



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE LA
COMUNICACIÓN
MAESTRIA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA E SUA
CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO POLÍTICA NO COLÉGIO
MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA EM PRADO - BAHIA**

Almira Ferreira da Cruz Delfino

Assunção - Paraguai
2018

Almira Ferreira da Cruz Delfino

**DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA E SUA
CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO POLÍTICA NO COLÉGIO
MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA EM PRADO – BAHIA**

Dissertação apresentada a Faculdade de Ciências Políticas, Jurídicas e da Comunicação da Universidade Autônoma de Assunção, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Daniel González González

Assunção - Paraguai
2018

Ferreira, Almira da Cruz Delfino

Diversidade étnico-racial no currículo de história e sua contribuição para formação política no Colégio Municipal Anísio Teixeira em Prado – Bahia

Almira Ferreira da Cruz Delfino.

Assunção-Paraguai: UAA/ Facultad de Ciencia políticas, Jurídicas de la Comunicación, 2018.

Dissertação de mestrado em Ciencia da Educação, 2018. Número de páginas: 165

Lista de Referencias Bibliográficas: p.130.

Orientador: Dr.Daniel González González.

Palavras chave: 1. Diversidade étnico-racial, 2. Currículo, 3. Ensino, 4.Formação política. – Dissertação.

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA E
SUA CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO POLÍTICA NO COLÉGIO
MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA EM PRADO – BAHIA

2018

Dissertação aprovada em: ____/____/____

Orientador: Prof. Dr. Daniel González González.

Banca Examinadora

Examinador (a): _____

Examinador (a): _____

Examinador (a): _____

Assunção - Paraguai

2018

Dedicatória

Dedico este trabalho de pesquisa aos educadores de todo o Brasil, em especial aos educadores que lecionam o componente curricular de história.

Aos meus familiares, que em todos os momentos estiveram ao meu lado me dando força para seguir. Com muito carinho, aos meus pais: Paulo Chaves da Cruz que somente me ensinou a ser gente com sua doçura e alegria. A minha mãe Maria D’Ajuda Ferreira da Cruz que em sua grandeza humana me ensinou o valor da educação e creu em minhas conquistas.

A minha querida irmã amiga Ana Lucia Dionísio dos Santos que foi mãe dos meus filhos nos momentos de minha ausência, e por todo carinho que derrama em todos nós. A sobrinha Josielle pelo auxílio nas leituras. A Jamile e Caroline pelo carinho.

Ao meu esposo Joacyr Delfino, aos meus filhos queridos, que são as minhas joias especiais. A Priscilla, que me traz sorrisos francos e grandes interpretações do viver. A Hugo que em sua bela seriedade e cuidado me mostra os desafios e as possibilidades. A Joyce que de forma carinhosa mostra sua proteção e seu amor quando preciso. Ao Rafael que me passa determinação e doçura.

Agradecimentos

Primeiramente agradeço ao meu Deus, criador de toda terra. Grata à presença maravilhosa de Jesus em minha vida e a força do Espírito Santo de Deus que me conduziu nos momentos em que precisei de consolo.

Ao meu professor orientador Dr. Daniel González González por sua responsabilidade e paciência na orientação da pesquisa.

Aos meus professores do curso de Mestrado da UAA que contribuiu com o processo deste estudo.

A empresa RL que com coragem e ousadia dirigiu nossa turma além Brasil para estudar no Paraguai e demonstrou obstinação em todas as etapas.

Agradeço ao Paraguai que me recebeu com carinho em sua terra.

As minhas amigas(os) guerreiras(os) do município de Prado: Antônia Alomba, Fabiana Almeida, Joalice Silva Almeida, Jacira e Antônio Fontoura que juntos buscaram e se prestaram como pessoas queridas para me auxiliar, apoiar e cuidar.

Sou grata aos meus colegas do curso de Mestrado, que foram mais que grandes amigos, se mostraram irmãos de fé e pessoas em que eu pude contar. As alegrias vividas, as brincadeiras, aos trabalhos em grupos, aos anseios, leituras, as tensões nas pesquisas, nas mensagens recebidas pelo celular, as árduas horas de estudos que passamos juntos. Tenho somente boas lembranças de minha turma.

“As tentativas docentes de reconhecimento dos sujeitos coletivos ignorados, ocultados como sujeitos na nossa história intelectual e cultural tem um profundo sentido político-pedagógico. Desocultar, mostrar, reconhecer é de extrema relevância política e pedagógica em uma tradição social, política e cultural marcada por perversos ocultamentos, inferiorizações dos coletivos que agora vão chegando às escolas (Arroyo, 2015, p.150).”

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art. - artigo.

BA - Bahia.

CCE/B - Conselho Estadual de Educação da Bahia.

CMAT - Colégio Municipal Anísio Teixeira.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

FNDE - Fundo nacional de Desenvolvimento a Educação.

FUNAI - Fundação Nacional do Índio.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas.

LD - Livro Didático.

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação.

MMM/ Prado-Ba - Movimento Mensal de Matrícula de Prado-Bahia.

MNU - Movimento Negro Unificado.

PNDL - Programa Nacional do Livro Didático.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PIX - Parque Indígena do Xingu.

PPP - Projeto Político Pedagógico.

SPI - Serviço de proteção ao Índio.

SME /BA - Secretaria Municipal de Educação - Prado-Ba.

UNESCO - Organização das nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

LISTA DE TABELAS

TABELA Nº 1: Classificação com categoria indicada e aberta de cor/raça/etnia.

TABELA Nº 2: Temas das respostas das características dos indígenas.

TABELA Nº 3: Temas das respostas sobre características dos negros e afro-brasileiros.

LISTA DE QUADROS

QUADRO Nº 1: Características dos índios - Numa ótica do passado/Cultura congelada.

QUADRO Nº 2: Características dos negros e afro-brasileiros - Traços físicos/Fenótipos.

QUADRO Nº 3: Característica dos negros - Ótica eurocêntrica e visão socioeconômica

QUADRO Nº 4: Personagens indígenas, negras e/ou afro-brasileiras e assuntos relacionados.

QUADRO Nº 5: Como começou a história do Brasil – Ótica eurocêntrica;

QUADRO Nº 6: Como começou a história do Brasil - Na ótica do encontro de duas culturas.

QUADRO Nº 7: Assuntos importantes sobre história e cultura negra.

QUADRO Nº 8: Assuntos importantes sobre história e cultura indígena.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO Nº 1: Endereço dos estudantes.

GRÁFICO Nº 2: Seriação/ano dos estudantes.

GRÁFICO Nº 3: Distribuição etária dos estudantes.

GRÁFICO Nº 4: Classificação fechada de cor/raça/etnia.

GRÁFICO Nº 5: Outras classificações de cor/raça /etnia

GRÁFICO Nº 6: Você já estudou sobre a história e cultura afrobrasileira e indígena?

GRÁFICO Nº 7: Assuntos que já estudou sobre a história e cultura afrobrasileira e indígena.

GRÁFICO Nº 8: Outros assuntos que você já estudou sobre a história e cultura afrobrasileira e indígena.

GRÁFICO Nº 9: Nomes dos personagens indígenas e negros na história do Brasil que você se lembra.

GRÁFICO Nº 10: Personagens indígenas e negros na história do Brasil.

GRÁFICO Nº 11: Como começou a história do Brasil.

GRÁFICO Nº 12: Qualificação dos professores.

GRÁFICO Nº 13: Capacitação em curso sobre cultura afrobrasileira e indígena.

GRÁFICO Nº 14: Você trabalha em suas aulas ou projetos escolares o estudo sobre a diversidade étnico-racial?

GRÁFICO Nº 15: O livro didático de história adotado na escola permite ao professor (a) desenvolver o estudo relacionado a valorização da história e participação dos negros e indígenas na história nacional.

GRÁFICO Nº16: Recursos pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento do estudo sobre diversidade étnico - racial

GRÁFICO Nº 17: Você já participou de algum curso de capacitação sobre “A cultura afrobrasileira e indígena” na educação?

GRÁFICO Nº 18: Você realiza projetos escolares sobre a diversidade étnico racial no planejamento e/ou no desenho curricular?

GRÁFICO Nº 19: O livro de história adotado na escola permite ao professor (a) desenvolver o estudo relacionado a valorização da história e participação dos negros e indígenas na história nacional?

GRÁFICO Nº 20: Sobre os recursos pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento do estudo sobre diversidade étnico – racial.

GRÁFICO Nº 21: Você já percebeu algumas mudanças positivas após a obrigatoriedade deste ensino?

GRÁFICO Nº 22: O Projeto de ensino (Projeto pedagógico) de sua escola propõe o estudo da temática “História e Cultura Afrobrasileira e Indígena”?

RESUMO

A história da nação brasileira é constituída por diferentes grupos étnico-raciais que não tiveram igualdade na participação política, econômica, cultural e na narrativa historiográfica. O que a escola ainda transmite através de currículo e ensino sobre os indígenas, negros e/ou afro-brasileiros é uma contínua cristalização de uma visão inferiorizada, superficial e distorcida destes grupos étnicos na história. Discutir sobre as relações étnico-raciais são iniciativas que defendem a concretização da democracia. O Colégio Municipal Anísio Teixeira (CMAT) pode contribuir em sua formação política para a difusão de ideologias, respeito às diferenças através da política curricular das Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008 que tornaram obrigatório o estudo da história e cultura da África, dos negros, afro-brasileiros dos povos indígenas. As escolas brasileiras enfrentam problemas estruturais na organização de seus currículos. O objetivo desta pesquisa é: Analisar a estrutura curricular e o processo de ensino sobre diversidade étnico-racial e sua relação com a formação política no Colégio Municipal Anísio Teixeira em Prado-Bahia. A abordagem que guia esta pesquisa é de caráter descritivo e interpretativo com uma metodologia qualitativa. Para tal feito utilizou-se questionários e observação participante. Embora as propostas para inserção do estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena através dos pareceres, diretrizes que norteiam este ensino, percebeu-se através dos questionários e da observação participante que há uma deficiência na sua plena efetivação. Foi sinalizada uma preocupação dos docentes e coordenadores pedagógicos sobre a diversidade étnico-racial no currículo; no entanto, os estudantes ainda possuem em sua concepção, uma visão superficial sobre o indígena, o negro ou afro-brasileiro e as respostas revelaram também percepções racistas. A escola tem tido cuidado de inserir estes estudos nos projetos e eventos festivos do calendário escolar e na escolha do livro didático de história. As transformações estruturais dependem de um tempo, pois, o que tem sido difundido ao longo dos anos pela historiografia não se desfaz rapidamente, portanto, a escola passa por um período de transição, adaptação para a inserção da diversidade étnico-racial no currículo.

Palavras-chaves: Diversidade étnico-racial; Currículo; Ensino de história; Formação política.

RESUMEN

La historia de la nación brasileña está constituida por diferentes grupos étnico-raciales que no tuvieron igualdad en la participación política, económica, cultural y en la narrativa historiográfica. Lo que la escuela todavía transmite a través de currículo y enseñanza sobre los indígenas, negros y / o afro-brasileños es una continua cristalización de una visión inferior, superficial y distorsionada de estos grupos étnicos en la historia. Discutir sobre las relaciones étnico-raciales son iniciativas que defienden la concreción de la democracia. El Colegio Municipal Anísio Teixeira (CMAT) puede contribuir en su formación política para la difusión de ideologías, respeto a las diferencias a través de la política curricular de las Leyes N° 10.639 / 2003 y N° 11.645 / 2008 que hicieron obligatorio el estudio de la historia y cultura de África, de los negros, afro-brasileños de los pueblos indígenas. Las escuelas brasileñas enfrentan problemas estructurales en la organización de sus currículos. El objetivo de esta investigación es: Analizar la estructura curricular y el proceso de enseñanza sobre diversidad étnico-racial y su relación con la formación política en el Colegio Municipal Anísio Teixeira en Prado-Bahía. El enfoque que guía esta investigación es de carácter descriptivo e interpretativo con una metodología cualitativa. Para ello se utilizaron cuestionarios y observación participante. Aunque las propuestas para inserción del estudio de la historia y cultura afrobrasileña e indígena a través de los pareceres, directrices que orientan esta enseñanza, se percibió a través de los cuestionarios y de la observación participante que hay una deficiencia en su plena efectividad. Se ha señalado una preocupación de los docentes y coordinadores pedagógicos sobre la diversidad étnico-racial en el currículo; sin embargo, los estudiantes todavía poseen en su concepción, una visión superficial sobre el indígena, el negro o afro-brasileño y las respuestas revelaron también percepciones racistas. La escuela ha tenido cuidado de insertar estos estudios en los proyectos y eventos festivos del calendario escolar y en la elección del libro didáctico de historia. Las transformaciones estructurales dependen de un tiempo, pues, lo que ha sido difundido a lo largo de los años por la historiografía no se deshace rápidamente, por lo tanto, la escuela pasa por un período de transición, adaptación para la inserción de la diversidad étnico-racial en el currículo.

Palabras claves: Diversidad étnico-racial; plan de estudios; Enseñanza de historia; Formación política.

ABSTRACT

The history of the Brazilian nation is constituted by different ethnic-racial groups that did not have equal participation in political, economic, cultural and historiographic narrative. What the school still conveys through curriculum and teaching about indigenous, black and / or Afro-Brazilian people is a continuous crystallization of an inferiorized, superficial and distorted view of these ethnic groups in history. Discussing ethnic-racial relations are initiatives that support the realization of democracy. The Anísio Teixeira Municipal College (CMAT) can contribute in its political formation to the diffusion of ideologies, respect for differences through the curricular policy of Laws Nº. 10.639 / 2003 and Nº 11.645 / 2008, which made it mandatory to study the history and culture of Africa, of blacks, Afro-Brazilians of indigenous peoples. Brazilian schools face structural problems in the organization of their curricula. The objective of this research is: To analyze the curricular structure and the educational process on ethnic-racial diversity and its relation with the political formation in the Anísio Teixeira Municipal College in Prado-Bahia. The approach guiding this research is descriptive and interpretative with a qualitative methodology. For this purpose questionnaires and participant observation were used. Although the proposals for insertion of the study of Afro-Brazilian and indigenous history and culture through the opinions, guidelines that guide this teaching, it was perceived through questionnaires and participant observation that there is a deficiency in its full realization. There was a concern of teachers and pedagogical coordinators about ethnic-racial diversity in the curriculum; however, the students still have in their conception a superficial view of the indigenous, the black or Afro-Brazilian, and the answers also reveal racist perceptions. The school has been careful to include these studies in the projects and festive events of the school calendar and in the choice of history textbook. Structural transformations depend on a time, since what has been diffused over the years by historiography does not quickly dissolve, so the school goes through a period of transition, adapting to the insertion of ethnic-racial diversity in the curriculum.

Keywords: Ethnic-racial diversity; Curriculum; History teaching; Political formation.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	VII
LISTA DE TABELAS	VIII
LISTA DE QUADROS	VIII
LISTA DE GRÁFICOS.....	III
RESUMO	II
RESUMEN	XII
ABSTRACT	XII
<u>1. INTRODUÇÃO</u>	<u>1</u>
1.1. JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO.....	2
1.2. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA	3
1.3. PERGUNTA DA PESQUISA.....	4
1.4. OBJETIVOS DO TRABALHO	4
1.4.1. OBJETIVO GERAL:.....	4
1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	5
1.5. ESTRUTURA DO TRABALHO	5
<u>2. O CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA.....</u>	<u>7</u>
2.1. HISTÓRICO	7
2.2. O ENSINO DE HISTÓRIA E O PAPEL POLÍTICO SOCIAL.....	9
2.3. O PAPEL POLÍTICO DO CURRÍCULO	17
<u>3. A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL</u>	<u>22</u>
3.2. A ABORDAGEM DOS POVOS INDÍGENAS NA HISTÓRIA DA AMÉRICA.....	26
3.2. ABORDAGEM DO NEGRO NA HISTÓRIA DO BRASIL.....	35
3.3. PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO SOBRE A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA	48
3.4. A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS Nº 10.639/2003 E Nº 11.645 /2008 E O CURRÍCULO DE HISTÓRIA.....	53
3.5. O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E O ENSINO SOBRE A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL....	57
<u>5. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....</u>	<u>65</u>
5.1. FERRAMENTA E PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	65
5.2. COLETA DE DADOS.....	65
5.3. CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO PESQUISADO	66
5.4. SUJEITOS DA PESQUISA	67
5.5. LOCAL DA PESQUISA.....	67
5.6. VALIDAÇÃO	67

6. RESULTADO E DISCUSSÃO	69
6.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	69
6.1.1. ANÁLISES DAS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES	71
6.1.2. LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: ANÁLISE DA RELEVÂNCIA NO USO DO CONTEÚDO SOBRE A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL	92
6.1.3. ANÁLISE DO PROJETO DE ENSINO, REGIMENTO INTERNO E PROPOSTA CURRICULAR.....	106
6.1.4. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES	108
6.1.5. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DA EQUIPE DIRETIVA	116
7. CONCLUSÃO	125
RECOMENDAÇÕES	129
REFERENCIAS.....	130
APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES	134
APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES.....	136
APÊNDICE 3: QUESTIONÁRIO PARA EQUIPE DIRETIVA.....	137
APÊNDICE 4: ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.	139
APÊNDICE 5: VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE PESQUISA	140
APÊNDICE 6: INSTRUMENTOS DE TRABALHO ENVIADO PARA OS DOUTORES VALIDAREM .	141

1. INTRODUÇÃO

A população brasileira é constituída por diferentes grupos étnico-raciais. Culturalmente essa característica de diversidade numa sociedade representa uma grande riqueza para o país. No entanto, a história brasileira é marcada por diferenças e discriminações principalmente em relação aos negros e indígenas, esse fato histórico e suas repercussões na sociedade atual interfere na efetiva participação destes grupos no desenvolvimento econômico, político e social.

O que a escola transmite sobre cultura de matriz afro-brasileira, negros e indígenas ainda é insuficiente ou prevalece uma contínua cristalização de uma visão inferiorizada destes grupos na história do país. Discutir sobre as relações étnico-raciais passam a ser um comprometimento de todos os cidadãos. São esforços que defendem uma educação antirracista, bem como, a concretização da democracia.

O Colégio Municipal Anísio Teixeira (CMAT) como as demais escolas do país é um espaço importante na formação, construção e difusão de ideologias. A responsabilidade sobre a cidadania e o respeito às diferenças precisa está incluído nos saberes e valores discutidos no âmbito escolar. Nesse sentido, o estudo acerca da diversidade étnico-racial no currículo escolar passa a ser uma ação que poderá estabelecer relações humanas responsáveis, numa perspectiva de combate ao preconceito. O CMAT é a maior escola pública do município de Prado que oferece o Ensino Fundamental e tem se esforçado para desenvolver o tema acerca da diversidade étnico-racial há alguns anos, seu empenho na organização de projetos e eventos didáticos tem sido significativos, entretanto, percebe-se que outros fatores internos e externos interferem na efetivação consistente deste estudo.

A Lei Nº 10.639/2003 e a Lei Nº 11465/2008 tornaram obrigatório o estudo da história e cultura da África, dos negros, afrobrasileiros e dos povos indígenas nas escolas brasileiras, com o objetivo de educar para relações étnico-raciais éticas. Cabe ressaltar que mesmo com esta importante política curricular há um complexo caminho a ser vencido, pois, as escolas brasileiras ainda enfrentam problemas estruturais na organização de seus currículos bem como na formação de profissionais de educação.

Para que este estudo seja efetivado, é necessário que se faça uma análise sobre a abordagem destes temas relacionados à diversidade étnico-racial na escola e também de seus

resultados, e principalmente no componente curricular de história, que é o caso desta pesquisa. Além disso, para escola desenvolver este ensino será necessário que haja estrutura básica para a construção deste saber que é fundamental para a formação política dos estudantes.

A inserção do estudo sobre os negros, afrobrasileiros e dos indígenas no currículo de história se trata de uma questão política visto que permite uma transformação social em prol de uma sociedade mais democrática e justa. Nesse sentido, o currículo de história e a diversidade étnico-racial representa uma das ações que embasam a participação da escola para uma sociedade pautada num olhar multicultural.

1.1. JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO

As instituições escolares que oferecem o Ensino Fundamental em nosso país, de modo geral, enfrentam desafios similares quanto à estrutura necessária para desenvolver o estudo sobre a diversidade étnico-racial no currículo escolar ou especificamente no ensino de história.

Esse fato impede a instituição escolar de promover um ensino eficaz conforme o objetivo da Lei Nº 11.645/2008 que intenta uma proposta pautada na diversidade com vista a uma educação democrática. Entende-se que a escola deve investigar como tem sido o desenvolvimento deste ensino e qual o impacto social, ou seja, as mudanças positivas deste saber na formação de seus discentes, buscando verificar se está colaborando para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática.

De acordo com as autoras Abramowicz e Gomes (2010) a diversidade ganhou visibilidade de diversas propostas pedagógicas e de políticas públicas em educação que buscam inserir a presença negra na história brasileira. Apesar disto, todos os esforços ainda são insuficientes porque a base teórica pela qual a escola foi construída se apoia na ideia de uma indiferença às diversidades étnicas do país.

Nessa perspectiva, entende-se que é não mais admissível que escola se projete como única e universal e ignore a riqueza das diversidades na sociedade. Conforme Pereira (2010), há no âmbito escolar a existência de múltiplos processos de eliminação, de degradação e de

marginalização que a que estão expostos os estudantes e as relações pedagógicas interferem significativamente para estes processos.

No que se refere à relevância social, elucidar sobre a diversidade étnico-racial no currículo é um meio de favorecer a compreensão sobre a origem dos conflitos, na elaboração e no desenvolvimento de ações que possam respeitar as diferenças e combater as distintas formas de discriminação, entre elas, a étnico-racial. Nesse sentido, o currículo será útil na promoção da cidadania e igualdade racial e social.

O estudo sobre a diversidade étnico-racial no currículo de história é primordial por que pode contribuir de maneira positiva com a formação política dos estudantes. O currículo é um dos pilares para a formação escolar e através dele pode-se elaborar uma educação que preze a diversidade e suas várias dimensões. A construção de uma sociedade apta para compreender a história nacional e seus atores é um dos caminhos para a valorização e o respeito dos cidadãos e cidadãs; considerando a diversidade étnica como uma riqueza cultural da nação.

Conforme Abramowicz e Gomes (2010), há um grande dilema na implementação da Lei Nº 10.639/03 e suas diretrizes em desenvolver o estudo das relações étnico-raciais, pois, é necessário desconstruir lógicas, ou seja, percepções e imaginários pedagógicos que ainda permanecem e interferem nos debates sobre a questão étnico-racial no Brasil.

Dessa forma, justifica-se este estudo pela sua relevância social e política na formação dos estudantes e promoção de uma sociedade igualitária respeitando valorizando as relações étnico-raciais e principalmente analisar os desafios pedagógicos, curriculares e políticos para efetivação do mesmo.

Portanto, percebem-se que, este estudo além de beneficiar a qualidade do ensino na formação política dos estudantes, de modo geral, as relações étnico-raciais no currículo, é um tema que demonstra a necessidade de se desenvolver estudos mais específicos quanto à sua efetivação na área de história e sua contribuição para o desenvolvimento científico do país.

1.2. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA

O estudo sobre a diversidade étnico-racial no currículo de história vem contribuindo com a formação política dos estudantes e na formação de identidades na valorização das culturas africanas, afrobrasileira e indígenas. Percebe-se que a escola pública começa a dar seus primeiros passos em discutir este ensino, mas, há dificuldade de abordar com qualidade este ensino, pois, existem alguns fatores que implicam na sua efetivação, bem como, na sua implementação no currículo, especialmente nos componentes curriculares de história, arte, literatura entre outras.

Assim, há alguns pontos importantes para analisar o quanto ou como este estudo se realiza na escola. Há uma preocupação vigente em saber se os discursos historiográficos têm possibilitado através da estruturação dos currículos as condições para aplicação dos estudos sobre diversidade étnicos - raciais no currículo de história. Ao mesmo tempo observa-se, se há qualificação adequada para que os docentes se empenhem na disposição de um ensino para as questões étnicas no ensino de história. Cabe ressaltar que no processo de ensino como um todo, pensa-se, sobretudo, nos estudantes e em suas perspectivas diante da proposta nacional. Assim, se apropriar de um ensino para diversidade étnico-racial nas escolas interferirá na construção de identidades, valorização e respeito às diversidades para uma plena formação política.

1.3. PERGUNTA DA PESQUISA

Atendendo ao que foi proposto na identificação do problema da pesquisa; levanta-se o seguinte questionamento: De que forma, o estudo sobre a diversidade étnico-racial no currículo de história vem contribuindo com a formação política dos estudantes, na construção de identidades, na valorização e respeito das culturas afrobrasileiras e indígenas?

1.4. OBJETIVOS DO TRABALHO

1.4.1. Objetivo geral:

Este trabalho de pesquisa foi realizado com o seguinte objetivo:

Analisar a estrutura curricular e o processo de ensino sobre diversidade étnico-racial e sua relação com a formação política no Colégio Municipal Anísio Teixeira em Prado-Bahia.

1.4.2. Objetivos específicos:

Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa deste trabalho, foram definidos 4 (quatro) objetivos específicos:

1. Identificar os fatores curriculares e o ensino sobre diversidade étnico-racial.
2. Verificar a abordagem da diversidade étnico-racial no currículo do livro didático de história e nos projetos da escola.
3. Descrever as proposições curriculares das Leis sobre diversidade étnico-racial no ensino de história na escola.
4. Observar se os alunos e professores reconhecem as diversidades étnicas no currículo e sua importância política.

1.5. ESTRUTURA DO TRABALHO

A metodologia adotada, para esta dissertação foi organizada em 7 (sete) capítulos, conforme a seguir:

O capítulo 1(um) contextualiza o trabalho da pesquisa, identifica e apresenta a relevância da investigação, o problema da pesquisa e a pergunta da investigação, define os objetivos e apresenta as hipóteses.

O capítulo 2(dois) cujo título é *O currículo e ensino de história*, trás uma análise teórica acerca do conceito do currículo no âmbito educacional mostrando-o como elemento norteador do ensino e seu processo. O papel político social do currículo no ensino de história do Brasil e sua complexidade na formação democrática e construção de identidade nacional que foi produzida com a participação de vários sujeitos e grupos étnicos. Indígenas, negros e seus descendentes foram silenciados, omitidos ou inferiorizados nos currículos oficiais de história.

O capítulo 3 (três), cujo título é *Diversidade étnico-racial e ensino* que trata da questão teórica a respeito da diversidade étnico-racial e sua representação na historiografia.

Para tal estudo há uma análise a respeito do histórico da diversidade étnico-racial e sua relação com ensino. É discorrido neste capítulo como se deu a abordagem dos povos indígenas e do negro na história do Brasil.

O capítulo 4 (quatro) elucida a respeito da questão da legalização, cujo título é *Proposições curriculares para o ensino sobre a diversidade étnico-racial na escola*, neste capítulo é feito um estudo das leis nacionais brasileiras que obrigam e norteiam o ensino sobre a diversidade étnico-racial. Para tal estudo que será alicerçado a partir da análise da implementação das leis Nº 10.639/2003 e Nº11. 645/2008 e sua inserção do currículo de história da escola e no livro didático.

O capítulo 5 (cinco) aborda o procedimento metodológico utilizado na pesquisa, a caracterização do universo pesquisado, os sujeitos da pesquisa, as ferramentas e procedimentos metodológicos, a coleta de dados, o local da pesquisa e a validação.

O capítulo 6 (seis) aborda os resultados e discussão da pesquisa e neste é discorrido a apresentação e análise dos dados. Destina-se a caracterização do universo pesquisado, aos procedimentos metodológicos, além das discussões dos resultados.

O capítulo 7 (sete) que é constituído pela conclusão do trabalho, apresenta os resultados e a conclusão da pesquisa. Aborda também as deduções lógicas e correspondentes aos objetivos propostos, além de apresentar e recapitular de forma analítica os resultados da pesquisa descritiva interpretativa e indicar as recomendações para o aprimoramento para trabalhos futuros.

2. O CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA

2.1. HISTÓRICO

Faz-se necessário inicialmente compreender o significado do currículo na educação escolar, e que em muitas situações é compreendido como um conjunto de conteúdo dos vários componentes curriculares de curso e formação, aqui; em especial, a complexidade do currículo de história do Ensino Fundamental. A política educacional curricular não tem sido construída com a participação efetiva das comunidades ou mesmo dos seus diversos representantes sociais. Presume-se que a não participação na elaboração curricular traz implicações, pois, afasta a possibilidade de os atores sociais serem protagonistas pedagógicos e também impede o aprofundamento de mais estudos sobre estes, nos espaços ligados ao currículo, bem como, o fomento de uma formação democrática igualitária.

Para constituir o currículo formal utilizam-se os conhecimentos oriundos dos diferentes âmbitos de saber, ou seja, as instituições que produzem conhecimento e entre elas pode-se citar: as universidades e os centros de pesquisa, ao mundo do trabalho, ao desenvolvimento tecnológico, as atividades desportivas e corporais, as produções artísticas, ao campo da saúde, às formas diversificadas de exercício da cidadania e aos movimentos sociais (Moreira e Candau, 2008).

Assim, nota-se que o currículo é também um conjunto de saberes produzidos pelas instituições oficiais e pela sociedade como todo.

De acordo Macedo (2007) o currículo é:

[...] um artefato socioeducacional que configura nas ações de conceber/ selecionar/ produzir, organizar, institucionalizar, implementar/ dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma 'dada' formação. O currículo é o caminho a seguir e como seguir na jornada do ensinar, além disso, o currículo desenha quais conhecimentos são válidos, ou seja, ele seleciona e organiza o que se pretende numa formação ou ensino (p.24).

As determinações curriculares direcionam para algumas perguntas: Qual o tipo de pessoa desejável para um determinado tipo de sociedade? Que identidades pensa-se produzir com o currículo? O que ensinar? Como ensinar? Quais relações se podem construir entre os grupos humanos com o currículo?

Sobre a relação do currículo e a construção de identidade, afirma o autor Tadeu Tomaz e Silva (2005):

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos (p.15).

Existe uma subjetividade na estrutura e teoria dos currículos; em cada conteúdo o modelo de ensino possui em seu bojo ideologias e valores morais humanos com pretensões de valorizar determinados comportamentos, pessoas e opiniões. Na trajetória da formação escolar, os conhecimentos que são aprendidos contribuem para produzir certos tipos de cidadãos e cidadãs. A identidade nacional que se vai construindo é resultante de um sistema educacional e político de cada nação e de sua história. Ser brasileiro, argentino, negro ou indígena, paraguaio, chileno ou estadunidense é fruto de um conjunto de ações sociais e educacionais que perpassam a produção educacional na formação das populações. As identidades de cada povo em sua amplitude, complexidade, e diversidade nasce nesse contexto de sociedade e são carregadas de influências culturais pensadas oficialmente ou não.

De algum modo, todas as teorias pensadas no campo de estudo da educação são também teorias acerca do currículo porque estavam e estão intrinsicamente relacionadas ao currículo. Assim, as diversas filosofias educacionais e suas distintas filosofias fizeram especulações e estudos sobre o currículo; mesmo não utilizando diretamente o termo. Não são estritamente teorias sobre o currículo, porém, fizeram menção e analisaram possibilidades que foram ligadas ao currículo e sua utilidade prática na educação.

Antes mesmo da história da educação ocidental moderna, institucionalizada, as teorias preocuparam-se com o aparelhamento da atividade educacional e principalmente com a questão do que ensinar. Buscava-se compreender qual conhecimento seria necessário para o sistema educacional.

Diante das influências da literatura americana, o termo *curriculum* como se pensa na contemporaneidade só passou a ser usado em alguns países europeus.

No âmbito sociopolítico dos Estados Unidos surge uma prática institucionalizada curricular. Possivelmente, foram as condições associadas com a institucionalização da educação de massas, a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação, a afirmação da educação com objeto oportuno de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais elevados a segmentos cada vez maiores da população; as inquietações com a sustentação de uma identidade nacional, em decorrência das contínuas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização que

possibilitaram que o campo de estudos do currículo se desenvolvesse no Estados Unidos (Silva, 2015).

Em 1918, no cenário político americano exposto, Bobbitt escreve o livro *The Curriculum* que é considerado como marco no estabelecimento do currículo com um campo especializado de estudos. Ele propunha que as escolas funcionassem da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial, ou seja, pretendia que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados desejassem alcançar. Estabelecendo seus objetivos, as habilidades necessárias para ocupar de modo eficiente as ocupações profissionais na fase adulta. Nesta perspectiva, Bobbitt, pensava a educação com os princípios administrativos propostos por Taylor (Silva, 2015).

Observa-se que a intenção primeira na educação era a garantia de um modelo econômico que preparasse pessoas para o trabalho.

Antecedente a visão empresarial de Bobbitt, John Dewey em 1918 escreveu o livro *The child and the curriculum*. Diferente de Bobbitt que pensava apenas com a economia; Dewey preocupava-se com a construção da democracia, ele considerava importante, portanto, considerar, no projeto curricular educacional, os interesses e as experiências das crianças e jovens, assim a educação devia ser colaboradora de uma vivência e prática direta de princípios democráticos.

