela equipe escolar, ainda que de maneira inconsciente ou involuntária. (BRASIL, 2001, p. 123).

O Brasil sempre criou e repassa a imagem de um “país plural”, o denominado mito da “democracia racial”, defendido por Gilberto Freyre em seu clássico “Casa grande e senzala” (1933), caracterizado por uma vivência “harmoniosa” entre os diversos grupos étnicos, culturas e outras nacionalidades. E essa diversidade que nos caracteriza, nunca foi e não é tão cordial assim. Em consequência, a escola se torna um lugar privilegiado para o estudo da pluralidade, pois é considerada um lugar de convivência entre pessoas de diferentes origens, e com as mais diversas visões de mundo. (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 85)

Mesmo colocando essa noção de mito da democracia racial como sendo um discurso que ainda pode ter alguma validade para alguns, o que de fato acontece é que as diferenças culturais são omitidas e, geralmente, uma cultura se sobrepõe a outra, causando a supervalorização de uma em detrimento das demais, ficando silenciadas e por isso surge os preconceitos e as discriminações.

Segundo as autoras Martha Abreu e Hebe Mattos em seu trabalho intitulado: “Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africanas”: em conversa com historiadores, elas apontaram que muitos dos críticos do texto dos PCNs e posteriores as “Diretrizes”- dizem que o respectivo texto dos PCNs está baseado numa perspectiva que transforma as subculturas étnicas e raciais em grupos fechados homogêneos e sem conflitos, comparando com o que se fazia antes, com a noção de cultura nacional mestiça. Apesar de não serem as autoras do texto, elas também assumem que essa leitura é possível e comum diante dos temas transversais da pluralidade cultural nos PCNs. Todavia diferentemente de muitos autores que apenas criticam, elas também veem outras possíveis leituras e interpretações como segue:

Em alguns trechos, os autores buscaram enfatizar que não se trata de dividir a sociedade brasileira em grupos culturalmente fechados, mas de educar com vistas a estimular a convivência entre tradições e práticas culturais diferenciadas presentes na sociedade brasileira, educar para a tolerância e o respeito às diversidades, sejam elas culturais, linguísticas, étnico-racial, regionais ou religiosas. (Brasil, 1998, p. 124-125 apud ABREU, MATTOS, 2008. p. 8).

Outra crítica aos PCNs se refere à forma de expressões distintas e bem definidas em relação a negros e brancos, direcionadas a descendentes de senhores (europeus) e de escravos (africanos), como se fosse possível e simples essa operação. (ABREU, MATTOS, 2008, p. 9).

Historicamente é impossível separar de forma rígida negros e brancos como sendo descendentes de senhores e de escravos, pois sabemos que muitos africanos e seus descendentes

se tornaram também senhores de escravos, ficando difícil separar quem era senhor de quem era escravo apenas pela cor. (ABREU; MATTOS, 2008, p. 11).

Trazendo, para os dias atuais, essa discussão em relação à cor, fica ainda mais complexa por que no Brasil ser negro não está associado apenas às características físicas. Trata-se de uma escolha política, ou seja, depende de quem se define assim:

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção de identidades negra em nosso país. Processo esse marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro (a), se designem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. [...] (BRASIL, 2004, p. 15).

Segundo os Referencias Curriculares do Estado da Paraíba no que tange à diversidade étnico-racial, é importante destacarmos o quanto as lutas empreendidas pelos grupos dos movimentos negros e outros vêm causando preocupação na política governamental do nosso país. A escola sobressai como o espaço privilegiado para o desenvolvimento humano, mas ainda o que se vê é a reprodução das mais diversas formas de discriminação, em virtude de estar fundamentada no mito da democracia racial. Sendo assim, esse espaço continua empregando e reproduzindo práticas e atitudes que exclui os “diferentes”. Como afirma Nilma Lino Gomes:

Não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano. Porém, não é contraditório que tantos educadores concordem com essa afirmação e, ao mesmo tempo, neguem o papel da escola no trato com a diversidade étnico-racial? (GOMES, 2005, p. 146).

De certo modo, a sociedade coloca todo o peso de responsabilidade na escola no que diz respeito à concepção de educar, pois a ela a considera importante para a formação de cidadão; no entanto esse espaço permanece cheio de preconceitos, onde as classes tidas pela sociedade como diferentes não são bem aceitas e são retratadas de forma preconceituosa e por estereótipos. Sendo assim, se a escola não assume sozinha esse papel, ela também não pode negá-lo. Silenciar essa discussão no cotidiano escolar é de certa forma deixar prevalecer



determinada visão de que só àqueles que possuíam poder, dinheiro e virilidade seriam superiores.

Diante dessa temática que trata dos PCNs e do desconhecimento de sua discussão por boa parte dos professores, deparamo-nos com outro documento escolar tão importante quanto, os PPPs (Planos Políticos Pedagógicos) das escolas.

### **1.3 Documentos Curriculares palco das discussões das relações étnicas raciais e o PPP**

A construção do PPP (Projeto Político Pedagógico) se faz importante a partir da necessidade de melhor organizar a escola, para que a mesma possa contribuir de forma eficiente na sua missão de formadora e responsável no desenvolvimento social, crítico e reflexivo.

VEIGA (2001) define o Projeto Político Pedagógico como:

Um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta idéia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente. (VEIGA, 2001, p. 110).

O Projeto Político Pedagógico é antes de tudo a expressão de autonomia da escola no sentido de formular e executar sua proposta de trabalho. É um documento juridicamente reconhecido, que norteia e encaminha as atividades desenvolvidas no espaço escolar e tem como objetivo central identificar e solucionar problemas que interferem no processo ensino aprendizagem.

Segundo o professor Júlio Furtado em uma entrevista concedida à revista “Direcional Educador”, o projeto político pedagógico surgiu no Brasil no final da década de 80, como resposta ao período da “ditadura política educacional” que vivemos. (FURTADO, 2014, p. 271). Torna-se obrigatório nas instituições de ensino, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no ano de 1996. Esse documento deve contemplar as características que gestores, professores, funcionários, pais e alunos querem construir na unidade e também que formação querem para os que ali estudam.

Outro aspecto importante é que com a instituição do PPP, as escolas passaram a incluir em seus bancos grupos antes excluídos do sistema público de ensino, ficando assim, mais diversificada, tendo que adequar suas práticas à nova realidade. Criando um currículo que se

adequasse à realidade local e que pudesse lidar com a diversidade, deixando clara a forma de como se deve promover momentos de discussão e de problematização de questões como uso dos espaços coletivos, preconceito, violências, direitos e deveres. (GURGEL, 2009, p. 01).

Para entendermos melhor o que o PPP significa para a escola, sentimos a necessidade de analisar o Plano Político Pedagógico da Escola Estadual Prof. Crispim Coelho, espaço de análise dessa pesquisa. A Escola fica localizada na Av. Pedro Moreno Gondim, Centro – Cajazeiras – PB, que teve sua fundação em 28 de maio de 1961, sendo consolidada apenas no ano de 1964.

Foi a primeira Escola laica pública de Cajazeiras a funcionar o ensino de 1º grau, hoje, Ensino Fundamental, por isso recebeu a denominação de Colégio Estadual como é conhecido até os dias atuais. Funcionou provisoriamente na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Moisés Coelho, porém o espaço era insuficiente para acomodação de toda demanda advinda de famílias de baixa, média e alta renda do Município de Cajazeiras, cidades e estados circunvizinhos, e teve como anexo o prédio do Grêmio Artístico Cajazeirense, onde funcionava uma turma de 5ª série.

No ano de 1968 foi construído o prédio atual do Colégio Estadual em terreno doado pela Prefeitura Municipal de Cajazeiras, na gestão do então Prefeito Francisco Matias Rolim. No novo prédio passou a funcionar o Ensino de 2º grau (atual ensino médio), e logo mais, há dois anos, o Colégio ampliou seu ensino e incorporou a educação de jovens e adultos (EJA) e exames de supletivos. Hoje, a escola tem um total de 615 alunos, 206 no ensino fundamental e 392 no Ensino Médio com o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 1,5.

A Escola, além de possuir uma história de muitos anos e atender a um número considerável de alunos, acreditávamos ter acesso a um PPP mais problematizador, porém ao analisa-lo, quanto às questões étnicas raciais, percebemos que, apesar de buscarem desenvolver o tema que preconiza os documentos oficiais disponibilizado pelo MEC, como a (LDB – 9.349/96) e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das Diretrizes Curriculares Nacionais, pouco é percebido ou incorporado a prática estabelecida pelo documento da Escola, no qual apenas na parte intitulada "Missão" é que começa a ser feita uma referência rápida sobre à dignidade da pessoa humana, com o compromisso de contribuir para o combate ao preconceito e discriminação.

No desenvolvimento desses valores deve ser observada a estética para o cultivo da sensibilidade, da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, principalmente da cultura brasileira e de construção

de identidades plurais e culturais para formar sujeitos capazes de conviver em sociedade sem preconceito de origem, raça, sexo, opção sexual, cor, idade e outras maneiras de discriminação, contribuindo, assim para uma sociedade mais justa e solidária. (PPP da escola, 2014/15, p.15).

Na parte dos objetivos, cita a questão racial, porém dentre os dez objetivos específicos pedagógicos apenas um faz referência à questão das diversidades/diferenças. Durante o desenvolvimento das ações sugeridas no documento, não se percebe o desenvolver de tal objetivo, a não ser quando dos programas e projetos elaborados na escola, onde dos 38 projetos executados ou em vias de execução ou até mesmo executando-se, apenas dois são voltados para a questão racial, intitulados “A Cor da Cultura” e “Preconceito Racial em Sala de Aula”.

O projeto “A Cor da Cultura” foi desenvolvido na escola no ano de 2014 pela professora de Geografia juntamente com outros professores da Instituição de forma interdisciplinar, segundo a docente. O projeto “Preconceito Racial” também foi desenvolvido no ano de 2014 apenas com os alunos do Ensino Fundamental das respectivas séries 6º e 7º ano. Conforme a supervisora, o projeto foi desenvolvido pela professora de Geografia e teve como objetivo diminuir o preconceito racial, conduzindo os educandos a refletirem sobre as diversas relações que ocorrem em sala de aula, e enfatizando o respeito às diferenças, sejam elas de gênero, raça, sexo, classe social e de todo tipo de preconceito.

No item 12.9 da página 49 do PPP da Escola Estadual Professor Crispim Coelho, onde se refere às caracterizações dos discentes, percebemos que são elencados vários pontos da vida dos mesmos como: faixa etária, índice de repetência, habilidades, portanto pudemos perceber que há um grande número de talentos no público estudantil da escola, e que a mesma incentiva-os através de projetos que descobrem e valorizam esses talentos. A maior parte desses alunos, segundo o PPP, advém de Bairros próximos à escola, e uma parte vem da zona rural. O documento destaca que a maior parte dos discentes da escola são de famílias carentes, focando-se na parte financeira e econômica, não menciona a questão religiosa nem outras questões do âmbito cultural que poderiam favorecer no desenvolvimento de propostas problematizadoras e agregadoras para os discentes. (PPP, 2014/2015, p.49).

#### **1.4 Questões Étnicas Raciais: Formação de professores**

Através do PPP da Escola e pelas lacunas apresentadas, percebemos que o investimento na formação dos professores em relação às questões étnicas raciais ainda parece ser carente. Essa discussão deve se fazer presente no cotidiano de todos que fazem parte da escola e não

apenas de forma “escrita”, personificada no currículo. É preciso que ela saia do papel e que atinja toda comunidade escolar.

Diante dessas necessidades, surge a preocupação de muitos estudiosos sobre a forma como vem ocorrendo a formação dos professores nas Universidades; assim, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vêm para lembrar que deve haver mudanças nos currículos das escolas e, principalmente, nos currículos das Universidades, posto que são os “responsáveis” pela formação dos futuros docentes, pois serão eles os responsáveis do ensino na educação básica. Dessa forma, devem estar preparados para lidar de maneira crítica e politizada com as questões étnicas raciais. Atente-se para o que nos diz Silva:

A atenção das Diretrizes às instituições de ensino superior diz, sobretudo, da responsabilidade delas de formar professores/as que desmistifiquem o imaginário social que animaliza, dociliza, marginaliza o negro, como denunciou Lélia Gonzalez (1982), para que (nós professores/as formados/as) sejamos capazes de rasurar a história e cultura africana e afro-brasileira, contada por um viés eurocêntrico e reescrevê-la evidenciando negros e negras como atores sociais e a cultura negra como um dos construtores para formação econômica, social e cultural do nosso país. (SILVA, 2011, p. 103).

Problematizar as recomendações da Lei referente aos cursos superiores de formação de professores(as) é reconhecer que essa é uma tarefa difícil, uma vez que preparam pessoas advindas de uma sociedade ainda preconceituosa, discriminatória e racista como é o caso da sociedade brasileira, que ainda sustenta um mito da democracia racial, quando sabemos que esse não funciona e que o difícil é fazer com que os futuros profissionais consigam reconhecer a importância cultural, social e política de um segmento que sempre foi posto à margem da sociedade. Daí se dá a tão esperada mudança nos currículos das Instituições de Ensino Superior.