Percebe-se que as teorias curriculares iniciais, estiveram comprometidas com visões econômicas, preparo para o trabalho e formação de identidade. Entre as inúmeras percepções curriculares cabe ressaltar que o currículo esteve associado principalmente às intenções do Estado e a organização da identidade; é fundamental considerar o quanto a formação política dos indivíduos propostas pelos currículos é importante para este estudo. O currículo é um elemento fundamental no processo de ensino e na organização social e política da sociedade.

2.2. O ENSINO DE HISTÓRIA E O PAPEL POLÍTICO SOCIAL

A educação brasileira possui em seu arcabouço teórico um conjunto de disciplinas formativas para todos os períodos. Da educação infantil ao ensino superior, os componentes curriculares são utilizados para auxiliar a construção dos saberes e a identidade nacional do Brasil.

Sendo construída a nação brasileira numa base histórica de diversidades de povos e culturas, compreende-se que é notório que para tal evento de formação de nossa história; existiram relações de poder entre os povos que colonizaram o país e aqueles que fizeram parte do projeto mercantil dos europeus na América, e nesse caso, os indígenas e os africanos compõem marco importante como mão de obra fundamental na organização econômica, política e cultural do Brasil.

A participação de indígenas, africanos e seus descendentes na história está comumente associada à escravidão, inferioridade ou subalternidade. A condição econômica vinculada a este fator também interfere nas formas como esses povos e suas identidades foram ao longo dos séculos explorados e vistos de maneira negativa; portanto, os documentos históricos e didáticos carregam uma influência consistente desta antiga visão hierarquizada dos indígenas e africanos como culturas incapazes, sem autonomia ou até como algo exótico; o que revela também um olhar simplista.

A formação do povo brasileiro e de outras populações da América Latina é o resultado de um conjunto de mesclas étnicas e culturais. A educação precisa se organizar para atender a demanda étnica em todo território nacional; afim de que se efetive uma democracia nos aspectos étnicos culturais. Assim, o currículo não deve está atrelado mais a uma escola universal, única e principalmente submissa à visão eurocêntrica ou a padrões históricos pré-definidos.

Paiva afirma (2015): “A importância hoje de se estudar a taxonomia e o léxico do passado sinaliza acerca dos procedimentos generalizantes, simplificadores e anacrônicos que adota-se ao olhar para história de distinções, classificações e hierarquizações sociais (p.28)”.

A fala do autor tem a ver com a taxonomia utilizada no universo das definições desses grupos étnicos, bem como, de seus cruzamentos ligados ao mundo do trabalho na América. Trazendo para a contemporaneidade, observa-se que algumas definições acerca dos indígenas, negros e seus descendentes e também de suas ocupações de trabalho, carregam resquícios da condição social do passado histórico que eram submetidos. Isso também significa compreender como as suas respectivas etnias dependia de uma hierarquização social em que se cristalizaram alguns termos e percepções que ainda interferem na visão atual da diversidade étnico-racial, pois, permanece percepção de um fator negativo.

Nesse sentido, o currículo de história tem papel primordial na difusão destes pensamentos que contemplam a lógica da identidade e nas relações étnico-raciais na

sociedade. Para tanto, simplificar as diversas formas de distinções vividas no passado é inaceitável, pois, desconsideraria todos os povos e sua cultura e se embasariam em generalizações de alguns grupos antagônicos.

A função social da aprendizagem proposta pela história baseia-se principalmente na formação do pensamento dos estudantes.

Para Schmidt e Cainelli (2012):

Uma das principais finalidades da aprendizagem histórica é a formação da consciência histórica. Esse pressuposto põe em relevo o fato de que o ensino da história deve ter por objetivo a formação de uma consciência histórica que supere formas tradicionais e exemplares da consciência histórica, responsáveis pela consolidação de narrativas baseadas em organizações lineares do tempo, bem como, as visões de que a história é a mestra da vida. [...] O objetivo é uma consciência crítico-genética, cuja relação presente passado seja fundamentada em narrativas mais complexas, que se prestem em uma orientação temporal para a vida presente, baseada em alguns princípios, como liberdade, democracia e direitos humanos, fundamentos e uma formação para a cidadania (p.69).

Nessa perspectiva, de acordo Schmidt e Cainelli (2012), o ensino da história tem como finalidade a construção de uma consciência histórica e nesse processo, o desenvolvimento da mesma necessita ir além de narrativas tradicionalistas. Assim, o currículo que contempla os aspectos relacionados às diversidades étnicas é consideravelmente responsável pelo desenvolvimento desta nova consciência histórica, pode-se assim dizer; uma que, vislumbre as dinâmicas complexas dos conteúdos em que se possa refletir criticamente e valorizar esses saberes.

Conhecer e estudar o passado perpassa também refletir sobre os dinâmicos e distintos acontecimentos históricos tendo em vista sua complexidade e sua relação com o presente. A construção ou formação da cidadania está interligada aos princípios da liberdade, da democracia, dos direitos humanos. E neste conjunto, estão inseridos os estudos sobre as diversidades étnico-raciais.

Há que se compreender a complexidade política do ensino da história, porque a formação de uma cidadania se processa através de um conjunto de relações de poder e interesses entre grupos antagônicos. Aqueles que detêm o controle do poder possuem interesses que são comuns às ideias que os separa socialmente um dos outros.

De acordo Neves (2012):

A história é o estudo do passado, daquilo que comprovadamente já aconteceu. Quando nos perguntamos sobre o sentido da história na escola, estamos também nos

perguntando sobre o que nos interessamos pelo passado, e qual é o passado que nos interessa ensinar as crianças. E este pensamento não diz respeito apenas ao professor, mas é também ele que origina as definições curriculares pensadas pelas autoridades responsáveis pelas políticas públicas em nosso país, bem como as discussões curriculares que acontecem no interior da escola e que envolvem a equipe pedagógica (p.19).

O interesse pelo estudo do passado nos remonta as explicações sobre o presente, ou seja, as indagações de agora, nos fazem compreender a sociedade presente e suas disposições. Assim, o que se estuda sobre a história nas instituições escolares do Brasil envolve consideravelmente, os interesses que se articulam nos campos pensados pelas autoridades políticas. Além disso, o ensino da história, mesmo que tenha a intervenção política do Estado, perpassam ainda, as discussões pedagógicas internas das comunidades escolares e dos movimentos sociais que há alguns anos reclamam seus direitos de representatividade social.

Como afirma Neves (2012):

Esse interesse pelo passado está relacionado à necessidade de compartilhar a cultura com as crianças, transmitindo a elas saberes e valores desenvolvidos e compartilhados pela sociedade na qual estamos inseridos. Além desse aspecto, precisa considerar ainda, que os alunos devem ser capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania (p.19).

Na visão de Neves (2012) a história, como conhecimento é uma forma de exercício de cidadania. Através do estudo do passado, pode-se então oportunizar o compartilhamento da cultura aos estudantes, e nesse sentido, difundir valores e conhecimentos da sociedade que vivemos.

O ensino sobre a diversidade étnico-racial no espaço escolar é um caminho para uma formação mais democrática com uma perspectiva de combate ao preconceito e uma sociedade capaz de compreender a diversidade, vê-la com um fator positivo e respeitar os valores culturais constituídos no seio da nação brasileira. A sociedade é formada por uma variedade de influência de povos diversificados e distintos. Percebe-se que não se pode mais analisar a cultura escolar como universal, é preciso, sobretudo, considerar como as diversidades se apresentam no cenário social e como os povos se relacionam diante desse contexto.

Cabe, portanto as instituições escolares buscar atender as demandas discutidas na sociedade que tratam de consolidar a inserção desses temas no ensino e na prática pedagógica. Para tanto, a escola começa a dar seus primeiros passos rumo ao estudo que discute sobre a importância da diversidade, na população brasileira. Por muito tempo o currículo da escola era formado somente com uma visão eurocêntrica e assim uma visão também exclusiva de

uma hegemonia branca dominante. O currículo, por longos séculos atendeu unicamente as expectativas exclusivas da política econômica e cultural do Estado.

A partir de uma proposta de valorização das questões étnicas, faz-se necessário voltar o olhar para os sujeitos que ficaram separados da história oficial durante muito tempo, refletindo os estereótipos que se sustentaram na sociedade brasileira e assim se torna possível problematizar essas histórias que foram marcadas pela invisibilidade (Gil e Almeida, 2012).

No ensino de história, o que prevalecia era o olhar oficial, ou seja, a visão do Estado, dos governantes, do exército que se vislumbrava na historiografia. Atualmente ainda há resquícios que se cristalizaram no campo científico e por vezes a escola continua transmitindo valores culturais que não contempla as diversidades e nem tampouco aborde sua importância na construção histórica.

Para Munanga (2005) a escola:

A escola não leva em conta o saber diferenciado que o aluno pode trazer da vivência no seio da família, aprendido com seus pais e avós ou no seu meio de origem. Assim, ela desconhece a origem étnica dos alunos e a formação cultural de sua clientela. Mas ainda, a hegemonia desse modelo exclusivo tem consequências que se estendam por todo sistema educacional. A escola não prepara para vida, na medida em que não proporciona uma formação profissional diversificada, mas faz com que todos queiram ser doutores, herança portuguesa do Brasil-colônia (p.79).

A escola e seu currículo tem se tornado antiquado, na medida em que não consegue dialogar com a realidade dos seus estudantes e também adotar a função de reprodutora de uma hegemonia elitista e dominante que almeja separar os grupos sociais, hierarquizar para manter seus interesses. Não consegue desenvolver um ensino que atenda as diversidades étnicas. Nesse caso, a escola pode reforçar ideias ambíguas a respeito de valorização das diversidades. Se somente estudar heróis nacionais, personagens históricas de unicamente um grupo étnico e ainda reafirmar posições sociais subalternas de opressão do grupo oposto; corre-se o risco de manter uma educação anacrônica em pleno período histórico em que os movimentos sociais lutam e discutem participação efetiva de seus papéis como atores sociais igualmente importantes na construção da história e de participação plena de sua cidadania nos âmbitos educacionais.

Aos estudantes é importante que se construa uma percepção mais clara de sua própria história, e nesse sentido, da história da sociedade em que vive e se relaciona. A educação escolar pode ser uma colaboradora desse conhecimento pleno, capaz de ir além das aparências emblemáticas de sua história, pois, o fato de compreender com mais significado sua cultura e

seus povos, há que se criar uma condição de cidadania capaz de analisar o presente e principalmente de buscar mudanças significativas para as relações sociais embutidas no seio político do país. Outro elemento importante de um ensino com esta perspectiva se resume na possibilidade de cada estudante começar a se perceber com parte integrante desse universo das diversidades que não são somente étnicas; mas, sociais, de gênero; entre outras.

Soares (2012) afirma que “O letramento é o estado ou condição cognitiva adquirida pelos sujeitos que lhes autoriza exercer práticas de leitura e escrita de acordo com as necessidades das demandas sociais (Silva e Porto, 2012, p.12 *apud* Soares 2012)”. Nesse pensar, o ensino das relações étnico-raciais deve possibilitar aos estudantes em sua formação condições de compreender o contexto social e cultural como indica o letramento. Compreender com mais profundidade significa ter um letramento em história, capaz de refletir sobre o assunto de forma crítica.

Afirma Soares (2012):

Os indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, tem as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita tem uma função essencial, mantêm com outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada (pp.146-146).

A importância do ensino de história é primordial tanto quanto o letramento, a palavra letramento está associada na maioria das vezes a leitura e escrita, porém, o estudo de história pode ser visto na mesma perspectiva; de promoção de uma visão crítica e capaz de compreender o mundo e de se perceber como parte integrante do mesmo.

Soares (2002) e Peter Lee (2004) explicam que é preciso pluralizar a palavra letramento, pois, não deve está restrita somente as competências da leitura, escrita, e linguística. O letramento em História está associado ao pensamento do pesquisador Jorn Rusen. De acordo com Rusen (2006) o conhecimento histórico vai além do acúmulo de informações relacionadas ao passado; deve atuar de forma ativa e integrante na vida do indivíduo (Silva e Porto, 2012, p.13 *apud* Rusen, 2006).

De acordo os autores citados anteriormente, o conhecimento histórico é a base fundamental para que se compreenda o presente. A leitura de mundo em história seria então constituída pela capacidade de entender o passado, se relacionar com o presente e projetar alterações positivas para um futuro coletivo e democrático.

Assegura Silva e Porto (2012):

O letramento em história possibilita ao sujeito estabelecer uma relação mental durante as leituras das narrativas históricas com o conhecimento histórico já acumulado estabelecendo, assim, uma orientação temporal e permitindo a construção de novos significados (2012, p.14).

Espera-se que os novos significados na aprendizagem de história estejam incluídos as relações étnico-raciais, para que seja cada dia mais comum discutir heróis indígenas, africanos, negros brasileiros, bem como, sua participação popular e organização política na memória histórica. É importante ressaltar que através da escola, que é o espaço social onde também se encontra as diversidades, comece então com mais vigor, a valorização destes novos significados que permita aos estudantes uma capacidade crítica que repercuta em relações sociais mais igualitárias e com vistas ao combate ao racismo, ao preconceito em seus diversos aspectos. O letramento em história representa o desenvolvimento de capacidade cognitiva de análise dos discursos e narrativas históricas que muitas vezes, ainda estão impregnadas de pensamentos antagônicos que predomina uma invisibilidade de alguns atores sociais no passado e no presente. Silva e Porto (2012) afirmam que:

O letramento em história, por sua vez, é a condição adquirida pelo sujeito que é capaz de utilizar o conhecimento histórico para ler, interpretar, analisar de forma crítica e consistente o presente, fazendo projeções de futuro e/ou redefinindo conhecimentos do passado nas mais diversas situações sociais, em que as narrativas históricas cotidianamente estão presentes de formas mais evidentes ou implícitas (p.15).

De acordo Silva e Porto (2012) o sujeito que tenha desenvolvido o letramento em história pode analisar criticamente os conhecimentos que lhe são oferecidos. A partir disto, posicionar-se de forma modo criterioso em relação às narrativas históricas distorcidas ainda presentes na sociedade.

Conforme Schmidt e Cainelli (2012):

Um dos significados apontado para aprendizagem histórica é transformar informações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma cada vez mais complexa, no sentido da construção de uma literacia histórica, ou seja, de eu próprio processo de alfabetização histórica significativa (p.66).

Nesta perspectiva, a literacia possibilita aos estudantes um processo de alfabetização, ou seja, de desenvolvimento de uma habilidade de transformar informações em conhecimento que permite uma aprendizagem significativa, que vai além da aquisição de conteúdo, mas se apropriar de saberes históricos que ampliem a compreensão.

Salientam Schimidit e Cainelli (2012):

O conceito de literacia entende que a finalidade do ensino de história é levar a população os conteúdos, os temas, os métodos, os procedimentos, e as técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico, ressaltando que não se trata de transformar todas as pessoas em historiadores, mas de ensinar a pensar historicamente. Isso pressupõe saber como dialogar com outras pessoas de outras épocas e lugares procurando conhecer como elas viveram, o que fizeram, por que fizeram, quais eram suas lutas e seus problemas bem como pode ajudar a encontrar respostas para as nossas dúvidas, problemas, dificuldades e, também a realizar sonhos (p.67).

Nesta perspectiva, a alfabetização ou letramento em história significa o desenvolvimento de uma capacidade crítica sobre a história e principalmente pela habilidade de análise ampla de sociedade e todas as suas nuances relacionadas a tempo, lugar, economia, cultura, diversidade, direito, lutas, necessidades e etc.

O currículo inserido na formação escolar deve contribuir para uma percepção mais crítica da sociedade, assim, através do mesmo pode-se combater ou eliminar silenciamentos de assuntos ou pessoas em sua estrutura. Sobre o silêncio implícito no currículo e a discriminação racial afirma Gomes (2012):

Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar (pp.104-105).

A ambiguidade inserida no currículo ou até mesmo o silenciamento sobre a valorização da história dos diversos grupos étnicos de nossa sociedade é fruto de um mito de democracia racial que intenta mascarar uma preferência étnica e social no âmbito educacional - como se fosse natural ainda no século XXI perpetuar algumas ideias na aprendizagem escolar. “O silêncio diz o que sabe” (Gomes, 2012: pp.104-105). O silêncio representa uma força hegemônica que não se preocupa com os novos desenhos curriculares que urgem no país após tantos séculos de opressão e/ou discriminação cultural e étnica.

O silêncio ou ausência de abordagem sobre os indígenas negros, afrobrasileiros na escola ou no ensino de história de maneira positiva, foi um importante agente de perpetuação de um modelo educacional eurocêntrico e branco no ensino da história nacional brasileira ou mesmo na história mundial. Nos dias atuais não se consolidou de forma plena os conteúdos de história que estejam voltados para atender a diversidade.

De acordo Abramowicz e Gomes (2010):

A cultura negra é silenciada na escola, um silêncio que corresponde à inexistência e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas, como uma maneira de não ver, de relegar, um ‘pacto’ que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo, refazer a escola. Diante disto, a escola reproduz um discurso baseado na igualdade de todos os seus alunos.

A partir desses discursos da igualdade, os agentes pedagógicos acabam acionando mecanismos de poder que fixam um modelo de sociedade e punem todos aqueles que dele desviam, mutilando a particularidade cultural do seguimento da população negra brasileira, a partir de um ritual que se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia (p.85).

O rompimento desse comportamento político nos currículos escolares acerca das diversidades étnico-raciais passou a ter algumas alterações após as lutas do movimento negro e outras organizações. E essas mudanças marcam um novo trajeto na aprendizagem, pois, o discurso sobre igualdade se tornou mais forte com advento das Leis que amparam o ensino da história da África, dos povos indígenas e afrobrasileiros.

As novas diretrizes educacionais em suas proposições foram fundamentais, pois, a partir do momento que as Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/2008 surgem, a obrigatoriedade de discutir este ensino, gera um conjunto de ações pedagógicas e curriculares que se preocupam como efetivar este conhecimento. Daí as indagações: Como ensinar? De que forma inserir no currículo? Quais temas são relevantes? Qual a capacitação dos profissionais de educação para desenvolver este ensino? Que materiais pedagógicos utilizar para ensinar? Essas são algumas indagações que são produto de uma preocupação pedagógica em obedecer às determinações das Leis nacionais que obrigam o ensino da história da África, da cultura afrobrasileira e indígena no cotidiano escolar.

“Refazer o currículo é também refazer a escola” (Abramowicz e Gomes, 2010). As propostas curriculares terão que buscar formas de estruturar estes novos conhecimentos que precisam vigorar no conjunto dos conteúdos que compõem o quadro de componentes curriculares oficiais. Para tanto, os órgãos envolvidos e a comunidade podem ser parceiros nessa empreitada política que irá redesenhar o currículo de história e também das demais áreas de conhecimento responsáveis para desenvolver tais conhecimentos.

2.3. O PAPEL POLÍTICO DO CURRÍCULO

O currículo está adequado ou se adequando para as mudanças latentes do espaço escolar e as suas emergências? Esse questionamento pulsa no campo das análises sobre a

qualidade do currículo e sua utilidade política na formação dos estudantes. As diversidades em seus amplos aspectos começam a requerer suas vozes no âmbito dos saberes e ações públicas. A diversidade de gênero, social, cultural e étnica são realidades que procuram se apropriar de espaços culturais e representatividade tanto na sociedade como lutas por direitos quanto na educação que é responsável para um conjunto de saberes e valores fundamentais para as relações humanas.

Muitas vozes não tiveram espaço ou voz na história do currículo nem tão pouco na estrutura curricular do ensino de história. Isso se deu, devido aos fatores políticos e científicos que ao longo dos anos, foi produzindo conhecimentos conforme as posições hierárquicas políticas. Assim, o currículo sempre ocupou posição importante na educação escolar.

O que se percebe no cenário atual político dos currículos escolares é uma disputa ferrenha que não se finda. Uma disputa talvez desigual dos coletivos que almejam participação social nesse projeto hegemônico educacional em oposição a toda tradição, ou comodidade estrutural do currículo escolar que se cristalizou e impediu alguns avanços necessários. De acordo com Arroyo (2015):

É preciso manter com profissionalismo e ética os embates nesses territórios do conhecimento por novas políticas de currículo, de avaliação, de valorização, atreladas a outros projetos de sociedade, de ser humano, de vida, de justiça e dignidade humana (p.38).

De acordo o autor, a ética e o profissionalismo precisam fazer parte desta disputa para uma melhor organização curricular e ainda nos outros aspectos do fazer educacional (Arroyo, 2013). Mudanças ou alterações curriculares requer um cuidado especial para a garantia de respeito e valorização da causa. Requer um olhar cuidadoso para essas novas tendências que mesmo necessárias dependem de uma responsabilidade para organização. Não se deve seguir como modismos passageiros, pois, isso implicaria problemas futuros. Mudanças e revisões de processo de ensino exigem considerável responsabilidade política de todos. Para que não sejam desenvolvidas propostas vazias e sem base científica; que não teria condições de estabelecer transformações benéficas para o conhecimento e a formação escolar.

Para Arroyo (2015), no âmbito de toda disputa por conhecimentos está integrado disputa por projetos de sociedade. Nesta perspectiva, a luta por um currículo adequado e digno é também uma luta por um projeto político.

O papel político do currículo tem relação com a sociedade que se deseja formar, aliás, tem relação com os sujeitos que se pensa valorizar, silenciar ou rejeitar. Será necessário levantar questionamentos sobre quais conhecimentos são necessários.

Os educandos e suas realidades históricas, sociopolíticas e culturais nem sempre estão representadas nos currículos escolares.

Conforme Arroyo (2015):

[...] estão ausentes nos currículos, porque em nossa história não há lugar para os sujeitos sociais. Os currículos como território de conhecimento são pobres em sujeitos sociais. Só importa o que falar não quem fala. Este foi expatriado desse território. Como foram expatriados da terra, da moradia, do judiciário do Estado e de suas instituições (p.138).

A ausência dos sujeitos no currículo escolar é fruto de uma sociedade desigual, onde o Estado não garante os bens e direitos básicos; nessa trajetória social, o currículo suporta de forma direta as intervenções e interesses do Estado. Os estudantes que recebem o ensino formal, de algum modo se veem submetidos às escolhas e seleções curriculares e aos sistemas e demandas educacionais.

O papel político do currículo na escola representa um conjunto de ações que desencadeia as ações educativas que fazem parte da organização educacional, ou seja, o tipo de sociedade que se deseja formar deverá estar inserido nos delineamentos curriculares, bem como nos processos de ensino; integrado no bojo do sistema: as avaliações, as metodologias, as leis e princípios e a formação da identidade nacional e as políticas públicas estabelecidas.

O currículo escolar ao incluir o ensino sobre a diversidade étnico racial poderá realizar um trabalho detalhado para que seja possível uma aprendizagem democrática constituída de elementos culturais étnicos diversificados com propósito mesmo de se fazer uma revisão das abordagens epistemológicas implícitas nos currículos a respeito das relações étnicos - raciais.

Observa Silva (2011):

Hoje, no entanto, estudiosos do currículo, sobretudo aqueles filiados às teorias críticas e pós-críticas, são unânimes em afirmar que o currículo vai para além da seleção de conhecimentos e informações retiradas do “estoque” da nossa cultura. Isso significa que além da aplicação dos conteúdos é importante considerar as pessoas, suas histórias de vida, referências culturais, o contexto social no qual esse currículo está inserido e transitando, etc.(2011, p.101).

Cabe aqui ressaltar a intencionalidade política que o currículo tem em seu processo de ensino. A seleção de conhecimentos e informações se relaciona com a relação que se determina com as pessoas e seu contexto social. Então, a seleção de conteúdos sobre a

diversidade étnico-racial poderá considerar as histórias de vida de pessoas antes desconhecidas ou pouco contempladas nas narrativas históricas bem como, suas culturas e tradições. Afirma Silva (2011):

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. Essa atitude engloba relações de poder, que por sua vez englobam relações identitárias, pois, escolher dentre as várias possibilidades de identidade apenas uma para ser um modelo hegemônico e ideal, é uma demonstração de poder (p.102).

As relações de poder implícitas no currículo e todo seu processo tem a ver também como a produção de identidades e da posição que estas se acomodam nas hierarquias sociais e políticas. O modelo hegemônico que fica em evidência na formação do conhecimento expressa com muita força à visão epistemológica que se deseja criar. Conforme Silva (2008):

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mal, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas (p.195).

O currículo tem um poder de delinear pensamento e valores sociais e culturais sobre o certo e o errado, o bonito e o feio. As noções de relações afetivas que sustentam as ações humanas em relação a gênero, raça e classe. Desse modo, pelo currículo, transmitem-se ideias ou reproduzem pensamentos sobre a sociedade e sua estrutura. Os conflitos registrados na história da humanidade são discutidos conforme pensamentos específicos que estão impregnados de valores ou preconceitos. Assim, posições sociais, análise de atos heroicos, participação políticas em eventos históricos; acabam sendo um manual de modelos a serem seguidos, admirados e reconstruídos.

Quando as propostas curriculares omitem os sujeitos históricos ou falem superficialmente sobre sua participação histórica; tem-se como consequência o descaso de uma cultura, de um povo e sua etnia na participação da história. Ao mesmo tempo, a omissão de uns grupos étnicos e exposição exclusiva de outros, interfere também na formação de identidade de uma nação que por sua condição pluricultural deve está apta para se reconhecer com parte integrante desta diversidade étnica. A abordagem eurocêntrica interfere e afasta de

certa forma os estudantes da escola, pois não valoriza sua diversidade, ou seja, segue um padrão retrógrado incompatível com a clientela que é composta. Fernandes (2005) afirma:

Currículos e manuais didáticos que silenciam e chegam até a omitir a condição de sujeitos históricos às populações negras e ameríndias têm contribuído para elevar os índices de evasão e repetência de crianças provenientes dos estratos sociais mais pobres. A grande maioria adentra nos quadros escolares e sai precocemente sem concluir seus estudos no ensino fundamental por não se identificarem com uma escola moldada ainda nos padrões eurocêntricos, que não valoriza a diversidade étnico-cultural de nossa formação (pp.380-381).

Conforme Fernandes (2005), a dificuldade de a escola não dialogar com a realidade dos estudantes pode causar alguns danos como a evasão ou a repetência. Além de a questão social ser fundamental nos resultados escolares; o desencontro de saberes através do currículo é também um dos motivos que se destacam no fato dos discentes abandonarem a escola por não se verem representados na mesma. O tipo de ensino que compõem o currículo; por não abordar, ensinar e discutir a diversidade; acaba que negando a diversidade dos estudantes ao enfatizar alguns conhecimentos e camuflarem outros. Assim, estar na escola vem a ser um tanto sem sentido, pois, não há nexos em conhecer o ponto de vista somente do outro ou apenas a sua cultura, parece que são estranhos numa escola que um dos seus próprios ambientes de aprendizagem e de formação.

Cabe ressaltar que é desafiador confrontar-se com a questão histórica e cultural implícita no currículo. Talvez, muitos educadores ainda não compreenderam como esses fatores curriculares que silenciam a questão da diversidade interferem no processo de aprendizagem e sucesso da escola. A questão étnica e histórica está tão enraizada nos pensamentos e no agir do cotidiano educacional que de forma quase imperceptível contribui e reproduz ideias que eram comuns no início da colonização ou nos séculos anteriores, mas, no contexto atual contemporâneo é politicamente inaceitável.

O preconceito social, étnico, de gênero ou cultural entre outros, estão inseridos nos textos, nas ilustrações, nos programas, nas festas e na construção de identidade nacional. A imagem superficial e negativa que a historiografia apresentou sobre os negros, os povos americanos e seus descendentes, ainda continua ocupando espaços nos materiais didáticos e demais campos de aprendizagem da escola.

As concepções, os estereótipos e os preconceitos que vão sendo construídos na trajetória escolar condicionam de certa maneira a visão de mundo que estamos vivendo.

3. A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

A expressão diversidade étnico-racial usada nesta pesquisa é a mesma proposta por Gomes (2011) que se refere às dimensões, aos significados e as questões que envolvem a história, a cultura, a política e a vida social dos negros (pretos e pardos) no Brasil. Diversidade étnico-racial aqui discutida está ligada a valorização histórica dos grupos étnicos como os negros e seus descendentes. Incluem-se também nesta pesquisa os grupos indígenas como parte desta diversidade étnico-racial brasileira. Nesse sentido, a diversidade étnico-racial engloba grupos étnicos não dominantes da história brasileira, pensando numa reflexão de compreensão das questões políticas ligadas as suas histórias, a cultura, a política e a vida social.

O que é diversidade? A diversidade étnico-racial é um tema que trata as diversificações dos sujeitos e de sua cultura. Assim, significa um conjunto de elementos que abordam os variados modelos e identidades dentro de uma sociedade. Os coletivos e suas representações religiosas, sociais, políticas bem como, suas identidades humanas formam uma trama heterogênea de pessoas ou conjunto de pessoas com distintas características. Nesse contexto o termo diversidade étnico-racial cabe para definir a complexidade e riqueza dos negros, indígenas e seus descendentes. Para compreender os diversos modelos e representações; reconhecendo as diversidades como fator inerente para a formação da humanidade e seu reconhecimento aponta para um projeto emancipatório. A diversidade étnico-racial possui uma construção histórica; as diferenças em seus diversos aspectos apontam para uma noção de diversidade. Pode-se entender que a diversidade significa ver o todo e suas especificidades ou diferenças e considerar sua igualdade de direitos. Assim, a diversidade étnico-racial no Brasil é algo complexo, pois, uma nação historicamente formada com a participação de diversos povos se tornou uma nação com mesclas étnicas e por isso que não podem ser vistas como um país homogêneo etnicamente.

Do ponto de vista histórico político, a diversidade étnico-racial no Brasil é o resultado de uma história de diferenças sociais e opressão. Alguns grupos de pessoas excluídas da sociedade como negros, indígenas, afro-brasileiros, mulheres, trabalhadores entre outros fizeram e ainda fazem parte de um cenário de negação de direito e de suas identidades. A diversidade no Brasil faz refletir acerca dos grupos socialmente excluídos e nesse sentido

tentar compreender o processo que os colocou ou coloca-os num sistema excludente. É necessário buscar entendimento para que esses modelos excludentes não sejam reproduzidos.

Para entender com clareza a diversidade étnico-racial inicialmente refletir-se-á sobre etnia, raça e racismo e sua relação social no campo da discriminação e do preconceito. As diversidades étnico-raciais, não se limitam apenas as questões biológicas, a história das diferenças e desigualdades foi uma história de disputas por poder. Para isso, os dominantes buscaram explicações religiosas, biológicas ou econômicas para justificarem suas ações políticas de diferenças, exclusão, preconceito e opressão. As relações entre os grupos foram marcadas por lutas e oposições com fatores específicos.

De acordo com Munanga (2005), as relações raciais são um dos temas mais complexos da atualidade, e a apresentação do racismo como ele se apresenta hoje. É um fato novo. No passado antigo até por volta da Idade Média, a discriminação fundamentava-se em fatores religiosos, políticos, nacionalidade e na linguagem, e nunca em diferenças biológicas ou raciais como ocorre hoje. As oposições que existiram foram entre: cristão e não cristão, ou o cristão contra o muçulmano, o cristão contra o judeu; entre outras, mas nunca foi exclusivamente racial.

Um dos aspectos fundamentais da humanidade é a diversidade, seja política, biológica ou cultural; cada ser é único como sujeito social e este fator compõe a riqueza humana em sua essência.

A palavra raça é carregada de sentidos e significados, no final século XIX, a teoria racial afirmava que a espécie humana é dividida num conjunto de raças que possuem elementos ou caracteres biológicos específicos. Infelizmente, a teoria racial defendia que existiam raças superiores e inferiores, ou seja, que estavam em graus evolutivos diferentes. Atrocidades, mortes, escravismo, agressão e práticas políticas ocorreram no Brasil e no mundo pautando-se em superioridade racial. Nesse campo pode-se citar o colonialismo e o neocolonialismo, o nazismo e outras ações humanas que marcaram a história da diferença. Mais tarde, a teoria de divisão de raça superior foi derrubada e passou-se a uma nova interpretação de ver os humanos como uma única raça, nesse caso, a raça humana com seus diversos biótipos.

A respeito das questões das diversidades e sua relação com a cidadania Muller, Coelho e Ferreira *apud* Gomes (2013):

[...] a questão racial não se restringe à comunidade negra, e a superação do racismo e da desigualdade racial faz parte da luta pela construção da cidadania e da democracia para todos. Em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais (p.70).

Quando se analisa, a questão racial percebe o quanto este assunto é complexo e permeia os campos políticos de luta por uma democracia para todos brasileiros considerando o reconhecimento dos fatores históricos e de suas reproduções desiguais. A diversidade étnico-racial no currículo das escolas faz parte de um dos campos de lutas, e, para a sua efetivação por uma educação que respeite e ensine para todos. Um ensino que discuta variadas formas de opressão que tem sido imposta aos grupos sociais e étnico-raciais, e suas maneiras de enfrentá-las e não as reproduzir. Isso representaria uma luta por cidadania e por formação política positiva para a diversidade. Nesta perspectiva, deve-se considerar uma nação plurirracial e multirracial. O Brasil possui um universo étnico que ainda enfrenta nos dias atuais tratamento repressor no campo da divulgação e construção de saberes devido ao histórico de sua origem social e também étnico-racial.