É importante observar que as pesquisas direcionadas ao currículo se referem mais às escolas, tendo elas poucas produções no que diz respeito ao currículo das instituições de ensino, espaço principal de formação dos profissionais da educação. É interessante analisar também que a maioria dos professores usam como justificativa a não inclusão do tema em suas disciplinas, porque não a tiveram em sua formação acadêmica. A conclusão que se chega é que as instituições e os cursos de formação também possuem sua parcela de responsabilidade.

Diante dessa problemática, pudemos observar que a UFCG (Universidade Federal de Campina Grande) só recentemente implementou uma disciplina sobre essas questões, e vale salientar que é apenas complementar, sobre a História da África, Percebemos, assim, que no currículo superior existe uma lacuna sobre essa discussão.

Segundo Waldeci Ferreira Chagas a Instituição UEPB (Universidade Estadual da Paraíba) implementou em seu currículo a disciplina História da África desde 1999; em relação à UFPB (Universidade Federal da Paraíba) e à UFCG (Universidade Federal de Campina Grande) só recentemente essa disciplina foi incluída, porém não se tem notícia de que História da África e Cultura Afro-brasileira tenham sido incluídas no currículo básico de outros cursos de graduação, conforme Chagas:

No entanto, os conteúdos pertinentes à cultura afro-brasileira, ainda não se constituem uma realidade a toda rede pública de ensino na Paraíba. Por sua vez, os cursos de Licenciatura em História existente no estado, com exceção do curso de História da UEPB, onde a disciplina História da África é obrigatória desde 1999, e o da UFPB, e UFCG onde recentemente essa disciplina foi incluída, não se tem notícia da história da África e cultura afro-brasileira no currículo básico obrigatório de outros cursos de graduação em funcionamento no estado. (CHAGAS, 2003, p. 01).

Apesar de ser uma informação do ano de 2003, podemos perceber que não está distante da nossa realidade, como afirma Chagas, a História da África nos currículos das instituições do nosso Estado ainda são mínimas, seja nas universidades ou nas escolas. Em relação às universidades, isso vem melhorando, porém ainda falta muito pra ser feito, principalmente, por ser um espaço onde considerado como lugar de formação de professores; quanto às escolas que já implementaram o ensino da História da África são poucas em nosso Estado.

Assim sendo, essa problemática é pertinente, porque, desde o ano de 2004, todas as escolas públicas e privadas do Brasil são obrigadas a inserir no currículo os conteúdos referentes à história da África e dos afro-brasileiros no ensino fundamental e médio.

Vale salientar a importância da formação dos profissionais da educação nas reformulações dos currículos existentes, a fim de que essas reformulações contemplem as novas demandas de nossa sociedade, que estão voltadas para a promoção da equidade social e para as discussões sobre a diversidade cultural, para isso se faz necessário um currículo crítico que possibilite ao professor a problematização da cultura em que o aluno está inserido, e não apenas que o professor se limite a ensinar o que acha que deve ser ensinado. (FERREIRA & SILVA).

De acordo com Silva (1990)

Um currículo dessa natureza trabalha questões étnicas, políticas, sociais, e não questões técnicas e instrumentais. Assume um pacto com a justiça social, no sentido de maximizar a igualdade econômica, social e educacional. O trabalho do professor-curriculista orientado por esses pressupostos nunca será neutro, mas permeado por compromissos e imbuído de intencionalidade. (SILVA, 1990).

Assim, a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo nos traz de início o desafio da necessidade de estudo permanente acerca dos limites raciais e étnicos que vão sendo construídos dentro de nossos currículos e de nossas práticas pedagógica. (FERREIRA& SILVA. p. 04).

Outro ponto importante na formação docente é a valorização da reflexão de sua própria prática, observando que a docência é fonte de conhecimento, por se tratar de uma forma de investigação e de experimentação. O professor, enquanto sujeito reflexivo cria sua própria teoria explicativa e com isso contribui para a sistematização de novos conhecimentos. A manifestação desse trabalho reflexivo se dá na transmissão do conhecimento acadêmico em “conteúdos didaticamente assimiláveis” pelo aluno, ou seja, atividade na transposição didática (PERRENOUD, 1993), que finaliza na construção do conhecimento pedagógico dos conteúdos, um dos diferenciais da docência como profissão. (FERREIRA & SILVA. p. 05).

A formação de professor não se faz importante apenas por acumulação de cursos, conteúdos e técnicas, mas sim, com a permanência do trabalho e da reflexão crítica e criando uma identidade pessoal-profissional. Quando se reflete sobre a própria ação, o professor contribui para a organização de novos conhecimentos, e ainda estimula a autonomia intelectual e firma a crença na sua capacidade profissional de pensar e promover mudanças. Esta ação reflexiva eleva a racionalidade técnica e se apoia na intuição, emoção e paixão, sustentada pela sensibilidade para reconhecer situações novas e originais (ZEICHNER, 1993).

Logo, por todas as questões apontadas, acreditamos que a formação continuada seja importante. Porém, de que forma ela vem acontecendo nas escolas? Na escola analisada, ao perguntarmos sobre quais os cursos ou formação foram realizadas recentemente pelos professores, a resposta foi negativa, ou seja, não tiveram nenhuma formação que abrangesse essa temática.

Nas Escolas Estaduais, que atendem ao Ensino Médio na cidade de Cajazeiras, fui informada que nas várias formações para professores feitas ao longo dos anos, e até nos mesmo nos dias atuais, em nenhuma delas foi trabalhada a temática sobre as relações étnicas raciais. O que só reafirma a nossa discussão, e isso nos causa o receio de que ainda tenhamos que esperar por muito mais tempo para que, de fato, essas questões façam parte do currículo escolar em nossas escolas.

## 2. DISCUTINDO O CONCEITO DE DIFERENÇA E PRECONCEITO

### 2.1 Relatos dos conceitos formados

No presente capítulo, vamos problematizar as várias falas dos alunos entrevistados sobre a questão das **diferenças** e do **preconceito**. A escolha dessa temática ampla não foi por acaso, pois, embora a nossa pesquisa enfatize a percepção dos alunos a respeito da temática afro-brasileira, gostaríamos de saber o que eles entendiam sobre o conceito de diferença e preconceito e, dessa forma, perceber se eles estavam assimilando o motivo de nossa pesquisa; assim, os entrevistados teriam maior liberdade para falar o que pensavam.

Os alunos entrevistados estão cursando o ensino médio na Instituição de Ensino Professor Crispim Coelho (Colégio Estadual), na Cidade de Cajazeiras – PB. A entrevista foi realizada através de um questionário contendo 10 questões abertas e todas voltadas para a questão da diferença e preconceito; participaram dela 81 alunos do Ensino Médio, sendo que dos 81 alunos, 56 são do 1º ano e 25 do 3º ano médio. O interesse em realizar essa pesquisa surgiu para que pudéssemos analisar como esse grupo se percebe frente à essa questão. Já que no terceiro capítulo iremos trabalhar com parte desse grupo.

As turmas foram escolhidas, porque o currículo instituído para o Ensino Médio discute não só a questão da Escravidão no Brasil, como também a importância da inserção de outros grupos antes silenciados pela própria produção historiográfica. “Mulheres, crianças, grupos étnicos diversos têm sido objeto de estudos que redimensionam a compreensão do cotidiano em suas esferas privadas e políticas” (BRASIL, 2014, p. 21). Além disso, essa escolha também se deu porque o primeiro ano do ensino médio é importante para a nossa pesquisa perceber se as experiências escolares desses discentes externam o entendimento para as questões étnico-raciais, assim como também a turma do terceiro ano que por já está concluindo o Ensino Médio e que, portanto, entende-se que esteja mais preparada em relação a temática abordada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, na área das Ciências Humanas que está voltada para o Ensino Médio, esperam, que na conclusão do curso médio de ensino, que o indivíduo seja capaz de entender não só o processo de escravidão, mas como ele se insere em outras competências, por exemplo, com a temporalidade:

Podemos identificar os diferentes ritmos da duração pelo exemplo da escravidão africana brasileira. A Abolição da Escravidão ocorreu no dia 13 de maio de 1888, na capital do Brasil. Trata-se de um acontecimento breve, datado e localizado no espaço, que se explica pela conjuntura econômica da expansão da cafeicultura de exportação com necessidades urgentes de ampliação de mão-de-obra e pela conjuntura política e social que forçava

rearticulações no grupo do poder monárquico e criava oposições ao regime, principalmente pelos republicanos. Mas, para compreender a abolição da escravidão e a forma como ela ocorreu, torna-se necessário situá-la no processo estrutural, em temporalidades mais longas: no processo de mudanças do sistema capitalista, desde sua constituição histórica, e na longa duração do racismo. Este explica não só a permanência até hoje de preconceitos e discriminações em relação às populações negras e mestiças, mas também a origem da própria escravidão, baseada em conceitos de raça superior e inferior criados por sociedades que pretendiam dominar e explorar outros grupos humanos. A escravidão não cria o racismo, mas o tem como pressuposto (BRASIL, 2014. P. 25).

Dessa forma, me disponho a analisar as dizibilidades e as visibilidades dos educandos e como esses se percebem ou se identificam quando o tema é diferença e preconceito, já que o próprio currículo orienta para essa temática.

Há uma infinidade de pesquisas e trabalhos realizados sobre a temática (diferença e preconceito), porém a maior parte desses trabalhos realizados tem como objeto de investigação os docentes e a administração escolar. Essas pesquisas têm como interesse buscar saber como a escola pensa as questões étnico-raciais. Alguns autores fazem referência à esse tema, destaco aqui: Rafael José dos Santos (2013), no seu artigo intitulado: “A questão étnico-racial nas escolas: como o professor interpreta o material didático referente às questões raciais e como os alunos percebem esse material”. Esse trabalho teve como objetivo pesquisar as questões raciais na escola na formação inicial; identificar no trabalho do educador alfabetizador as dificuldades na interpretação do livro didático em relação às culturas afro-brasileiras.

Também a autora Regina Pahim Pinto (1999) que escreveu sobre Diferenças Étnico-raciais e Formação do Professor. Esse trabalho buscou possibilidades de discutir temas que deem aos professores subsídios para refletirem sobre questões que dizem respeito às relações étnico-raciais e como capacitá-los para transmitir aos seus futuros alunos uma atitude de respeito para com diferenças raciais e culturais.

Outro artigo, “Relações Étnico-raciais no Ambiente Escolar; traz reflexões a partir de uma escola pública no Município de Itapetinga/BA (2011, p.01), de autoria de Aline Oliveira Ramos, Marise de Santana e José Valdir Jesus de Santana disseram

[...] que os professores pesquisados não se encontram preparados para lidar com as situações de racismo e de discriminação no contexto escolar e que suas posturas de intervenção (diante dessas situações) se apresentam insuficientes uma vez, que, em sua grande maioria, essas posturas, buscam, simplesmente, “suavizar o problema”, com intervenções bem pontuais e ineficazes, no sentido do combate às situações de racismo e discriminações racial no contexto escolar. (RAMOS; SANTANA; SANTANA, 2001, P.01)



E ainda outros autores como Ana Rosa Vergulino; Cleiton Sobral Silva; Débora Regina Machado Silva (2014) também relatam que:

A prática pedagógica adotada pela maioria das escolas públicas brasileiras, apresenta o posicionamento e a conduta dos professores diante de situações discriminatórias, a forma como a lei 10.639/03 tem sido tratada e considerada na formulação do projeto-político-pedagógico, e principalmente, a maneira como os alunos agem e convivem com as diferenças”. (VERGULINO, SILVA, SILVA, 2014).

Por isso, essa pesquisa se diferencia das demais, que geralmente trabalham com os professores, enquanto buscamos os alunos como fonte de pesquisa. A discussão a qual propomos fazer é uma escolha teórica-metodológica que segue os trabalhos orientados pelos Estudos Culturais que se concentram na análise da cultura e a concebem como um campo de luta em torno da significação social. É entendida como campo de produção de significados onde os diversos grupos sociais, que estão em posição diferentes de poder, brigam pela imposição de seus próprios significados para a sociedade em geral. Ou seja, de forma mais ampla. Os estudos culturais estão preocupados com questões entre cultura, significação, identidade e poder, colocam-se como “defensores”, ou seja, tomam partido pelos grupos menos favorecidos e que quase sempre são excluídos dos currículos. (SILVA, 2010, p. 133-134).

Nessa perspectiva, trabalhamos com dois grupos quase sempre silenciados: o da própria temática da pesquisa e o grupo entrevistado, nesse caso, os alunos. Perguntamos: Como está sendo construído esse saber-poder entre esse grupo? Como os alunos da Escola Estadual Crispim Coelho pensam e organizam o seu saber sobre as relações étnico raciais? Em que sentido os objetivos propostos pelos referencias e pela Lei 10.634/03 estão sendo elaborados e ressignificados pelos alunos?