A ideia de diversidade se encaixa no tema da diferença ou das diferenças, portanto saber a origem desse cenário social é importante para que a através da educação seja possível identificar os fatores políticos que contribuíram para a diferença ou para diversidade étnico-racial existir.

Sobre a gestão do currículo afirmam Garcia e Moreira (2006):

O direito a diferença étnica se traduz em diferenças também identitárias. É preciso negar as estratégias de modelos hegemônicos que prega as diferenças como subalternas ou exóticas. As sutilezas dos projetos tradições homogeneizadas do ensino da cultura escolar conseguem produzir sujeito inaptos para autovalorização social e étnica (p.201).

Afirma Pereira (2010):

É possível mudar a forma como lidamos com a diferença, e a escola é um lugar muito fértil para que isso aconteça porque é um espaço onde a diversidade está em toda parte. Por ser um lugar onde os diferentes se encontram para construir conhecimento, na escola, é possível promover diálogos entre formas de ver o mundo, e é possível desconstruir representações sociais que sustentam as desigualdades (p.13).

A formação produzida no ambiente escolar é importante para o desenvolvimento de uma cultura de paz e principalmente de desconstrução das representações vinculadas a reproduções baseadas na desigualdade.

De acordo com Munanga (2005):

Implantar um currículo capaz de responder as especificidades que apontamos e, ao mesmo tempo, escapar das armadilhas que nelas se encerram, exigiria que os futuros professores recebessem uma formação que os capacitasse a lidar com as questões educacionais. Só a partir da formação de professores capacitados a criar, levantar possibilidades, inventar novas situações de aprendizagem em sala de aula, frente às especificidades do contexto em que conduz o processo de ensino-aprendizagem, imbuídos do sentido de sua profissão e de sua responsabilidade na sociedade, poder-se-á desenvolver um processo escolar de educação consoante à realidade sócio-cultural brasileira (pp.79-78).

Combater o racismo na escola é também defender um ensino democrático. O racismo não surgiu de modo repentino, ao contrário, ele é o resultado de um longo processo histórico cujo objetivo principal era a utilização de mão obra barata e enriquecimento rápido na proposta colonial exploratória. Na colonização europeia na América Latina; para o branco colonizador esse sistema gerava poder e riqueza. O processo histórico em que o racismo foi se consolidando permitiu que até os dias atuais, sua prática ainda perpetue. Isso acontece porque o racismo se consolida por causa de alguns fatores sociais e políticos.

Garcia e Moreira salientam (2006):

[...] Embora haja muitas situações em que evocar “raça” serve a um propósito social claro e justificado, por exemplo, também há muitos em que não serve; além disso, quanto mais refletimos sobre o conceito de raça como uma noção geral, tanto mais indistinto e indefinido ele se torna. O que constitui as categorias raciais; que pertence a quais; como casos e exemplos fronteiriços são julgados quando não se encaixam nessas categorias particulares; como raça se articula com nacionalidade, etnia e outras categorias, e a relação obscura entre raça e cor da pele; todas essas são determinações historicamente constituídas, e todas estão em permanente mudança. [...] Sempre precisamos perguntar: de quem são essas categorias e quem as está exemplificando? Em relação a quem uma pessoa está sendo considerada diferente (pp.166-167)?

A diversidade étnico-racial no currículo da escola é fundamental, porém, deve-se ter cuidado de organizar este ensino considerando sua articulação com os processos políticos do passado e os vigentes. As diferenças precisam ser discutidas, não para um pensamento separatista ou caracterização exótica, cabe ressaltar que o que se pode potencializar nesta prática educativa é despertar e estimular a escola e sua comunidade no sentido da importância do exercício da cidadania.

De acordo com Munanga (2005):

[...] É bom lembrar sempre que a cultura popular sobrevive aos tempos porque ela é transmitida através das gerações. E sendo o racismo um fenômeno ideológico, ele se consolida através dos preconceitos, discriminações e estereótipos. Dá para entender agora por que o racismo tem sobrevivido e foi se fortalecendo através das épocas, alcançando inclusive a sua comunidade, a sua escola, e a sua sala de aula (p.43)?

Dentro da escola há as diversas expressões e diferenças em categoria bem distintas. Entre as diferenças, as questões ligadas ao racismo é um campo delicado para caminhar tanto quanto necessário. A diferença entre os sujeitos com base em seus aspectos étnicos é um dos fatores a se pensar. Nesta pesquisa, concentra-se na diversidade étnico-racial no sentido específico de analisar o indígena, os negros (pretos e pardos), ou seja, seus descendentes; no contexto do currículo e do ensino de história. Pensando assim no quanto o ensino para diversidade étnico-racial pode contribuir para uma educação que valorize as etnias numa concepção de formação política crítica.

Abramowicz e Gomes *apud* Pelbart (2010):

Não basta reconhecer o direito as diferenças identitárias, com essa tolerância neoliberal tão em voga. Mas caberia intensificar as diferenciações, incitá-las, cria-las, produzi-las [...] recusar a homogeneização sutil, mas despótica em que incorremos às vezes, sem querer, nos dispositivos que montamos quando os subordinados a um modelo único ou a uma dimensão predominante (p.92).

A ênfase dada à diversidade é necessária, porém, isso não é o suficiente para mudar o cenário atual de intolerância étnico-racial. A educação escolar pode inicialmente enfrentar os modelos predominantes de sociedade homogênea, dessa forma, o que pode acontecer progressivamente é ter capacidade de novas interpretações sobre as diversidades e diferenças; desenvolver percepções contemporâneas de igualdade; e nessa perspectiva, potencializar a compreensão política e sua importância frente às imposições de modelos no ensino e na sociedade.

3.2. A ABORDAGEM DOS POVOS INDÍGENAS NA HISTÓRIA DA AMÉRICA

O primeiro contato entre os brancos europeus na colonização da América nomeou os povos aqui encontrados como indígenas, classificando-os como população da região da Índia por perceberem algumas características semelhantes. Muitas dúvidas entre europeus sobre localização permeiam estas interpretações. De qualquer modo, a expressão indígena foi criada pelo europeu. O próprio indígena não se definia como tal. A abordagem dos povos indígenas na América portuguesa e espanhola se resulta de uma percepção europeia dominante na época.

O processo colonizador não se preocupava com práticas igualitárias; ao contrário, o modelo exploratório se concretizou com base no trabalho compulsório de forma violenta. O objetivo principal era a obtenção de riqueza para as metrópoles; a qualquer custo.

Diante de um passado longo de opressões percebe-se que atualmente busca-se enfrentar proposições históricas tão marcantes, numa tentativa de impedir a reprodução deste pensamento na sociedade escolar.

De acordo com Bergamaschi, Zen e Xavier (2012):

O ensino de conteúdos relativos à história e cultura dos habitantes originários da América do Sul nas escolas do país, de maneira mais imediata, uma medida compensatória pensada para auxiliar a reversão da posição estrutural degradada dos ameríndios no seio da sociedade nacional e para tentar, minimamente, redimir as dívidas históricas acumuladas pela civilização brasileira sobre os povos originários americanos (pp.17-18).

Conforme os autores, o ensino da cultura indígena representa uma ação política compensatória. A dívida histórica é impossível de ser paga, pois, não dá para mudar tudo do passado, mas é possível reinterpretar a história. O resquício negativo deste passado merece um árduo empenho político para amenizar danos do presente e do futuro, mesmo assim, não se deve descartar a possibilidade de inserir estas discussões no âmbito escolar; a escola pode colaborar e ajudar no enfrentamento de errôneas interpretações destas políticas a fim de defender um ensino mais igualitário.

Para compreender as formas de reverter condições estruturais degradadas pela história dos indígenas é preciso refletir sobre o conceito de índio formulado na história. Bergamaschi *et al* (2012) afirma que:

[...] é preciso partir do reconhecimento de que o “índio” está vinculado intimamente a estereótipos genéricos produzidos pelo senso comum europeu e brasileiro ao longo dos séculos desde época de “Cabral”; mas também remete a um conceito jurídico de “indianato”, que se traduz melhor pelas ideias de nativo, autóctone ocupante antecessor, para uma legislação escrita que veio copiada de fora, dos estrangeiros (alóctones) colonizadores (p.18).

Todos os conhecimentos relacionados aos povos originários da América se constituíram numa percepção de outras pessoas falando do indígena; portanto, as populações indígenas não participaram desse conjunto de definições sobre seus povos. Por causa de esse olhar estrangeiro, dos alóctones, as percepções foram carregadas de uma análise comparativa da cultura europeia diante das diversas culturas dos povos americanos originários. Assim, em

sua grande maioria, a visão eurocêntrica se impôs com cultura superior em relação às demais culturas dos povos americanos.

Os cinco séculos de história; desde a colonização até os dias atuais, as populações originárias foram desprivilegiadas de poderes políticos hegemônicos e com isso, a sua história e cultura aos poucos foi sendo gradativamente apagada da memória nacional oficial.

De acordo Bergamaschi *et all* (2012):

Durante quase cinco séculos, os saberes e fazeres dos povos originários ficaram desconhecidos, silenciados, recusados, suprimidos e desdenhados pelos poderes instituídos dentro da nação, e as escolas serviam de instrumento para justificar o extermínio físico (genocídio) e cultural (etnocídio) dos aborígenes. Os ameríndios foram tratados como animais e administrados como incapazes, quase todos perdendo a acesso a exuberância de seus territórios e as suas fontes tradicionais de sustento. Tudo em benefício do projeto de civilização estampada em nosso estandarte nacional: da “ordem” branca (eurorreferenciada) e do “progresso” capitalista, urbano e burguês (p.18).

Nessa perspectiva, de uma constituição histórica dominante, os indígenas foram perdendo riqueza de variados aspectos e entre ela a riqueza histórica. Muitos fatos foram ocultados, ou mesmo contados com pontos de vistas opostos e causou um estrago na memória nacional em relação à história dos indígenas.

A abordagem dos indígenas na história dependeu de como eles ocupavam seus papéis na sociedade política brasileira, por isso, estando na condição de dominados politicamente não tiveram representação positiva nas narrativas. Os conhecimentos, saberes, tradições, opiniões não tiveram espaço dos currículos e ensino escolares. Além das interpretações diferenciadas ou permeadas de interesses próprios de quem estava narrando; outro problema apontado é o ocultamento das populações indígenas e de sua participação e autonomia na história.

A respeito da ausência seletiva dos sujeitos sociais Arroyo (2015) salienta:

Há coletivos que não são reconhecidos como atores, apenas como beneficiados agradecidos ou mal-agradecidos de uma história cultural, pedagógica, política, econômica construída e conduzida pelos grupos hegemônicos detentores do poder, da terra, da riqueza ou do conhecimento e da ciência e da cultura. Há uma ausência seletiva de sujeitos sociais, étnico-raciais, de gênero, dos campos e das periferias; dos trabalhadores (p.138).

Os indígenas e suas histórias foram sendo segregados no campo do conhecimento fundamental para reconhecimento histórico da memória nacional brasileira. As abordagens dos povos indígenas ainda são constituídas de conceituações simplistas, parciais e

estereotipadas. As segregações destes coletivos indígenas são construídas ou reproduzidas no fazer pedagógico com base nos escritos oficiais e nas reproduções da escola dos discursos produzidos desde a colonização. A forma como os índios são caracterizados de modo inferiorizado em relação às outras culturas; interfere na interpretação da composição das identidades nacionais ou mesmo no modo como os estudantes vão construindo sua visão política da sociedade e de sua organização.

O ensino de história na escola ao tratar da formação do Brasil deve ressaltar o início desta história nacional considerando a existência dos povos indígenas que já se encontravam no território, ou seja, antes do século XV; nesse sentido, dá relevância às informações que são necessárias para compreensão crítica de como se deu o processo histórico dos primeiros povos, suas lutas, culturas e mesmo suas alterações após o Período Colonial; com a entrada dos portugueses, espanhóis, franceses e outros povos da Europa.

A história brasileira não pode considerar somente o período a partir do século XV, isso demonstraria a negação da exuberância dos povos, sua história e cultura.

De acordo Bergamaschi *et all* (2012) a ausência dos indígenas na história nacional está relacionada com a teoria da história que afirmava que o índio não possuíam história. Em 1990 começou algumas mudanças neste sentido e os índios passaram a serem vistos como sujeitos históricos, reconhecendo sua capacidade como agente social autônomo capaz de atuar em sociedade mesmo diante de relações desiguais.

Arroyo (2013) ressalta que:

Estamos em um momento de reescrita da história da colonização não tanto a partir dos povos colonizadores, mas dos povos colonizados. A partir da diversidade de vivências do tempo e da história pela diversidade de coletivos. Os currículos de formação deveriam preparar os docentes-educadores para entender essa reescrita. Estudar o acúmulo de análise que estão sendo produzidas e entender as tensões políticas que estão em jogo e que chegam ao campo da educação [...] (p.325).

O papel do professor na jornada de reescrita, reinterpretação de ideais tradicionais inseridas no currículo de formação é importante, pois, as tensões políticas implícitas no desenho curricular são eminentes. Compreender as reações ideológicas ligadas ao currículo possibilita aos docentes uma visão crítica na tentativa de ser mais um parceiro nas transformações pedagógicas pautadas em uma educação para respeitar as diversidades e suas implicações políticas.

Observa Souza (2012): “A historiografia sobre a América se divide em abordagens que privilegiam: o descobrimento, a conquista ou a colonização. Longe de serem usadas ingenuamente, as palavras tem conotações políticas e evidenciam percepções ideológicas” (p.26).

Alguns livros de história do Brasil conceituam o período inicial da história com o “descobrimento do Brasil”, os livros didáticos utilizam também esta definição e nomenclatura para explicar o período colonial a partir do século XV e início da história do Brasil. O ponto de partida na interpretação é visto a partir da chegada dos portugueses no território e a menção dos indígenas é proposta de forma parcial, pouco informativa; em alguns casos, os povos indígenas são definidos como incapazes e sem história. Um dos documentos apresentados para análise do período colonial é carta de Pero Vaz de Caminha que narra com detalhes o fato desse evento histórico. Nesse sentido, este documento prioriza a percepção do europeu sobre o acontecimento. A carta detalha as características dos povos e sua relação com os portugueses no primeiro contato.

Uma perspectiva de ensino que se preocupe com a diversidade se contrapõem a esta prática, pois, através do currículo de história é fundamental dar sentido, dar vida, ou seja, reconhecer a existência dos povos indígenas, sua história, bem como sua relação com os europeus no projeto colonial.

Nesta análise Bergamaschi *et all* (2012) explicam:

A invisibilidade dos povos indígenas na história do Brasil está ligada a uma questão que perpassa a história que se produz e se ensina no país: o eurocentrismo. A história do Brasil é constituída, majoritariamente, como reflexo dos acontecimentos do Velho Mundo, ignorando o passado do continente anterior a 1.500, centrando-se primeiro nos personagens europeus e depois em seus descendentes (p.52).

Na visão eurocêntrica ou colonialista, os indígenas são conceituados como meros sujeitos passivos que dependiam da cultura europeia para desenvolver-se. Assim, além de uma perspectiva diferenciada ainda se adiciona a questão da invisibilidade dos povos na história que significava não abordar sua história e sua participação nos eventos políticos, culturais e econômicos da formação histórica nacional ou mesmo na composição de sua própria história como povo.

Na contemporaneidade visa-se fazer uma nova colonização nos currículos, ou seja, é o momento de mostrar a perspectiva daqueles que foram silenciados, mal explicados. Há um grande desafio a enfrentar na medida em que se pretende inserir outros saberes e percepções

étnico-raciais no currículo das escolas. Os sujeitos históricos que estavam na subalternidade lutam e começam a ocupar lugar de igualdade e importância na composição curricular, nesse sentido, os indígenas, negros (pretos e pardos) vão adentrar um universo participativo na história; por isso, colocar estes grupos no lugar de protagonistas com intenção de fazer transformações para o presente que repercutirá no futuro; numa perspectiva democrática para a igualdade e formação de cidadania.

A maneira de apresentação dos povos indígenas no ensino de história pode ser revisitada, por exemplo, com o estudo sobre o início da história do Brasil que considere a existência dessas culturas e suas histórias no território americano. O conteúdo “descobrimento” passa a ser constituído de indagações pertinentes: Quem descobriu? O que descobriu se existiam sociedades no território? Quem são os donos reais do território nacional? Por quê?

Estes são alguns dos diversos questionamentos que se enveredam para o campo crítico de reflexão sobre a história e seu percurso. Como explica Bergamaschi *et all* (2012): “Se os índios já estavam aqui antes da chegada dos europeus, se são sujeitos ativos que resistiram e se reelaboram ao longo da história, novas interpretações antropológicas contribuiriam para reconhecê-las no presente” (p.52-53).

O continente americano ainda é visto por uma boa parte dos estudantes como um continente que estava à espera dos brancos europeus para desenvolver suas sociedades a partir da colonização; mesmo com reconhecimento de sociedades indígenas residentes no território nacional brasileiro, muitos estudantes destacam o protagonismo dos europeus no processo colonial. Assim, alguns dos personagens são lembrados com maior grau de importância como podemos citar o navegador Pedro Alvares Cabral, Pero Vaz e Caminha entre outros. Esse assunto será aprofundado no capítulo destinado a metodologia onde trataremos dos resultados desta pesquisa.

Outro conteúdo produzido pelo ensino de história nas escolas é a forma como suas características sociais, culturais e humanas são definidas. A incorporação dos indígenas nos livros didáticos ainda reforça estereótipos como pessoas aculturadas, e suas representações vistas como traço exótico, estranho, diferente e inferior. Analisa-se o índio do século XV, pois desconsidera seu direito à cultura mundial contemporânea. As definições de suas características são generalizadas, ou seja, como se só existisse uma etnia indígena, com apenas um costume; quando se sabe que há uma diversidade de povos com suas culturas

distintas e estas já participam da vida cultural do país, estudam, possuem direitos como cidadãos.

Bergamaschi *et all*, (2012) informa sobre a visão genérica dos indígenas ao afirmar: “Por muito tempo, os povos indígenas foram tratados pela historiografia de forma genérica, sem atentar para as suas especificidades. Tupis, Tapuias, dóceis ou bravos, aliados ou inimigos dos portugueses” (p.54).

Entende-se que ao iniciar o estudo do período colonial há um destaque para mostrar a atuação indígena com escravizados, dóceis e de sua ligação com as missões jesuíticas e a caça ao índio pelos bandeirantes. Após o processo colonial, o Brasil não aborda mais em sua história os indígenas – negação de sua existência. No período do Brasil Imperial e Republicano não há abordagens historiográficas dos índios. A historiografia dependia basicamente de relatos de cronistas, em especial de padres ligados ao projeto colonial e pós-colonial para apresentar sua visão acerca dos povos indígenas da América.

Como explica Munanga (2005):

Entre 1550 e 1551, ressurgiu o debate através do confronto entre dois padres. De um lado, frei Juan Ginés de Sepulveda que, representando a ideologia colonialista, dizia que os indígenas tinham uma natureza inferior, sendo viciosa, irracional. [...] Do outro lado, estava o frei Batolomeu De Las Casas que, demonstrando mais simpatia pelos indígenas, propôs uma substituição destes pelos negros, afirmando serem mais fortes e adaptáveis ao trabalho duro (p.45).

As análises estavam recheadas de uma visão do ponto de vista da cultura branca europeia, portanto, os indígenas foram descritos conforme sua utilidade na economia e dominação.

Durante os quatro primeiros séculos houve uma predominância sobre os povos indígenas de uma educação que tinha como diretriz principal a cristianização e em seguida a integração destes povos na suposta comunidade nacional. Esse acontecimento favoreceu o desaparecimento ou enfraquecimento de centenas de etnias. A educação considerada adequada era aquela que pregasse a religião, os princípios e comportamento dos colonizadores. Os saberes produzidos e valorizados pelos grupos indígenas de cada etnia não tiveram participação na seleção curricular do ensino.

Munduruku (2012):

O primeiro grande modelo colocado em prática desde o momento da chegada dos europeus é conhecido como paradigma exterminacionista, e seu objetivo era a

destruição em massa dos povos indígenas. Tal política era assim desfechada porque era senso comum à época dizer que os nativos que aqui habitavam não tinham alma e, como tal, qualquer carnificina cometida era devidamente perdoada por Deus através da igreja (p.27).

No período após a Proclamação da República, no Brasil, objetivava-se ensinar história para uma elite governante que teria com base principal a visão dos europeus como protagonistas da história nacional. Até os dias atuais, o ensino de história passa por dificuldades; uma delas é o reconhecimento da importância deste conhecimento na formação do aluno e do professor. Os conteúdos universais possuem cosmovisões culturais, portanto, a abordagem dos povos indígenas no ensino ainda reflete as cosmovisões coloniais eurocêntricas.

Bergamaschi *et all* (2012) comenta:

O ensino de história do Brasil, em relação ao século XIX. Ignora completamente os povos indígenas – são lembrados nas aulas de literatura quando o estudo é o romantismo. A imigração europeia, promovida ao longo de todo o império, é geralmente trabalhada como algo que trouxe benefício ao país e omite o forte impacto que gerou aos inúmeros indígenas. Os imigrantes não estavam vindo para tomar posse de terras devolutas, tal como lhes era anunciado antes de partirem as Américas. Eles vinham ocupar terras que já estavam ocupadas e, chegando aqui, tinham de disputa-las com os que nelas estavam, seus nativos (p.58-59).

Além da ocupação das terras no Brasil houve violência contra as populações indígenas, e nem sempre há na historiografia relatos sobre as intenções das políticas nacionais em relação aos indígenas.

Munduruku (2012) corrobora afirmando:

A historiografia oficial tenta justificar tais políticas – que vitimam principalmente crianças, velhos e mulheres através do argumento de que eles eram preguiçosos e indolentes e não gostavam de trabalhar, omitindo que a imposição desses trabalhos representava uma violação à organização social à soberania dos povos indígenas.

Dessa forma na era colonial pode ser observada a criação de justificativas ideológicas para a opressão do colonizador europeu, as quais consistiam em deturpar de forma pejorativa a imagem dos indígenas e reproduzir esses preconceitos no seio da sociedade brasileira, caracterizando um processo de inferiorização, marginalização e exclusão das minorias étnicas que estigmatizam, até os dias atuais, as sociedades indígenas brasileiras (pp.29-30).

Os tratamentos dados às populações indígenas no passado se refletiram nas percepções atuais em relação aos seus direitos e mesmo a interpretação de suas ações frente às intervenções do Estado. Nesse sentido, estende-se que o ensino na escola, muitas vezes informa a situação sem problematizar, como é o caso citado da imigração no Brasil no século XIX que foi um projeto político nacional que tinha interesses em compor a população

brasileira com a participação da cultura branca trazida pelos imigrantes. Refletir sobre o que ocorreu aos indígenas nestas situações é pertinente para que o estudante comece a construir uma análise crítica desses eventos na história e de suas repercussões políticas nas populações.

No período da proclamação da República há um desejo de consolidar uma nação brasileira, para isso, as aulas de história começam a mencionar os indígenas e a sua cultura. Isso ocorreu porque havia um interesse comum do Estado inserir os povos indígenas na cultura nacional, ou seja, pretendia-se preparar o índio para ser mão de obra adequada para a economia vigente e a cultura nacional. O Estado brasileiro em 1910 cria o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que tinha como meta introduzi-los na cultura nacional. Com o objetivo principal de nacionalizar os povos indígenas que se encontravam em espaços de fronteiras. A intenção era proteger os limites territoriais do país e de **civilizá-los** (grifo meu) para integrá-los a economia.

Como explica Bergamaschi *et all*(2012):

[...] foi estabelecido contato com diferentes povos indígenas, até então isolados, e isso, em muitos casos, acabou ocasionando fome, doenças e depopulação. Para trazer os índios a civilização e torna-los brasileiros, foram criadas escolas onde se ensinava catequese, os bons hábitos, os rituais cívicos e técnicas agrícolas – e se reprimiam as práticas tradicionais (p.59).

Corroborando com esta visão Munduruku (2012) ao afirmar:

A despeito dos problemas que se verificaram no SPI, ao longo de sua existência, sua criação significou um marco na política indigenista brasileira, pois inaugurou uma política governamental sobre o tema, institucionalizada, abrangente com a força da lei. Dentre as diretrizes que norteavam a atuação do SPI, destacavam-se o respeito aos povos indígenas, aos seus direitos de identidade e diversidade cultural. Com relação a estas últimas, acreditava-se que poderiam com o passar do tempo ser mudadas para inseri-los na comunhão nacional (p.33).

O tratamento dado aos indígenas nesta fase não mudou muito, pois o que prevaleceu sempre foram as intenções do Estado, nesse caso, o governo brasileiro; no passado os indígenas estiveram sobre o poder dos colonizadores. A relação entre indígenas e o governo neste período reproduz algumas ações passadas: a imposição cultural, a negação e inferiorização da cultura indígena, a tomada de seus territórios.

Em 1964 com o golpe militar no Brasil o SPI é extinto e é criado outro órgão para substituí-lo. A Fundação Nacional do Índio (Funai) surge e estabelece uma mudança de postura política indigenista mas isso não foi capaz de garantir uma efetiva política de defesa dos povos.

A Funai teve determinadas condições necessárias para um bom acompanhamento e atuação como maior recurso financeiro e criação de condições legais eficientes no amparo dos povos indígenas. Apesar disto, sob a direção militar, tornou mais concentrada sua estrutura burocrática e admitiu por omissão assegurar a posse e usufruto exclusivo dos territórios indígenas em que o programa de demarcação se concretizou lesivo, pois aceitou ocupação ilegal de terras (Munduruku, 2012).

Percebe-se que os órgãos que foram criados para tratar com povos indígenas não conseguiram defender as culturas e sua representatividade com cidadania. Vê-se que o Estado teve seus interesses garantidos em primeiro lugar, o controle das terras foi o principal alvo do Estado e também a tentativa de inserir o índio nas propostas econômicas do país.

A educação escolar, em especial o ensino de história deve considerar estes fatos a fim de propor um diálogo intercultural com os povos indígenas para que comece a se tornar possível que os próprios indígenas sejam interlocutores de sua história ou de suas diversas histórias. A cultura de cada povo deve ser respeitada com ética e, por isso, o ensino de história deve buscar abordar sobre os povos indígenas de acordo suas percepções; para tanto os sujeitos indígenas antes silenciados comecem a ocupar lugar e voz na história do país e principalmente em sua própria história.

Os diversos povos indígenas do Brasil realizaram várias atividades, foram também protagonistas, mesmo que na condição de dominado, eles desempenharam uma rede de relações políticas que beneficiavam determinados grupos étnicos. A historiografia omite informações que apresentem os indígenas como grupos autônomos, capazes de estabelecer alianças e agir de forma estratégica com a política colonial e também nos outros períodos da história do Brasil.

O índio não foi convidado para discutir as leis, projetos que foram direcionadas para seus grupos, e por esta razão muitas coisas não deram certo. Quando o próprio indígena puder falar, reivindicar e conversar com os poderes estabelecidos na política nacional, ou seja, com o Estado, será possível então uma nova escrita da história. A visão distorcida acerca do índio precisa ser desfeita para que os próprios índios possam falar de suas histórias.

3.2. ABORDAGEM DO NEGRO NA HISTÓRIA DO BRASIL

O negro na história do Brasil é apresentado primeiramente com o conteúdo da escravidão e economia brasileira. Neste sentido a participação que mais se destaca na história inicialmente se resume em identificá-los como mão-de-obra útil na Colonização, no Império e República.

Entende-se por colonização citada nesta pesquisa como o processo histórico pautado na relação entre dominadores de uma sociedade, no caso, os portugueses no Brasil, e na exploração dos recursos naturais e humanos para acumulação de riquezas, com um aparelho capitalista (Souza, 2012). Este conceito é da historiografia marxista e está baseado na reação dialética dos agentes colonizadores. Nessa perspectiva, difere as visões de descobrimento e de conquista da América, então observa a relação entre os grupos dominantes (colonizadores) e os dominados (colonizados).

Devido a participação forçada a escravidão brasileira, os africanos que foram trazidos para América estiveram submetidos também a uma análise social que significava também uma condição subalterna no contexto social e econômico instalado desde o início da colonização portuguesa.

Conforme Carvalho (2012): “A herança colonial pesou na área dos direitos civis. O novo país herdou a escravidão, que negava a condição humana do escravo, herdou a grande propriedade rural, fechada a ação da lei, e herdou um estado comprometido com o poder privado” (p.45).

Pode-se observar que desde 1500 até o século XIX, a escravidão foi uma prática nacional bem difundida. As marcas sociais que este acontecimento deixou foram intensas. Não havia interesse político para a abolição, a escravidão era parte da geração e produção de riqueza no Brasil e manutenção da metrópole portuguesa. Nesse contexto, projetou-se uma nação escravocrata e toda sociedade gozava dos benefícios dessa situação. Os negros no Brasil eram visto como máquinas, como meio de obtenção de lucro e até mesmo aquisição de escravo representou por um longo tempo uma representação de *status*, ou seja, de posição superior.

A projeção da sociedade brasileira, nesse sentido foi uma apresentação branca, ou seja, ser branco, ter poder, riqueza e ter escravos era um conjunto de representação social. O escravo indígena, o escravo africano, mais tarde o escravo negro era o símbolo de papel mais

baixo na pirâmide social do Brasil; desde a Colonização até a Proclamação da República apesar de contextos econômicos diferentes.

A responsabilidade de tratar o processo de ensinar e aprender em sociedade multiétnicas e pluriculturais é bem complexa e reconhecer que a sociedade brasileira se projeta como branca, e por isso os profissionais de ensino devem estar alertas para compreender que as reações políticas implícitas nesta situação e desconstruir os equívocos da crença de que o Brasil vive uma igualdade racial. Para ter êxito nesta empreitada, há que ter presentes as tramas construídas na história que constituíram a sociedade desigual, excludente, racista, discriminatória e que ainda há tentativas de perpetuar essas práticas (Fonseca, 2011).

Inserido em um cenário de exploração e trabalho compulsório, as diversas etnias trazidas da África para a Colônia portuguesa foram impostas a uma situação de escravidão diferente do modelo conhecido para algumas populações em África. A escravidão era conhecida pelos africanos, mas o modelo instalado de escravidão no Brasil foi diferente. Em África a escravidão dependia de um sistema de relações sociais com objetivo de regular a sociedade.

Calcula-se que, desde o início do tráfico até 1850, tenham entrando no Brasil 4 milhões de escravos. Sua distribuição era desigual. De início, nos séculos XVI e XVII, concentravam-se na região produtora de açúcar, sobretudo em Pernambuco e Bahia. No século XVIII, um grande número foi levado para a região de exploração do ouro, em Minas Gerais. A partir da segunda metade do século XIX concentram-se na região do café, que incluía o Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo (Carvalho, 2012.p.46).

A construção da imagem do negro teve início antes da colonização americana; os primeiros contatos no período das grandes navegações já existiram relações comerciais entre reinos africanos e europeus. Essas relações comerciais e culturais resultaram num sentimento de superioridade em relação aos outros povos. De forma gradativa, os europeus conheceram as rotas comerciais dos africanos com a Ásia e a Europa pelo Mediterrâneo, seus conhecimentos, técnicas de manipulação do marfim entre outros. Após um longo período de exploração do continente, para reconhecer suas potencialidades, os europeus iniciaram uma prática de favorecer-se através das lutas e associações políticas entre os reinos, com intuito de adquirir mão de obra para ser utilizada na escravidão, alianças políticas com alguns reinos, o estabelecimento de dominação e, ao mesmo tempo, a proposta de salvação dos povos com divulgação da fé cristã.

Munanga (2015) observa:

E a partir daqui que colocamos a questão da importância de ensinar história na sociedade brasileira. É possível ensinar a história do Brasil sem incluir a história de todos os povos de todos os grupos étnico-raciais que aqui se encontram em condições históricas diferentes e desiguais? De que maneira é ensinada a história da África e dos brasileiros de ascendência africana no sistema educativo brasileiro? A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente a história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia (2015, p.25).

De acordo o pensamento de Munanga (2015) é importante ensinar história do Brasil incluindo as diversidades étnico-raciais e refletindo, principalmente, como este ensino vem se processando diante das desigualdades e diferenças históricas. Qual o tipo de ensino tem se desenvolvido para explicar a história da África e de seus descendentes no Brasil? As indagações são pertinentes ao considerar que as historiografias utilizadas nas narrativas históricas ainda são superficiais, confusas e tendenciosas em relação à reprodução de preconceito racial.

A visão negativa dos africanos, de sua história é proposta por Hegel quando resumiu o estudo do continente (Munanga, 2015 *apud* Hegel):

Hegel dividiu a África em três partes distintas: (a) a África Setentrional aberta ao Mediterrâneo e ligada a Europa– (b) O Egito, que tira sua existência do Nilo e destinado a se tornar o centro de civilização autônoma - (C) a África propriamente dita fechada em torno de si e desinteressada de sua própria história. Esta África dita negra, Hegel vai excluir da totalidade da história universal; e disse a respeito que “ O Homem na África negra vive no estado de barbárie e selvageria o impede ainda de fazer parte integral da civilização” (p.26).