Santomé, no livro: “Alienígenas na Sala de Aula”, ao se referir às culturas negadas e silenciadas no currículo, já enfatiza como esse público de nossa pesquisa, no caso os jovens, são silenciados:

Outra das grandes ausências e ocultamentos aos olhos do próprio alunado são os modos de vida dos grupos infantis e juvenis, tanto na atualidade quanto no passado, tanto aqui quanto em outros lugares da terra. E isso ocorre mesmo que, qualitativamente, eles sejam uma parte importante da humanidade. O adulto centrismo de nossa cultura nos leva a uma ignorância realmente grande acerca do mundo idiossincrático da infância e da juventude. (SANTOMÉ, 2009, p. 163).

Segundo o autor, as crianças e os adolescentes são considerados como ingênuos, inocentes, sem vontades e desejos, e isso se dá pela falta de reflexão nessas fases da vida, desconhecem seus direitos e deveres, sentem-se ausentes e também por não serem estudadas pelos próprios “educandos”. Acrescenta que essas ausências e ocultamentos são reconhecidos pelos próprios alunos tanto daqui como em de todo o mundo, porque os adultos têm essas fases como insignificante, sem importância nenhuma.

A temática das culturas infanto-juvenil deve ser contemplada no currículo escolar. No entanto, leve-se em consideração o lugar social e cultural dos indivíduos envolvidos, e não por uma imposição do que eles devam saber. Por isso, suas culturas, gostos musicais (rock, funk, rap, etc.), modo de se vestir, o modo de se comportar devem ser respeitados e considerados. Não basta a inclusão dos jovens como parte importante do processo escolar quando estipulamos o que achamos ser melhor, sem consultá-los.

O alunado deve adquirir consciência dessas tristes realidades e comprometer-se com essa infância maltratada, na medida de suas possibilidades e forças. Uma forma de preparar as novas gerações para a vida e para sobreviver é informando-as claramente das peculiaridades do mundo no qual lhes toca viver. (SANTOMÉ, 2009, p. 164).

Diante dessa discussão, entendemos que o público analisado está situado em um contexto social, político e cultural e que, por isso, produzem a sua própria maneira de ver e estar no mundo. O público entrevistado tem a faixa etária entre 13 a 39 anos de idade, a maior parte desse público reside em área Urbana, cerca de 70%, enquanto que apenas 30% residem na Zona rural; quanto ao sexo temos uma grande diferença, onde 75% dos entrevistados são do sexo feminino e apenas 25% do sexo masculino. Isso é compreensível, posto que na década de 90 marcou-se a virada das mulheres sobre os homens brasileiros em nível de escolarização, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1999:

As mulheres já são maioria entre os alunos do ensino médio e do ensino superior e entre os alunos de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental. Elas somavam 56\_ dos 6,9 milhões de alunos que estavam matriculados no ensino médio e 54\_ dos 2,1 de alunos matriculados no ensino superior [...]. (IBGE, 1999).

Em 2010, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), fez a seguinte divulgação:

Em todos os resultados de nível de educação, as mulheres estão em posição melhor do que os homens. Além de terem menor taxa de analfabetismo, de 9,1% contra 9,8 % dos homens, no ensino médio as mulheres estão mais presentes na idade escolar certa, de 15 a 17 anos, com 52,2% de frequência, contra 42,4% dos homens. Outro indicador que aponta maior escolarização feminina é a taxa de abandono escolar precoce, que contabiliza os jovens de 18 a 24 anos que não concluíram o ensino médio nem estavam estudando. Esse percentual é de 31,9% entre as mulheres e 41,1% para os homens. (IBGE, 2010).

Os dados do IBGE de 1999 confirmam que as mulheres já eram maioria no ensino médio, e os dados mais recentes – 2010, vem reafirmar mais uma vez que as mulheres continuam sendo maioria no que diz respeito à escolarização e permanência na sala de aula. A nossa pesquisa vem confirmar que esse percentual ainda vem se mantendo até hoje em todos os níveis de escolarização: fundamental, superior ou médio.

Apesar de todos os dados realizados e publicados no Brasil em relação à diferença de gênero na educação, as mulheres destacam-se em todos os níveis da educação, e chega-se a perceber que o currículo excluiu ou silenciou o segmento feminino como se ele não tivesse desenvolvido nenhum papel importante na sociedade, e quando mencionada, é colocada em segundo plano.

A participação feminina é importante, porque, ao analisar as questões aqui problematizadas, levando-se em consideração o lugar cultural dos entrevistados, sabemos que a discussão em torno das relações étnico-raciais também perpassa pelas relações de gênero.

## **2.2 Diferença e preconceito - o que pensam os discentes sobre esses conceitos**

Os questionamentos utilizados neste trabalho para analisar o que os discentes pensam sobre os conceitos de diferença e preconceito, é constituído de 10 questões abertas, no qual os entrevistados puderam discorrer e colocar seus pontos de vista sobre o assunto. As questões foram aplicadas aos discentes do Ensino Médio da Escola Professor Crispim Coelho, mas especificamente nas turmas do 1º e 3º ano, no ano de 2015, sendo duas turmas do 1º ano e duas turmas do terceiro, compreendendo os turnos manhã e tarde.

A primeira pergunta indagava sobre o que a palavra diferença significava para eles. Do total de 81 entrevistados, quase 80% responderam que significava **não ser igual**; outros disseram que **todos somos iguais**, ao dizer que todos somos iguais entende-se como forma de minimizar o preconceito que existe em cada um, ou silenciar o que se pensa e sente com relação ao assunto: “São diferenças mínimas...nada disso até porque somos de carne e osso” (aluna do

3º ano, 17 anos); ou ainda, “que naturalizamos um discurso de que não importa as diferenças já que somos humanos”. Ao naturalizar essa fala, excluimos de nosso cotidiano a possibilidade de mudança e do debate.

A maioria que respondeu não ser igual alega que essa diferença está relacionada a vários fatores como: físico, estético, econômico etc. Essa questão nos levou a perceber que eles tomam como diferente quem é contrário a eles, ou seja, alguém que não possui as mesmas características que eles.

Esta forma negativa de ver o outro aparece na escola de forma cruel, onde o que é visto e colocado como o “outro” pode ser encontrado em uma criança que seja gorda, negra, alta, deficiente, baixa, nariguda, orelhuda, com os pés grandes, pobre, homossexual (que é sempre aquela que a gente diz: “ele tem um jeito delicado” ou “nem parece menina/menino”). (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2006, p.55).

Ainda sobre essa resposta, outros já diferenciam o seu olhar mesmo tendo respondido com a mesma frase não ser igual, porém eles vão mais além do físico e do estético, buscando mais o subjetivo do ser humano, tais como: liberdade, identidade, reconhecendo assim a pluralidade de identidade.

De acordo com Silva (1995) a identidade é um conceito que abrange duas dimensões: a pessoal e a social. Assim, a identidade do indivíduo vai sendo construída por meio das relações estabelecidas com a família, os amigos e a escola, o que vai tornando-o consciente de sua singularidade. (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2006, p.54).

Na segunda pergunta: “Em seu ponto de vista existe pessoas diferentes?” Percebemos respostas próximas da primeira questão. Enfatizamos essa pergunta, porque acreditávamos que as respostas da primeira questão abrangeriam a diferença de uma forma geral, porém, de imediato, a maioria associou a diferença às pessoas, ou seja, não se prenderam ao conceito de diferença, que poderia abranger várias outras coisas. Se na primeira questão, grande parte disse que não somos todos iguais; na segunda, a maioria reafirmou essa diferença.

Sim. Em qualquer lugar, pois a diferença é nossa essência é uma coisa que nascemos com ela. Somos diferentes na cor, no tamanho, no estilo, no modos... nem os gêmeos são “iguais”, talvez sim nas aparências, mas há sempre um ato ou pensamento que os diferenciem. (Feminino, 17 anos).

Percebemos em relação à primeira questão, 20% dos alunos falaram que somos iguais, porque entenderam a diferença como algo negativo ou fator de exclusão; sendo assim, se

negássemos as diferenças, todos seriam iguais, não restando espaço para os preconceitos; no entanto, na segunda indagação, quase 100% acreditam sim que todos possuem diferenças, apenas um aluno afirmou: “Não, porque somos todos iguais no aspecto social e econômico” (14 anos). Analisamos, então, que o próprio conceito de diferença é compartilhado de maneiras diferentes pelos indivíduos.

Parte dos entrevistados definem a diferença a partir de uma perspectiva etnocêntrica, ou seja, colocando-se como centro ou referência; e o diferente representaria os que não se enquadram no mesmo padrão de gostos, costumes e maneira de se comportar: “Baixa, negra, gorda e feia” (aluna de 15 anos); enquanto que outra parcela dos entrevistados também conceituam a diferença a partir de si mesmo, só que havendo uma inversão de papéis, no qual o outro é que é bem visto como sendo os melhores, e eles seriam os menos importantes. Isso fica claro nas falas de alguns alunos. Vejamos: “Alguém diferente de mim é uma pessoa especial e normal” (aluno, 14 anos); “Uma pessoa bonita, de bem com a vida, longe de vícios e tormentos” (aluno, 16 anos).

Ao perguntar sobre a forma como cada um agiria ao encontrar-se com alguém que eles mesmos classificam fisicamente como diferente, uns responderam que agiriam com respeito, educação; outros responderam que não saberiam como agir, alguns ficariam com vergonha e a maior parte que agiria normalmente. Esse ponto nos faz lembrar uma discussão do multiculturalismo que discutimos no primeiro capítulo, para alguns grupos o multiculturalismo seria um caminho em que todos iriam conviver harmoniosamente, independente das identidades assumidas.

Em relação à igualdade, Carlos Skliar (1997) nos esclarece que o discurso da igualdade que se perpetua no campo da educação, não possibilita a aceitação do diverso, pois, na realidade, está apoiado numa visão etnocêntrica do homem e da humanidade. (GOMES, 2006, p. 29).

A primeira questão estava generalizando a diferença, as outras relacionamos ao contato com o diferente nas relações sociais cotidianas desses alunos; por isso perguntamos o que seria uma pessoa diferente para eles, já que alguns, como já analisamos, insistiam no discurso de que todos somos iguais ou que as diferenças pouco importam. Direcionamos a questão para situações em que afirmamos serem permeadas pela diferença, e grande parte associa a diferença ao físico; dos 81 alunos, apenas 16 responderam normalmente, mas não especificaram; porém justificaram falando que agiriam com respeito e educação, pois a diferença não seria ponto importante; uma aluna disse que o que importa é o interior, não o exterior (coisas materiais). “Nunca me deparei com alguém diferente de mim, até porque acho que todos somos iguais

independentemente de cor ou classe social, mas agiria normal” (aluna, 17 anos). “Agiria normal, afinal, ser diferente é normal... Trataria como um ser humano normal, pois a diferença não faz uma pessoa melhor que a outra e sim as atitudes” (aluna).

Novamente percebemos a reafirmação dos discentes em algumas respostas e como também contradições, pois enfatizam o físico como possibilidade de diferença e, depois, refirmam que todos somos iguais. Dos 81 alunos entrevistados, 4 responderam de forma diferenciada afirmando que se sentiriam estranhos diante de uma pessoa diferente, triste, esquisita; outra respondeu que sairia de perto, para não se sentir humilhada; nessa última resposta acreditamos que o diferente para ela se personificou em uma pessoa melhor que ela própria

A sexta pergunta se referia ao preconceito: “A sociedade impõe ou não preconceito aos grupos categorizados como diferentes?” todos responderam que sim, que a sociedade impõe preconceitos o tempo todo, e por tudo! E os grupos que mais sofrem são os negros, homossexuais, condição social, religião, estilos musicais como rock e o funk.

Na maior parte dos que complementaram seu sim, fizeram referência aos Brasil como possuindo uma sociedade bastante preconceituosa. Então, para maioria está os aspectos físicos, mas que não se importam, porque todos somos iguais. No entanto, admitem que o Brasil é um país marcado pelo preconceito, inclusive que muitas não estão diretamente associadas apenas ao físico.

Nesse sentido, o preconceito parece estar sempre no outro e não em nós. A não obediência a criação de leis e resoluções que garantam os direitos desses grupos confirmam isso. Como a Lei 10.639/03 que obriga o ensino da diversidade como um todo, incluindo também o conteúdo da África e afrodescendente nas escolas e universidades do nosso País, e mesmo assim passaram-se décadas para começar a ser implementada de fato e quando acontece é de forma muito lenta, gradativamente.

Na pergunta seguinte, indagamos se eles exercem algum tipo de preconceito. As respostas foram quase unânimes: 99,5% responderam que não têm e que nunca exerceu nenhum tipo de preconceito; apenas uma pessoa respondeu que já exerceu, mas se arrependeu, porque, para Deus, todos somos iguais. Percebemos nesse interim uma forte presença da religião que é vista como algo que deve ser seguida e obedecida; outros disseram que não sabia responder.