Na perspectiva hegeliana, a África vista em relação ao comércio do Mediterrâneo, ou seja, como lugar de comércio e pouco explicado sua história própria; a África da civilização egípcia voltada para O Nilo e a África fechada, a África Negra do homem selvagem diferente da civilização. Ressalta-se que se trata de uma análise simplista e inferiorizada do continente que representava a África sem história, sem homens capazes de se integrar a civilização.

A falta de estudos sobre a história da África e dos africanos causou uma lacuna no processo de ensino. Muitos estudiosos se renderam a visão de Hegel; de um povo sem história ou de um povo que tem poucas informações históricas devido a sua selvageria. Isso proporcionou as populações negras, ou descendentes, um problema, ou seja, a história dos negros passou a ser pontuada apenas por estereótipos que se constituíam da formação de uma imagem negativa acerca dos africanos e dos negros no Brasil.

O documento da História geral da África afirma (UNESCO, 2010):

Durante muito tempo, mitos e preconceitos de toda espécie esconderam do mundo a real história da África. As sociedades africanas passavam por sociedades que não podiam ter história. Apesar de importantes trabalhos efetuados desde as primeiras décadas deste século por pioneiros como Leo Frobenius, Maurice Delafosse e Arturo Labriola, um grande número de especialistas não africanos ligados a certos postulados, sustentavam que essas sociedades não podiam ser objeto de estudo científico, notadamente por falta de fontes e documentos escritos (p18).

A partir desta análise epistemológica que indica que há uma necessidade de ir em busca de fontes e documentos para que se torne possível pensar a história real da África com o olhar de suas sociedades vencendo assim os preconceitos, mitos e as interpretações superficiais. Assim, não esconder mais a história ou histórias dos africanos.

Sobre o continente africano a UNESCO (2015) afirma:

[...] o continente africano quase nunca era considerado como uma entidade histórica. Em contrário, enfatizava tudo o que pudesse reforçar a ideia de uma cisão que teria existido, desde sempre, entre uma “África branca” e uma “África negra” que se ignorava reciprocamente. Apresentava-se um Saara como espaço impenetrável que tornaria impossíveis misturas entre etnias e povos, bem como troca de bens, crenças, hábitos e ideias entre sociedades constituídas de um lado e de outro do deserto. Trocavam e traçavam fronteiras intransponíveis entre as civilizações do Egito Antigo e da Núbia e daquelas dos povos subsaarianos (2015, p.20).

A análise de uma África tão extensa foi resumida a uma visão de duas regiões, sem contatos diretos, e separados por características físicas - o deserto intransponível que impediria uma socialização entre os povos e mesmo uma mistura étnica. Esta visão rasa coloca a África de forma genérica e superficial voltadas somente para uma região saariana e subsaariana; numa perspectiva somente regional, sem identificações das etnias que se estabeleceram nas sociedades formadas.

Esta visão simplista da África foi imposta aos africanos vindos para a América, e as explicações sempre se embasaram nas especificações dos africanos e sua aplicação para o trabalho. Assim, muitas vezes vistos sem história, sem possibilidades históricas por vê-los encaixados apenas em grupos pertencentes a África saariana ou África subsaariana.

Sobre o estudo do passado africano a UNESCO (2015) salienta:

Um outro fenômeno grande que causou ao estudo do passado africano foi o aparecimento, com o tráfico negreiro e a colonização, de estereótipos raciais criadores de desprezo e incompreensão, tão profundamente consolidados que corromperam inclusive os próprios conceitos da historiografia. Desde que foram empregados os conceitos de “branco” e “negro”, para nomear genericamente os colonizadores, considerados superiores, e os colonizados, os africanos, foram levados a lutar contra uma dupla servidão econômica e psicológica. Marcado pela pigmentação de sua pele, transformado em uma mercadoria, entre outras, condenado ao trabalho forçado, o africano passou a simbolizar, na consciência de seus dominadores, uma essência racial

imaginária e ilusoriamente inferior àquela do negro. Este processo de falsa identificação depreciou a história dos povos africanos, no estilo de muitos, rebaixando-os a uma étno-história em cuja apreciação das realidades históricas não podia ser senão falseada (p.21).

Corroborar com mesma ideia Munanga (2015):

A escravização dos africanos na América contribuiu negativamente para os estudos sobre a história da África, pois as associações dos africanos ficaram subordinadas a escravidão. As características dos povos escravizados, no caso, dos africanos, a cor de sua pele era sinal de marca social de povo dominado, escravizado e inferior socialmente. Mais tarde isso se perpetuou também aos descendentes dos africanos. O questionamento decorre de pensar como construir uma história e uma identidade positiva dos negros se seu continente também não possuía uma afirmação histórica (p.28)?

As histórias falseadas, distorcidas foram se produzindo com força para também manter a escravidão e seus beneficiados. A construção da memória da escravidão foi criada com interesses distintos.

Pereira (2010) corrobora com esta ideia dizendo:

Não bastava apenas subjugar pelo uso da força para garantir o sucesso da dominação, era preciso plantar certezas e justificativas nas almas, nas mentes, nos corações. Para isso, os portugueses construíram maneiras de ver os indígenas e os africanos que oferecessem aos próprios olhos, explicação necessária para a escravidão: falam línguas diferentes, acredita em deuses diferentes, lidam de maneira diferente com o corpo, tem modos diferentes de ver a vida; então, são bárbaros que precisam ser civilizados a partir do modelo de sociedade existente na Europa (pp.19-20).

Os colonizadores utilizaram da condição econômica e social para justificar sua visão sobre os dominados, nesse caso, a perspectiva de entender que a Europa, colonizadora que possuía a cultura adequada, civilizada e todos os que diferiam desse modelo eram considerados bárbaros ou selvagens. A imposição da cultura europeia cristã seria na perspectiva dos colonizadores, necessária para civilizar os povos indígenas e africanos.

A historiografia brasileira se preocupou em explicar a história a partir de abordagens que valorizam alguns fatos no processo Colonial; como o “descobrimento” ou a conquista portuguesa no território brasileiro. Estas seleções expressam opções epistemológicas e políticas. Para explicitar o descobrimento; os historiadores marcam a chegada dos portugueses na América numa perspectiva romantizada em que não ocorreram conflitos entre as culturas que estiveram em posições desiguais. A ideia de harmonia entre os povos, a mestiçagem e suas relações sociais. Compõem uma visão superficial dos fatos ocorrido entre colonizadores e colonizados. Essa visão é proposta principalmente por Freyre e Cardoso:

[...] o sociólogo Fernando Henrique Cardoso escreveu que os escravos foram no Brasil “testemunhas mudas para uma história para qual não existem senão como uma espécie de instrumento passivo sobre o qual operam as forças transformadoras da história. “Sua luta, quando houve, nada teve em comum sequer com ‘os rebeldes primitivos’ da Europa, pertencem as páginas dramáticas da história dos que não tem história possível (Risério *apud* Cardoso, 2004, p.150).

Esse olhar requer compreender as sociedades anteriores à atual, com suas diferenças e peculiaridades, com suas relações de poder entre os sujeitos em diferentes lugares e entender como tudo isso influenciou o Brasil.

Ao contrário de Cardoso, Risério coloca que: “Os escravos não foram testemunhas mudas e passivas, mas agentes transformadores do real histórico” (2004, p.150).

Abramowicz e Gomes (2010) salientam:

Em relação às referências étnico-raciais, o Brasil que se autorrepresentou insistentemente para o mundo como uma democracia racial, a qual, a prática significaria uma certa indistinção entre grupos entre grupos raciais em função da ampla miscigenação, ao contrário da perspectiva de Hall, se vê internamente questionado tanto pelo movimento indígena quanto pelo movimento negro que requerem ver suas especificidades não encobertas por um mito, qualquer que seja a sua eficácia, mas valorizadas e reconhecidas como diversas e diferentes de outros grupos que formam o povo brasileiro (p.103).

As sociedades organizadas que lutam por igualdades étnico-raciais nos espaços nacionais discordam da perspectiva de democracia racial, o cenário atual aponta que sempre existiram diferentes oportunidades entre grupos étnico-raciais, mesmo com a presente miscigenação, não significa que houve ou há igualdade plena. Neste século XXI, os grupos que foram mais atacados, em relação à desigualdade vêm exigindo representações e mudanças efetivas nas políticas educacionais no intuito de promover mudanças nas propostas curriculares das escolas e nos projetos de ensino para caminhar por uma atuação democrática na representação étnica e formação igualitária da história e identidade nacional.

A interpretação marxista na historiografia brasileira focou os estudos na colonização e na sua relação dialética entre colonizador e colonizados; numa lógica de refletir sobre os conflitos históricos postulados na dinâmica da dominação. A historiografia passaria a se constituir a partir da óptica dos vencidos, dominados; no caso dos negros no Brasil.

As contribuições dos estudos de Freyre foram significativas; entretanto, a análise do autor de haver uma harmonia entre negros, portugueses e indígenas no Brasil prejudica, ou ameniza a interpretação do processo exploratório entre dominantes e dominados. A proposta de ver no Brasil uma reação de docilidade e harmonia entre índios, negros e brancos atrapalha

desenvolvimento de uma pesquisa mais detalhada para elucidar os conflitos entre os desiguais na sociedade brasileira. Gilberto Freire, antropólogo brasileiro explicou que no Brasil foi diferente a relação entre as etnias, como ocorreu no Estados Unidos; de acordo Freyre haveria acontecido no Brasil uma convivência harmoniosa, pacífica entre as etnias e que cada grupo teve oportunidades iguais. Um Brasil sem racismo, sem conflitos onde os diferentes grupos se relacionavam de forma pacífica.

Como afirmou Freyre (2004): “Desde logo salientamos a doçura nas relações de senhores com escravos domésticos, talvez maiores no Brasil do que em qualquer região da América” (p.393).

Salienta-se que harmonia ou “doçura” na relação entre escravos no Brasil é algo paradoxal. A violência utilizada para manutenção dos escravizados deve ser reconhecida como elemento contundente para o processo dominador e que interferiu consideravelmente em misturas étnico-raciais muitas vezes impostas. A questão do negro no Brasil perpassa uma problemática social que foi fundada numa questão racial. Com as amplas possibilidades de acontecer as misturas raciais na formação do povo brasileiro, é natural entender principalmente que as questões étnicas raciais foram fruto de eventos históricos políticos. A questão biológica não foi originalmente a primeira categoria, ao contrário, foi sendo implementada após alguns séculos, de início, era de caráter estritamente econômico, a religião era um detalhe significativo, pois, a igreja fez parte do projeto colonial europeu na América.

A igreja teve uma participação importante na empreitada civilizadora de Portugal. A chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil, entre eles, Manoel de Nóbrega e José de Anchieta, coincidiu com a vinda do governador-geral, Tomé de Souza em 1549. Essa ação política colonizadora trazia em si a posição da Companhia de Jesus, que garantia serem os nativos desprovidos de cultura, crença e educação. A catequização foi uma opção também ideológica religiosa para a divulgação da fé cristã (Munduruku, 2012).

O Brasil recebeu no período entre o século XVI e XIX, cerca de quarenta por cento dos quase dez milhões de africanos que foram transportados para as Américas. O tráfico de africanos indica as estreitas ligações que foram sendo construídas entre o Brasil e o continente africano. Estudar sobre as relações étnico-raciais é ver o Brasil a partir de subsídios culturais relacionados à diáspora africana que se tornaram parte de nossa visão ideológica do mundo e de nossas ações pedagógicas (Pereira, 2010).

A escravidão foi uma atividade pensada dentro do projeto mercantil para atender os anseios da acumulação de riqueza após o século XV. O negro e sua participação na história do país são frutos de relações políticas estabelecidas em longo processo e assim foi-se se construindo uma identidade própria. O significado do ser negro é complexo; procura entender qual a conotação do negro e de seus descendentes na história nacional é um caso de análise ética. Pensar quais foram os fatos que os negros enfrentaram na jornada da longa escravidão e ainda dos projetos vividos e sonhados após a sua abolição, é procedimento básico para tentar compreender quais foram as repercussões destes eventos até os dias atuais a fim de combatê-los.

O currículo e o ensino nas escolas brasileiras estão intimamente integrados as condições históricas dos negros e dos indígenas. No âmbito escolar os períodos históricos foram refletindo gradativamente na atividade pedagógica e é por isso que na atualidade ainda se encontra estranheza em relação à abordagem do negro e os indígenas no currículo e ensino. O racismo no Brasil, bem disfarçado foi dando possibilidade de uma construção de identidade nacional sem nexos. Abordar o negro e seus descendentes é valorizar um ensino que defenda a igualdade de direitos e o direito as diferenças ainda representam ações inovadoras. Um dos grandes problemas é o fato de as escolas considerarem que não há racismo entre negros, indígenas, afro-brasileiros entre outros, nas relações sociais. A falta de consciência da escola da situação é grave, pois se a escola não reconhece este ensino como um fato necessário, observa-se, que fica complicado desenvolver ações que combatam tais práticas. A identidade nacional é pluricultural, mas isso não significa que há igualdade de condições entre as diversidades, por isso, a abordagem sobre o negro e seus descendentes deve ocupar lugar de importância no processo de ensino.

Hall (2015) salienta que a identidade é definida historicamente e não biologicamente. A identidade como uma comemoração que se forma e se transforma continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou questionados nos sistemas culturais que nos cercam.

Silva (2015) observa que:

É através do vínculo entre reconhecimento, identidade e poder que os temas da raça e de etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular entendido aqui de forma ampla – o livro didático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas estão recheadas de narrativas nacionais, étnicas e raciais (p.101).

E nesta perspectiva que se entende que a identidade negra, ou afrobrasileira deve começar a fazer parte na proposta curricular, no contexto atual, essas representações étnicas precisam ser constituídas numa proposta de igualdades de direito, há a diversidade étnico-racial e em suas especificidades precisam ser estudadas, valorizadas e respeitadas na construção da memória histórica do Brasil. Os textos curriculares em seus vários aspectos didáticos podem oferecer subsídios para que esse ensino seja efetivado. A partir deste modo de agir aporta-se para as indagações necessárias: Como está o texto do livro didático? Quais as datas festivas realizadas na escola? Como estas datas são referenciadas? A quem se destina os rituais escolares? E os conteúdos?

A escola brasileira vem produzindo formas de conhecimento baseadas nas políticas econômicas e principalmente nas demandas culturais dominantes. Os negros na história ocuparam no passado apenas espaços de subalternidade e opressão, é preciso contar outros aspectos da história dos negros no Brasil para ampliar a noção de identidade, de construção de memória nacional para os negros, os índios, as mulheres, os camponeses entre outros grupos possam ser melhores entendidos com vistas para uma análise crítica de ocupação dos grupos que foram negados, silenciados na produção da narrativa histórica.

Pereira (2010) afirma que:

[...] o tratamento que a sociedade brasileira dispensou aos africanos e aos seus descendentes foi marcado, em geral, pelo preconceito e pela violência. A partir da implantação do regime escravista, aos olhos das elites brasileiras os aspectos referentes às culturas africanas passaram a representar o exótico e o estranho, não sendo levados em conta como um fator, entre outros, de formação de nossas identidades. Essa maneira de perceber os africanos e a África foi acolhida por outros segmentos de nossa população, não obstante, o papel decisivo que os africanos e afro-brasileiros desempenharam, juntamente com outros grupos, na formação de nossa sociedade (p.23).

A narrativa histórica pode ser uma aliada na desconstrução da imagem do negro que no passado foi produzida de forma preconceituosa, com elementos raciais presentes na interpretação e organização curricular. A abordagem do negro na escola, nos livros das escolas tem possibilidade de propor que identidades são consideradas positivas adequadas na conjuntura nacional e na formação da memória brasileira.

Como explica as autoras Abramowicz e Gomes (2015):

Em geral, estas narrativas celebram os mitos de origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial (p.102).

É preciso pensar, sobretudo, como questionar as narrativas históricas hegemônicas de identidade que estão na constituição curricular. Há um desafio eminente em relação ao enfrentamento das organizações definidas há muito tempo e por vezes enraizada no pensamento do brasileiro em relação a colonização, escravização e identidade nacional. A questão racial aqui não é simplesmente um tema transversal, proposto por documentos oficiais com o Parâmetro Curricular Nacional (PCN), mas é o tema principal do conhecimento, bem como das relações de poder e identidade (Silva, 2015).

Explica Silva (2015):

Em suma, a configuração dos currículos escolares, tanto quanto a escola, não se desvinculam da compreensão dos fenômenos culturais. Isso só faz aumentar a importância dos processos educativos desencadeados nos diferentes níveis de ensino se revelam como experiências de vida e para vida. E cumpre dizer que, essas experiências reclamam a competência dos indivíduos e dos grupos para tecer e destecer laços históricos-sociais, bem como para gerar processos de interação entre os grandes eventos e as trajetórias da vida privada (p.19).

A cultura negra ou afrobrasileira na escola está em processo de reescrita, algumas informações sobre a história dos negros no Brasil proposta por viajantes foram realizadas sob o ponto de vista europeu como é o caso do francês Charles Ribeyrolles, no século XIX que de passagem pelo Brasil analisou a habitação de escravos em sua descrição foi de um lugar onde: “ não se fala nunca no passado- que é dor- nem do futuro- que está fechado” afirmou ainda o viajante que: “ Nos cubículos de negros, jamais vi uma flor: é que lá não existiam nem esperança nem recordações” (Slenes,1999.p.9). Se contrapondo a essa análise, Robert Slenes observa que o viajante estrangeiro desconsidera a existência de uma família escrava, esta observação estrangeira é tendenciosa na medida em que dá a entender que os negros não possuíam interesse em constituir família. Na obra *Na Senzala uma flor*, Slenes apresenta informações que são contrárias às ideias do viajante Charles Ribeyrolles e em seus estudos são apresentados tanto existência de um espaço de residência como de um grupo de família para os negros; demonstra que as percepções dos viajantes sobre a família escrava resumem-se do olhar branco em relação ao lar negro (Pereira, 2010.p.37 *apud* Slenes. 1990: p.9).

Então, percebe-se que foram vários elementos que foram sendo construídos na abordagem do negro e de sua história. Alguns estudiosos começaram a desenvolver estudos que propõem uma visão mais detalhada e respeitosa sobre os negros. As investigações históricas são fundamentais à medida que os estereótipos, as informações superficiais vão sendo substituídas por novas informações que produzem imagens diferenciadas e descrevem a vivência dos negros numa proposta positiva, não mais com olhar branco europeu, mas a partir

de uma análise autônoma em que os sujeitos passam a serem vistos como personagens humanizadas e sociais.

Chalhoub (1990) informa:

A constatação da violência na escravidão é um ponto de partida importante, mas a crença de que essa constatação é tudo o que importa saber e comprovar sobre o assunto acabou gerando seus próprios mitos e imobilismos na produção historiográfica. Podemos por exemplo, fazer uma breve história de um dos mitos mais célebres da historiografia: a coisificação do escravo (p.40).

Chalhoub (1990) faz uma crítica em relação à coisificação do escravo e em sua obra consegue através de documentos de processos criminais e de ações civis de liberdade, mostra como os escravos procuraram mudar suas condições em busca de algumas formas de liberdade possíveis no contexto social que vivia. Assim, na obra *Visões de liberdade: uma história das últimas décadas de escravidão na corte*; o autor apresenta personagens desconhecidas que não foram passivas diante da violenta condição a qual foi imposta, ao contrário, eles defenderam seus direitos, denunciaram seus senhores às autoridades constituídas quando se sentiram injustiçados, como por exemplo, por maus tratos e castigos. As lutas e resistência dos negros estudados por Chalhoub demonstra o negro, diferente da historiografia proposta por Cardoso (2004); assim, os personagens históricos pesquisados revelam que eram autônomos e capazes de fazer negociações e agir sua cidadania ainda que negada, mal formulada eles conquistaram importantes lutas em prol de suas vidas e interferiram em processos maiores de liberdade. Nos estudos de Chalhoub (1990), os escravos usufruíam de brechas da lei e outros elementos para garantir até mesmo um cativeiro mais digno.

Muitas histórias estão escondidas no universo maior da história nacional, os africanos trazidos para o Brasil para trabalhar à força e aqui foram submetidos à degradação humana, porém, há muita informação que ficou camuflada e o protagonismo dos africanos no Brasil, dos negros brasileiros ainda se encontram guardados nos arquivos, nas memórias, nas entrelinhas, e até nos silenciamentos. Repensar estas novas perspectivas que vistas agora com novo olhar historiográfico, podem trazer à tona histórias fantásticas e verdadeiras de suas vivências.

No estado da Bahia, lugar onde se localizava o maior número de engenhos do período colonial até o século XIX ganha uma obra produzida por Walter Fraga Filho que escreveu o livro; *Encruzilhadas da liberdade: história de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)*, em

que se apresenta uma análise de quais eram os destinos dos escravos e o que pensavam sobre liberdade no contexto da pós-escravidão. Para desenvolver esta pesquisa Fraga Filho utilizou algumas fontes históricas como os documentos oficiais, inquéritos policiais, processos, lista de cativos, inventários, correspondências e etc.; e o autor consegue refazer histórias de vida de alguns escravos e ex-escravos que residiam em grandes propriedades açucareiras do Recôncavo Baiano.

Percebe-se que Fraga Filho tem o intuito de mostrar de que forma as experiências de escravidão se projetaram no cotidiano dos ex-escravos e percebendo quais foram suas pretensões individuais ou coletivas diante da pós-abolição. Nesta perspectiva, a obra contribui para refazer as visões historiográficas do negro passivo que vem sendo reproduzida na escola.

Na década de 1880, o objetivo principal dos que fugiam para as cidades era ocultar-se em meio à população negra, grande parte dela livre e liberta que se adensava nos centros urbanos. O grande contingente negro e mestiço em Salvador dificultou a ação da polícia na localização dos escravos fugidos.

Observa Fraga (2006):

[...] Ao fugirem dos engenhos em direção as cidades, os escravos acionaram laços de parentesco e amizades com livres e libertos residentes nos centros urbanos [...]; Alguns buscaram refúgio em outras propriedades, na tentativa de obter a proteção de outros senhores. A escassez de braços na lavoura acirrou a disputa da mão-de-obra entre os donos dos engenhos, e, em muitos momentos, os escravos tiraram proveito disso (pp.54-55).

Como se pode ver, os negros na região do Recôncavo Baiano buscavam caminhos diversos que lhes permitiam pequenas liberdades ou possibilidades diferentes de vida. Para realizar estes feitos, os escravos faziam uso das possibilidades do contexto, uma maneira de conquistar seus projetos são as fugas de seus cativeiros; após isso, se aproximar dos seus iguais, de seus laços familiares e também de senhores que os apoiavam de acordo as suas conveniências nas relações de trabalho. Essas atitudes comprovam o quanto os escravizados tentaram e resistiram diante do sistema a qual estavam inseridos. Não ficaram passivos, estáticos, eles tentaram e conseguiram muitas coisas. De acordo Fraga (2006):

Além disso, podemos vislumbrar lógicas sociais e simbólicas. Sustento que os recursos materiais e simbólicos das comunidades formadas durante a escravidão, foram fundamentais para concepção de estratégias de sobrevivência após o fim do cativeiro, sobretudo os ex-escravos buscaram alargar alternativas de vida dentro e fora dos antigos engenhos (pp.25-26).

Fraga fala das histórias de escravos e libertos na Bahia do século XIX e XX: “os cativos fizeram suas escolhas e criaram seus próprios projetos de liberdade” (2006, p.56). A disputa entre senhores e escravos na região do Recôncavo na Bahia ficou mais acirrada à medida que aumentava o número de libertos e dos que almejavam se libertar. A crescente perspectiva do abolicionismo, com as primeiras leis interagiram com as iniciativas dos escravos.

A luta na Bahia, na região do Recôncavo, era além da liberdade da escravidão era também uma luta pela sobrevivência dentro do próprio sistema social. Os projetos de liberdade e os esforços que fizeram para se distanciar do passado estavam fundamentados em experiências de lutas travadas contra a própria escravidão (Fraga, 2003).

Os negros da região do Recôncavo ficaram conhecidos no Brasil, como “insubordinados”, ou seja, desobedientes e estrategistas, essa fama nasceu das investidas feitas através de fugas, negociações, revide de práticas de violências, reivindicações e principalmente por lutarem para garantir “suas escolhas de vida” (Fraga, 2006). Os meios de trabalhos, as denúncias, as lutas pela terra, os incêndios nos canaviais dos senhores, o roubo de equipamentos de trabalho, explicam o quanto eles sabiam; o que queriam e como a sua cidadania e dignidade podiam ser construídas antes e após abolição.

3. 3. PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO SOBRE A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA

O ensino para a diversidade étnica-racial está organizado de acordo algumas leis e diretrizes nacionais que intentam orientar a forma como esses ensinios sejam efetivados nos estabelecimentos de ensino do país.

Antes das leis de Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já determinava o ensino para valorização da pluralidade cultural:

O objetivo para o ensino de história de acordo o PCN (1998) é: “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças

culturais, de classe, de crenças, de sexo e de etnia ou outras características individuais e sociais”.

Como se pode observar desde 1998, o Brasil já propunha uma valorização através do ensino da diversidade étnico-racial e começa a ser incorporado no ensino de forma gradual; porém após a sanção da Lei que propõe a obrigatoriedade percebe-se mais rigor por parte das escolas em seguir as orientações exigidas. O PCN, mesmo sendo um documento oficial da educação brasileira representava uma proposta de estudo o que não favorecia com plenitude o desenvolvimento destes ensinamentos nas aulas de história.

Os movimentos sociais como o Movimento Negro após anos de luta por representatividade e cidadania para negros na educação e em outros locais da sociedade teve papel fundamental na constituição dessa política nacional.

A promulgação das leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008 abrem espaço para debates para entender como essa temática vai interferir em relação à diversidade e formação. Assim, contribuir para o fortalecimento de lutas em prol deste ensino de modo efetivo desde a composição do currículo das escolas até a formação de docentes. Ambas as leis alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Nº 9394/1996, inserindo nos estabelecimentos educacionais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a obrigatoriedade do ensino de História e a cultura do negro no Brasil, inclui-se ainda a história e a cultura da África, o ensino da cultura e da história dos povos indígenas. A obrigatoriedade deste ensino se estende às escolas públicas e privadas.

As produções científicas que tratam das diversidades étnico-raciais, existentes no país são resultantes principalmente do movimento negro e de especialistas no campo destas temáticas. Tais produções científicas em defesa destes conhecimentos não repercutiram diretamente nas propostas pedagógicas e curriculares. A inserção dessas mudanças no ensino está se efetivando de forma gradativa.

Alguns problemas interferem na efetivação mais rápida desses novos ensinamentos na escola: as formações de alguns professores são baseadas em educação eurocêntrica e por vezes essa situação se percebe, por exemplo, com a dificuldade do docente de lidar com conteúdo voltado para as diversidades étnico-raciais e impossibilidade de se fazer na sala de aula uma análise crítica diante dos conteúdos eurocêntricos.

Os materiais didáticos de leitura das escolas é outro elemento que vai inserir conhecimentos e mudanças epistemológicas que devam garantir o respeito à diversidade étnica na história nacional e principalmente da valorização da diversidade e de sua história. Para tanto, observa-se que as leis abriram um longo caminho de transformações na educação pública e o processo de mudança requer uma análise política voltada para compressão deste fato e de sua importância social, formação de cidadania, combate ao preconceito e construção da memória nacional.

Para Muller *et all* (2015), a lei Nº10.639/2003 é um desafio, na medida em que se propõe alterar visões epistemológicas, enfrentar e combater preconceitos, criticar mitos e reescrever a memória nacional. Há muitas críticas que permeiam a efetivação e composição da lei por que urge a prática de questionamento de conceitos preconizados pelo ensino de eurocêntrico da história.

A Lei Nº 10.639/2003 foi uma medida sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva no dia 09 de janeiro do ano 2003. A referida lei torna obrigatoriedade a inserção do ensino da História e da cultura Afro-brasileira nos currículos do ensino. Refere-se, portanto, da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, que deve ser entendida como um momento de triunfo das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro em defesa da educação.

Sobre a Lei Nº 10.639/2003, Pereira (2010) afirma:

Antes de ser uma alteração legal, construída em gabinetes de gestores de políticas públicas, a lei nº 10.639/03 foi uma alteração forjada nas ruas, nas escolas, nos seminários, nos encontros, nas reuniões e nas pesquisas todos (as) aquele (as) que historicamente, vinham lutando pelo reconhecimento do importante papel do povo negro na constituição brasileira e propondo que a escola fosse um espaço efetivamente democrático, onde as diferenças não fossem traduzidas em desigualdades (p.9).

A diversidade étnico-racial, inserida no currículo da escola, após a aprovação da lei pretende garantir o reconhecimento do importante legado do povo negro na constituição utilizando a escola como lugar de democracia e combate à desigualdade. Nesse sentido o currículo tem como princípio fundamental recontar a história das mulheres, dos indígenas, e da população negra no Brasil e no mundo. As escolas precisam dizer que a história brasileira está repleta de muitas outras histórias, vivências e lutas, e que não somente o olhar do homem branco europeu que deve prevalecer.

Nos âmbitos escolares exige duas importantes ações paralelas: é necessário combater as desigualdades, promover a cidadania e a equidade. Nesta perspectiva, reescrever e recontar histórias, dando ênfase para superação das lacunas que deixaram mulheres, negros e indígenas silenciados como sujeitos históricos. Todavia, é fundamental saber que estas ações não são suficientes para eliminar noções ideológicas mantidas pela política do Estado há muitos séculos; más todas as ações que tente combater práticas antigas devem ser válidas. O currículo escolar deve então, com a obrigatoriedade da lei ser uma proposta de mudanças em prol de uma aprendizagem democrática para o exercício de valores.

Além da sanção da lei Nº 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 01, de 17 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História Afrobrasileira e Africana. A partir de então, as escolas de ensino básico dispões de um documento legal, que discute e especifica com mais detalhes o conteúdo da lei e ainda orienta a prática pedagógica.

Nesse contexto, a implementação da lei Nº 10.639/2003, bem como, suas respectivas diretrizes curriculares nacionais; representa um marco que vem a ser somado as lutas do movimento negro e outros movimentos sociais que defendem e também estão atentos as possibilidades de defender a luta para a superação do racismo no ambiente escolar e sua repercussão na sociedade como um todo. Estes movimentos sociais compreendem que a escola é um lugar de construção de ideias, representações positivas dos afro-brasileiros. A educação pública de ensino básico exerce um papel basilar na construção de uma educação que promova uma formação política democrática capaz de se relacionar com as realidades da diversidade étnico-racial e as demais diversidades.

O ensino da história e cultura afrobrasileira no Brasil que foram propostos nas escolas brasileiras esteve atrelado ao tema da escravidão dos africanos. Assim o termo escravo ou escravidão está associado principalmente às condições de trabalho e de classe social.

Em sala de aula por vezes designamos o termo escravo e há equívocos, pois, os africanos foram escravizados; isso é bem diferente, ou seja, o sistema político da época utilizou-os para geração de riqueza, o fato está também ligado a um significado pejorativo que foi sendo tecido durante a história do Brasil bem como, da história mundial. O negro ou índio geralmente associado à condição de escravos passivos; que não eram ‘escravos’ mas foi submetido a esta condição.

As novas diretrizes, portanto, exigem que os docentes transformem suas práticas educativas ressaltando a história dos negros e africanos na formação da sociedade nacional. Assim, reconhecer o pensamento e as lutas de importantes personagens históricos para valorizar intelectuais negros brasileiros, sua cultura, sua participação ativa na história, sua música, sua dança e a religião de matriz africana.

Foi instituído com a Lei Nº 10.639 /03, o dia da Consciência Negra que é comemorada no dia 20 de novembro visando homenagear o líder quilombola negro Zumbi de Palmares. Esta data obrigatória no calendário é marcada pela luta para combater o preconceito racial no Brasil.

Em relação ao potencial pedagógico que as leis permitem pode sinalizar que historicidades e expressões culturais africanas e de suas diásporas necessitam ser lidas e pensadas a partir de uma análise de seus fundamentos basilares em confronto com as discussões colonialistas de poder e sua hegemonia na organização do mundo euro-ocidental (Muller *et all* 2015).

Sendo assim a lei determina (Brasil, 2003):

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras [...]"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (Brasil,2003).

A lei Nº 10. 639/2003 é clara, a obrigatoriedade inclui as escolas públicas e particulares para o Ensino sobre a História da Cultura Afrobrasileira; para efetivação deste ensino exigem-se os conteúdos a História da África e da Cultura Africanos. Tais proposições se compõem em estruturar um ensino também da história da África e dos africanos que foram trazidos para o Brasil. A compreensão da História da África é inerente para o desenvolvimento dos estudos da história brasileira, pois há uma ligação histórica entre Brasil e África na organização, formação do povo e cultura.

A lei Nº 10.639/2003 foi alterada para lei Nº 11.645/2008 para inserir a temática indígena com as determinações:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” [...] (Brasil, 2008).