Mais uma vez, observamos que geralmente ninguém se percebe como preconceituoso(a), prefere-se dizer que não sabe ou que não exerce nenhum tipo de preconceito, ou que não devemos julgar, devemos respeitar as diferenças, pois temos direitos iguais. De certa forma é interessante que na questão acima, quando é perguntado se a sociedade impõe

preconceito, todos disseram que sim, mas quando a pergunta se volta para eles, quase todos dizem não ter preconceito, ou seja, o que eles entendem por sociedade? Será que eles não se veem como parte dessa sociedade? Ou será que é a sociedade que os faz pensar assim? E sobre preconceito, será que eles tem alguma definição? Será que entendem que muitas de nossas ações são carregadas de preconceitos até mesmo quando não percebemos?

Na sequência, pedimos para que eles explicassem por que a diferença entre as pessoas se transforma em desigualdade social. Essa questão foi pensada, porque prevíamos que os alunos atrelassem as diferenças a algo negativo; no entanto, percebemos que a maioria pensou o conceito de diferença de forma neutra, ou seja, como se ser diferente em nossa sociedade não gerasse nenhum conflito ou tensão social. Por isso, a questão se tornou ainda mais interessante, porque aqui novamente a contradição nos discursos, pois eles reconhecem que as diferenças ao invés de serem tratadas em seus campos de poder, elas são apropriadas e funcionam como marcadores de exclusão.

Todas as turmas que responderam o questionário, colocaram que a desigualdade social leva ao preconceito; depois, a superioridade. Mais uma vez, notamos a contradição de pensamentos dos entrevistados quando nos afirmam que a principal causa da desigualdade social é o preconceito, contudo quase todos, quando foram indagados se tinham preconceito, não se reconhecem como preconceituosos.

Já na questão: “Se você fosse considerado(a) diferente, como reagiria a tal situação?” Um dos alunos respondeu que “procurava conscientizar as pessoas que têm preconceito através da educação, porque é assim que se ganha respeito” (aluno, 3º ano). Essa fala é bastante interessante, porque ele aponta a educação como um caminho a ser acionado e não a violência. Esse pensamento está em conformidade com a opinião de Gomes:

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação. (GOMES, 2010, p. 83).

Desta forma, compreendemos que a escola é um espaço importante, para o que o autor aponta como “questionar a si mesmo nos seus próprios preconceitos”. E entender que os discursos que embasam o preconceito são construídos pela própria sociedade. Em uma outra questão, que também abordava essa temática, os alunos responderam que são as pessoas que

estabelecem as diferenças, ou seja, de que são os indivíduos baseados em seus valores normatizadores é que classificam aqueles que são diferentes deles.

Nesse contexto, Gomes (2006) relata: “[...] ainda deveremos refletir sobre o fato de que, ao fazermos um recorte étnico-racial, veremos que as pessoas negras e pobres enfrentam mais e maiores preconceitos e dificuldades em nosso País.” (GOMES, 2006, p.25). Uma fala de uma menina nos impressionou muito:

A sociedade impõe um padrão, para que aqueles que não são iguais a este padrão, se sintam inferior e isso aumenta o preconceito, pois elas colocam na cabeça que se não nessa fala o reconhecimento de um discurso produzido por um grupo que dita e limita um padrão de comportamento e de escolhas que seriam consideradas as melhores e quem fugisse desse padrão estaria não só excluída, mas se sentiria como culpada e responsabilizada dessa exclusão. For igual estão fora de moda ou de forma, ou são pessoas esquisitas. (Feminino, 16 anos).

No entanto, uma minoria ainda acha que as diferenças “nascem” com as pessoas, tais como: características físicas, classe social e de orientação sexual. “Mesmo tendo diferenças entre as pessoas, elas não devem ser tratadas com exclusão” (aluno do 3º ano). Naturalizando, assim, as diferenças e não as entendendo enquanto construção social.

Ainda alguns alunos responderam que tanto há diferenças entre as pessoas como também acredita que a sociedade impõe certas diferenças. O que chamou atenção nesta fala é que, apesar deles reconhecerem que existem diferenças entre as pessoas e que também reconhecem que muitas dessas diferenças são impostas pelo “outro”, eles não vão além nas respostas, deixando a dúvida se eles realmente reconhecem a diferença ou que são as pessoas que estabelecem, ficando assim a incógnita. Será que eles sabem o que significa a palavra diferença? Ou como é algo tão complexo fica difícil estabelecer um conceito? Será que eles também não se percebem como sendo esse “outro” que impõe as diferenças?

Diante dessas questões, percebemos o quanto é difícil categorizar esses jovens e nem é a nossa intenção. Eles se posicionam de maneiras diferentes diante de cada questão, o que não faz deles preconceituosos ou “alienados” diante desse contexto social marcado pela desigualdade; mas também nos alertam para a complexidade da construção de espaços mais democráticos e de atuação abrangente para esses jovens. E o professor tem papel imprescindível nessa questão como aponta Ione,

Os profissionais da educação precisam entender que são profissionais também da cultura e não apenas de um padrão único de aluno, de currículo, de práticas pedagógicas e atividades escolares. Porque todos são diferentes em raça/etnia,



sexo, nacionalidade, crenças, classes sociais e idade. Essas diferenças se tornam presentes na relação professor/aluno e também entre os próprios educandos. (IONE, 2006, p.77).

Essa afirmativa vem nos lembrar do quanto nossos professores falam em respeitar as diferenças, ter tolerância, saber reconhecer a diversidade e valorizá-la, e no entanto, como diz Ione, muitos desses profissionais acabam que legitimando ou padronizando um grupo em detrimento do outro que já está arraigado na nossa cultura brasileira os “preconceituosos disfarçados”.

E é sobre esse silêncio no currículo da disciplina de História que pretendemos discutir em nosso próximo capítulo, pensando como esses jovens, em sua experiência escolar, associam o discurso das relações étnicas com os conhecimentos, competências e habilidades adquiridas na escola. Se percorrermos o caminho para entendermos o que nossos currículos falam sobre o tema; depois, o que os alunos pensam sobre as diferenças, agora, mais do que nunca, é importante problematizar e construir o saber voltado para a História Afro-brasileira.

### **3. PENSANDO E CONSTRUINDO JUNTOS: O QUE SABEMOS SOBRE A HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA?**

#### **3.1 Pensando os caminhos da pesquisa colaborativa**

Para elaborar este capítulo, trabalhamos com oficinas realizadas com alguns entrevistados na primeira etapa da pesquisa. Essas oficinas foram pensadas para que tivéssemos uma melhor aproximação com os inqueridos e pudéssemos conversar mais abertamente com eles, buscando perceber de que forma produzem significação para determinados conceitos e vivências, e quais os conhecimentos adquiridos nas series anteriores do ambiente escolar.

Usamos as entrevistas-oficinas como forma de compartilhar conhecimentos entre os próprios entrevistados e o pesquisador, também conhecer as experiências vivenciadas e expostas por eles. Em conformidade com o contexto, foi usada a pesquisa-ação colaborativa, a fim de encontrar dados que permeiem o tema. Dessa forma, pensamos ter contribuído na formação escolar e cidadã dos alunos.

A pesquisa se detém no exercício de buscar resultados, possibilitando uma maior aproximação com o objetivo deste e de conformidade com o posicionamento de Chacon, quando ele diz:

A pesquisa colaborativa se caracteriza como uma modalidade da pesquisa-ação; esta abordagem de investigação na área da Educação busca romper com os modelos empírico-analíticos predominantes de pesquisa. Este padrão tradicional de análise tem como uma de suas características bem evidentes a consolidação de espaços e funções bastante distintos entre a academia e a escola. (CHACON, 2013, p. 03).

Tendo em vista o exposto, entende-se que é na pesquisa colaborativa que os participantes trabalham em conjunto, ou seja, se auxiliam mutuamente, um dando suporte ao outro, buscando atingir objetivos em comum, que são negociados entre o grupo de pesquisadores; desta feita, fica evidente que o pesquisador investigador expõe o assunto, e passa a investigar juntamente com o alvo pesquisado.

Sendo assim, a pesquisa colaborativa compreende que o processo investigativo tem como pressuposto oferecer aos sujeitos envolvidos as condições formadoras e incentivadoras da práxis ação-reflexão-ação, possibilitando à facilitação e a transformação das condições de vida dos sujeitos. Neste sentido cabe ressaltar que esta tem princípios que se priorizam como dupla função, pesquisa-formação e reflexão crítica, dando ênfase a uma pesquisa muito mais eficaz em detrimento das demais. (CHACON, 2013, p. 03)

Como uma das características da pesquisa é a ação, a oficina pedagógica foi utilizada para um melhor entrosamento e conhecimento dos participantes.

A oficina pedagógica é entendida como uma metodologia de trabalho em grupo, em que a construção do saber é feita de forma coletiva da análise da realidade e de intercâmbio de troca de experiências, e que o saber não se constitui apenas no resultado final, do processo de aprendizagem, mas em todo processo de construção do conhecimento.

Assim, desenvolve uma experiência de ensino e aprendizagem em que docentes e discentes juntos constroem o conhecimento num espaço-tempo para reflexão, participação, vivência e aprendizado e para a sistematização dos conhecimentos. (CANDAUI, 1999, p. 23)

Acreditamos ainda que a oficina pedagógica é um importante dispositivo que dinamiza o processo de ensino-aprendizagem, devido sua praticidade e flexibilidade, levando em conta as condições de cada escola e ainda mais por estimular a participação e a criatividade de todos os integrantes.

Por meio das oficinas, os profissionais tanto ensinam quanto aprendem: ensinam, certamente, conteúdos formais, cuja transmissão são encarregados; aprendem, porque, como se sabe, essa transmissão não é automática, mas supõem uma construção cognitiva individual de cada aluno favorecida pelo trabalho coletivo. (MOITA, 2004, p. 05)

Ressaltamos ainda a importância que as oficinas trazem como instrumento de abertura na aprendizagem, no diálogo entre os participantes, ou seja:

Na oficina surge um novo tipo de comunicação entre os professores e alunos. É formada uma equipe de trabalho, onde cada um contribui com sua experiência. O professor é dirigente, mas também aprendiz. Cabe a ele diagnosticar o que cada participante sabe e promover o ir além do imediato. (VIEIRA et al, 2002, p. 17).

As oficinas pedagógicas são espaços em que os ideais de transformação e diálogo na escola são realidades em permanente construção.

Por tudo isso, afirmamos que as oficinas pedagógicas servem de meio tanto para a formação contínua do(a) educador(a) escolar, quanto para a construção criativa e coletiva do conhecimento por parte dos discentes e docentes.

As oficinas foram aplicadas com alunos advindos das turmas que responderam ao questionário, todos foram convidados, porém formou-se um grupo de oito alunos; muitos outros disseram que queriam participar, mas não tinham como vir em outro turno, e as oficinas tiveram que acontecer no turno da noite.

As oficinas aconteceram semanalmente em três momentos: o primeiro encontro foi mais para nos conhecermos, realizando-se uma dinâmica de apresentação onde foram formadas duplas e os participantes teriam que desenhar o colega com quem fazia par, teria que retratar as suas características. Após a dinâmica, foi feita uma breve apresentação da pesquisa e explicado o objetivo pelo qual escolhemos trabalhar com alunos e não com professores e o porquê deles estarem ali. Em seguida, foi apresentado aos alunos o mapa da cidade de Cajazeiras – PB, para que eles pudessem localizar o bairro, a rua onde cada um residia e apontasse a diversidade que existia por lá.

No segundo momento, outra dinâmica foi realizada e tratava do tema do “desconhecido”, ou seja, para percebermos o quanto tememos o que nos é novo. Depois da realização da dinâmica foi apresentado um vídeo: “O Preconceito Cega”. Logo em seguida mostrou-se uma imagem que os fez pensar no lugar social de cada. Para finalizar, apresentamos uma música em slides com frases reflexivas sobre a letra da música: “Racismo é burrice”. Ainda sobre esse momento, falou-se de uma pesquisa que mostrava o índice de violência contra os jovens negros no Brasil e algumas imagens para reflexão sobre o preconceito.

No último momento foi apresentado um vídeo com duração de 10 minutos, onde uma parte retratava a África, a que não é apresentada ou não conhecemos; e a outra parte mostrava a tradição africana no Brasil e suas contribuições para a formação do povo brasileiro. Terminada

a exibição do vídeo, fizemos um relato da formação inicial do nosso País, para que pudessem entender como se deu essa formação e o quanto o continente africano está envolvido nessa formação, e ele é omitido da História.

Para finalizar as oficinas, solicitamos dos participantes que fizessem uma avaliação de sua participação, escrevendo o que aprenderam ou não com as atividades e exposições concernentes à temática abordada. Os alunos, ao final, ganharam exemplares do livro “Democracia racial, do discurso à realidade”, de Vinícius Rodrigues Vieira.

### **3.2 Relatos de experiências: eu e o outro no mundo**

Iniciamos nosso primeiro encontro com uma dinâmica de entrosamento, com o objetivo de despertar no aluno a percepção de se ver e vê o outro e entender como as identidades são construções sociais. A dinâmica consistia em desenhar o seu amigo da maneira como você o vê. Na sequência, os alunos poderiam concordar ou não com o desenho feito pelo colega a seu respeito; alguns até acharam o desenho do colega parecido com eles; outros disseram que não tinha nada a ver com eles. Lírio um aluno, disse: “Professora eu não concordo, porque eu não sou tão magro assim (...)”.

Muitos alunos focaram apenas os aspectos físicos, como a cor da pele, altura, cabelo, cor dos olhos. Digo isso pelo fato de também nas demais questões eles se reportarem quase sempre as questões físicas ficando até repetitivo, porém não que eles estejam errados, até por que talvez no momento da dinâmica eles foram fazendo o que mais chamou sua atenção. Uma aluna chamada Violeta: “Mulher, eu só notei que o cabelo dela é preto, e eu não coloquei tão escuro, a cor dos olhos dela é claro...”. E duas alunas se voltaram para as questões de gostos e identidades. A aluna Orquídea retrucou: “Ela tem cara de funkeira, cara não, ela é funkeira, esse estilo bem legal, eu acho legal o estilo dela, cabelo de lado, cabelo soltão”.

Notou-se que, apesar da dinâmica pretender apontar para a questão de identidade, os alunos, ao desenharem o colega, quase todos ficaram presos às questões físicas, levando-nos a entender que identidade para eles estaria ligada principalmente aos aspectos físicos, enquanto poucos se voltaram para a questão de gostos e como identificar o outro através dos objetos que usavam (como o uso do piercing).

Com o objetivo de reforçar a importância do local onde ele e o outro moravam, tivemos a ideia de apresentar o mapa da cidade de Cajazeiras, para que identificassem onde residiam, quem eles eram, como se viam, como percebiam o lugar social deles. Foi importante esse caminho, porque eles falaram primeiro de si para que, depois, pudessem perceber o quanto a

sociedade cria um determinado discurso para as pessoas e também para os lugares onde moram, associando-as a seus lugares. O interessante é: quase sempre esses discursos eram carregados de negatividade e estereótipos.

Cada aluno foi descrevendo o bairro em que morava; alguns disseram que era barulhento; outro, que era calmo, parecendo mais um sítio; um outro falou que no seu era tudo fechado; outro relatou que no dele tinha muitos idosos, crianças. Entre tudo isso, a aluna Yasmim disse do bairro onde morava: “É bem agitado!” tipo assim ... é muito difícil você vê todo mundo dentro de casa, as portas é aberta até tarde da noite, tem gente na rua, tudo diversificado, idoso, jovem, adolescente.” Lírio afirmou: “Lá têm traficantes”. Depois Yasmim disse: “Não vamos colocar a intimidade dos outros aqui”. E, enfim, foram dizendo palavras soltas. Diante dessa fala percebemos que alguns dos alunos já tinham um discurso pronto e negativo sobre o bairro onde moravam, para eles, determinado espaço, já é conhecido e tem fama, ou seja, é visto como um lugar desqualificado. Porém ao ser indagado se conhecia o espaço físico, ele disse que não, perceber, assim, que o discurso era suficiente para o aluno descrever o bairro.

Diante do ocorrido, afirmamos, mais uma vez, que a sociedade cria e difunde uma imagem ou discurso de determinado espaço ou pessoa, e a periferia como também as favelas são apresentadas de forma negativa e preconceituosa pela sociedade, principalmente quando se refere à favela, pois, quase sempre, é colocada como um espaço de criminalidade e violência, lugar de “bandidos e traficantes”, porém esquecem que esse espaço é composto por inúmeras pessoas de diferentes identidades, cujos problemas que existem nessas comunidades estão atrelados às questões de desigualdade social, falta de investimentos e de políticas públicas.

Dessa mesma forma acontece com os discursos negativos que são veiculados na mídia, nos materiais didáticos sobre os conteúdos referentes ao Continente Africano. Talvez, porque esses discursos são as únicas informações que chegam ao público escolar. Na própria escola, muitas vezes, essas questões são ignoradas ou silenciadas por parte dos professores e da administração como um todo, prejudicando uma melhor e mais ampla formação dos alunos e de todos os envolvidos no ensino aprendizagem.

Outro ponto que foi discutido na oficina foi a questão da desigualdade social existente em cada bairro. Os alunos foram apontando diversas desigualdades no campo da saúde, educação e, mais precisamente, de classe social. Apesar de conviverem com essas diversidades, eles disseram que nunca tinham parado para pensar nessas diferenças enquanto forma de exclusão social. Na verdade, esse é um quadro que quase sempre identificamos como sendo resultado da ação das pessoas que lá convivem. Observemos o que nos diz Tomazi:

Sabemos que as desigualdades são fruto das relações, sociais, políticas e culturais, e que as desigualdades não são apenas econômicas, mas também culturais, e que participar de uma classe significa que você está em plena atividade social, seja na escola, seja em casa com a família ou em qualquer outro lugar, e estas atividades ajudam-lhe a ter um melhor pensamento sobre si mesmo e seus companheiros. (TOMAZI, 1993, p. 01).

Pensar por esse viés é entender que esses espaços criam outras formas de sociabilidade e produzem nas pessoas experiências que ressignificam a sua maneira de ver e estar no mundo. Como fala a aluna Jasmim sobre como as pessoas se vestem e como isto está relacionado ao espaço cultural e social em que estão inseridos.

“Eles vão aos mesmos lugares só que vestido diferente, então a aparência chama a atenção. É por que é assim, como o bairro é mais simples eles não vão sair de sapato social, do jeito que eles tiverem eles saem para o restaurante, podem ir para onde quiser, já o do Jardim Oásis, por exemplo, já saem todos arrumadinhos, você de longe nota e eles não podiam andar no mesmo lugar só que vestido diferente, então a aparência chama a atenção.” (Aluna Jasmim).

As desigualdades sociais não são acidentais e sim produzidas por um conjunto de relações que compreendem as esferas da vida social. Na economia existem relações que levam à exploração do trabalho e ao acúmulo da riqueza nas mãos de poucos; na política, a população é excluída das decisões governamentais; e existe também a exclusão cultural e o preconceito tanto com as práticas culturais como sociais de determinados segmentos.

Quando questionados sobre essas desigualdades na escola, foi retomada a questão da roupa. Para os alunos, o fardamento escolar servia para padronizar, igualar a todos, sejam ricos ou pobres, brancos ou negros, mostrando assim que não haja uma distinção entre as pessoas.

Ao término da explicação do porquê do uso do fardamento escolar, uma aluna (Violeta) disse: “mas sempre tem alguém diferente, tem gente que gosta de desenhar na farda, que corta.” Com essa fala a aluna deixa a se entender que, mesmo sendo norma, regra da escola, muitos alunos ainda conseguem se diferenciar dos outros com esse comportamento de cortar ou desenhar na farda, deixando claro que ninguém quer ser igual ao outro.

Embora eles reconheçam a padronização, ainda assim apontam que há sempre um caminho de fuga para burlar essas ordens, como afirma Alves ao analisar Certeau:

O usuário subverte esta ordem, não necessariamente modificando-a, ou mesmo rejeitando-a, mas usando-as para outras finalidades que não aquelas instituídas pelo sistema, do qual não podem fugir, portanto burlam o sistema, aproveitando-se das brechas da lei. O usuário realiza uma ‘bricolagem’ desta

“economia cultural dominante” de acordo com seus interesses e necessidades, ou seja, o usuário personaliza o sistema de modo que lhe melhor aprouver. (ALVES apud CERTEAU, 2014).

Percebemos, então, que a subversão quando se refere a farda nos indica como esses sujeitos, no caso, os discentes, não só dominam, como praticam em seu cotidiano “arte de fazer”, táticas, como apontou Certeau (2009). Conceitos como identidade e diferença circulam entre eles e são construídos mais pela vivência externa do espaço escolar do que neles mesmos. O que nos alerta é que a escola não está preparada, ou ainda não faz de forma mais pontual, a discussão sobre essas temáticas, para que permitissem aos discentes uma melhor percepção dos conceitos, principalmente, de forma crítica e mobilizadora.

### **3.3 Relatos de experiências: preconceito, falta de conhecimento ou medo do “desconhecido”?**

Começamos o segundo dia da oficina com uma dinâmica sobre o “Medo do desconhecido”, onde os participantes teriam que abrir uma caixa e ver o que tinha dentro; porém, muitos deles recusaram abri-la por medo, até que um dos participantes resolveu abrir e ficou surpreso com o que tinha na caixa; depois disso fui encaminhando para que eles percebessem o porquê de começar com essa dinâmica e o sentido que a mesma fazia em relação ao conteúdo da oficina.

Com isso os alunos começaram a perceber que os discursos muitas vezes produzem as práticas, ou seja, algo não precisa existir materialmente para ser compartilhado pelas pessoas e passar a ser representados por elas. Eles perceberam que de forma simples e não conceitual, que podemos compartilhar ideias, sem antes conhecer ou analisá-las, como a aluna Jasmim fala: “É tipo um preconceito, só porque alguém falou mal, você já acredita naquela pessoa ou já aceita.”.

É como nos diz Foucault (1986):

[...] gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. (FOUCAULT, 1986, p. 56).

Para (Foucault 2001 apud, Paniago, 2005), o sujeito é sempre o resultado de uma prática, uma prática discursiva ou seja, o sujeito é sempre fabricado. Pensando neste sujeito

enquanto resultado de uma prática produzida pelo discurso, apresentamos um curta metragem que teve como tema: “O preconceito cega”, onde o cenário é um supermercado, cujos personagens são um homem negro, com trajas simples e um jovem loiro. Os dois entram quase ao mesmo tempo no supermercado, porém a mulher do caixa dá sinal para um segurança seguir o homem negro, enquanto isso, o jovem loiro é quem está tentando roubar; o segurança não consegue enxergar, porque está focado no negro. O jovem rouba um pacote de biscoito, e o biscoito cai aos pés do segurança e ele não vê. O rapaz loiro sai como se nada tivesse acontecido. Quando o negro chega no caixa para pagar o produto, a funcionária pensa que ele vai assaltar e, na verdade, ele estava tirando a carteira para pagar.

Quando a exibição do vídeo terminou, os alunos pediram que passassem novamente para entender melhor o conteúdo do curta. Depois, percebi que eles ficaram inquietos, reagiram com um tom de braveza, dizendo que só agiram assim pelo fato do homem ser negro ou pela forma como ele estava vestido, ou seja, nessa fala entendemos o que eles pensavam: as pessoas julgam pela aparência como afirmou a aluna Violeta:

Às vezes, as pessoas se importam só com o que elas veem, assim, só por cima, no lugar delas se preocuparem realmente com que acontece, elas se preocupam só com que tá por cima, eles não se preocupam com todo mundo, se preocupa com aquele que chega mal vestido ou negro, chegou pronto, vamos focar naquele ali, vamos atrás, no lugar de se preocupar com todo mundo e assim não teria a desigualdade.

O vídeo expõe uma situação vexatória, mostrando que a cor e a aparência podem fazer o sujeito suspeito, sem credibilidade e provocar desconfiança. O curta nos passa uma visão de mundo, ele enfatiza uma situação de preconceito com base na cor e nas roupas, a história é explícita, por isso chocou tanto os alunos. A escolha desse curta foi mais na intenção de provocar reações, ou seja, mesmo que estivéssemos "forçando" uma situação, embora fictícia, também esperávamos que eles pudessem se posicionar contrários, posto que, na verdade, nem sempre as práticas são assim.

Diante da reflexão acerca do curta metragem, percebemos que os alunos ao falarem o que entenderam, acabaram confundindo preconceito com outras situações, e muitas delas foram, principalmente, as questões financeiras. Eles associaram essa questão a algo que acontece com eles, no que tange ao preconceito vivenciado pelos mesmos.

Na primeira dinâmica, ao desenhar o outro, eles não perceberam as questões ligadas à identidade; nos exemplos de preconceito, vivenciados por eles, a questão física/ material é maior, porém citaram casos que acentuavam mais o preconceito. Exemplos como o da menina



que entrou na loja e achou que a vendedora a seguiu, porque ela estava "mal" vestida; o da loja de móveis, na compra de um sofá, onde o vendedor achou que a família, que buscava efetuar uma compra, não tinha dinheiro, porque estavam vestidos de forma simples. Todos esses momentos, narrados por eles, estão impregnados pela ideia do poder aquisitivo, talvez isso indique que, assim como o curta (vídeo), eles não tenham atentado para o preconceito transcendente nessa esfera. Apenas uma aluna fala de um outro preconceito e contou que ao confessar a tia, ser lésbica, sofreu situações de preconceito. Vejamos, de todos os exemplos citados pelos alunos, apenas um não estava voltado para a questão financeira, com certeza eles já vivenciaram ou pelos menos tenham presenciado outras formas de preconceito que não esteja só ligado a questões econômicas, apenas não tenham atentado para tais situações.