Como se pode compreender, a Lei Nº11.645/2008 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena na educação básica; tem pretensões claras para acabar com os conteúdos de narrativas eurocentradas. Isso significa romper com narrativas históricas consolidadas no protagonismo europeu. A lei também reflete na adequação curricular que agora deverá incluir tais conhecimentos como parte integrante, essenciais, assim, os livros didáticos e paradidáticos; nesse sentido, a lei elucida a necessidade urgente de “descolonizar” a educação escolar brasileira. Para que essas transformações aconteçam.

De acordo Muller *et al* (2015), a lei representa a importância de o Brasil pensar em uma perspectiva multicultural e pós-colonial; e essa ação vai além de modismos educacionais com propostas extraordinárias de transformações como acontece nas críticas em seminários educacionais.

A educação é um processo amplo e gradativo, ela acontece ao longo da vida de cada estudante e/ou pessoa, e vai além do âmbito escolar. A educação está em todas as vivências humanas e não se restringe apenas as àquelas nas escolas. A escola possui um papel importante na aquisição de conhecimentos selecionados pelas iniciativas do Estado e lutas sociais.

3.4. A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS Nº 10.639/2003 E Nº 11.645 /2008 E O CURRÍCULO DE HISTÓRIA

A conquista por direitos as diversidades étnico-raciais através das leis é fundamental, porém a lei não pode ser entendida como uma ação final; é preciso, sobretudo, entender que ainda reside uma dimensão de luta e a efetivação depende da participação responsável de

peessoas. Os profissionais de educação, os estudantes, as associações de pais e responsáveis, bem como, os intelectuais do país; são partes fundamentais no desenvolvimento e práticas pautadas na legislação para que haja transformações no fazer pedagógico, na organização curricular e numa mudança na formação política dos estudantes, na medida em que sejam realizados, projetos ideológicos mais igualitários baseados no respeito às diversidades e combate ao preconceito racial. Através da união de forças que poderá fazer com que o sistema educacional brasileiro se proponha a respeitar e valorizar as diversidades étnico-raciais; os indígenas, negros e seus descendentes possam ter igualdade de representações na história, na cultura e nos campos de relações de poder e nas demandas sociais.

A emergência da lei Nº 10.639/2003, complementada posteriormente pela lei Nº 11.645/2008 – que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afrobrasileira e indígena na educação básica - tem a potencialidade de “quebrar” os conteúdos, as narrativas e temporalidades consagradas do ensino e da pesquisa histórica eurocêntrica (História Antiga, História medieval, História Moderna e Contemporânea) do currículo escolar (Muller, Coelho e Ferreira:2015).

Segundo os autores a lei possibilita romper com as propostas curriculares eurocêntricas e passam a oferecer novas visões históricas, mais oportunidades de respeito e valorização da diversidade étnica-racial. Arroyo (2011) sinaliza que “A sociedade perdeu a confiança em narrativas de experiências humanas, de história e memórias únicas, de únicas vivências do tempo-espaço” (p.324).

Por essas possibilidades advindas da sanção da lei, o ensino de história se reorganiza para explicar outras histórias ou complementar as lacunas, silenciamentos e visões simplificadas de sujeitos históricos. A proposição curricular explicitada na lei tem colocado em discussão as bases identitárias das narrativas nacionais que foi constituída em eventos históricos, enaltecimento de heróis, monumentos entre outros elementos que se fundamentaram na herança colonial portuguesa. Muller *et all* criticam essa prática:

Se posta em uma perspectiva pós-colonial, a partir do que supõe Stuart Hall, esse tipo de abordagem questionadora de uma concepção eurocentrada do currículo pode implicar na dessacralização dos elementos constituidores do ideal de nação: 1) “narrativa de nação”: histórias, imagens, eventos históricos, símbolos rituais; 2) origem continuidade, tradição e itemporalidade; 3) mito fundacional; povo original o *folk* puro itemporalidade (Muller *et all*. 2015.p.107).

Gomes (2010) observa também que tanto a Lei Nº 10.639/2003 quanto a Lei Nº 11.645/2008 propõem novos andamentos para a sociedade democrática. Requerem medidas

para a superação de preconceitos contra negros os indígenas como também para outros marginalizados pela sociedade: ciganos, mulheres, homossexuais, empobrecidos, idosos, deficientes e etc. Neste pensar, as leis ao mesmo tempo em que estabelece ações educativas, ela abre espaço para que se exijam o redimensionamento de critérios para avaliação da qualidade da educação ofertada, das produções científicas bem como, da prática pedagógica, considerando a estrutura financeira, os recursos humanos e as metodologias.

O portal do Ministério da Educação (MEC) diz:

A lei 10.639/2003 que estabelece o ensino da História e da Cultura Afrobrasileira nos sistemas de ensino foi uma das primeiras leis assinadas pelo presidente Lula. Isto significa o reconhecimento da importância da questão do combate ao preconceito, ao racismo e a discriminação na agenda brasileira de redução das desigualdades. A lei 10.639/2003, a lei 11.645, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirma a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos (Brasil, 2003).

Corroborar com este pensamento o Conselho Nacional de Educação através do CNE/CP 3/2004:

É importante destacar que não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividade, que proporciona diariamente, também as contribuições históricos-culturais dos povos indígena e dos descendentes de asiáticos, além da de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26 A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais que inclusão de conteúdo, exigem que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (2004, p.8).

Parecer CNE /CP 3/2004 ressalta sobre a questão de refletir as relações étnico-raciais nos amplos aspectos da vida educacional e de seu processo.

Alguns autores qualificam estas ações como “enegrecimento da educação” no livro “Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas; no texto intitulado Estudos Afro-Brasileiros: Africanidades e Cidadania, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011); a autora explica que não se trata de extinguir origens europeias da escola. Para isso, Silva (2011) usa o termo “enegrecimento da educação” .

O enegrecimento da educação se constitui uma escola em cada um sinta acolhido e integrante, onde as diversas representações dos povos sejam conhecidas e valorizadas, não

com um cumprimento legal ou lista de conteúdo, mas com perspectivas que direcionam ao conhecimento, compreensão, respeito mútuo a uma sociedade justa e solidária. Enegrecer significa, portanto, a maneira própria com que os negros se expõem ao mundo, ao o aceitarem com sua identidade. Neste processo de aceitação e respeito mútuo em que cada um possa ser conectando-se com as diversas identidades sem que cada um deixe de ser o que é (Silva, 2011).

Há uma tendência necessária para as Africanidades nos delineamentos das Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008 para que as visões de mundo dos africanos e afrobrasileiros se constituem nas manifestações históricas culturais diretamente vinculadas a visão de mundo originária em culturas africanas incluindo a sobrevivência dos africanos após a diáspora. Nesse sentido, as africanidades potencializam e dão caminhos a consciência negra e lhes dá a energia para enfrentamento das desigualdades e opressões, reivindicando conhecimento de sua história e cultura. Esta iniciativa propõe que os indivíduos venham a desenvolver consciência histórica e política capaz de não seguir domínios externos é ter autonomia política para se libertar de sistemas exploratórios.

Fonseca, Silva (2010) e Bergamaschi *et all* (2011) explicam sobre a questão ao elucidar que o contexto escolar vivido pelos indígenas traz para os não indígenas a responsabilidade de construir um patrimônio de interculturalidade, de se organizar para reconhecer as diferenças. Diante dessa perspectiva, entende-se que a lei Nº 11.645/2008 estabelece um movimento de abertura que permite uma relação responsável com outras cosmologias, experiência de vida da intrincada realidade sociocultural brasileira. Consiste então, numa abertura para a interculturalidade, para que os povos indígenas, bem como, os não indígenas também aliem conhecimentos e saberes numa abordagem equilibrada entre os diferentes.

Corroborar com a mesma análise Caselli (2009) sobre os usos da interculturalidade na educação escolar indígena da Argentina:

No obstante, no podemos considerar que ésta sea una práctica intercultural cuando es sólo el docente y los niños indígenas quienes están insertos em esta modalidade. Es decir, la sociedade hegemónica – a la que los niños deben enfrentar- no recibe una educación intercultural. Em este sentido, de los textos escolares ofrece escassa información de la historia de los pueblos originários y de su dinámica sociocultural y, al limitar esta dinámica as tales simplificaciones, terminan sosteniendo una serie de prejuicios y actudes discriminatorias y finalmente racistas hacia este otro sector de la población (p.140).

Ibanés Caseli (2009) defende uma prática intercultural e sinaliza que os textos escolares possuem uma abordagem simplificada trazendo prejuízos para população indígena e que provoca atitudes racistas. Uma educação intercultural oportuniza o combate ao racismo contra os povos originários da Argentina. A proposta de uma educação intercultural precede uma atitude política igualitária de respeito para com as diversidades étnicas presentes no Brasil e na América do Sul.

A lei Nº 11.645/2008 aponta uma visão pedagógica embasada no enfrentamento de um ensino que seja fundamento principalmente no valor dos povos originários da América do Sul. Os indígenas e negros que tiveram vivências similares, no tocante a exploração colonial e que seus delineamentos possam a partir dessa política afirmativa, neste século XXI usufruir de mecanismo políticos de valorização, aceitação cultural com vista para reconhecer as diversidades étnicas, seus intercâmbios e principalmente uma capacidade de formação politizada capaz de conviver com essas nuances sociais e suas possíveis transformações.

Salientam Medeiros e Antunes (2013):

Assim como a escola indígena está numa constante construção, a escola não indígena também precisa repensar e se reconstruir. Por isso, entendemos que a Lei 11.645/2008 constitui uma abertura para interculturalidade, um impulso às escolas não indígenas para se prepararem para o encontro e o convívio com o diferente, assim como os povos indígenas vem fazendo há séculos (p.243).

O que é possível constatar nestas discussões é a compreensão de que a história da cultura indígena deve alcançar índios e não índios, ou seja, deve chegar às populações em geral; do mesmo modo que o ensino da história e cultura afrobrasileira se estende a negros, índios, brancos, afro-brasileiros. Em fim este ensino proposto pelas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 serve para formação da nação brasileira, para ajudar a combater práticas racistas e principalmente para reforçar a ideia de transformações sociais nas relações étnico-raciais.

3.5. O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E O ENSINO SOBRE A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Os livros didáticos nas escolas públicas do Brasil é um dos principais recursos disponível para referência de leitura de seus conteúdos, e diante desta realidade; logicamente influi na formação dos estudantes. Vale ressaltar que há necessidade de trabalhar com fontes

diversificadas que podem contribuir para a construção do conhecimento histórico, buscando alternativas para a utilização dos mesmos, entendendo suas dimensões e complexidades (Bittencourt, 2004). Nesse sentido, o livro didático não é a principal e única fonte de conhecimento e que ele deve estar aberto ao diálogo e debates para que não seja utilizado de forma limitada.

Os materiais didáticos de história e demais componentes curriculares utilizados na sala de aula tem papel importante na formação de identidade nacional e construção de cidadania. Através dos textos e ilustrações do livro didático se consolida pensamentos, representações sociais e identitárias. Ao mesmo tempo, o livro pode ser um obstáculo no ensino, pois, podem fornecer informações preconceituosas, mensagens distorcidas que pode vir a interferir na formação ideológica.

O livro didático de história carrega influências sociopolíticas da organização nacional. O material inserido como necessário no processo de formação escolar representa os pensamentos, ideias e principalmente, as intenções do Estado na seleção cultural e política. Então, o livro didático na escola é um elemento didático que difunde as principais ideologias do Estado brasileiro.

Moreira (2006), afirma que a gestões das diversidades na sala de aula consubstanciam a ponte entre, a produção de textos educativos e, sua relação com os dois processos da produção de conhecimento através da ação pedagógica.

A ação pedagógica é importante tanto quanto os materiais didáticos produzidos; o papel do professor neste caso é imprescindível na medida em que desenvolve visões críticas, propõe análises mais igualitárias e denunciam formas preconceituosas de discriminação étnica, social de gênero e etc. na sala de aula.

O contexto atual busca um ensino com vistas para enfrentamentos do ocultamento de sujeitos na história brasileira: “Desocultar, mostrar, reconhecer é de extrema relevância política e pedagógica em uma tradição social, política e cultural marcada por perversos ocultamentos, inferiorizações dos coletivos que agora vão chegando às escolas” (Arroyo: 2013, p. 150). O livro didático, neste cenário de transformações deve ser produzido de modo que consiga um diálogo equilibrado entre as diversidades.

As mudanças dos textos dos livros didáticos após, as leis que propõem o ensino de história afrobrasileira e indígena começam a acontecer de forma gradual, na medida em que as

pesquisas científicas dão visibilidade para as culturas, história destes povos como elemento fundamental na seleção de conhecimento escolar.

No campo da recontextualização pedagógica Bernstein (1996) afirma que ocorre uma descontextualização nos textos didáticos, ou seja, ele se transforma e não passa mais as informações antes pensadas como verdadeiras e únicas. As alterações necessárias para o ensino da diversidade para Bernstein (1996) é chamado de princípio recontextualizador que regula o novo posicionamento ideológico do texto em seu processo de relocação em um ou mais dos níveis do campo de reprodução (Cortesão e Stoer, 2006: p.195 *apud* Bernstein 1996, pp. 270-271).

Os textos do livro didático de história nesta perspectiva passam por um período de recontextualização, primeiro começam as mudanças ideológicas nas narrativas, depois a transformação no processo pedagógico que inicia um aprendizado mais aprimorado e completo numa proposta intercultural da diversidade.

Observa Cortesão e Stoer (2006):

Mudanças nos textos, visões epistemológicas recriadas, revisões historiográficas e preenchimento de lacunas nas narrativas vão ocorrendo de modo processual. Assim as identidades se dialogam, se desafiam numa interconexão. Este processo, ao mesmo tempo em que potencializam algumas lutas, fragilizam também a reestruturação intercultural (p.189).

Existem algumas dificuldades nas produções dos livros didáticos de história. Ainda estão em processo de mudança e dependem também de uma análise crítica daqueles que vão desenvolver a ação pedagógica. Por causa das limitações de alguns livros didáticos ainda se reproduz mensagens distorcidas e preconceituosas dos indígenas, negros e afro-brasileiros.

Salienta Silva (1998):

[...] as deficiências no livro didático em dar conta da questão da diversidade étnica e social do Brasil, da época do descobrimento até os dias atuais. Com isso, os livros didáticos que tem um importante papel na formação de nosso referencial explicativo da realidade, acabam por gerar nas crianças, uma visão preconceituosa, racista e falsa a respeito das sociedades indígenas (pp.192-193).

As escolas, atualmente, são impostas a tarefa de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para construção da nação brasileira. Além de acabar com algumas ideias eurocêntricas; cabe também à escola, fiscalização de práticas racistas entre os estudantes.

Os livros didáticos devem estar em sintonia com as principais mudanças epistemológicas da educação nacional, com toda responsabilidade política que um livro didático tem em sua ação educativa, entende-se o quanto é desafiador a produção de um material didático efetivamente adequado a atender as expectativas das diversidades econômicas, econômicas, de gêneros e étnicos-raciais. O livro didático deve atrair a atenção dos discentes e docentes na medida em que pode promover reflexões de aspectos diversos.

De acordo o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), há outros indicadores de qualidade que fazem parte da análise da qualidade do livro didático (2012):

1. Respeito a legislação, as diretrizes oficiais relativas ao ensino fundamental.
2. Observância do princípio ético necessário a construção da cidadania e ao convívio social republicano.
3. Coerência e adequação da abordagem teórico metodológica assumida pela coleção no que diz respeito a proposta didático-pedagógica e os objetivos visados.
4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos.
5. Observância das características e finalidade específicas no manual do professor e adequação da coleção a linha pedagógica representada.
6. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didáticos pedagógicos da coleção (p.13).

Os indicadores de qualidade do livro didático exigem o respeito à legislação e as diretrizes oficiais, assim, as leis que obrigam o ensino da temática afrobrasileira e indígena devem ser respeitadas, bem como, a correção e atualização de conceitos é fundamental na transformação do ensino de história que vem a ser mais intercultural e democrático.

A temática sobre a diversidade étnico-racial inserida no currículo da Educação básica sugere medidas de políticas públicas que promovam qualificação para os docentes para que seja real e efetivo que aconteçam a aplicação, as discussões, reflexões e aprimoramento acerca do estudo da África, dos afrodescendentes e também dos povos indígenas.

No Brasil, a política pública voltada para o livro didático é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que tem como prioridade a garantia da qualidade dos livros didáticos.

De acordo Ministério da Educação (2017):

Para escolha dos livros didáticos aprovados na avaliação pedagógica, é importante o conhecimento do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). É tarefa de professores e equipe pedagógica analisar as resenhas contidas no guia para escolher adequadamente os livros a serem utilizados no triênio. O livro didático deve ser adequado ao projeto político-pedagógico da escola; ao aluno e professor; e à realidade sociocultural das instituições. Os professores podem selecionar os livros a serem utilizados em sala de aula somente pela internet, no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Uma das exigências para a seleção do Livro didático é analisar as resenhas contidas no Volume “Apresentação do Guia” e a adequação dos livros aos projetos de ensino das escolas. Diante de tais exigências entende-se que avaliar os materiais didáticos, no tocante, o livro didático que já foram validados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é importante para desenvolver uma capacidade de análise crítica de como os conteúdos abordados pelas coleções propostas se estruturam em relação às proposições das leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008. Assim, a avaliação e seleção dos livros didáticos devem observar com responsabilidade quais as mudanças positivas em relação ao ensino sobre diversidade étnico-racial estão sendo promovidas na produção do livro didático. Compreender se o processo de ensino vem favorecendo ou não para a concepção étnico-cultural dos discentes, bem como para a construção da identidade da população dos negros e indígenas como protagonistas da história nacional. Os materiais didáticos precisam difundir também o respeito aos povos indígenas e afrobrasileiros no intuito também de contribuir para combater práticas racistas e discriminação.

Entende-se que a relevância de uma prática intercultural na educação e de seus desafios existentes entre educação intercultural e direitos humanos. Assim, há uma perspectiva de valorização de uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e enfrentamento dos grupos sociais numa integração dialética das diferenças (Candau, 2008).

Estas responsabilidades incumbidas à escola implica responsabilidade política com a realidade sociocultural, pois tal ação faz parte da tarefa inerente para a formação de cidadãos atuantes e democráticos. Implantar ações afirmativas na escola através do ensino da história e cultura afrobrasileira e indígena permite uma participação importante na construção de estudantes capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais que compartilham e que ajudam a conservar e/ou organizar.

Faz-se necessário a escola avançar nas produções e aprimoramento dos materiais didáticos, dos textos didáticos. O ensino da história e cultura afrobrasileira e indígena carregam em suas discussões, histórias tensas de resistência que querem sair do silenciamento, da visão superficial que deseja conquistar espaços políticos, acesso a dignidade e justiça.

É urgente a exigência para as mudanças e adaptações nos desenhos curriculares e os livros didáticos se abrem aos sujeitos dos conhecimentos e das experiências históricas em que

foram e serão produzidas. Nesse sentido, será pertinente também pressionar para que aos docentes e discentes não lhes seja negado o direito ao conhecimento de sua verdadeira história, em sua histórica complexidade. Que estes ensinamentos estejam inseridos no cerne da proposta curricular e não apenas como tema ilustrativo e exótico; lembrado somente em projetos e oficinas educativas.

É preciso buscar meios para efetivar que os sujeitos se afirmem presentes no currículo: “[...] Formas concretas de abrir os currículos à emergência da diversidade” (Arroyo, 2013, p.149).

A consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos, bem como, a responsabilidade de ações educativas para combater o preconceito e discriminação. Para isso, reconhecer que a sociedade é constituída por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem histórias igualmente valiosas. Entender que o fortalecimento das identidades e de direitos deverá assumir os embates das historicidades negadas, distorcidas para acabar com o preconceito e propor igualdade de direitos (Arroyo, 2013).

Finalmente, o princípio de ações educativas de combate aos racismos e as discriminações encaminha a criação de condições para professores e alunos pensarem, decidirem e agirem, assumindo a responsabilidade pelas relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos e contestações e valorizando os contrastes das diferenças (Arroyo, 2013).

As representações das identidades no livro didático são diversas e nem sempre dão conta de dar visibilidade de modo equilibrado. Os brancos e os mais apossados são na maioria das vezes mais apresentados do que negros, camponeses, indígenas e mulheres. As existências de cada um são identificadas pela sua origem social e étnico-racial. Há muito tempo, os materiais didáticos foram produzidos com percepção tradicional e eurocêntrica. Esses ranços ainda estão presentes de forma sutil nos textos e ilustrações dos livros didáticos.

Mudanças educacionais são gradativas, então, o ensino intercultural sobre a diversidade étnico-racial deverá acontecer de modo gradual e cuidadoso, mas, sobretudo, responsável. Entende-se que essas mudanças devem acontecer com maior rapidez, porém, não deve desenvolver apenas como modismos ou eixos temáticos optativos; o ensino sobre a temática afrobrasileira e indígena precisa ser feito com responsabilidade, para isso, esses

conteúdos devem ser inseridos no currículo escolar como elemento fundamental da formação dos estudantes. A cidadania brasileira deve ser exercida por um olhar educativo plural, respeitando as diferenças e buscando meios de amenizar as desigualdades sociais.

De acordo Munanga (2005):

No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência (p.21).

Nesta análise, entende-se que a existência das diversidades no livro didático ainda depende de algumas transformações específicas para sanar pequenos erros de construção histórica e cidadania. Abandonar conceitos falsos, explicações errôneas e romper com historiografias arcaicas.

Muller *et all* (2015) sinalizam sobre a escassez de materiais didáticos:

A escassez de livros didáticos com conteúdo divorciado da historiografia colonial preconceituosa, infelizmente ainda presente no imaginário coletivo de grande parte de pesquisadores, associada à falta de formação de educadores para lidarem, ora com as manifestações preconceituosas entre alunos de origem étnico-racial deferente, ora a desconstrução de um livro que carrega os preconceitos, devem ser atribuídos à inércia do mito de democracia racial e não aos docentes que também são vítimas da educação eurocêntrica (p.201).

O papel do professor também deve ser ressaltado como agente político de proposta de mudança, porém, o mesmo deve se qualificar e buscar conhecimentos que lhe dê condições para analisar criticamente os livros didáticos e no ambiente da sala de aula, construir reflexões políticas nas narrativas de história. Os mitos serão quebrados, na medida em que o professor se distancie de modelos curriculares superficiais, racistas e discriminatórios inseridos nos livros didáticos ou outro material didático.

Para Muller *et all* (2015): “[...] produzir livros didáticos numa perspectiva epistemológica diferente e formar professores numa visão plural são condições *sine qua non* inseparáveis para fazer funcionar as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008” (p.201).

Assim, o funcionamento da lei depende de vários atores sociais, comunidade escolar, coordenador pedagógico, diretor escolar, famílias e professores são convocados para a efetivação, fiscalização das leis e sua aplicação no ensino. Sobre a ideologia no Livro Didático em relação às questões étnico-raciais Muller *et all* (2015) sinaliza:

E, 1941 a temática étnico-racial em livro didático (LD) já havia sido objeto de intensa publicação e críticas nos EUA, como descreve Chooppin. Cita por exemplo, os

trabalhos de Maria Elizabeth Carpenter Ruffin reunidos no livro *Tratamento dos negros nos livros didáticos sobre a História Americana (1826-1839)*. Do mesmo modo o autor relata que na França houve uma abundante literatura sobre as abordagens da descolonização no LD (Muler, 2015, p.206 *apud* Choppin: 2004.p.556).

A descolonização do livro didático significa também um fenômeno de luta política em que os silenciados possam ter visibilidade e valorização de forma igual na história. Uma atitude consideravelmente política para exercício de uma cidadania plural e respeitosa. Nesse sentido, cada país que teve passado histórico com algumas características similares vem reivindicar através dos movimentos sociais que se efetivem essas alterações nas leis educacionais no intuito de acelerar o processo de uma formação mais democrática e plural. Descolonizar o livro didático é retirar erros históricos, visões hegemônicas eurocentradas e dar início a um ensino para as diferenças, para as diversidades, sem que algumas identidades sejam enaltecidas em detrimento da inferiorização de outras.

Diante destas questões sociopolíticas, observa-se o quanto é fundamental que os currículos oficiais inseridos no livro didático estejam em parceria com as políticas educacionais, apesar dos desafios estruturais para sua produção, seleção e utilização como ferramenta de ensino.

Faz-se necessário que os profissionais de ensino compreendam as complexidades políticas, econômicas e culturais que envolvem o livro didático, bem como, as seleções de conteúdos no desenho curricular. É um trabalho árduo, mas necessário.

5. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

5.1. FERRAMENTA E PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O desenho metodológico: Não é experimental descritivo com enfoque qualitativo de corte transversal. O tipo de investigação desta pesquisa: Optou-se pelo estudo descritivo e interpretativo e com uma metodologia qualitativa. De acordo Torres (2013) o paradigma sócio crítico ocupa-se dos problemas sociais. Parte da ideia de que a educação não é neutra. O tipo de investigação é: Ativa, básica e descritiva.

É interpretativa com o objetivo de analisar a estrutura curricular e o processo de ensino sobre diversidade étnico-racial e sua relação com a formação política dos alunos. Para Torres (2013), dentro do paradigma sócio crítico a comunidade se autoanalisa num processo de introspecção para, a partir dele, encontrar as medidas necessárias para a transformação, aplicá-los, avaliar seus feitos, redesenhá-las se necessário e voltar a aplica-las até atingir a transformação necessária, dando assim a solução ao problema científico inicialmente proposto.

Trivinões (1987) afirma que, na pesquisa no âmbito educacional de cunho marxista, é conveniente iniciar a pesquisa pelos dados reais e concretos dos fenômenos porque a concepção epistemológica de Marx considera as relações entre os mesmos, visualizando-as como sínteses históricas de diversas relações socioeconômicas. Para Marx (1987), qualquer fato histórico constitui uma síntese de fatos históricos anteriores e determinantes entre si, E é na condição de síntese que se apresenta ao pensamento. Logo a pesquisa em questão está inserida num paradigma sócio crítico, pois o processo de ensino de história é fruto das relações de poder embutidas nas esferas econômicas, políticas e culturais do Estado.

5.2. COLETA DE DADOS

Esta pesquisa foi guiada a partir do objetivo de analisar a estrutura curricular e o processo de ensino sobre a diversidade étnico-racial e sua relação com a formação política no Colégio Municipal Anísio Teixeira em Prado-Bahia. Foram utilizados questionários semi-estruturados para os estudantes, professores, equipe diretiva e observação. Assim, foi feito a análise das transcrições das respostas dos questionários e das informações coletadas das observações participantes do Projeto de Ensino, Regimento Interno, Proposta Curricular e dos

livros didáticos de história. De acordo Torres (2013) o paradigma sócio crítico ocupa-se dos problemas sociais. Parte da ideia de que a educação não é neutra.

5.3. CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO PESQUISADO

O Colégio Municipal Anísio Teixeira (CMAT) foi o lugar onde o universo desta pesquisa foi aplicada. O CMAT situa na sede do município de Prado, no bairro Novo Prado no centro comercial e histórico da cidade, à Rua Clarício Cardoso dos Santos, S/nº. Esta instituição é constituída em três prédios distribuindo-se: Prédio principal que oferece Ensino Fundamental I com turmas de 5 ao 9º anos e Ensino Fundamental para Educação de jovens e Adultos (EJA); nos turnos matutino vespertino e noturno; o segundo prédio oferece Ensino fundamental I para as turmas de 1º ao 5º anos, durante os turno matutino e vespertinos e o terceiro prédio que oferece Educação Infantil.

O CMAT é a maior escola pública do município de Prado que oferece o Ensino Fundamental com uma população discente de 1.709 estudantes, de acordo o Movimento Mensal de Matrícula (MMM).

A fundação do Colégio Municipal Anísio Teixeira foi em 06 de março de 1964, através da Portaria SEC nº 596/1964, que nomeou a instituição como Ginásio Municipal São José de 1º Grau (até a 8ª série) e obteve a autorização para funcionamento em 31 de outubro de 1969, com base legal da Portaria SEC nº 6177/1969.

O Conselho de Educação do Estado da Bahia – CEE/BA. Em 1971, por meio da Portaria SEC 8205/1971, a escola recebeu autorização para funcionar com os cursos de 1º e 2º Graus o nome da escola mudou o nome da instituição para Colégio Municipal Anísio Teixeira e autorizou a oferta do Curso de Magistério (2º Grau) com habilitação de Formação para o Magistério do 1º Grau da 1ª a 4ª Série. A partir da década de 70, foi autorizado a ofertar o curso Técnico em Contabilidade através da Portaria do CEE/BA nº 794/1978 de 28/08/1978.

Após as mudanças propostas pela nova LDB nº 9394/96, os cursos de 2º Grau - Magistério, Contabilidade e Formação Geral - foram gradativamente extintos da escola. Na atualidade, o Colégio Municipal Anísio Teixeira oferece a Educação básica com as modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II. (1º ao 9º anos) e Ensino Fundamental para adultos através da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A missão do CMAT é a formação de cidadãos agentes transformadores de sua realidade social, pautado na solidariedade, respeito e ética, atendendo às necessidades de nossa comunidade.

O quadro docente da escola é constituído por 95% de professores habilitados nas áreas nas áreas específicas em que atuam. O quadro discente é formado por estudantes residentes na Sede/zona urbana do município sendo que há estudantes oriundos da área rural pertencentes a Assentamentos de Reforma Agrária, fazendas e sítios do entorno da cidade de Prado.

5.4. SUJEITOS DA PESQUISA

Sujeitos da pesquisa foram 328 os alunos do 5º ao 9º anos do turno matutino e vespertino, 10 professores que lecionam do 5º ao 9º ano do Colégio Municipal Anísio Teixeira. Os sujeitos da pesquisa da equipe diretiva foram: um (1) coordenador pedagógico, dois (2) orientadores educacionais e um (1) diretor, sendo (4) pessoas da equipe diretiva. Foram 10 (dez) professores que participaram da pesquisa. Então, foram 328 estudantes, 14 (catorze) funcionários que estiveram interessados em participar da pesquisa; totalizando 342 pessoas na mostra.

O critério para seleção dos sujeitos da pesquisa foi aleatório simples, foram sorteados 10 turmas do Ensino Fundamental I e II, 10 professores e 4 funcionários da equipe diretiva.

5.5. LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Colégio Municipal Anísio Teixeira em Prado, no estado da Bahia, no curso Ensino Fundamental I e II, com as turmas do 5º ano, 6º ano, 7º, 8º e 9º dos turnos matutino e vespertino.

5.6. VALIDAÇÃO

Para o procedimento de validação dos questionários (ver APÊNDICE 5), se resultou à validação por especialistas, ou seja, os instrumentos de coleta de dados foram validados por uma doutora paraguaia e dois brasileiros. Para efetivar as validações, os doutores puderam

fazer inferências, sugestões, acrescentar o que era visto como necessário ou eliminar questões inadequadas. As questões foram assinaladas como coesas e consideradas aptas a serem utilizadas como instrumentos de pesquisa para obtenção dos resultados. A doutora sugeriu melhorar o enunciado de uma questão no questionário dedicado aos professores. Os demais doutores consideraram os materiais adequados.

Foram aplicados 25 questionários como prova piloto que teve como critério a apresentação dos instrumentos de pesquisa (questionário semiestruturado) a uma população que tem como semelhança a escola pesquisada. O resultado apresentado foi satisfatório, não comprometendo assim, a confiabilidade e validade dos resultados obtidos. A prova piloto é considerada relevante para a coleta de dados, pois, situações inesperadas podem surgir no momento de análise dos dados são frequentes, justamente pelo caráter interpretativo aos quais as questões propostas estão submetidas.

6. RESULTADO E DISCUSSÃO

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa de estudo descritivo e interpretativo com utilização de questões objetivas e subjetivas, os dados foram apresentados através de gráficos, quadros e tabelas, conforme se apresentam a seguir.

6.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O tratamento dos dados foi realizado com as seguintes etapas: pré - análise, exploração do material e tratamento dos dados e interpretação. Os indicadores para estes estudos foram: a observação do elemento pesquisado, no caso, o currículo sobre a diversidade étnico-racial; o desenvolvimento desse conhecimento na escola, a efetivação deste ensino, as categorias analíticas (currículo, saberes e cultura escolar) e empíricas (triagem/ou seleção, organização e sistematização);

A análise de conteúdo foi organizada com as seguintes categorias:

1.Triagem/Seleção: Análise das unidades do contexto como os documentos: o Projeto de Ensino, Regimento Interno, livro didático de história, materiais literários e a Proposta Curricular. Observação da relevância no uso do conteúdo sobre a diversidade étnico-racial. A Teoria pedagógica: analisou a concepção da escola, dos docentes e discentes sobre o ensino da diversidade étnico-racial.

2.Organização: Planejamento escolar sobre diversidade, as condições pedagógicas de trabalho e o conhecimento da turma sobre a diversidade étnico-racial. A disposição de conhecimento, os conteúdos do componente curricular de história.

3.Sistematização: análise dos métodos, procedimentos e resultados obtidos.