Ainda nesta perspectiva, sobre o preconceito analisamos uma imagem bem interessante que circulou nas redes sociais e que teve certa repercussão. A imagem mostra três homens negros, cada um com posição social diferente, e uma frase aparece na foto transmitindo a ideia de que não era a cor o principal fator de uma vida bem sucedida, mas sim, as oportunidades que cada um deixou de seguir. Escolhemos essa imagem, porque queríamos saber o que eles pensavam sobre esse discurso que valoriza o esforço individual como meta do sucesso, invalidando as questões sociais. Queríamos saber se os alunos percebiam isso, já que boa parte da discussão sobre a questão dos negros no Brasil perpassa por ela. E a primeira fala da aluna Orquídea sobre a imagem foi:

Eu acho, assim: de tanto a sociedade ditar, por exemplo, “o lugar de gente negro é trabalhando em roça!” essas coisas ... de tanto a sociedade ter esse preconceito, as próprias pessoas acaba se enganando, ela vai dizer: “eu não consigo!” Meu futuro não pode ser assim como daquela pessoa, por causa da minha cor, acha que de tanto as pessoas acreditarem naquilo, elas começa a desistir de um futuro diferente e não vão mais atrás, entendeu?

Na fala de Orquídea, observamos uma perspectiva mais profunda sobre o tema, pois ela reconhece que um discurso de exclusão gera a exclusão e a construção de uma identidade negativa para esse grupo. Isso é percebido quando percorremos os livros didáticos e encontramos, quase sempre, que os negros estão ligados apenas à escravidão.

Outros alunos insistiram nem dizer que os negros ocupam lugares negativos na sociedade, porque se conformam com o discurso direcionado a eles. É uma análise imediatista e superficial da situação; outra aluna (Yasmim) já aponta que é uma questão de escolha, embora, depois, “volte atrás” e diga que pode ser falta de oportunidades.

É claro que percebemos que os documentos curriculares oficiais nos encaminham, mesmo que diante de alguns problemas, para o questionamento de uma série de construções histórico-culturais que negativam e excluem parte da população negra. Os referenciais apontam a história como um caminho para serem pensados, refletidos sobre esse tema, enfatizando a discussão sobre a resistência negra e a contribuição cultural. Embora esse currículo apresente problemas e nos encaminhe para um avanço nessa discussão, principalmente, depois da Lei 10.639, que foi criada em 2003, e que, portanto, é ele que acompanha a vida escolar desses estudantes, faz-se necessário o aprofundamento de discussões na intenção de viabilizar uma mudança efetiva nos currículos, principalmente, quando se trata de questões étnico raciais.

Ao empreender esta pesquisa-ação colaborativa na escola, depois desse contato, quase etnográfico, com os alunos, percebemos, de forma superficial, o processo de subjetivação da construção da identidade frente à temática. Essa experiência, no âmbito escolar, e mais particularmente no ensino de História, produziram uma determinada identidade ou memória sobre a história afro-brasileira. Não realizamos uma ampla investigação dos materiais didáticos, que passaram por esses alunos no decorrer de sua vida escolar, porém a partir de suas falas e de suas memórias, foi possível perceber, desde o início, como se deu essa relação de experiência escolar com a temática; salientando que parte dessas discussões e percepções são construídas fora da escola através do contato com outras experiências e produtos que eles consomem.

Uma pesquisa realizada pelo Jornal “Folha de São Paulo”, no ano de 2015, e segundo estatísticas, o Brasil é o segundo País mais negro do mundo, perdendo apenas para a Nigéria, Nação mais populosa da África, apesar disso, apenas 18% dos cargos positivos ou de elite são ocupados por negros. Para se chegar a esse resultado foram entrevistados 1138 profissionais de setores de destaque profissional nas áreas de saúde, política, artes ou jurídicas. (AMANCIO; MANEO,2015)

Dessa forma, tentamos encaminhar o debate, para que eles percebessem que não se tratava simplesmente de seguir os passos dos outros, era mais uma questão que envolvia fatores sociais, econômicos e culturais.

Ainda seguindo a discussão sobre preconceito, vimos um slide da música “Racismo é burrice”, do cantor Gabriel Pensador, que tinha na letra da música várias imagens que ajudaram na reflexão do grupo; porém entre outras análises feitas pelos alunos a respeito da música, a aluna Orquídea diz compreender o preconceito como inconsciente, algo que fazemos sem perceber, mesmo sabendo que seja preconceito. Essa compreensão se dá devido a uma naturalização que a sociedade atribui a tal assunto, todavia não só é ela quem compartilha dessa

ideia, muitos de nós preferimos não refletir sobre isso, preferimos pensar o preconceito como parte intrínseca de nós mesmos.

Depois fomos analisando várias outras imagens e conversando acerca de como a mídia expõe a imagem do negro, quais os papéis que são atribuídos a eles, seja em novelas, séries, programas infantis, entre outros. Os alunos foram colocando que, de fato, quando eles, os negros, muito aparecem é apenas um personagem insignificante e ainda sempre representando a figura de “coitadinho”, “como se todo negro fosse pobre!”, afirma a aluna Açucena e continua: “Tanto tem branco pobre, como tem negro rico”. Um dos programas apontados por eles, foi o da emissora “Record”. Então, o aluno Lírio destacou: “Acho que um dos programa, que eu já assisti, que tem mais preconceito e racismo é o da Record, Todo Mundo Odeia o Chris; no colégio tem centenas de apelidos só porque ele é negro e no colégio todo mundo é branco”.

Assim, fomos encaminhando o debate, a fim de que eles percebessem que essas questões de mídia não são naturalizadas e sim construídas, e que ela influencia na nossa vida muitas vezes sem que percebamos, desde os produtos que consumimos como os da alimentação, os de vestuário, e até mesmo nos brinquedos infantis que já começam influenciando as crianças a gostarem mais dos que aparecem como sendo os melhores ou os mais bonitos, como vemos no caso de bonecas brancas que são exibidas o tempo todo e, quase nunca, se vê bonecas negras. Isso é uma forma de fazer com que as crianças negras também não se sintam valorizadas quanto a sua cor.

Todas as questões levantadas foram interessantes, porque os alunos começaram a questionar hábitos e atitudes que até então pareciam ser naturais. Concebemos que, parte desse comportamento, está no fato de conhecermos uma história mais negativa sobre a raça negra, que não se está antenado com as inúmeras publicações que discutem o negro enquanto sujeito histórico e uma delas que destaco aqui é livro “Visões da liberdade”, de Sidney Chalhoub. Para o autor, o escravo figura como produtor da sua própria história, relacionando-o socialmente e afetivamente, criando laços de amizade e solidariedade. Firma-se como aquele que não deve apenas ser considerado “coisa”, posto que trabalha, tem vida afetiva, constrói família e negocia. “É também aquele que não depende apenas de abolicionistas ou redentores para libertá-lo. Esses estudos apontam para a importância do papel histórico desempenhado pelo escravo como agente histórico” (COSTA, 2006, p.8)

### **3.4 (Re) descobrindo a nossa história ou que história conhecemos?**

Seguindo a perspectiva da pesquisa-ação colaborativa, organizamos o terceiro dia de oficina. Se, inicialmente, queríamos criar um espaço que pudesse propiciar a percepção dos alunos sobre o que significa o outro e as diferenças e como as mesmas eram pautadas em discursos e lugares de poder; nosso objetivo nesse terceiro dia era entender como o conhecimento adquirido através do processo-ensino-aprendizagem escolar contribuíra para uma discussão da identidade afro-brasileira entre eles.

Com o intuito de compartilhar conhecimento e informação com o grupo e de refletirmos sobre os aspectos positivos existente na África, pedi que eles me dissessem o que conheciam a respeito do continente africano. Eles disseram que não conheciam e nunca tinham ouvido falar em nada de bom que existisse no Continente Africano e que, por sinal, eles achavam que a África era um País e não um continente.

Eles ainda disseram que só aprenderam o que o livro didático apresentava e que, quase sempre, os negros são colocados como escravos, pobres, cenas de castigos, trabalhando nas lavouras ou nas casas das fazendas, apresentando aspectos negativos. Concluíram dizendo que o que a mídia apresenta também não é diferente, como frisou bem uma aluna: “Era o que eu estava pensando, só mostra as crianças desnutridas no meio do sol, na terra descalço, alguém dando água às crianças com o bucho desse tamanho ...” (Yasmim).

As colocações dos alunos levou-nos a refletir: como a mídia e o próprio livro didático possuem um lugar de interesse e de produção, principalmente, depois da afirmação da aluna Violeta: “porque quem escreve faz do jeito que pensa, do jeito que quer.” (Ao se referir aos livros). Segundo Violeta, a produção dos livros e da mídia são feitos apenas por quem produz, porém a construção discursiva desse processo é bem mais ampla, pois que cada sujeito está inserido em um lugar e responde a uma série de interesses a eles relacionados; no caso do livro didático, por exemplo, é sabido de todos o quanto o aspecto editorial influencia na produção do mesmo.

A autora, Marisa Vorraber Costa, diz que os significados em uma sociedade ou cultura são produzidos segundo um jogo de correlação de forças, no qual grupos mais poderosos, seja pela posição política e geográfica que ocupam, seja pela língua que falam, seja pelas riquezas materiais e simbólicas que concentram e concedem, ou por alguma outra prerrogativa, atribuem significado aos mais fracos e, além disso, impõem a estes seus significados sobre outros grupos (Costa, 2001, p. 42).

Essa disputa pelo poder de expor é que tem sido denominada de política da representação ou política de identidade, gerando seus efeitos na política cultural. A representação que vale, ou que é aceita pela sociedade, infelizmente, é a inventada, ou seja,

fabricada pelos grupos que mais possuem poder material ou simbólico. A autora acrescenta ainda que os discursos produzem efeitos nas duas direções, ou seja, a mesma narrativa que diz que o outro é inferior no caso o negro, também está legitimando ao branco sua superioridade e seu lugar.

Pensando nessas questões, ao organizar a oficina, recorreremos aos próprios Referenciais, analisamos as competências e habilidades, além, do que orienta o próprio MEC para a discussão da história afro-brasileira inserida na problemática da diversidade. Optamos por percorrer os conteúdos que possibilitavam discutir essa proposta, já que os Referenciais não apontam especificamente conteúdos. Essa escolha se deu para que os alunos expressassem os conhecimentos adquiridos decorrer de sua vida escolar, além das memórias produzidas nesse espaço e que, de alguma forma, estão atreladas ao tema. Por isso, discutimos inicialmente o processo de Escravidão no Brasil, esse foi o principal momento, onde os alunos deíam algum conhecimento sobre a história Afro-brasileira.

Quando estávamos discutindo sobre a colonização do Brasil, alguns dos alunos disseram: Lirio: “Eu acho que os negros começaram a vir pra cá na época da colonização. “Eu acho que eles vieram antes, foi por causa deles que teve a colonização, porque primeiro eles começaram a plantar tudo, mas foi aí que começaram a colonização”. (Aluna Orquídea).

Essas falas deixa a entender que eles ainda estão em dúvidas em relação ao assunto, e o desconhecimento é visível. Essa é uma lacuna deixada na formação das séries anteriores, já que as falas são de alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Estranho, porque o que as diretrizes e as competências para o ensino médio propõem é que o aluno do ensino médio possa conhecer a “História Cultural dos povos africanos, a luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira”. (MATRIZ, 2013, P. 26)

Recorreremos então aos PCNs do Ensino Fundamental para analisar os conhecimentos norteadores para essa temática, quais sejam: Conquista e Preservação do Território Brasileiro pelos Portugueses; Administração Política Colonial, Coroa Portuguesa no Brasil, as demais lutas pela Independência Política, Processo Político da Independência do Brasil, Guerras Provinciais (Confederação do Equador, Guerra dos Farrapos etc); Confrontos entre Europeus e Populações Indígenas no Território Brasileiro (Guerras dos Bárbaros, Confederação do Cariri, Confederação dos Tamoios etc.); Revolta dos Males etc.), Revoltas Sociais Coloniais, Lutas pelo fim da Escravidão, Canudos, Contestados, Banditismo e Cangaço, Mitos da Confraternização Étnica e Cultural, Mitos dos Heróis Nacionais, Nacionalismo, Construção de Memórias de Grupos, Elite Econômica Nacional e Poder Político, Mitos sobre o Caráter da

População Brasileira, Culturas Tradicionais dos Povos Africanos, Colonialismo e Imperialismo na África, Descolonização das Nações Africanas. (PCNs, 1998, p.69-71)

Dentro do conteúdo Administração Política Colonial e Lutas pelo Fim da Escravidão percebemos com mais ênfase a abordagem do negro no Brasil e a sua relação com a escravidão. Levando em consideração que os professores quase sempre seguem a dinâmica dos livros didáticos poderíamos afirmar que os temas mais trabalhados seriam a Escravidão na América Portuguesa e a sua relação com os engenhos, a Resistência contra a Escravidão e as Lutas Abolicionistas. Mesmo diante de um conteúdo muito restrito, percebemos, pela fala dos alunos Lírio e Orquídea, quase que total desconhecimento dessa temática. Poderíamos até dizer aqui que eles podem não representar todos os alunos, ou que o problema estaria neles e não nas experiências vivenciadas na escola, no entanto, as outras falas confirmam quase que um desconhecimento total sobre os sujeitos históricos marginalizados que fizeram parte da História do Brasil.

Quando voltamos nossa fala para o descobrimento do Brasil, a aluna Yasmim faz o seguinte comentário abordando os indígenas: “Assim eles trouxeram coisas que o índio não conhecia, começaram a comprar, por exemplo, os índios faziam uma coisa pra ele, ele dava um espelho, porque eles não tinham, eles achavam que tinha muito valor e era mesmo que nada”. A aluna acaba por simplificar a discussão sobre as relações entre os indígenas e os portugueses, pautando-se apenas no escambo e na suposta ingenuidade do nativo facilmente enganado.

Depois dessas falas sentimos a necessidade de analisar o que diz as competências sobre o assunto: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

“[...] a cultura, que confere identidade aos grupos sociais, não pode ser considerada produto puro ou estável. As culturas são híbridas e resultam de trocas e de relações entre os grupos humanos. Dessa forma, podem impor padrões uns sobre os outros, ou também receber influências constituindo processos de apropriações de significados e práticas que contém elementos de acomodação-resistência. Daí a importância dos estudos dos grupos e culturas que compõem a História do Brasil, no âmbito das relações inter-étnicas. O estudo da África e das culturas afro-brasileiras, assim como o olhar atento às culturas indígenas, darão consistência à compreensão da diversidade e da unidade que fazem da História do Brasil o complexo cultural que lhe dá vida e sentido”. BRASÍLIA, 2006, p.77).

O documento alerta que a memória sobre esses grupos pode ser manipulada por interesses ou pertencer a sua temporalidade; por isso, a importância de incluir pesquisas historiográficas que contestem essas memórias.

A falas dos discentes acima, não condiz com o que preconiza os documentos. Então perguntamos: Quais os problemas que estão acontecendo nessa formação? Será que existe um culpado? E se existir será o aluno ou o professor? Contudo não podemos afirmar que exista um culpado, embora sabendo que no âmbito escolar, os atores que fazem parte desse cenário sempre apontam o “outro” como sendo o culpado: o professor, diz que a culpa é do aluno que não estuda; o aluno, por sua vez, diz ser o professor que não sabe explicar, e tem ainda a gestão que também diz ser a culpa dos professores e alunos e, muitas vezes, a gestão é apontada como culpada, e esse jogo vem se constituindo desde muito tempo, e os problemas cada vez mais aumentando. Daí os alunos acabam concluindo o Ensino Médio sem tomar conhecimentos importantes no que diz respeito a tantas informações, saindo da escola sem nenhuma percepção da realidade que o cerca e que, possivelmente, farão falta para o futuro desses cidadãos. Assim conclui-se:

Nas discussões sobre os problemas pelos quais passa a educação escolar, saímos precocemente à caça dos culpados sem nos determos no tempo necessário para entender a responsabilidade coletiva de cada grupo que compõe a sociedade na qual a escola está inserida: pais, professores, gestores, políticos, mídia etc. A diferença é que a culpa remete a algo sobre o qual o sujeito é autor da ação. Dessa forma, se não sou o agente da ação, não devo me sentir culpado pelos resultados: a culpa é da família, que deixou de educar; do Estado, que não investe o suficiente em políticas educativas; do professor, que não tem domínio da sala ou do saber que precisa ensinar; do aluno, que não tem postura para aprender; do currículo, que é extenso demais etc. (ZAMBONI; OLIVEIRA, 2013, p. 121).

De qualquer forma, no final desse processo, não existem culpados, pois quase sempre todos se eximem da responsabilidade.

Continuamos com o desenvolvimento da oficina, bem no ponto em que falamos sobre a escravidão. Perguntamos se eles, os alunos, sabiam que os próprios africanos tinham escravos, e se sabiam qual era a forma de escravidão que existia na África, se era igual a que aconteceu aqui no Brasil no período colonial, e uma aluna, Orquídea, disse: “Não! dessa forma, como explicou a professora do PIBID. Ela disse que lá na África o termo escravo era usado em outro sentido, não era escravizar, apanhar ser surrado, não ter sossego de forma alguma; lá era tipo assim, eles trabalhavam em troca de um prato de comida para sobreviver, como aqui é pago o salário; lá era pago um prato de comida, não era o sacrifício mortal do século. Só que aqui eles foram, de certa forma, enganados. Eles não sabiam que ia acontecer tudo que aconteceu”.

Nesse ponto, observamos o quanto um conteúdo mais problematizado faz o aluno perceber melhor as relações existentes entre os grupos sociais; e que, mesmo tendo poucas

aulas, o resultado já é satisfatório, pois os alunos conseguem ver a relação que os conteúdos fazem com o seu cotidiano.

Quando refletíamos sobre a religião dos afro-brasileiros, fiz uma pergunta ao grupo sobre o sentido da palavra “macumba”, e se eles sabiam o que significava. Uma aluna Yasmim disse: “É por causa do movimento que eles fazem, rodeado pelo batido, pelo barulho, aí por causa que os outros não são tão assim, a questão da vestimenta também que é tudo branco e com colares”. Percebemos que a aluna não soube dar o significado da palavra, pois não tinha um conhecimento mais aprofundado sobre o conteúdo, mas apresentou uma explicação interessante sobre a questão, sem nenhum preconceito.

Ao finalizar as oficinas, pudemos perceber que houve uma colaboração mútua onde todos os participantes transmitiram alegria, abertura e confiança e, ao mesmo tempo, demonstraram interesse em aprender mais; também foram momentos de enriquecimento recíproco, em que ambas as partes colaboraram para que houvesse uma maior formação intelectual por parte de todos. Os participantes da pesquisa demonstraram que pouco sabiam com relação ao conteúdo afro brasileiro, mas o pouco que eles sabiam foram debatendo e discutindo procurando obter mais conhecimentos sobre o assunto, pois os alunos disseram conhecer apenas um lado ou uma parte da história, ou seja, apenas o que traz o livro e o que a mídia procura mostrar, como nos relatou a aluna Violeta: “A oficina foi ótima, pois me mostrou vários lados da realidade que não conhecia, como exemplo a África, que a mídia só mostra o lado negativo, nunca mostra os positivos. Não sabia que alguns costumes nosso veio do africano.”

A cada encontro, novas questões eram problematizadas e cada vez mais os envolvidos na pesquisa diziam estar aprendendo bastante sobre a cultura afro brasileira e sua contribuição na formação da nação brasileira. Muitos relatos de preconceitos foram socializados em alguns momentos da realização das oficinas, muitos participantes disseram já terem sofrido ou presenciado algum tipo de preconceito, como no relato do aluno Lírio:

Por isso digo a todas as pessoas que sofrem preconceito que denunciem, pois não é brincadeira. Foram 300 anos de escravidão sem existir direito pra quem era escravizado; agora que existe, devemos agir, não podemos ficar de braços cruzados enquanto as pessoas nos desvalorizam pela nossa cor. E digo isso por que também sou negro, e também já fui desvalorizado pela cor. (aluno Lírio).

Identificamos nas falas dos alunos o quanto eles disseram ter aprendido sobre o Continente Africano e sua ligação com o Brasil; sobre preconceito e atitudes das pessoas para



com o diferente. Destacamos algumas anotações abaixo escritas pelos participantes da oficina: “Eu gostei, pois tem muitas coisas que não tinha conhecimento sobre a África. Aprendi muitas coisas em relação ao preconceito, a forma que as pessoas se veem, o quanto cegamos diante de algumas situações, devido ao preconceito existente não só na sociedade como no mundo em geral. (...) Mas o que, mas me chamou à atenção foi a semelhança da África com o Brasil.” (Yasmim).

“Desde o meu entender em relação ao preconceito, venho tentando afastar meus próprios atos preconceituosos de mim mesma, os encontros ajudaram a não julgar antes de conhecer, e fico feliz em saber que da mesma forma que estou sendo ajudada eu também poderei ajudar.” (Orquídea).

Ao ler estes escritos que analisavam o que foi apresentado e ter percorrido esse caminho da pesquisa, percebemos que existem muitas contradições, lacunas e, até mesmo, desinteresse quando se trata de ensinar sobre as relações étnico-raciais na escola, mais precisamente, no ensino de História. Com certeza, em poucos encontros e discussões não seria possível mudar ou transformar essa percepção alimentada e construída por décadas, não só no ambiente escolar como na sociedade. Mas... foram momentos ímpar, não só porque a pesquisadora se fez presente, mas também a futura professora que queremos ser. São, de fato, muitos os problemas apresentados na relação estabelecida entre o que o currículo orienta e o que é trabalhado no cotidiano das salas de aula; porém, mesmo diante de poucos momentos com esses alunos, nos damos conta do quanto eles são capazes de se apropriarem do conhecimento de forma crítica e reflexiva.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha pesquisa tentou responder as questões principais que foram elencadas na sua trajetória de desenvolvimento. Tentei responder as inquietações referentes à metodologia aplicada em sala de aula, já que identificou-se, de um modo geral, que os discentes não conheciam a História Afro-brasileira, pelo menos não da forma como o currículo orientava. Parte desses conhecimentos se resumiam ao livro didático, onde apresenta o negro, muitas vezes, apenas como escravos, pobres, sem vez e nem voz, imagens representando cenas de castigos, trabalho nas lavouras ou nas casas das fazendas sempre apresentando aspectos negativos, ficando também claro em suas opiniões que o que a mídia apresenta sobre o continente africano também não é diferente, descrevendo cenas de crianças desnutridas que passam sede e fome, ou seja, apenas o lado de degradação humana.

Durante a construção desse trabalho, buscou-se explicitar que a pesquisa-ação colaborativa era um caminho construtivo para conciliar a produção de conhecimentos sistematizados e a formação contínua da aprendizagem dos educandos. Desta forma, concluímos que a prática constante da colaboração propicia aos envolvidos, na investigação da aprendizagem, uma reflexão coletiva sobre a aplicabilidade de ensino.

Desta feita, isso leva os educandos a compreenderem que a escola tem que ser um espaço de conhecimentos múltiplos, incluindo os étnicos raciais, os quais se manifestam, por meio do compartilhamento de saberes entre professores e escola. Saberes e/ou conhecimentos esses que provêm da vida anterior à prática da docência, das situações de ensino - aprendizagem vivenciadas nas leituras e o convívio contínuo com o meio social.

Dessa forma, essa pesquisa proporcionou um aprendizado significativo para a minha formação, juntamente com a disciplina TCC, pois as mesmas possibilitaram uma reflexão à respeito de nossa função como educadores num mundo cheio de diversidades culturais, de crenças, de etnias, etc. Podemos perceber a importância da diversidade e a influência qualitativa que esta exerce no meio educacional, construindo seres críticos, pensantes, articuladores e construtores de seus próprios conhecimentos.

Chegamos à conclusão, pelo menos do que pretendemos realizar, já que é impossível concluir um trabalho desses, pois muitas outras questões surgem que poderiam ter sido trabalhadas de forma mais aprofundada, porém vai ficar para um próximo momento, e não posso negar que o caminho da escrita não foi fácil. Só nos damos conta da dificuldade que temos em escrever e de realizar uma pesquisa quando, de fato, estamos nela. Não cabe aqui elencar as dificuldades enfrentadas, mas gostaria de enfatizar que assim como muitos daqueles

alunos que entrevistei, também passei pelas mesmas dificuldades. Estudar em escola pública da Zona Rural, enfrentar o transporte até a escola da cidade não é fácil não! Em virtude das dificuldades, passei alguns anos sem estudar até ingressar novamente no Ensino Médio e depois entrar para a faculdade. Todo esse trajeto permeado por idas e vindas, só fizeram ainda mais me instigar a trabalhar com esse público que, como eu, tinha na escola seu principal referencial de conhecimento. Por isso, considero esse trabalho um ponto máximo da minha vida acadêmica; pois, embora, permeado por "falhas", como qualquer outro, é fruto do meu empenho e da fé que tenho na educação.