Durante a análise dos dados e sistematização foi utilizado no programa Microsoft Office 2016. Foi feito tabelas e quadros simples para comparar as respostas e/ou informações importantes para a pesquisa numa proposta de análise de conteúdo. Além das tabelas foram elaborados gráficos para sistematizar dados referentes a quantidades e sua relação com o objeto pesquisado. A sistematização dos dados permite aplicar soluções analíticas preditivas para pesquisa, podendo fazer associações, comparações que apontam aspectos específicos da

realidade do objeto de estudo. Foi utilizado também o software (Excel Microsoft 2016) adequado para análise de dados qualitativos e quantitativos com o objetivo de organizar os dados bem como, refletir sobre os seus significados para a descrição e análise do objeto pesquisado.

Os dados coletados através de questionários e das observações foram realizados em três etapas:

1ª Etapa com os discentes: Ocorreu a aplicação do questionário direcionado aos estudantes no dia 11 a 15 de setembro, período em que o CMAT autorizou a aplicação dos questionários nas turmas. Na pesquisa, os estudantes responderam ao questionário manualmente.

2ª etapa: Foram realizadas as observações participantes dos documentos da escola, como Projeto de Ensino, Regimento interno, Proposta curricular, Livro Didático de história, que foram realizadas nos períodos de duas semanas a partir do dia 16 a 30 do mês de setembro no ano 2017 no turno vespertino.

3ª Etapa com os professores e equipe diretiva: No dia 18 de setembro, após conversar com os professores, coordenadores pedagógicos e diretor escolar no momento do planejamento, foram passados os questionários aos professores e coordenação pedagógica, que aceitaram participar da pesquisa. Dos profissionais pesquisados, apenas dois (2) responderam ao questionário *online* e os demais responderam manualmente.

Nesta pesquisa, percebeu-se que na categoria seleção, como os professores e estudantes faziam escolhas por alguns saberes em detrimento de outros. Observa-se, por exemplo, que estas escolhas mostravam diferentes fontes para o processo pedagógico, o que possibilitou o reconhecimento das unidades de contexto em análise.

Na categoria organização, perceberam-se, as dificuldades para cumprimento diante da lei nº 11.645/2008, o livro didático a realidade da escola e o ensino sobre diversidade étnico-racial. Os assuntos, o tempo para a aplicação; a falta dos materiais literários disponíveis, o planejamento mostra que esses fatores interferem a unidade do contexto - disposição do conhecimento.

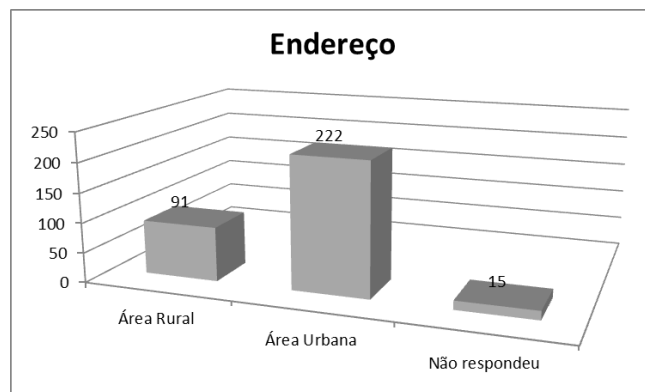
Nesse aspecto, os docentes apontam algumas limitações e avanços do livro didático que embora tenham tido melhorias ainda falta detalhes para aplicação pedagógica de forma efetiva.

Nos questionários, exploramos nas respostas dos discentes e docentes os elementos referentes às categorias analíticas e ao objeto de estudo como um todo.

6.1.1. Análises das respostas dos estudantes

Questão: Identificação. Quanto a endereço, série e idade:

Gráfico nº1: Endereço.



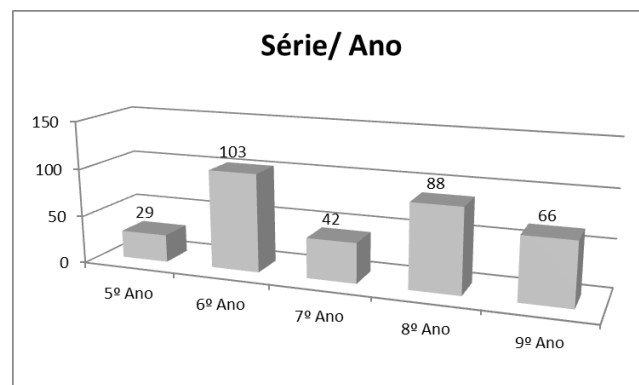
Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado- Bahia – Brasil.

68% dos estudantes residem na área rural.

28% dos estudantes residem na área urbana.

4% dos estudantes não responderam o endereço.

Gráfico nº 2: Série e ano.



Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado-Bahia – Brasil.

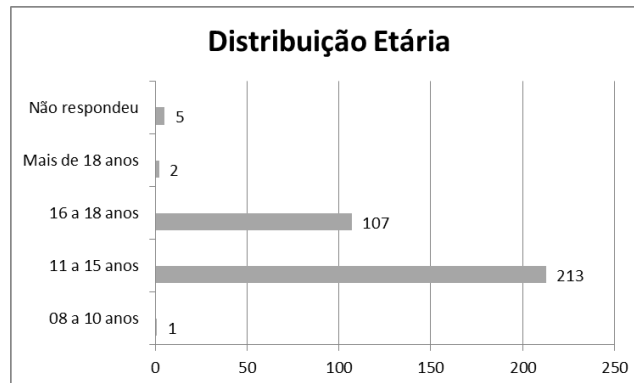
31% dos estudantes pertencem ao 6º ano.

27% dos estudantes pertencem ao 8º ano.

20% dos estudantes pertencem ao 9º ano.

13% dos estudantes pertencem ao 7º ano.

Gráfico nº 3: Distribuição etária.



Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado- Bahia – Brasil.

Quanto à distribuição etária dos estudantes:

65% possuem de 11 a 15 anos de idade.

33% possuem 16 a 18 anos de idade.

1% possui mais de 18 anos.

8% possuem de 8 a 10 anos.

Quanto aos dados de identificação destes estudantes, fazendo-se uma relação entre três variáveis: endereço, série/ano e faixa e etária (Gráfico nº1, 2 e 3), observa-se que houve predominância de alunos pertencentes a área urbana que atingiu um total de 222 estudantes o que corresponde a um percentual de 68%, em relação a série que obteve apenas 103 estudantes que cursam o 6º ano, ou seja, 31% e 88 estudantes do 8º ano, com 27%. Nessa análise também se percebe que a maioria pesquisada se encontra na faixa etária, de 11 a 15 anos, que é a faixa etária prevista para o Ensino Fundamental nos Anos Finais do curso (6º ao 9º anos) atingindo, portanto, 213, que corresponde a 65 % dos pesquisados.

No cenário brasileiro a quantidade de alunos em turmas do Ensino Fundamental é maior nas séries iniciais do Ensino Fundamental que corresponde a uma efetiva participação e

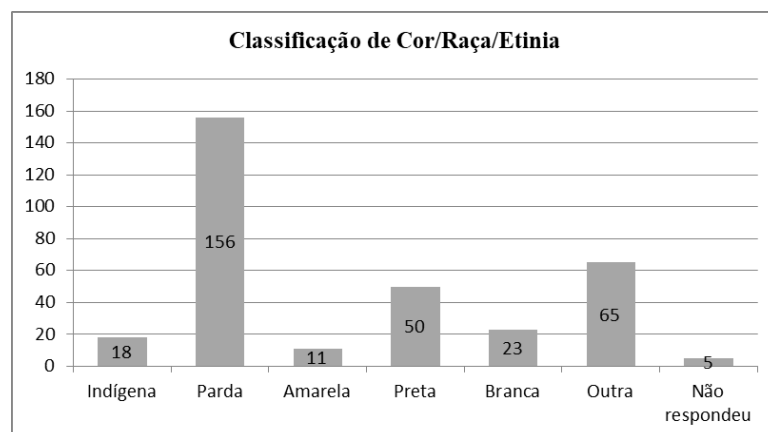
permanência na escola enquanto que nas series finais há maior abandono escolar. Pela participação também do 8º ano, nota-se que já iniciou algumas mudanças em relação à permanência e superlotação.

A permanência dos estudantes na escola até o término de sua série é um dos grandes dilemas da educação brasileira. O abandono escolar ainda é um problema sério do Brasil, pois tem a ver com políticas e responsabilidade social do governo e da sociedade civil.

Quanto a classificação de Cor/Raça/ Etnia:

Veja o gráfico nº4 a seguir:

Gráfico Nº 4: classificação de cor/raça/etnia.



Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado- Bahia – Brasil.

5,48% dos estudantes se classificaram como indígena.

47,56% se classificou como cor/raça/etnia parda.

3,3% se classificaram como cor/raça/etnia amarela.

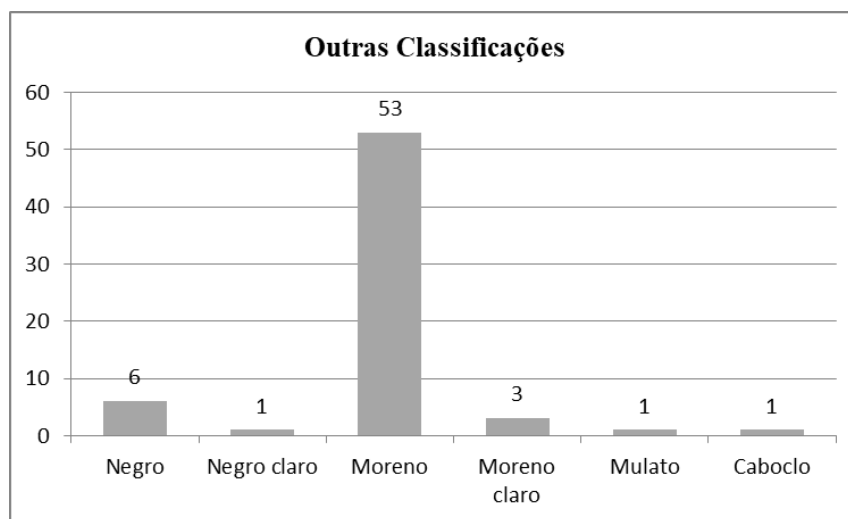
15,24% se classificaram como cor/raça/etnia preta.

7,01% se classificaram como cor/raça/etnia branca.

19,81% se classificaram com “outra”: entre estas responderam que eram: morenos, morenos claros, negros, negros claro, caboclo e mulato.

Observa-se que em relação aos dados obtidos na questão fechada para classificação étnica foi observado que 156 estudantes se classificaram como pardos, representando 48 % da população pesquisada e em seguida a opção “outra” em que se classificaram como: morenos, morenos claros, negros, mulatos e caboclos. Gráfico nº5, a seguir:

Gráfico nº 5:



Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado- Bahia – Brasil.

Os estudantes tiveram liberdade para marcar “outra” classificação e escrevê-la na opção aberta em que dos 65 alunos inseridos nesta resposta 53 estudantes: Sendo que 88 % dos estudantes classificados como cor/etnia morenos, 9 % morenos claros, 5% negros, 2% mulatos, 2% mulatos.

Observa-se que os estudantes preferiram marcar opções diferenciadas para se classificarem etnicamente e a classificação **morena** (grifo meu) e negro tiveram ainda outras especificações com moreno claro e negro claro, o que denuncia uma necessidade de dizer que a cor da pele era clara, ou seja, era mais próxima da cor branca.

Na Tabela nº 1 a seguir os dados da questão fechada e aberta, a seguir:

Tabela nº 1:

Classificação com categoria indicada e aberta de cor/raça/etnia:

Classificação indicada de cor/raça/etnia	
Categoria indicada de cor e raça/etnia	
	Quantidade
	Percentual

Indígena	18	5%
Amarela	11	3%
Preta	50	15%
Parda	156	48%
Branca	23	7%
Classificação aberta de cor/raça/etnia: Outras classificações		
Moreno	53	16%
Moreno claro	3	0,9%
Negro	6	1,8%
Negro claro	1	0,3%
Caboclo	1	0,3%
Mulato	1	0,3%
NÃO RESPONDEU	5	2%
TOTAL		328
		estudantes

Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado-Bahia – Brasil.

Nesta tabela aparecem categorias de cor obtidas da classificação fechada resultante do auto enquadramento desses sujeitos no critério de cor do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) informando que a identificação que prevaleceu na indicação fechada foi a cor parda com 48%, cor preta com 15%, cor branca 23%, indígena 5% e amarela com 3%. Das classificações das respostas abertas em que os estudantes marcaram opção “outra” na classificação aberta que se destacou foi a cor morena, perfazendo 16%, negro com 1,8%, moreno claro com 0,9%, negro com 0,3%, caboclo com 0,3%, mulato com 0,3 e 5% dos estudantes não responderam. Conforme podemos observar, os indivíduos que se classificaram na opção **outra**; registrou a classificação de moreno claro e negro claro e que um (1) sujeito preferiu se declarar caboclo em vez de marcar a opção indígena. Esse fato revela situações históricas presentes na questão de identidade nacional quando os indígenas eram aldeados, ou seja, estavam sobre o controle do Estado, passavam a apropriar-se sob a força do poder colonial, da cultura europeia branca e era classificado como caboclo. Mesmo no século XXI ainda há definições com a mesma nomenclatura.

A população brasileira era classificada apenas em três grupos. Os escravos, também intitulados de negro, os brancos europeus ou brancos mestiços que eram todas as pessoas livres; e os índios. No período escravista e após a abolição a miscigenação e a hierarquias sociais estabelecidas em elementos de ascendência era utilizado como distinção social e étnico-racial. A categoria parda surgiu para definir as pessoas ou mulatos nascidos livres.

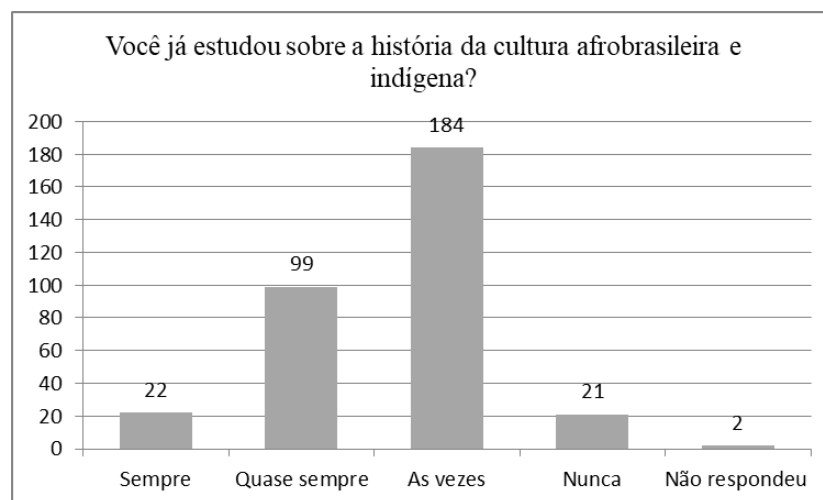
Todavia, indicava também que tinha ancestrais escravos. Devido a esse sistema, mesmo nascendo livre, as pessoas eram discriminadas pela cor da pele ou pela sua descendência (Dantas, Mattos e Abreu: 2012).

Observa-se que os estudantes ficaram relutantes no momento do questionário em que pedia que se classificasse, e alguns pediram ajuda, pois, não conseguia se identificar, tinha dúvidas. A maioria da população do município de Prado é formada por uma população mestiça com predominância de negros e/ou afro-brasileiros e indígenas. Mesmo assim, a maioria preferiu se classificar como pardo e não negro ou indígena.

Questão 1: Você já estudou sobre a história e cultura afrobrasileira e indígena?

Respostas: em relação à pesquisa sobre os estudantes terem estudado sobre a cultura afrobrasileira e indígena realizada no CMAT: 164 estudantes responderam que às vezes estudaram, sendo 56 % dos estudantes; 99 estudantes responderam que quase sempre estudou, sendo 30%. Veja no Gráfico nº 6 a seguir:

Gráfico nº6:



Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado- Bahia – Brasil.

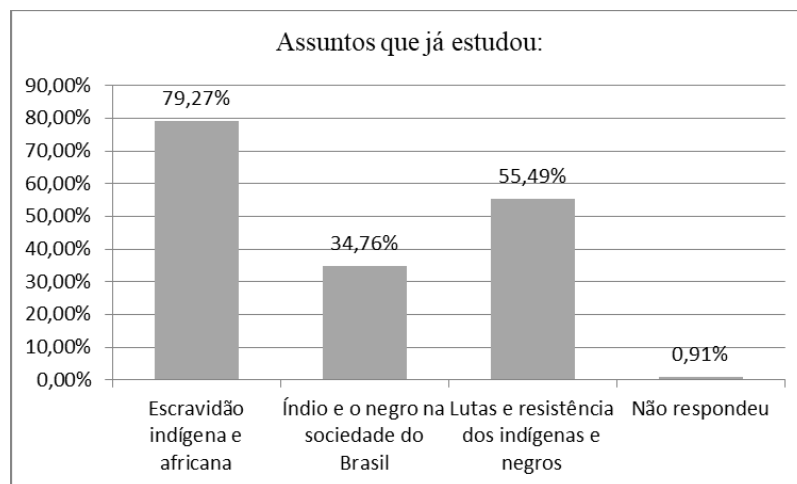
Os elementos contidos neste Gráfico de nº6 possibilitam compreender que o estudo sobre diversidade étnico-racial não está sendo cumprido conforme o que se estabelece a Lei Nº 11. 645/2008. O percentual (56%) de estudantes que responderam que este ensino ocorre **às vezes** adicionado ao percentual (6,4%) que respondeu que **nunca** estudou (grifo meu), permite compreender que mais da metade dos pesquisados, totalizando 62,4% conhece pouco e sinaliza o quanto a escola precisa caminhar na busca de mudar estes índices para efetivar

este ensino numa educação democrática. A evidência da superficialidade deste ensino é um assunto preocupante, pois a escola pode promover mudanças por meio de um currículo mais plural.

Questão 2: Marque um X apenas nos assuntos que você já estudou:

Analisando os conteúdos conhecidos e estudados pelos alunos em relação ao ensino sobre a diversidade étnico-racial, observa-se que houve uma predominância de 46% de estudantes que responderam que estudaram sobre a escravidão indígena e africana, 33% responderam que já estudou sobre as lutas e resistência dos indígenas e negros, 34,75% para o conteúdo sobre o índio e o negro na sociedade nacional. Esse dado evidencia que os estudantes conhecem mais assuntos relacionados à escravidão, que pode ser fruto de uma reprodução histórica direcionada para visões passadas. Com abordagem de identidade inferiorizada e sofredora dos índios e negros; no período de escravização. Apesar disto, um dado positivo é o percentual de 33% para os estudantes que responderam que estudou sobre as lutas e resistência dos negros e indígenas; o que configura uma análise mais autônoma do negro e do índio na participação da história como seres ativos políticos e isso sendo representando pelas formas de resistência destes grupos. A seguir:

Gráfico nº7:



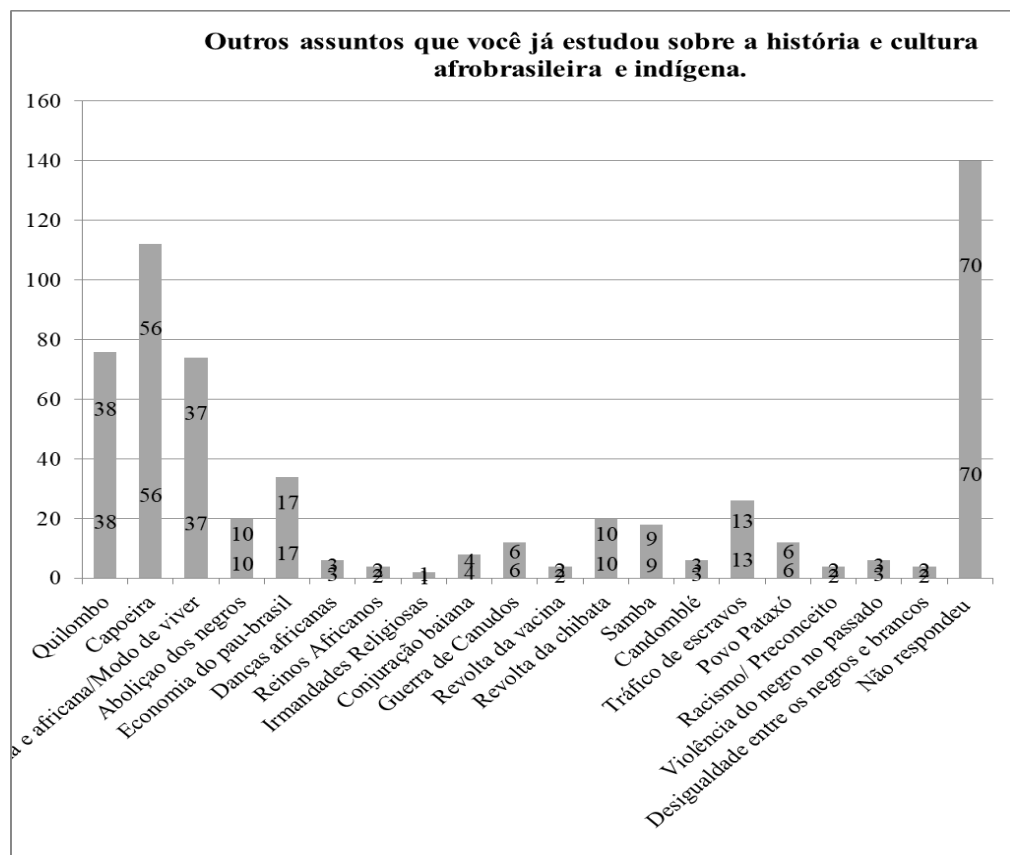
Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado- Bahia – Brasil.

Questão 6: Escreva outros assuntos que você já estudou sobre os povos indígenas, negros e afrobrasileiros.

Resposta: Em relação a outros assuntos que já estudou na pergunta aberta, foram selecionados frequência de assuntos mencionados nas respostas e dessa triagem foram obtidos

21 assuntos relacionados à diversidade étnico-racial. Conforme os assuntos sinalizados observa-se que um número alto de estudantes respondeu que já estudaram sobre capoeira, sendo 70 alunos (21,34 %); estudaram sobre o quilombo com 38 alcançando 11,58%; e cultura indígena e africana o seu modo de viver com 37(11,28%). O percentual de alunos que não responderam foi 21,34%; um resultado que chama atenção por compreender que existe estudante que desconhecem assuntos relacionados à diversidade étnico-racial. Foram coletados das respostas abertas os assuntos que os estudantes sinalizaram e a partir disso foi organizado o Gráfico nº8 a seguir.

Gráfico nº 8:



Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado- Bahia – Brasil.

Assuntos sobre historia e cultura afrobrasileira e indígena	
Temas das respostas dos estudantes	Percentual
Capoeira	56
Quilombo	38
Cultura indígena e africana/modo de viver	37
Economia do pau brasil	17

Tráfico de escravo	13
Revolta Chibata	10
Samba	9
Guerra de canudos	6
Povo pataxó	6
Conjuração baiana	5
Danças africanas	3
Violência contra o negro no passado	3
Desigualdade entre negros e brancos	3
Racismo e preconceito	2
Revolta da vacina	2
Irmandade Religiosa	1

Dos assuntos obtidos nas respostas os que tiveram maior percentual foram: 56/% capoeira, 38% quilombo, 37% cultura africana o modo de viver, 17% economia do pau-brasil, 13% tráfico de escravo, 10% revolta da chibata. Os demais assuntos abordados tiveram percentual pequeno.

Como se pode perceber, nas repostas abertas relacionadas ao estudo sobre a diversidade étnico-racial, mostra que 21,34 % dos pesquisados não responderam, a esta questão, nota-se também poucos assuntos ligados especificamente a cultura e história indígena entre eles os mencionados foram os seguintes: Economia do pau-brasil, Cultura indígena e Povo *Pataxo*. O desconhecimento dos assuntos sobre os povos indígenas é um resultado que evidencia que os estudantes possuem conhecimento superficial ou nenhum conhecimento deste assunto.

Em relação aos assuntos pertinentes a história e cultura afrobrasileira, obteve-se respostas dos assuntos com ênfase às formas de lutas e de resistência dos negros e sua participação na cultura nacional, sendo mencionados: Capoeira, Quilombos, Irmandades Religiosas, Candomblé, Samba e Danças africanas.

Os assuntos citados pelos estudantes em relação à participação de negros, índios e seus descendentes em revoltas e lutas políticas do período republicano brasileiro foram: Revolta da Chibata, Revolta da Vacina e Guerra de Canudos.

Observa-se que no conjunto das respostas, poucos alunos responderam que já estudou sobre a desigualdade social envolvendo negros e indígenas (0,6%), racismo (0,6%) e violência contra o negro no passado (0,91%). O desconhecimento ou a inocência dos estudantes em relação ao preconceito e ao racismo pode estar relacionado com a ideia de que não há racismo no Brasil de acordo o mito de democracia racial que foi reproduzido há alguns séculos.

Questão 4: Quais as características dos povos indígenas, negros e afrobrasileiros?

Respostas: 85 estudantes não responderam e dos 244 que responderam à questão aberta foram selecionadas todas as características mencionadas dentro das respostas. Em seguida foi feito uma lista das características mencionadas dos indígenas e negros nas respostas e foram organizados na tabela de nº 2 e no quadro de nº1, a seguir:

Tabela nº 2:

Temas das respostas das características dos indígenas

Características dos indígenas		
Características	%	Quantidade
Caçadores, selvagens, andam nu e moram na oca.	42,37	139
Pintam o corpo e fazem arco e flecha	39,63	130
São trabalhadores	35,97	118
Tem cabelos lisos	28,04	92
Defendem sua cultura	2,13	07
São pobres	2,4	08
NÃO RESPONDERAM	25,91	85
	100%	328

Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado- Bahia – Brasil.

Sobre as características obtidas sobre os indígenas nas respostas observam-se que 139 dos estudantes mencionaram que os índios são caçadores, selvagens, andam nus e moram em ocas entre outras respostas similares. Percebe-se que ainda prevalece uma visão do indígena no passado colonial. A imagem que está formada sobre a identidade indígena ainda é arcaica. Além de identificarem o índio sobre esses elementos, 139 estudantes (42,37%) responderam que os índios pintam o corpo e fazem arco e flecha; essa caracterização também ainda está voltada para índio no passado, pois os indígenas da atualidade mesmo com preservação de sua cultura utilizam as tecnologias da contemporaneidade e o uso do arco e flecha não é mais comum. Além disso, essa conceituação apresenta uma visão generalizada das diversas etnias com suas distintas culturas; cada etnia tem sentido próprio e diferenças na pintura corporal.

Percebe-se que apesar das caracterizações do indígena no passado, 118 alunos (35,7%) responderam que os índios são trabalhadores, o que pode revelar também uma visão dos indígenas como aptos para o trabalho.

Cabe ressaltar outra característica obtida que teve ênfase foi relacionada ao tipo de cabelo quando eles responderam que o “índio tem cabelo liso”. Significa um dado de traço dos fenótipos da etnia indígena, para os estudantes essa caracterização é uma observação que não reconhece os indígenas mestiços no Brasil. Nem sempre o indígena tem cabelos lisos, pois, houve uma miscigenação em cinco séculos e os traços físicos não devem servir de medida para identificar o índio ou o não índio.

De acordo Freire (2000) é um equívoco pensar o índio como uma cultura congelada, parada desde o período colonial. A maioria das pessoas memorizou uma imagem do índio nu ou de tanga, vivendo dentro da floresta de arco e flecha, conforme a descrição da carta de Pero Vaz de Caminha. Observa-se que esta visão está presente nas transcrições de algumas respostas selecionadas dos estudantes no Quadro nº 1, a seguir:

Quadro nº 1: Características dos índios -Numa ótica do passado/Cultura congelada	
	Respostas
Estudante nº 1	“Eles são trabalhadores e caçam para sobreviverem.”
Estudante nº 2	“Cabelo liso, usa roupas da cultura deles, tem rituais, caça, mora em aldeias, vive dentro da mata.”
Estudante nº 3	“São caçadores, trabalhadores, dividem seus alimentos e tem sua cultura.”
Estudante nº 4	“Pintam o corpo e usam flecha.”
Estudante nº 5	“Vivem sem sandália, se pintam, e cultivam várias coisas.”
Estudante nº 6	“Caça e pinta o corpo.”
Estudante nº 7	“Eu aprendi que os paulistas prenderam os índios e que os índios eram bons na caça.”
Estudante nº 8	“Aprendi que são ótimos caçadores”
Estudante nº 9	“Tem pinturas no corpo e usa flecha, cabelos lisos. ”
Estudante nº 10	“Eles pegam peixes, a cor do cabelo é preto e é liso, caça, tem arcos e flechas.”
Estudante nº 11	“Pintam a pele e caçam”.

Estudante nº 12	“Índios: selvagens, brutos. Índio sem roupa.”
Estudante nº 13	“Índio selvagem e corajoso.”
Estudante nº 14	“Selvagens e seminu.”
Estudante nº 15	“Os índios criaram arco e flecha.”
Estudante nº 16	“Índios pintam a cara com tintas, usam flechas.”
Estudante nº 17	“Pintam a pele com corante e caçam.”
Estudante nº 18	“Fazem remédios, faz flechas, faz tinta, faz alimentos.”
Estudante nº 19	“Índios: moram na mata criam armas de caça e pesca.”
Estudante nº 20	“Fazem remédio, usam roupas diferentes, faz alimento. ”
Estudante nº 21	“Usam roupa de palha vivem em aldeia, tem cabelo liso, pele pintada. ”
Estudante nº 22	“Andam pelados, caçam para comer. ”
Estudante nº 23	“Fazem remédio, escultura e rituais.”

Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado- Bahia – Brasil.

Observa-se que nas respostas dos estudantes, as habilidades indígenas de vivência na mata; como fabricação de armas, produção de remédio, pinturas corporais e traços físicos aparecem em muitas respostas. Essas respostas indicam também que os estudantes pensam que há o índio genérico, ou seja, não reconhecer as diversas etnias indígenas e que elas possuem culturas distintas. Vivem no Brasil 200 etnias diferentes com 180 línguas e culturas diversificadas. Muitas pessoas imaginam que os índios tem uma única cultura. Esse pensamento é equivocado. Pode-se citar, por exemplo, que entre as diversas línguas dos indígenas brasileiros são distintas, e cabe ressaltar que cada povo tem línguas, artes, religião e ciência próprias (Freire, 2000).

Das respostas obtidas na questão 4(quatro) em relação as características dos negros e afrobrasileiros, foi feito uma triagem das respostas semelhantes, sendo selecionadas as seguintes características: a)Tem cabelos crespos e pele escura, pele negra; b)São fortes, trabalham muito; c)Lutam por liberdade; d)Sofrem racismo; e)São pobres; f)Tem religião de candomblé e g) São brutos e violentos. O percentual das características obtidas das respostas na tabela nº 3a seguir:

Tabela Nº 3:

Temas das respostas sobre características dos negros e afro-brasileiros

Características dos negros e afro-brasileiros	
Características	%
Tem cabelos crespos e pele escura, pele negra.	95
São fortes, trabalham muito.	60
Lutam por liberdade.	09
Sofrem racismo.	12
São pobres.	15
Tem religião do Candomblé.	15
São brutos e violentos	15
Total	328

Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado- Bahia – Brasil.

Observa-se que as características dos negros e afrobrasileiros que mais apareceu nas respostas dos estudantes estão relacionadas às características físicas, ou seja, os fenótipos presentes nas etnias africanas como cor da pele negra e cabelo crespo. Foram 95 % das respostas que mencionaram esses caracteres. Outro percentual que chamou a atenção foi a caracterização relacionada ao comportamento: 15% responderam que os negros são brutos e violentos. Esse dado revela uma visão preconceituosa a respeito dos negros. Foram selecionadas algumas respostas em que aparecem as características físicas para observar a forma como pensam e descrevem acerca dos negros e/ou afrobrasileiros.

Veja quadro nº2 a seguir:

Quadro nº 2: Características dos negros e afro-brasileiros - Traços físicos/Fenótipos	
Estudante nº1	“Tem cabelos crespos.”
Estudante nº 2	“O cabelo é crespo.”
Estudante nº 3	“Tem cabelo enrolado.”
Estudante nº 4	“Uma raça forte e tem cabelo ruim. Os afrobrasileiros são misturados.”
Estudante nº 5	“A capoeira e a cor da pele.
Estudante nº 6	“São negros, cabelo ruim e mal vestido.”
Estudante nº 7	“São pretos, tem raça, são variados.”
Estudante nº 8	“Pele escura e cabelo crespo.”
Estudante nº 9	“Forte, pele negra e cabelo crespo.”
Estudante nº10	“Cabelos blacks.”
Estudante nº10	“Os negros são negros.”
Estudante nº12	“Tem pele escura e cabelo duro.”
Estudante nº 13	“Pretos, tem pouca coisa para sobreviver.”

Estudante nº 14	“São morenos e lutam capoeira.”
Estudante nº 15	“Pele escura.”
Estudante nº16	“Tem cabelo duro mas nem todos.”
Estudante nº17	“São negros, escravos pobres e trabalhadores.”
Estudante nº18	“A cor da pele escura.”
Estudante nº 19	“Tem dentes brancos.”
Estudante nº 20	“Essas pessoas possuem a pele bem escura e seus traços são bem diferentes por causa da miscigenação.”
Estudante nº 21	“São pessoas de pele escura e dente brancos e cabelo enrolados.”

Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado- Bahia - Brasil

Observa-se uma interpretação racista dos estudantes quando enfatizam as características e relacionam com outros elementos como, por exemplo: “cabelo ruim”, “tem raça”, “fortes” entre outros. Nas respostas, os estudantes também falam que são “escravos”, ainda vendo o negro na ótica da escravidão, como coisas e máquinas. Foi selecionado também algumas respostas que indicaram como característica a habilidade para o trabalho e sua relação com a classe social. Veja o quadro nº 3, a seguir:

Quadro nº 3: Característica dos negros - Ótica eurocêntrica e visão socioeconômica	
Conceitos	Respostas
Aptos para o trabalho	“Trabalhadores.”
	“Negro trabalhador.”
	“Trabalha sem parar.”
	“Trabalham muito, as músicas e a cultura.”
	“Ouvir dizer que trabalham muito.”
	“São muito trabalhadores.”
	“São grandes trabalhadores.”
	“Negros forte trabalhadores.”
	“Negro trabalhador, cabelo ruim, pretos.”
Conceito de inferioridade	“Cabelo ruim”
	“Mal vestido”
	“São brutos”
	“Tem traços diferentes.”

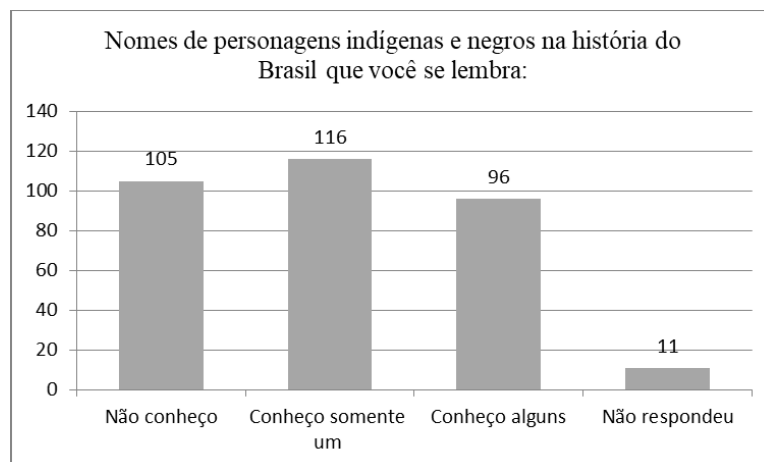
	“Tem pouca escolaridade.”
	“São corajosos e valentes.”
	“Pobres e trabalhadores.”
	“Pretos e pobres.”
	“Tem religião diferente.”

Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado- Bahia – Brasil.

Percebeu-se o quanto os estudantes do CMAT que participaram da pesquisa possuem um conhecimento superficial da história e cultura dos negros e/ou afrobrasileiros. A relação com o trabalho não pode ser considerada positiva, pois revela também um olhar dos negros como possíveis máquinas para gerar riqueza e que sua situação étnico-racial é lembrada como elemento de capacidade apenas física e não intelectual. Isso é uma herança de ensino eurocêntrico que precisa ser eliminado. Outra observação é a caracterização de negros é a pobreza; é um dado real, pois, considera-se o quadro econômico social do negro conforme os fatos históricos que foram desiguais em relação às oportunidades dos brancos na sociedade. A pobreza não pode ser vista como base apenas para reconhecer que a ligação entre pobreza e cor da pele seja uma explicação racial, mas, sobretudo, histórica.

Questão 5: Sobre os nomes de personagens indígenas e negros na história do Brasil que você se lembra:

Gráfico nº 9 a seguir:



Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado- Bahia – Brasil.

Respostas: Dentre as quatro opções indicadas sobre o conhecimento dos educandos dos personagens indígenas e negros na história do Brasil detectou-se:

2,01 % responderam não conhece nenhum personagem.

35% dos estudantes responderam que conhece somente um personagem.

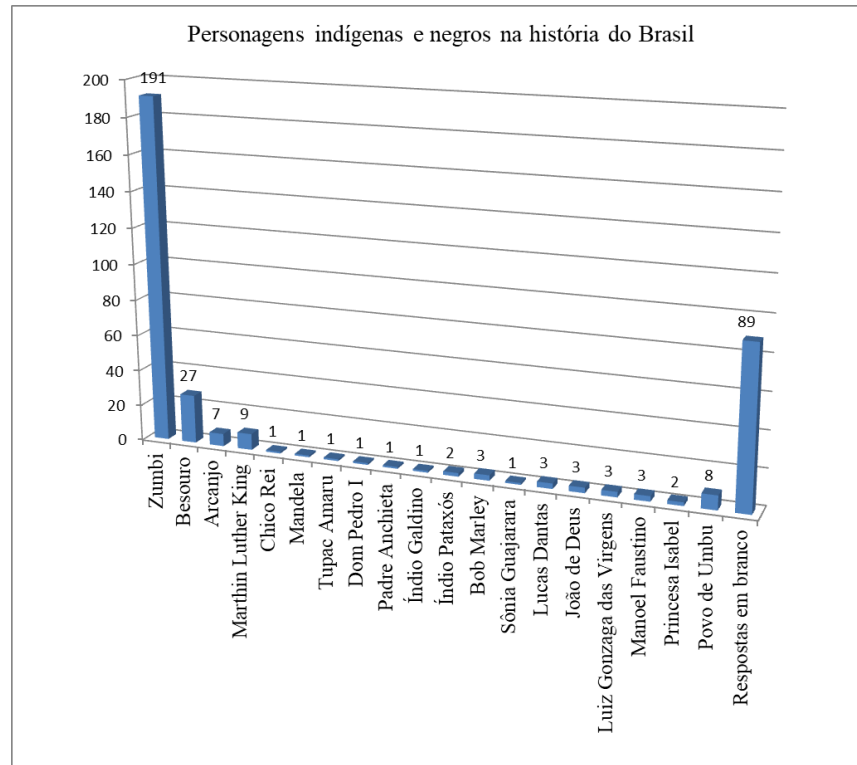
29,26% respondeu que conhece alguns personagens.

Dos estudantes pesquisados apenas 3,35 % não responderam a esta questão.

Questão 6: Escreva os nomes de personagens indígenas e negros na história do Brasil que você se lembra.

A questão seis (6) foi um complemento da questão cinco (5), pois, os estudantes deveriam escrever os nomes dos personagens indígenas e negros na história do Brasil que lembravam. Apesar de 29,26% responderam na questão anterior que **conhece alguns personagens** da história e cultura afrobrasileira e indígena, na questão 6 em se solicita que escrevam as personalidades; os estudantes não mencionaram nem duas personalidades.

Das respostas obtidas da questão 6, os nomes dos personagens mencionados foram de 21 personagens. Dentre eles apareceram personagens brasileiras e internacionais. Porém, dos personagens mencionados, três fizeram parte do período colonial como o padre Anchieta, Dom Pedro I e Princesa Isabel; estes não são indígenas e nem africanos, ao contrário, o padre Anchieta fez parte do modelo colonizador exploratório, e sua relação com os indígenas e negros era de cunho religioso, exploratório e político. Houve 26% de estudantes que não responderam. Veja os personagens citados nas respostas no Gráfico nº10 a seguir:



Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado- Bahia – Brasil.

De acordo as respostas apresentadas no gráfico nº 10, 25% dos estudantes não respondeu a pergunta, 54% respondeu Zumbi, 8% respondeu Besouro e foram poucos personagens citados nas respostas abertas. Ao todo das pessoas citadas foram as seguintes: Zumbi, Ancajo, Besouro, Marthin Luther King, Mandela, Tupac Amaru, Índio Galdino, Índio Pataxó, Bob Marley, Sonia Guajajara, Lucas Dantas, João de Deus, Luiz Gonzaga das Virgens, Manuel Faustino, Princesa Izabel, Padre Anchieta e Povo de Umbu.

Foi feito uma triagem dos personagens indígena, negros e/ou afrobrasileiros nas respostas para selecionar de acordo a sua relação com a história e participação política. Assim, foi organizado numa lista o personagem e sua relação aos conteúdos de história correspondentes para analisar o conhecimento da turma sobre a diversidade étnico-racial.

Veja no quadro nº 4:

Quadronº4: Personagens indígenas, negras e/ ou afro-brasileiras e assuntos relacionados		
Assuntos	Personagens (respostas)	%
Luta pelos direitos civis dos negros nos EUA	Marthin Luther King	2,74%
Contra o Apartheid/África do Sul	Mandela	0,30

Conjuração Baiana: participação de negros e mestiços na emancipação do Brasil	Lucas Dantas	0,91%
	João de Deus	0,91%
	Manoel Faustino	0,91%
	Luís Gonzaga das Virgens	0,91%
Independência da América espanhola - Vice Reino do Peru	Tupac Amaru II	0,30
Lutas e resistência antes da abolição no Brasil/Quilombo.	Zumbi	58,23%
	Chico Rei	0,30%
Lutas políticas dos indígenas/lideranças.	Índio Galdino	0,30%
	Índio Pataxo	0,61%
	Sonia Guajarara	0,30%
Mestre de capoeira do Brasil	Besouro	8,23%
Mestre de capoeira local(atuante)	Arcanjo	2,13%
Heróis nacionais (ótica eurocêntrica)	Padre Anchieta	0,30%
	Princesa Isabel	0,61%
	Dom Pedro I	0,30%
Artista musical latino americano	Bob Marley	0,91

Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado- Bahia – Brasil.

Questão 7: Como começou a história do Brasil?

Respostas: Das respostas obtidas foi feito uma triagem para selecionar percepções da história nacional com olhar eurocêntrico e reconhecimento dos povos originários do Brasil e de sua importância na história. Veja o gráfico nº 11 a seguir:

Gráfico nº 11:



Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado- Bahia – Brasil.

Observa-se que 149 estudantes, sendo 46% responderam que a história do Brasil começou a partir da chegada dos portugueses.

83 estudantes, sendo 25% responderam que os portugueses chegaram e encontraram os indígenas que habitavam a terra.

38 estudantes, sendo 12% respondeu que iniciou a história com os grupos indígenas.

14 estudantes, sendo 4,2% respondeu que começou com após a independência do Brasil.

10 estudantes, sendo 3% respondeu que começou a história com a escravidão.

34 estudantes sendo, 10% dos estudantes não responderam.

Alguns destes dados foram sistematizados numa tabela com algumas das transcrições das respostas dos estudantes numa proposta analítica de conteúdo para representar os conceitos e percepções dos estudantes nas suas respostas, veja o quadro nº 5 a seguir.

Quadro nº 5: Como começou a história do Brasil – Ótica eurocêntrica	
Estudante nº1	“Começou quando os portugueses vieram e o Brasil foi colonizado.”
Estudante nº 2	“Pedro Alvares Cabral. Ele chegou e deu seus primeiros passos na areia da praia e descobriu o Brasil.”
Estudante nº 3	“Começou quando D. Pedro assumiu o Brasil e governou.”
Estudante nº 4	“Com a colonização do Brasil.”
Estudante nº 5	“Na colonização do Brasil.”
Estudante nº 6	“Com a colonização.”
Estudante nº 7	“Pelos portugueses.”
Estudante nº 8	“Com a chegada de Pedro Alvares Cabral.”
Estudante nº 9	“Com a chegada de Pedro Alvares.”
Estudante nº 10	“Começou com a descoberta de Pedro Alvares Cabral.”
Estudante nº 11	“Começou quando Pedro Alvares descobriu o Brasil.”
Estudante nº 12	“Começou com a chegada de Pedro Alvares Cabral.”
Estudante nº 13	“Com a colonização na Bahia.”
Estudante nº 14	“Quando Pedro Alvares Cabral descobriu o Brasil e informou a Portugal.”
Estudante nº 15	“Pedro Álvares.”
Estudante nº 16	“Começou quando chegaram na barra do Cahy e surgiu o Brasil.”

Estudante nº 17	“Quando Pedro Alvares Cabral avistou a terra á vista e quando deu o grito da independência.”
Estudante nº 18	“Com o descobrimento.”
Estudante nº 19	“Após o descobrimento.”
Estudante nº 20	“Descoberta de Pedro Alvares Cabral.”
Estudante nº 21	“Quando eles descobriu o Brasil.”
Estudante nº 22	“pela descoberta de Pedro Alvares.”
Estudante nº 23	“por causa de Pedro Alvares Cabral. Descobriu o Brasil e aí Brasil foi se desenvolvendo até que está um pouco bem.”
Estudante nº 24	“A partir do descobrimento.”
Estudante nº 25	“começou quando D. Pedro I assumiu e governou o país.”

Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado- Bahia – Brasil.

Observa-se nas respostas que o nome do português Pedro Alvares Cabral se repete várias vezes, além disso, deixa claro a visão que, os estudantes apresentam sobre este personagem na história nacional; em muitas respostas eles usam o verbo “descobriu”, seguido também de “descobrimento”, “descoberta”(grifos meus); como evento importante de ponto de partida para a história nacional. Alguns acreditam que a história do Brasil como nação se deu a partir da independência, quando deixa de ser colônia de Portugal. Assim, em algumas respostas aparece o nome de Dom Pedro I como personagem heroico na história do país. Isso denuncia o enaltecimento de heróis brancos que foi há muitos anos, referenciados na historiografia brasileira. Outra palavra que surge nas respostas é a colonização, alguns nem especificaram o início da história preferindo por apenas a palavra “colonização”. Uma maneira sintetizada de explicar numa perspectiva eurocêntrica, para eles a colonização iniciou a história; percebe-se que este evento é um fato também importante na história do país, porém, não se devem negar os eventos anteriores, e a presença dos habitantes originários, omitir a presença dos indígenas significa não conhecer de fato o processo colonial e nem tampouco os indivíduos inseridos nesse sistema.

Alguns estudantes em suas respostas escreveram sobre a chegada de Pedro Alvares Cabral, porém, acrescentaram a presença dos indígenas nesse fato. Assim, mostrando uma ótica de encontro de culturas. Veja as transcrições de algumas respostas no quadro nº 6 a seguir:

Quadro nº 6: Como começou a história do Brasil- Na ótica do encontro de
--

duas culturas	
Estudante nº 27	“[...] Pedro Alvares avistou os índios.”
Estudantes nº 28	“Quando Pedro Alvares Cabral chegou no Brasil e os índio que já estavam habitados.”
Estudante nº29	“Pelos portugueses e também pelos índios.”
Estudante nº 30	“Portugal chega no Brasil e eles mataram boa parte.”
Estudante nº 31	“Antes dos portugueses chega os índios já estavam aqui aí os portugueses fez os índios de escravo para o descobrimento do Brasil.”
Estudante nº 32	“Pelos portugueses e quando chegaram os índios já estavam.”
Estudante nº 33	“Os índios já estavam aqui os portugueses com Pedro Alvares Cabral pegou os índios e escravizou.”
Estudante nº34	“Com Pedro Alvares Cabral invadindo o território dos índios que é o Brasil que vivemos hoje.”
Estudante nº 35	“Pedro Alvares chegou mas os índios estavam aqui.”
Estudante nº 36	“Pedro Alvares chegou e já tinha índio no Brasil então os portugueses não acharam.”
Estudante nº 37	“Eu acho que foi quando os portugueses invadiram.”
Estudante nº38	“[...]os portugueses chegaram no Brasil e resolveram fazer a colonização mas antes já tinha os índios, os habitantes.”
Estudante nº 39	“os portugueses chegou ao Brasil e começou a explorar os indígenas e nossas florestas e riquezas.”
Estudante nº 40	“[...] Pedro Alvares avistou uma terra que já tinha habitantes. Os índios.”
Estudante nº 41	“Quando a caravelas portuguesas chegaram ao Brasil e exploraram os índios.”

Fonte: Pesquisa de campo, 2017 – Prado-Bahia-Brasil.

Percebe-se nas respostas que os alunos acrescentam a presença indígena no momento da chegada dos portugueses, uma evidência mais positiva do ponto de vista histórico. Há também algumas mudanças para caracterizar o evento da colonização como: “Invadiram o território”, “Exploraram os índios”, “Começou a explorar”, e “os portugueses não acharam”. Assim, revela um entendimento da colonização numa percepção mais crítica, alguns falam que os índios foram escravizados que perderam seus territórios para os portugueses. Há um

reconhecimento do processo exploratório e suas consequências em relação a perdas dos territórios, o trabalho compulsório e uma negação de que não houve descobrimento ou achamento, portanto uma crítica do que a historiografia vem reproduzindo.

6.1.2. Livro Didático de História: Análise da relevância no uso do conteúdo sobre a diversidade étnico-racial

Análise da observação participante da escola: Foi feita observação dos documentos oficiais para o funcionamento pedagógico da escola. Nesse sentido foi analisado o Livro didático de história, Projeto Pedagógico, o Regimento interno e a Proposta Curricular.

Observação nº1: Dados do livro: (Nome, autores, ano, editora):

O livro didático de história do 5ºano quanto aos dados: O livro de história do 5º ano faz parte da Coleção Projeto Buriti: História 5º ano Ensino Fundamental – Anos Finais. 3ª edição. Um material organizado pela editora Moderna, sendo, portanto, uma obra coletiva do ano 2014. A editora responsável pela obra é Lucimária Regina de Souza Vasconcelos.

Os livros didáticos do 6º ao 9º anos de história, utilizado é a coleção: História: Sociedade & Cidadania/Ensino Fundamental, do ano 2015, cujo autor é Alfredo Boullos Júnior, sociedade & Cidadania; 3ª edição, de São Paulo. Há um livro para cada ano escolar com o mesmo autor. O livro didático é modificado a cada triênio, como propõe o PNDL (Programa Nacional do Livro Didático), sendo que esta coleção iniciou em 2017 e vai até 2010.

Observação nº 2: Há conteúdo da história e cultura afrobrasileira e indígena no livro de história utilizado na escola?

Resposta da justificativa: Parcialmente, há conteúdo da história e cultura afrobrasileira e indígena nos livros didáticos adotados pela escola pesquisada. De acordo as observações feitas na coleção de livros de história para as séries do 5º ao 9º anos. A seguir as ocorrências detectadas por série/ano e unidades temáticas dos livros:

O livro didático do 5º ano: O livro possui 144 páginas; é organizado em 9 unidades temáticas com seus respectivos temas. A seguir as ocorrências observadas nas unidades temáticas a seguir:

Ocorrências na unidade 1: A sociedade do ouro

Na página 11, abordagem da escravidão com uma gravura de negros lavando diamantes no Rio Jequitinhonha, de Jonh Mawe, 1812.

Na página 14, uma abordagem superficial sobre as irmandades religiosas e sua função social entre brancos e negros.

Na página 16, abordagem do trabalho e luta dos escravos para conseguirem liberdade através da alforria (compra da liberdade).

Ocorrências da unidade 2:

Na página 26, abordagem da Conjuração baiana, movimento pela emancipação política do Brasil com participação de negros, mestiços pobres.

Na página 42, abordagem sobre as condições dos escravos após a independência do Brasil, que permaneceram na escravidão. Explicação sobre os tipos de trabalho escravo: escravo doméstico e escravos de ganho. Há duas imagens de aquarela sobre os tipos de trabalhos: Negras vendedoras, aquarela colorida de Carlos Julião, 1776; e Ofício dos Negros: sapateiros, aquarela guache e tinta ferrogálica de autora desconhecida, 1829.

Ocorrências na unidade 4: O início do Brasil Independente:

Na página 45, uma análise crítica através de um exercício sobre a interpretação de uma gravura: Visita a uma fazenda de Jean Batist Debret, 1835. Reflexão sobre o trabalho escravo e as permanências da escravidão após a independência.

Na página 46, abordagens das lutas envolvendo negros, mestiços e pobres no período regencial com as Revoltas: Cabanagem no Grão-Pará em (1835-1840), Balaiada nas províncias do Maranhão, Piauí e Ceará (1838-1841); Revolta do Malês na cidade de Salvador na Bahia.

Ocorrências na unidade 4: O governo de D. Pedro II:

Na página 56, abordagem da escravidão negra na economia cafeeira e imigração europeia para substituição do trabalho realizado por escravo.

Na página 58, abordagem do movimento abolicionista e seu processo.

Na página 60 e 61, abordagem da comemoração do dia da Consciência Negra em 20 de novembro no calendário escolar; um texto sobre a história de Zumbi de Palmares e dos Quilombos brasileiros, uma imagem da escultura representando Zumbi de Palmares.

Na página 64, um texto sobre a personalidade Luiz Gonzaga Gama, que lutou por sua alforria e demais escravos que eram negligenciados pelos seus senhores de acordos algumas leis abolicionistas iniciais.

Ocorrência na Unidade 5: O começo da República.

Na página 72, um texto sobre a exclusão dos indígenas e ex-escravos após a república. A luta dos povos Kaingang frente às imposições da república no avanço de suas terras indígenas. Atuação do SPI para controlar a resistência dos indígenas no local.

Unidade 6: Era Vargas

Na página 80 e 81 uma ilustração toma todas as duas páginas com uma foto de um grupo de Capoeira de Angola no estado de São Paulo.

Na página 86, uma abordagem da construção da identidade nacional com os símbolos do Brasil: capoeira e futebol. Imagens relacionadas: O Mestre de capoeira Pastinha, Mestre Bimba e uma roda de samba na cidade do Rio de Janeiro.

Ocorrências na unidade 8: Entre duas ditaduras.

Nas páginas 102, abordagem do Parque Indígena do Xingu (PIX). O contato com indígenas cujo objetivo do governo era povoar região central do Brasil, onde se localiza hoje o Estado do Mato Grosso. Abordagem da ameaça em que os indígenas estavam submetidos com as iniciativas do governo com a Expedição Roncador-Xingu.

Na página 103, uma abordagem acerca das terras demarcadas do PIX, outras populações indígenas foram inseridas neste território por ação do governo federal.

Na página 116, um texto sobre o Movimento Negro Unificado (MNU) em 1970 e sua luta para denunciar o racismo e lutar por melhores condições de vida para os negros do Brasil.

Na página 136, um texto sobre a arte Grafite e o Hip-hop, movimento cultural afro-americano de 1970, criado por negros do Bronx, no Estado Unidos.

De forma geral, o livro do 5º ano de história possui 6 (seis) páginas dedicadas aos estudos dos povos indígenas numa abordagem crítica. Sendo as páginas: 72,80, 81, 102 e 103. Sobre os negros e afro-brasileiros há 3 (três) páginas com temas ligados a escravização; sendo as páginas: 11, 16 e 56. Observa-se uma permanência desse tipo de estudo. Em todo livro, apenas uma etnia indígena é mencionada: o povo Kaingang.

Sobre os negros e afro-brasileiros há 3 (três) páginas com temas ligados a escravização; sendo as páginas: 11, 16 e 56. Observa-se uma permanência desse tipo de estudo, percebe-se que já há algumas rupturas do ensino historiográfico eurocêntrico em relação aos negros, pois, há 11 (onze) páginas para abordagem mais detalhada sobre os negros numa proposta mais dinâmica nas páginas: 26,42,45,46,58,60,61,64,65,86,116. As personalidades negras apresentadas são apenas 4 (quatro): Luiz Gonzaga, Zumbi de Palmares, Mestre Bimba e Mestre Pastinha.

Livro de História do 6º ano: O livro possui 313 páginas, 4 unidades temáticas com 14 capítulos.

Ocorrências: na unidade2: Cultura, Patrimônio e Tempo.

Na página 32, abordagem da valorização das matrizes africanas e indígena com os exemplos de bens culturais como o Tambor de Crioula e Bonecas Karajás.

Na página 38, abordagem do calendário dos povos Kaiyabi.

Na página 42, análise de 3 fotografias que mostram hábitos culturais e é abordado o líder indígena Raoni do povo Kaiapó.

Na página 43, abordagem da fotografia de uma roda de capoeira como exemplo de um patrimônio cultural.

Ocorrências na Unidade 2: O legado dos antepassados: há abordagem da pré-história brasileira:

Na página 80, abordagem do povo pré-histórico (4 mil a.C.) de Lagoa Santa na região do atual estado de Minas Gerais.

Na página 81, abordagem do Povo de Umbu nas florestas do sul e sudeste do Brasil e de suas técnicas de caça através do uso das boleadeiras, um objeto para caça de animais velozes que ainda é utilizado pelos habitantes locais.

Na página 82, abordagem dos povos Sambaqui que viveu no litoral do Brasil.

Nas páginas 83 a 85, abordagem dos povos agricultores e ceramistas na região amazônica e de suas habilidades com a agricultura da mandioca e da produção de alimentos.

Ocorrências na Unidade 5: Os indígenas: diferenças e semelhanças.

Na página 93, análise de enfeites e adereços de culturas indígenas de cocar Yawalapiti e do cocar Bororo.

Nas páginas 93 a 107: em toda a unidade há abordagem da cultura indígena destacando: traços físicos, língua, brincadeiras, educação, o valor da terra, a divisão do trabalho e participação social.

Ocorrências na Unidade 7: O Egito Antigo e o Reino de Kush:

Nas páginas 129 a 159, abordagem da história de dois povos da África Antiga destacando: importância do Rio Nilo, periodização, sociedade arquitetura, religião, escrita, artesanato, governo, economia e a mulher no Egito.

O livro de história do 6º ano contém 4(quatro) abordagens de povos pré-históricos originários do Brasil nas páginas 82,83,84 e 85. Sobre os povos indígenas na atualidade há 14 páginas, sendo da página 93 a 107. Em todo livro são mencionados de modo superficial as etnias indígenas: Kayabi, Kaiapó, Yawalapiti e Bororo. Somente uma liderança indígena é apresentada no livro: Raoni de etnia Kaiapó.

Em relação a abordagem da história dos negros e afro-brasileiros, é abordada apenas a civilização egípcia e o reino de Kush em 21 páginas(129-150) que dialoga com a história da África.

Análise do Livro de história do 7º ano: O livro possui 320 páginas, organizado em quatro unidades temáticas e 14 capítulos. A seguir as ocorrências observadas nas unidades:

Ocorrências na Unidade 1: Diversidade e discriminação religiosa.

Na página 64 a 89, abordagens dos povos e culturas africanas: bantos, malineses e iorubás.

Unidade 3: Formação do Estado Moderno.

Na página 211, abordagem superficial de um texto intitulado como o tema: Descoberta, encontro ou invasão? Neste texto há uma análise sobre o encontro de Colombo na América entendido como uma invasão devido ao elevado número de ameríndios mortos e foi bem elevado.

Na página 213, abordagem superficial na ótica eurocêntrica da chegada dos portugueses no Brasil. Boulos Jr. (2015) explica que:

Os portugueses desembarcaram junto a uma aldeia do povo tupiniquim, no lugar onde é hoje Porto Seguro na Bahia. Lá, fincara uma cruz de madeira para dizer que aquela data em diante aquelas terras eram deles. “Depois de tomar posse, estabelecer contato com os indígenas e ordenar a celebração da primeira missa, Cabral enviou um navio de volta levando a carta de Pero Vaz de Caminha, o escrivão de sua armada” (p.213).

Ocorrências na Unidade 11: América: Astecas, Incas e Tupis.

Observa-se nas páginas 222 a 249 há abordagem destas culturas, a abertura da unidade começa com imagens de uma jovem da etnia Kalapalo, no Parque indígena no Xingu, no Brasil; um garoto de etnia Uru Murato, no altiplano da Bolívia, e uma jovem indígena do povo Navajo, do estado de Utah, EUA. Há abordagem da cultura destes povos Incas, Asteca, Maias e Tupis nos aspectos: governo, lazer, religião, técnicas de trabalho, ciência e economia.

Na abordagem do povo Tupi observa -se uma introdução do texto com visão eurocêntrica como ponto inicial de compreensão: “ Os Tupis: Quando Pedro Alvares Cabral aqui chegou, havia milhões de índios em mais de mil povos. Boa parte desses povos falavam línguas do tronco tupi-guarani. No litoral brasileiro, a presença mais forte era dos povos tupis” (Boulos Jr. ,2015,p.238).

Observa-se abordagem eurocêntrica na página 239, para explicar a organização de suas aldeias tem uma imagem do mapa de um atlas de 1542 do francês Jean Rotz que está mostrando uma representação de aldeia tupi e de suas malocas (moradias), extração do pau-brasil com cena do trabalho escravo indígena, transporte do pau-brasil até o litoral, crianças brincando e guerras entre povos indígenas.

Na página 242, uma abordagem positiva dos povos indígenas no texto sobre o processamento da mandioca e de seus derivados - o alimento básico de numerosas sociedades indígenas.

Na página 247, um texto abordando o racismo e discriminação racial com os povos originários da América Latina e a questão da terra e a sua relação com espiritualidade indígena.

Ocorrências na unidade 12: Espanhóis e ingleses na América:

Observa-se nas páginas 250 a 266 há abordagem do processo colonial e das relações entre povos originários e os europeus, explicam-se os planos e estratégias para efetivar a colonização.

Ocorrências na unidade 13: Colonização portuguesa.

Nas páginas 274 a 275 há uma abordagem eurocêntrica do encontro da cultura portuguesa e com os povos originários com um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha falando ao rei de Portugal sobre os índios. “[...] A feição deles é parda, um pouco avermelhada, com belos rostos e narizes. Andam nus, sem cobertura alguma [...]” (Boulos, 2015 apud Pereira e Torres, 1991).

Na página 276, uma abordagem crítica do desencontro entre portugueses e povos indígenas e da violência na qual estabeleceu a colonização.

Na página 279, abordagem da resistência indígena contra a ocupação das terras no processo administrativo de Portugal na instalação das capitânias hereditárias.

Na página 284, no texto sobre a igreja e governo na colônia, há uma abordagem da visão eurocêntrica do primeiro bispo da colônia e de seu estranhamento aos hábitos indígenas.

Boulos (2015) afirma:

Os europeus com Pero Vaz de Caminha [...] não compreendiam porque o ritmo de trabalho dos indígenas não obedecia aos horários rígidos, e viam isto como preguiça. Estranhavam também a nudez do indígena, vista como um costume “selvagem” (grifo do autor) (p.284).

Na página 285, abordagem da expansão do catolicismo e a ação dos missionários como personalidades amistosas em relação aos indígenas: “No Brasil os jesuítas deram especial atenção a formação e conversão (catequese) das crianças indígenas e, por meio delas, buscavam atingir os adultos” (Boulos, 2015, p. 285).

Na página 288 e 289, abordagem eurocêntrica através de uma imagem e interpretação da primeira Missa no Brasil, uma pintura histórica feita para exaltar a nacionalidade, obra

inspirada no documento oficial- A Carta de Pero Vaz de Caminha que tem a intenção de mostrar o nascimento do Brasil e união entre as culturas portuguesa e indígena.

Na página 291, abordagem mais crítica com o texto que fala da história do povo Tupinambá de Olivença e de sua luta por defesa e retomada de territórios.

Ocorrências na unidade 14: Economia e sociedade colonial açucareira.

Nas páginas 293 e 294, abordagem da utilização da mão de obra escrava indígena na economia açucareira e das mortes por doença e fugas contra o sistema.

Nas páginas 294 a 295, abordagem da utilização do trabalho escravo dos africanos, suas habilidades para o trabalho nas ilhas de Cabo Verde e da Madeira com a dominação portuguesa organização do trabalho escravos nos engenhos de açúcar.

Na página 301 a 303, abordagem do processo escravista na economia açucareira, sua sociedade e ocupações de trabalho.

O livro de história do 7º ano, numa análise geral contém 4(quatro) páginas para abordagem do indígena no período colonial com algumas permanências historiográficas: 238, 239, 25, 266, 274, 284, 285, 288 e 29. Para tal abordagem o livro lança mão dos escritos europeus como a Carta de Pero Vaz. As rupturas detectadas em relação a abordagem dos indígenas numa proposta mais crítica foram três páginas, sendo: 222, 242,249,276 em que se discute o desencontro cultural entre indígenas e portugueses. Não foi mencionada nenhuma personalidade indígena.

Sobre a abordagem da história e cultura afrobrasileira foi identificado 5 (cinco) páginas com abordagem tradicional, sendo: 211,213, 289,301, 303 e 1(uma) página com abordagem superficial. Foram detectadas 6(seis) páginas numa proposta mais crítica sobre a história dos negros e/ou afrobrasileiros, sendo: 64,89,247,291 e 295.

Análise do Livro de história do 8º ano:

O livro possui 320 páginas. É organizado em quatro unidades e de cada uma são mencionados os assuntos referentes. Ao observar os assuntos referentes à temática da história e cultura afrobrasileira e indígena detectamos as seguintes ocorrências por unidades temáticas:

Ocorrências na unidade 1: Dominação e resistência: Africanos no Brasil: dominação e resistência. Neste capítulo o autor discute o processo de resistência dos africanos no Brasil e relata o tipo de escravidão que existiu no continente africano e o processo de escravidão que ocorrera na América portuguesa. A abertura da unidade 1, vem com imagens de personalidades negras: Ubiratã de Castro (1948-2013), um historiador que atuou como professor da Universidade Federal da Bahia; Milton Santos (1926-2013) que foi geógrafo, cientista professor universitário com enorme contribuição no campo da geografia e da reflexão sobre cidadania; Daiane do Santos, ginasta olímpica, em 2003 e Rappin Hood que é um rapper, compositor cantor e ativista brasileiro.