## 5. REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. **Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”**: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol.21, nº 41, janeiro-junho de 2008, pp. 5-20.
- AGUIAR, Janaina C. Teixeira; AGUIAR, Fernando J. Ferreira. Uma reflexão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a formação de professores em Sergipe. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana: GEPIADDE, Ano 4, vol. 7, jan-jun de 2010.
- ANJOS, Karla Ferraz dos; SANTOS, Vanessa Cruz; SILVA, Uelber Barbosa. Racismo na escola: com a palavra os professores. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 18, Nº 183, Agosto de 2013. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd183/racismo-na-escola-com-a-palavra-os-professores.htm>> Acesso em 09/11/2015.
- BITENCURT, C. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. In: \_\_\_\_\_. São Paulo: Contexto, 1997.
- BRASIL. Cidadania e Justiça. **Escolaridade das mulheres aumenta em relação à dos homens**. Secretaria de política para as Mulheres. Portal Brasil, 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/11/escolaridade-das-mulheres-aumenta-em-relacao-a-dos-homens>> Acesso em: 07/12/2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 40, 2004. Disponível em: <[http://www.espacoacademico.com.br/040/40pc\\_diretriz.htm](http://www.espacoacademico.com.br/040/40pc_diretriz.htm)> Acesso em 09/11/2015
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/idb.pdf>> Acesso em 20/05/2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientação curricular para o ensino médio, ciências humanas e suas tecnologias**, v.3, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª Ed. Brasília, 2001.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História/ Secretaria de educação fundamental - Brasília: MEC/ SEF. 1998.**
- CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- CANDAU, Vera Maria; **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. 4 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 16ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CHACON, Diego Firmino. **Ensinar/aprender a gostar de história:** Saberes Docentes construção do conhecimento histórico escolar com professores de Arez – RN. Natal - RN, 2013. Disponível em:

<[http://www.ppged.ufrn.br/arquivos/teses\\_dissertacoes/dissertacoes%20-%202013/DIEGO%20FIRMINO%20CHACON.pdf](http://www.ppged.ufrn.br/arquivos/teses_dissertacoes/dissertacoes%20-%202013/DIEGO%20FIRMINO%20CHACON.pdf)> Acesso em 28/10/2015.

CHALLOUB, Sidney. **Visões da liberdade:** uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. **Cultura Afro-brasileira no currículo de história:** a formação docente e a prática na sala de aula. UEPB, 2003. Disponível em: <

[http://www.anpuhpb.org/anais\\_xiii\\_eeph/textos/ST%2003%20-%20Waldeci%20Ferreira%20Chagas%20TC.PDF](http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2003%20-%20Waldeci%20Ferreira%20Chagas%20TC.PDF)> Acesso em 20/03/2014.

COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo.** In: CANDAU, Vera Maria (org.) 4. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, Warley da. **Olhares sobre olhares:** representações da escravidão negra nos livros didáticos. UNIRIO, 2006.

FARIAS, Ana Lúcia G. de. **Ideologia do livro didático.** 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1984.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de História e Diversidade Cultural:** Desafios e Possibilidades. Cad. Cedes, Campinas, vol., 25, n.67, pp.378-388, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567>> Acesso em 20/01/2013.

FERREIRA, Wanderson Alves. A formação de professores e as teorias do saber docente: Contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

FLORES, Elio Chaves. Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana. **Revista Tempo**, v. 11, nº 21, 2006.

Folha de São Paulo. **Negros ocupam só 18% dos cargos de elite, aponta levantamento.** 2015. Disponível em: <<http://www.sindrosantos.com.br/noticia/negros-ocupam-so-18-dos-cargos-de-elite-aponta-levantamento>> Acesso em 07/04/2016.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 1986.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FURTADO, Júlio. Projeto Político-pedagógico, Currículo e Gestão Democrática. Algumas perguntas e respostas – 2ª parte. **Revista Direcional Educador**, Setembro de 2014.

Disponível em: <<http://juliofurtado.com.br/projeto-politico-pedagogico-curriculo-e-gestao-democratica-algumas-perguntas-e-respostas-2a-parte/>> Acesso em 28/10/2015.

GIL, Carmen Zeli de Vargas; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **A docência em HISTÓRIA:** reflexões e propostas para ações. Editora edelbra, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade, cultura currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, M.A.; SILVÉRIO, V.R.(orgs.). **Educação como Prática da Diferença**. Campinas: Armazém do Ipê, 2006 pp.21-40.

\_\_\_\_\_. **Diversidade, inclusão e equidade na educação brasileira**: desafios, políticas e práticas. RBPAE, v.27, n.1, pp. 109-121, jan./abr. 2011.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. In. BRUNETTA, Attílio (trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.31.

GUEDES, Eloci; NUNES, Pâmela; ANDRADE, Tatiane. O uso da lei 10.639/03 em sala de aula. **Revista Latino Americana de História**, vol. 2, nº. 6, Agosto de 2013.

GURGEL, Thais. **8 questões essenciais sobre projeto político-pedagógico**. 2009. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/questoes-essenciais-projeto-pedagogico-427805.shtml>> Acesso em 13/08/2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, 1998.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Identidades e cultura afro-brasileira**: a Formação de professores na escola e na Universidade. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, Raça e Nação: O Currículo e a Construção de Fronteira e Posições Sociais. In: \_\_\_\_\_. **O Currículo nos Limiões do Contemporâneo**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. pp. 69-83.

MOITA, F. M. G. S. C. **Jogos eletrônicos, juventude e currículo cultural**: impulsionando uma nova prática educativa popular. Caxambu: Anped, 2004.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**: memória, história, historiografia: dossiê ensino de história. São Paulo, n. 25/26, p. 143-162, set.1992/ago.1993

NASCIMENTO, Washington Santos Nascimento. Educação, gestão e sociedade (editorial). **Revista da faculdade Eça de Queiros**, Ano 1, nº 2, Junho de 2011. Disponível em: <<http://www.faceq.edu.br/regs/downloads/numero02/editorial.pdf>> Acesso em 26/10/2015.

NOBREGA, Margaret de Queiroz. **PNE**: novos desafios para a educação, 2010.

PARAÍBA, Governo do Estado. Secretária da Educação e Cultura. **Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental**: Ciências Humanas, Ensino Religioso e Diversidade Sociocultural. Gerência Executiva da Educação Infantil e Ensino Fundamental, vol. 3. João Pessoa – PB, 2010. pp. 1-395.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola**: questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São Paulo, 2007.

PINA, Maria Cristina Dantas. **A escravidão no livro didático de história:** problematizando momentos da história da educação brasileira no século XX. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documents/Individ/Eixo6/429.pdf> > Acesso em 17/04/2015.

PINTO, Regina Pahim. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, p. 199-231, Novembro, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a09n108.pdf> > Acesso em 24/10/2015.

SANTANA, Fernanda Castilho. Favela como espaço de identidade: Representações na telenovela Duas Caras. **Revista Internacional de Folkcomunicação**, v.1, 2009

SANTOS, Boa Ventura de Sousa. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, Luiz H. et Alíi (orgs) **Novos Mapas Culturais – Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

SANTOS, Jocéli Domanski Gomes dos. **A Lei 10.639/03 e a importância de sua implementação na Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1409-8.pdf> > Acesso em 17/04/2015.

SANTOS, Marcos. **Mulheres estudam por mais tempo e ganham menos que homens, indica IBGE**. iG São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-10-31/mulheres-estudam-por-mais-tempo-e-ganham-menos-que-homens-indica-ibge.html>> Acesso em 18/03/2016.

SANTOS, Rafael José dos. **A questão étnico-racial nas escolas:** como o professor interpreta o material didático referente às questões raciais e como o interpreta para os alunos. 2013. Disponível em: <<http://www.salesianos.br/wp-content/uploads/2013/12/a-questao-etnico-racial-nas-escolas.pdf>> Acesso em 26/10/2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas negada e silenciadas no currículo. In: Tomaz Tadeu da Silva (org). **Alienígenas na sala de aula**. 8. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Tássia Fernanda de Oliveira. Questões étnico-raciais e Currículo: Uma abordagem reflexiva. **Revista Fórum Identidades**, ano 5, vol. 9. Itabaina: GEPIADDE, 2011.

SILVA, Tomas Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença**. In: \_\_\_\_\_. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade:** uma introdução às Teorias do Currículo. 3ª ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. O currículo como narrativa e racial. **Documentos e identidade – uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Vozes, 2000, pp. 99-109.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação como prática da diferença**. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs). Campinas SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006

SKLIAR, Carlos. **Abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, pp. 7-20, 1999.

SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. **Revista História Hoje**, v.1, São Paulo, 2012. Disponível em <<http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/article/view/3>> Acesso em 18/02/2013.

SOUZA, Maria Elena Viana. Pluralismo Cultural e Multiculturalismo na formação de professores: Espaços para discussões étnicas de alteridade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.19, pp. 89-96, set. 2005.

\_\_\_\_\_. **Ideologia Racial Brasileira, Movimento Negro no Rio de Janeiro e Educação Escolar**. UERJ, Rio de Janeiro, 1996.

TOMAZI, Nelson Dácio. **Iniciação a Sociologia**. São Paulo: atual, 1993.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. In: \_\_\_\_\_. 23ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

VERGULINO, Ana Rosa; SILVA, Cleiton Sobral; SILVA, Débora Regina Machado. Relações étnico-raciais no espaço escolar. **Revista Interação** 12ª ed., ano VII, v. 1, n. 2. Disponível em: <<http://www2.faculdedasamericas.com/revista/pdf/ed12/artigo1.pdf>> Acesso em 07/04/2016.

VIEIRA, Elaine, VALQUIND, Léa. **Oficinas de Ensino: O quê? Por quê? Como?.** 4º ed. Porto Alegre: Cadernos EDIPUCRS, 2002

ZAMBONI; Ernesta; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Resposta para uma aluna: são muitas as possibilidades para a escola pública. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 6, nº 3, dez., 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.



## Anexo A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo **Dizibilidade e visibilidade sobre as relações étnicas raciais mediante a concepção dos alunos do ensino médio da Escola Estadual Prof. Crispim Coelho acerca da história afro-brasileira – Cajazeiras – PB**, coordenado pela discente Maria de Sousa Abreu e vinculado ao UFCG Universidade Federal de Campina Grande (UACS/CFP).

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo geral, analisar as questões étnicas – raciais, e suas representações no ensino de história através da visão e/ou concepção dos educandos, ou seja, avaliar como as questões étnicas estão sendo trabalhadas nessa instituição escolar especificamente entre as turmas de 1º e 3º ano. Como também desenvolver alguns objetivos específicos como: analisar a produção dos documentos curriculares nacionais que fazem referência as questões Étnico–Raciais; questionar a partir das opiniões e discursos analisados, os lugares e práticas que estão sendo adotadas no ensino de História e a sua relação com os documentos curriculares nacionais e problematizar as diversas falas dos educandos com relação as questões étnicas raciais por meio das conversas gravadas tendo como foco a pesquisa colaborativa.

Este estudo se faz necessário para realização de conclusão de curso, defesa do TCC.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: O trabalho se constitui a partir de entrevistas realizadas com discentes das respectivas turmas mencionadas acima que vivenciam o espaço escolar. Os riscos envolvidos com sua participação são: má conduta ética por parte da pesquisadora e polarização de respostas e/ou possibilidade de forçar respostas em relação a um leque de opiniões e a minimização dos riscos por parte do comitê de ética. Os benefícios da pesquisa serão: preparação mais completa dos envolvidos na pesquisa quanto a sua formação educacional, psíquica e social.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a Maria de Sousa Abreu, cujos dados para contato estão especificados abaixo.

**Dados para contato com o responsável pela pesquisa**

**Nome: Maria de Sousa Abreu**

**Instituição: Universidade Federal de Campina Grande**

**Endereço: Tenente Barbosa-Cajazeiras**

**Telefone: (83) 99174-6516**

**Email: [mariasousaabreu@yahoo.com.br](mailto:mariasousaabreu@yahoo.com.br)**

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

Cajazeiras \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015

\_\_\_\_\_  
Assinatura ou impressão datiloscópica  
do voluntário ou responsável

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do responsável pelo  
estudo

## Anexo B



Universidade Federal  
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

NOME DA ESCOLA: \_\_\_\_\_

ENTREVISTADOR: \_\_\_\_\_

DATA DE REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Elementos de identificação do entrevistado:

a) Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )

b) Idade: \_\_\_\_\_

c) Cor: ( ) branco

( ) negro

( ) parda

d) Ano e turma: \_\_\_\_\_

e) Endereço (rua, cidade, bairro): \_\_\_\_\_

1. O que a palavra diferença significa para você?

2. Em seu ponto de vista existem pessoas diferentes?

3. Como você descreveria alguém diferente de você?

4. De que forma você agiria ao se deparar com alguém que você classifica ser fisicamente muito diferente?

5. Classifique a partir do seu ponto de vista as diferenças existentes entre pessoas.

6. Baseado em sua visão, a sociedade impõe preconceito aos ditos diferentes?

7. E você, também exerce algum tipo de preconceito?

8. Explique porque a diferença entre as pessoas se transforma em desigualdade social?

9. Se você fosse considerado (a) diferente, como agiria a tal situação?

10. Você acredita que as pessoas são diferentes ou quem estabelece a diferença são as pessoas?