O assunto é bem discutido e o autor dedicou 6 (seis) páginas para falar da escravidão e 5 (cinco) páginas para explicar sobre as lutas e a resistência dos negros no Brasil, sendo: Capoeira, irmandades religiosas, festas populares como Congado e Reisado, fugas para organização dos Quilombos e guerras. Há na ilustração uma fotografia de um grupo de capoeira. O livro consegue discutir questões históricas e contextualizá-las com o presente. No mesmo capítulo há quatro atividades que dialogam com a história e cultura afrobrasileira:

Na página 28 uma análise de imagem de duas donas de casa que faz e vende bonecas étnicas e o exercício é uma análise junto a classe sobre os tipos de bonecas que existem em sua realidade; pois o mercado brasileiro oferece boneca com imagem da cultura europeia, então são a maioria das bonecas brancas de olhos claros e cabelos loiros.

Na página 29, é uma leitura de um Tratado de Paz proposto por trabalhadores do engenho Santana de Ilhéus, na Bahia em 1789. A ilustração da página 29 é capa do livro de João José Reis e Eduardo Silva, com a obra: *Negociação e Conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. Neste texto há uma análise do comportamento dos trabalhadores escravos numa situação de negociação entre seu patrão, o que evidencia uma proposta autônoma dos negros e suas habilidades em relação as lutas para conquistarem oportunidade mais dignas, mesmo numa situação de escravidão.

Na página 30, o texto *Camões com Dendê*, é apresentado as contribuições da cultura africana na língua portuguesa brasileira.

Na página 31, o texto “As mulheres de Tabuleiro” de ontem e de hoje, em que é apresentado o ofício das baianas do acarajé (Vendedora de iguarias típicas/acarajé) um bolinho típico da culinária afrobrasileira.

Ocorrências na unidade 2: A marcha da colonização na América portuguesa. Foi observado algumas abordagens dos indígenas neste período histórico:

Na página 33, aborda-se a luta dos portugueses contra os piratas invasores estrangeiros e a participação dos indígenas Potiguares; porém é bem superficial a informação: “Na região onde é hoje o Paraíba, por exemplo, os franceses mantinham estreitas ligações com os Potiguara.” (Boullous , 2015,p.33).

Na página 36, no texto Os Bandeirantes, há somente abordagem do plano colonial incluindo: captura e escravização indígena, expansão das fronteiras, busca de riquezas (ouro e pedras preciosas).

Na página 37: texto sobre Antônio Raposo Tavares que foi considerado um herói para os colonos, mas para os índios foi um assassino. Nesta página, há uma abordagem crítica sobre os heróis nacionais, ou seja, as personalidades foram heróis para quem? Portugueses? E para os Indígenas?

Na página 43, no texto “Guerras dos bárbaros” ou “bárbaras guerras”, há uma abordagem da resistência dos povos indígenas como os cariris, janduís, paicus, canindés, icós, tocarubas, que reagiram contra ao avanço dos criadores de gado entre 1650-1720 no sertão nordestino. Neste trecho observa-se uma visão diferenciada do índio com servil, mas de sua luta conta o sistema colonial.

Ocorrências na Unidade 3: Sociedade Mineradora.

Na página 62, uma abordagem da miscigenação e de sua condição social com um gráfico da distribuição da população de Minas Gerais em 1776 que era composta: 52% negros, 26% pardos e 22% brancos.

Na página 63, abordagem da situação social da camada pobre no período colonial: “Negros e mestiços, em sua imensa maioria eram perseguidos e chamados de vadios pelas autoridades”(Boullous ,2015,p.63).

Na página 64 aborda-se as irmandades religiosas dos negros e brancos e das festas populares como uma forma de resistência.

Ocorrência na Unidade 9: A emancipação política do Brasil.

Na página 176 a 178, Conjuração Baiana em que há uma abordagem dos negros e mestiços no processo de emancipação política do Brasil e da participação das lideranças: Lucas Dantas Manoel Faustino, Luiz Gonzaga das Virgens e João Faustino.

Ocorrência na Unidade 11: Regências: uma unidade ameaçada.

Na página 222, abordagem do legado dos povos indígenas do Rio Grande do Sul e da participação da cultura indígena na região sul do Brasil.

Nas páginas 222 a 223, abordagem da Revolta do Malês (1835) em Salvador, na Bahia em que houve participação de 70% dos rebeldes de etnia nagô, nome dado aos iorubás na Bahia. Há os nomes dos principais participantes: Pacífico Licutan, Ahuna, Manuel Calafate.

Na página 242, abordagem do fim do tráfico atlântico, Lei de Terras do governo de Dom Pedro que excluía o acesso à terra para os escravos forçando a dependência aos grandes proprietários.

Na página 246, abordagem do racismo no período do Brasil Imperial através da teoria de superioridade da raça branca e projeto do Brasil para trazer imigrantes brancos para miscigenar e “civilizar” o Brasil.

Ocorrências na Unidade 13: Abolição e República.

Da página 260 a 267, abordagem do processo de emancipação do negro no Brasil com todas as Leis, até a Lei Aurea e também uma reflexão sobre a situação social dos ex-escravos após as Leis abolicionistas.

O livro de historia do 8º ano possui duas abordagens eurocêntricas sobre os indígenas nas páginas: 33 e 36. Entretanto, há também abordagem crítica nas páginas 37 e 43. São mencionadas 7(sete) etnias indígenas: os cariris, janduís, paicus, canindés, icós, tocarubas. Sobre a cultura e história do negro e/ou afro-brasileiro observa-se uma proposta bem positiva, pois o autor discorre de forma crítica nas páginas: 28,29,30,62,63,64,176,178,222,223, 246, 260 e 267. Além disso, percebe também uma ruptura quanto à abordagem de personagens negras na historia:Pacífico Licutan, Ahuna, Manuel Calafate,Lucas Dantas Manoel Faustino, Luiz Gonzaga das Virgens e João Faustino. São mencionadas também duas etnias africanas: iorubas e nagô.

Análise do Livro de história do 9º ano

O livro didático possui 329 páginas, 16 capítulos.

Ocorrências na Unidade 1: Eleições passado e presente.

Na página 16, abordagem da teoria racista utilizada para justificar o Imperialismo na África e Ásia.

Na página 20, abordagem da rebelião Ashanti (1890-1900), uma resistência africana contra a Grã-Bretanha.

Ocorrências na Unidade 4: Primeira República: Dominação.

Na página 70, no texto sobre imigrantes europeus e asiáticos (1890-1930) há uma abordagem do projeto brasileiro racista que pretendia através da miscigenação fazer o Brasil formado de pessoas de pele clara:

A elite brasileira acreditava na superioridade da raça do europeu sobre os demais povos. Em 1991, o médico João Batista de Lacerda, representante do Congresso Mundial de Raças, em Londres afirmou que, em 100 anos, o negro e o indígena desapareceriam graças a miscigenação, e, com isso, ocorreria o branqueamento da população brasileira” (Boulos,2015,p.72).

Ocorrências na Unidade 5: Primeira República: Resistência.

Nas páginas 79 a 80, abordagem do movimento social contra a cobrança de impostos no período republicano; houve participação de sertanejos pobres mestiços e negros.

Nas páginas 81 a 82, abordagem da Guerra do Contestado, um movimento popular contra a ação do governo em ceder terras dos habitantes indígenas e dos pequenos proprietários da região para empresa estadunidense.

Nas páginas 84 a 86, abordagem da Revolta da Vacina, um movimento popular de negros e mestiços pobres contra ação do governo que autorizou demolição dos casebres e casarões do centro, obrigando os pobres negros e mestiços a irem para periferia. Reação também contra a imposição do governo na vacina obrigatória contra febre, varíola e peste bubônica.

Nas páginas 86 a 87, abordagem da Revolta da Chibata; movimento de marujos contra o abuso dos castigos físicos como penalidade na marinha brasileira.

Na página 97, um exercício com abordagem de um texto crítico sobre os povos indígenas, marechal Rondon e a criação Serviço de Proteção ao Índio (SPI).

Ocorrências na Unidade 6: A grande depressão, o fascismo e o nazismo.

Na página 110, há uma abordagem da teoria de superioridade da raça ariana defendida por Hitler.

Na página 113, abordagem crítica sobre o racismo nos Jogos olímpicos de 1936 e da constatação de que não existe raça superior.

Nas páginas 135, atividade com um texto sobre o combate ao racismo e intolerância contra ciganos.

Ocorrências na Unidade 10: independência das da África e Ásia

Nas páginas 174 a 188, abordagem do processo de independência do Congo, Angola, Moçambique, Gana, Guiné Bissau, África do Sul.

Na página 183, uma abordagem da luta contra o *apartheid* na África do Sul.

Na página 224, abordagem de um texto sobre a luta dos afro-americanos nas décadas de 1950 a 1960.

Na página 251, uma atividade com um texto jornalístico sobre ato de racismo contra os jogadores na Copa Libertadores em 2012.

Nas páginas 321 a 324, abordagem do texto sobre os povos indígenas na atualidade e suas lutas em defesa das terras e da cultura. Abordagens das lideranças indígenas: Mário Juruna, Marcos Terena, e o líder religioso Davi Yanomami.

O livro do 9º ano de história contém 9 (nove) páginas de abordagem da história e cultura afrobrasileira, sendo as seguintes: 16, 20, 72, 79, 80, 84, 85, 86, 87. Para apresentação da história da África no neocolonialismo há 7 (sete) páginas: sendo as seguintes: 81, 82, 174, 175, 176, 177, 178. Há também abordagem da luta afroamericana na página 224. Sobre os conteúdos da história e cultura indígena 5 (cinco) páginas de abordagem, sendo: 97, 321, 322, 323, 324. São mencionadas três lideranças indígenas.

3. As ilustrações valorizam aspectos da cultura sobre negros e indígenas.

Resposta da observação: Parcialmente, as ilustrações valorizam aspectos da cultura afrobrasileira e indígena. Nas imagens temáticas as representações são a maioria positiva.

4. As ilustrações reforçam estereótipos sobre negros e indígenas.

Resposta da observação: As ilustrações não reforçam estereótipos sobre negros e indígenas, porém, nos textos ainda predominam análises eurocêntricas que não dialogam bem com as imagens.

5. Há abordagem da história dos africanos, negros, afro-brasileiros e indígenas e sua relação com a formação histórica do Brasil.

Resposta da observação: Parcialmente há abordagens dos africanos com a formação histórica do Brasil. Ainda predomina a participação mais mencionada na escravidão. Quanto à cultura indígena prevalece uma visão dos indígenas no passado.

Observamos nos livros analisados as abordagens favorecerem a visão eurocêntrica na construção de memória histórica dos estudantes, professores e comunidade escolar.

Constatou-se ainda uma lacuna na articulação entre conhecimento e pesquisa recentes a respeito dos indígenas brasileiros. Observou-se algumas mudanças positivas que foram analisadas como rupturas no ensino de história, nas abordagens em que não se identificou mudanças foram analisados como permanências no ensino de história.

A ênfase na abordagem sobre a temática indígena a partir do conteúdo sobre a colonização portuguesa foi destacado com ponto central de apresentação o contato dos povos originários com os europeus e a riqueza de suas culturas não foram enfatizadas. Assim, ainda observaram-se no estudo dos povos indígenas algumas transcrições dos europeus em suas análises descrevendo as populações indígenas e seus costumes após a colonização. Tal visão eurocêntrica pode ser confirmada também na definição dos títulos temáticos: “*A marcha da colonização na América portuguesa*”; percebe-se uma forma heroica de apresentar a colonização, como se houvesse sido somente positivo e harmonioso, “a marcha”, dá uma noção de coragem, de ordem que os europeus utilizaram no processo. As referências foram feitas a partir da visão europeia. Descreveram as culturas indígenas não a partir de suas próprias riquezas culturais, mas, observando suas diferenças (família, governo, economia, escrita, política) em relação aos portugueses. Abordagem simplista sobre os indígenas e sua cultura, concepções rasas, generalizadas, e pouco esclarecidas, praticamente como uma informação curiosa.

Foi abordada a importância dos povos indígenas na história nacional, mas o que prevaleceu foram apresentações etnocêntricas que eram contraditórias aos discursos que defendem a história e a cultura.

Na visão dos discentes foram apresentados os indígenas numa visão do passado, sem acesso aos conhecimentos contemporâneo; como exotismo, de modo simplistas e generalizante.

Nos trechos onde destacam as lutas territoriais dos povos indígenas detectou-se uma percepção de incompetência e impossibilidade dos indígenas, frente o poder do Estado. Nesse sentido, mostrando a decadência das culturas indígenas no presente perante a soberania do Estado brasileiro como poder controlador sobre as terras e demandas sociais e culturais dos indígenas.

6.1.3. Análise do Projeto de ensino, Regimento interno e Proposta Curricular

Análise quanto à relevância no uso do conteúdo sobre a diversidade étnico-racial, a teoria pedagógica e concepção da escola:

Questão 8:

8. O projeto pedagógico da escola propõe o estudo sobre diversidade étnico-racial?

Justifique:

Resposta da observação: Parcialmente sim, de acordo a análise feita ao projeto Político Pedagógico, percebeu-se que há menção sobre a diversidade nos princípios educativos:

Sobre os princípios educativos – inclusão, sustentabilidade e diversidade – a equipe pedagógica do CMAT se ampara nos Parâmetros curriculares Nacionais (Brasil, 1997) para efetivar a sua prática em sala de aula. Esses princípios são trabalhados de forma transversal, onde os conceitos, as atitudes, formação de valores, a vivência são discutidos dentro dos conteúdos programáticos dos diferentes componentes que compõem a matriz curricular da escola (CMAT, 2015,p.23).

Observa-se que apesar de a escola propor um estudo baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais que indica ensino transversal com temas diversificados sobre vivência, valores, respeito etc.. Falta mais clareza quanto à realização deste ensino; sobre diversidade étnico-racial nos componentes curriculares. A data do Projeto Político Pedagógico (PPP) é de 2015, doze (12) anos após a promulgação da lei nº 10.639/2003 que foi alterada pela lei nº 11.645/2008 que estabelece o ensino da história e cultura afrobrasileira e indígena. O CMAT não inseriu em sua proposta teórica de ensino o que é previsto pela lei nº 11.645/2008;

infelizmente ainda está atrelada a proposta dos PCN (1997) em que não há obrigatoriedade, apenas sugestão de temas para serem distribuídos nos componentes curriculares.

A cidade de Prado possui um Regimento Escolar unificado que serve para todas as escolas do município, portanto, de acordo as observações do Regimento Interno do Colégio Municipal Anísio Teixeira que tem como um de seus princípios: Art.9: A Educação Nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por finalidade no inciso V e VII: “V - Preservação e expansão do patrimônio cultural; [...] VII”. A censura a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (SME-Prado-BA, 2015, p.7).

Percebe-se que no inciso VII, há proposta no conjunto dos objetivos específicos a censura a qualquer tratamento desigual bem como quaisquer preconceitos de classe ou raça. Nesse sentido, o Regimento da escola sinaliza o combate ao preconceito, mas o Projeto Político Pedagógico não acompanha plenamente este objetivo no seu texto e organização teórica.

O objetivo geral do PPP (2015) do CMAT é:

Proporcionar aos educandos uma nova forma de aprender e ensinar, desenvolvendo uma ação pedagógica que respeite o ritmo de aprendizagem, seus conhecimentos e suas formas de expressão visando garantir maior valorização da escola como centro de referência e informação para a comunidade bem como, de formadora de leitores e escritores críticos, capazes de refletir sobre a sua realidade política, econômica e sociocultural e, sobretudo, de atuar em defesa da mesma a fim de garantir uma sociedade mais justa igualitária (pp.19-20).

Observa-se que o objetivo da escola se preocupa em desenvolver leitores e escritores críticos e principalmente que possa refletir sobre a sociedade, para tal feito é fundamental um ensino que respeite às diversidades étnico-racial para de fato garantir uma sociedade justa, igualitária e democrática.

Questão 9

9. O projeto político pedagógico propõe o estudo da história e cultura africana, e afro-brasileira e indígena? Justifique:

Resposta da observação: O PPP não propõe o estudo da história e cultura africana, afrobrasileira e indígena de forma clara. Subjetivamente propõe estudo dos temas transversais propostos pelo PCN que como já foi observado, não possui obrigatoriedade, mas é sugerido

este ensino distribuído em todas as disciplinas do colégio. Em todo documento não foi sinalizado nenhum texto que fizesse proposta para este ensino.

Em contrapartida, observa-se que o Regimento Interno Unificado elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) propõe os objetivos das Unidades Escolares do Sistema Municipal de Ensino a qual foi selecionado o inciso que trata da diversidade étnico-racial: “Artg. 10. São objetivos específicos destas Unidades Escolares do Sistema Municipal de Ensino: “[...] X Integrar-se à comunidade, vivenciando o social, valorizando a cultura afrobrasileira; indígena e europeia”. (SME-Prado-Ba, 2015, p.7).

No Regimento Escolar do Município o Ensino Fundamental tem por objetivo: “ Art. 14. O ensino Fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos:[...] IV. A valorização da cultura local/regional; V. O respeito à diversidade étnica, com relevância ao estudo e valorização da cultura brasileira” (SME-Prado,2015,p.9).

Questão 10

10. Quais projetos já foram desenvolvidos após a Lei 10. 639/2003 e Lei 11 645/2008 na escola?

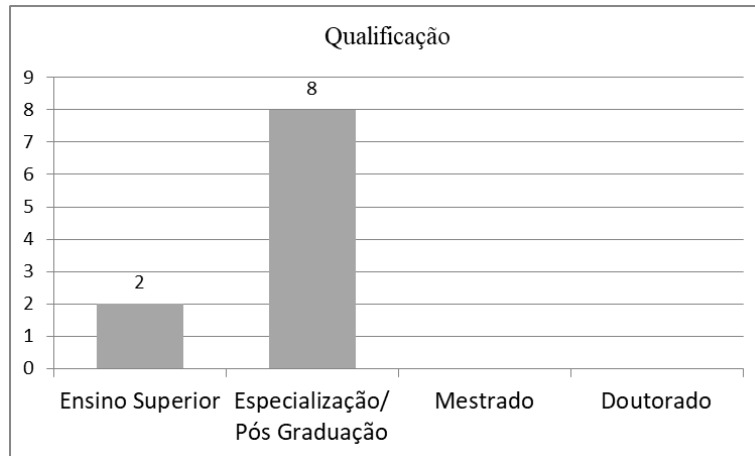
Respostas da observação: No PPP do colégio pesquisado não estão registrados o desenvolvimento dos projetos relacionados com a diversidade étnico-racial, porém no Calendário de Ações Pedagógicas da escola há menção da comemoração do Dia do Índio no dia 19 de abril e também Dia da Consciência Negra no dia 20 de novembro. Percebe-se que fica claro que escola realiza projetos voltados para temática indígena e afrobrasileira, pois, detalha isso no Plano de ações pedagógicas, mas, não foi localizado os detalhes deste trabalho no PPP. Observa-se que a escola não tem registros do evento ou os eventos relacionados à história e cultura afrobrasileira e indígena realizados pela escola nos anexos do PPP.

6.1.4. Análise dos questionários dos professores

Nesta análise foi feita observação da relevância no uso do conteúdo sobre a diversidade étnico-racial da teoria pedagógica: analisar a concepção da escola, dos docentes e discentes sobre o ensino da diversidade étnico-racial.

1. Qualificação:

Gráfico nº12: Qualificação dos professores.



Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado-Bahia-Brasil.

Observa-se que 80% dos professores possuem graduação e especialização.

Somente 20% dos professores possuem especialização/pós-graduação.

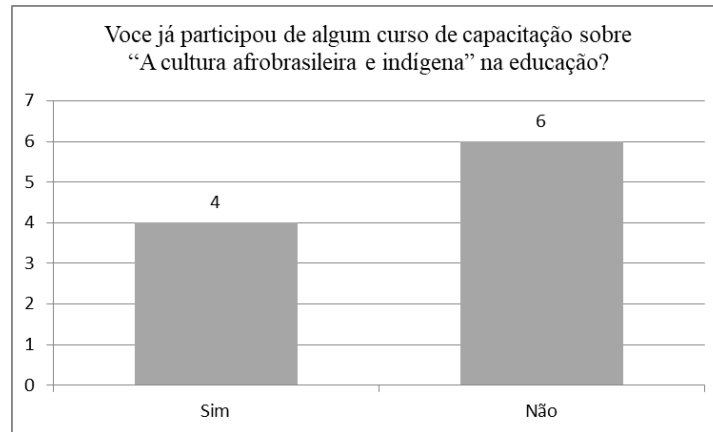
Nenhum professor possui grau de mestrado.

Nenhum professor possui grau de doutorado.

A qualificação dos professores pesquisados evidencia que todos possuem qualificação para lecionarem no Ensino Fundamental.

2. Voce já participou de algum curso de capacitação sobre “A cultura afrobrasileira e indígena” ou tema relacionado ?

Gráfico nº13: Capacitação dos professores em curso sobre cultura afrobrasileira e indígena:



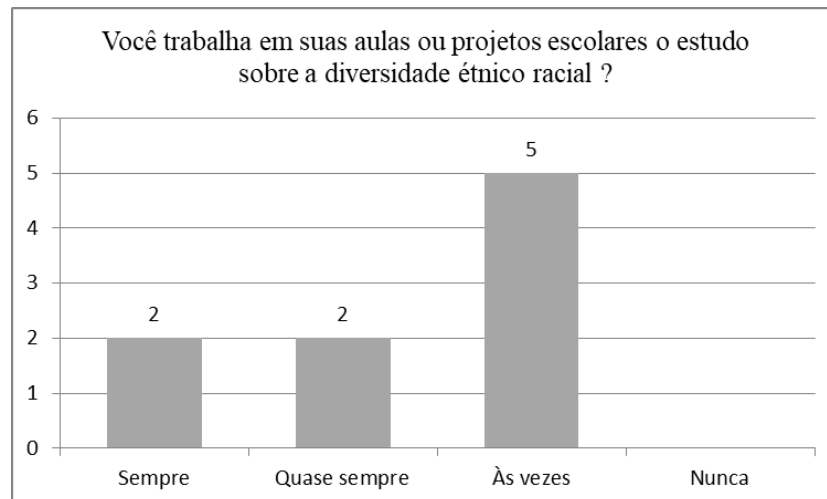
Fonte: pesquisa de campo,2017 –Prado-Bahia-Brasil

Observa-se que 60% dos professores pesquisados responderam que não participou de curso de capacitação sobre a cultura afrobrasileira e indígena.

Observa-se que 40% responderam sim, ou seja, afirma ter participado de curso da cultura afrobrasileira e indígena.

3.Você trabalha em suas aulas ou projetos escolares o estudo sobre a diversidade étnico racial? Justifique:

Gráfico nº14:



Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado-Bahia-Brasil.

De acordo as respostas, nesta questão fechada, obteve-se os seguintes resultados:

56% responderam que às vezes trabalha o tema.

22% responderam que sempre trabalha o tema.

22% responderam que quase sempre trabalha o tema.

Percebe-se que cruzando os dados dos questionários dos estudantes na questão em que responderam se já estudou sobre diversidade étnica-racial com os dados da frequência com que os professores trabalham este tema nas aulas observa-se que 56% dos alunos afirmaram que isso acontece às vezes. Nota-se uma realidade de afirmação entre professores e alunos em relação ao ensino sobre a diversidade étnico-racial; pois, 56% dos professores e 56% alunos afirmaram que eventualmente o ensino é desenvolvido nas aulas.

Respostas das justificativas dos professores na questão 3:

Professor Nº1: “A temática é abordada nas aulas de língua portuguesa, quando trabalhamos algum gênero textual que trata do tema, na semana da Consciência Negra e em momentos que o tema é abordado por algum aluno por questões de convivência.”

Professor Nº2: “Durante as aulas, conversa dirigida ou coletiva com meus alunos.”

Professor Nº3: “Sendo professora de história, necessário se faz informar sobre a formação do povo brasileiro que é marcado pela diversidade.”

Professor Nº4: “Por que alguns conteúdos como, por exemplo, o Bullying e preconceito; abordo o tema étnico racial.”

Professor Nº6: “A educação física está diretamente envolvida com as manifestações culturais.”

Professor Nº7: “Durante o período letivo as inferências são feitas sempre que surgem oportunidades através do conteúdo ou textos que estão sendo trabalhados. No período próximo ao 20/11 há sempre algo a ser trabalhado.”

Professor Nº8: “ Por que ainda é possível encontrar em situações cotidianas muito preconceito contra a pessoa negra.”

Professor Nº9: “Alguns projetos específicos na escola e alguns meus como o Projeto Expoarte.”

Professor Nº10: “A diversidade étnica-racial é trabalhada em todo o ano letivo, impossível ensinar história do Brasil e do mundo sem explanar as diversidades. Percebe na escola situações de preconceito racial contra os negros principalmente. O CMAT tem desenvolvido um trabalho significativo por projetos desde 2010 sobre a cultura negra.”

O professor Nº 5 não justificou esta questão. Observa-se que pelas respostas dos professores Nº 1, 4, 10; há situações de preconceito racial no ambiente escolar, entende-se que há uma preocupação em relação a racismo dentro da escola. O professor Nº 4 afirma que ao trabalhar Bullying vê a oportunidade de trabalhar o combate ao preconceito.

Dois professores afirmam que tratam dos assuntos referentes à diversidade étnico-racial, apenas quando há uma situação aleatória: Professor Nº 1: “[...] em momentos que o tema é abordado por algum aluno por questões de convivência.”; professor Nº 7: “[...] sempre que surgem oportunidades através do conteúdo ou textos”.

Dois professores responderam que trabalham este tema de acordo a semana de comemoração da Consciência Negra, ou seja, o tema é tratado de modo eventual. O trabalho sobre o tema obedece ao calendário de atividades pedagógicas da escola. Assim, evidencia-se que os professores não compreendem que este ensino é obrigatório e deve ter uma estrutura pedagógica responsável para sua aplicação.

O professor Nº10 e o professor Nº 3 compreendem que este ensino é essencial na aula de história, ou seja, percebem que os assuntos estão ligados aos conteúdos da história nacional.

O professor Nº6 entende que na aula de educação física, através das manifestações culturais também é possível trabalhar diversidade étnico-racial.

O professor Nº 9 afirma que trabalhou o tema com os projetos da escola e com projetos específicos desenvolvidos pelo professor em classe.

Questão 4: Descreva alguns assuntos que considera importante serem desenvolvidos nas suas aulas sobre a história dos negros e afro-brasileiros:

Respostas: das respostas obtidas a seguir os assuntos mencionados pelos professores para serem desenvolvidos sobre a história dos negros e afrobrasileiros foram organizados no quadro nº 7 a seguir:

Quadro nº 7: Assuntos importantes sobre história e cultura negra	
	Respostas
Professor Nº 1	“Textos literários e os escritos que abordam a escravidão no

	Brasil.”
Professor Nº 2	“A arte africana e afrobrasileira.”
Professor Nº 3	“A história da África e dos africanos; Contribuição do povo negro na área social, econômica, política pertinentes a história do Brasil; O negro na formação da sociedade nacional; A luta dos negros no Brasil.”
Professor Nº 4	“Presença da marca africana na literatura; Contribuição da cultura africana e afro-descendente na linguística (línguas africanas que influenciaram a língua portuguesa). “
Professor Nº 5	“História da capoeira; Capoeira de Angola; Maculelê.”
Professor Nº 6	“Miscigenação (Genética).”
Professor Nº 7	“O que é ser escravo e escravo na atualidade; Políticas sobre o benefício aos negros; Diversidade cultural.”
Professor Nº 8	“Escravidão no passado e presente; Políticas afirmativas em benefício aos para negros; Resistência e diversidade Cultural.”
Professor Nº 9	“Consciência negra e história do negro no Brasil.”
Professor Nº 10	“Leis nacionais contra o racismo; Personalidade negras na história nacional; Políticas afirmativas para negros e sua efetivação; Participação de lideranças negras na política nacional e local; Sociedade democrática e plural.”

Fonte: pesquisa de campo, 2017 –Prado-Bahia-Brasil.

Questão 5: Descreva assuntos que considera importantes serem desenvolvidos nas suas aulas sobre a história e cultura dos indígenas:

Respostas: As respostas abertas dos professores foram organizadas em um quadro nº 8 a seguir.

Quadro nº 8: Assuntos importantes sobre história e cultura indígena.	
Respostas	
Professor Nº1	“A cultura, pesca, artesanato, comidas.”
Professor Nº2	“Os vários troncos linguísticos; A importância da posse da terra para os indígenas.”
Professor Nº3	“A cultura indígena e a luta pelos seus direitos.”
Professor Nº4	“Miscigenação/genética.”
Professor Nº5	“História dos esportes indígenas”
Professor Nº6	“Diversidade da cultura indígena através da literatura Mitos, lendas e obras literárias.”
Professor Nº7	“História indígena. Os indígenas e a contribuição dos povos na cultura brasileira.”
Professor Nº8	“Arte indígena.”
Professor Nº9	
Professor Nº10	“As etnias existentes no Brasil. As lutas dos indígenas pela terra. Participação dos indígenas na política. Ecologia e valorização dos povos americanos (indígenas) .”

Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado-Bahia-Brasil.

Dos pesquisados, apenas o professor de Nº 9 não respondeu à questão 5 do questionário.

Observa-se que no conjunto das transcrições das respostas os professores sugeriram os seguintes assuntos para história e cultura indígena:

Nº 1,2,3 e 7 mencionaram o assunto cultura (40%).

Nº 2, 3 e 10 mencionaram lutas pela posse da terra (30%).

Nº 2 e 6 mencionaram o estudo das línguas indígenas e textos literários (20%).

Nº 4 e 6 mencionaram miscigenação e diversidade étnica (20%).

Nº 1 e 8 mencionaram o estudo da arte/artesanato (20%).

Nº 1 mencionou o assunto pesca e comida (10%).

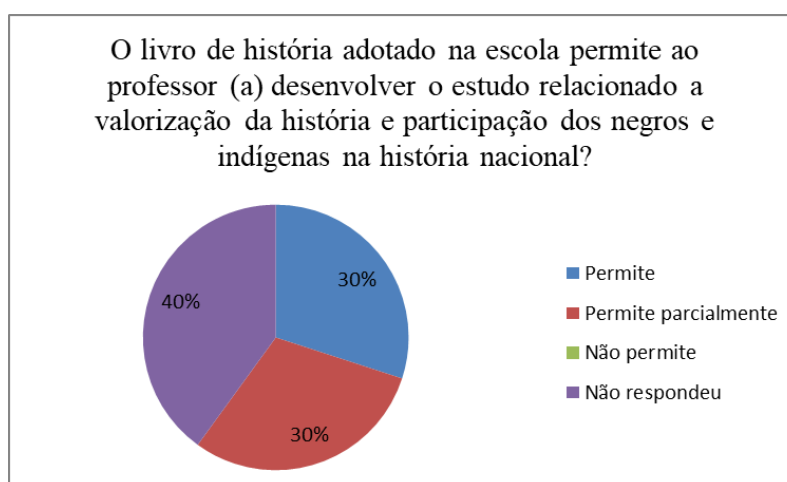
Nº 7 e 5 mencionaram história dos indígenas/história do esporte (20%).

Nº 7 mencionou a contribuição na cultura brasileira (10%).

Nº 10 mencionou participação na política e ecologia (10%).

Questão 6: O livro de história adotado na escola permite ao professor (a) desenvolver o estudo relacionado a valorização da história e participação dos negros e indígenas na história nacional? Justifique:

Gráfico nº15:



Fonte: pesquisa de campo, 2017-Prado-Bahia-Brasil.

40% respondeu que o livro de história permite.

30% respondeu que permite parcialmente.

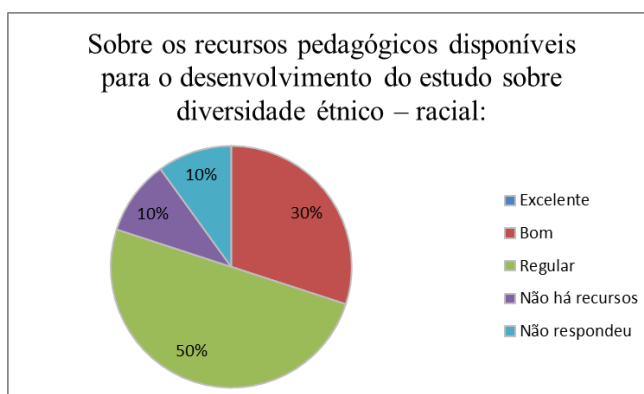
40% dos pesquisados não responderam a esta questão.

Considera-se que o livro é um elemento importante na aprendizagem na divulgação de ideias e valores, portanto, através do livro se promove mudanças de conceitos e transformações de pensamento. Dos professores que participaram desta pesquisa, 40% afirmou que o livro de história permite ao professor desenvolver o estudo relacionado à valorização da história e participação dos negros e indígenas na história nacional. Este percentual é positivo, pois, notam-se mudanças nos materiais didáticos para difundirem estas ideias e atender a lei nº 11.645/2008. Os 30% que responderam que o livro permite parcialmente revela também uma análise mais minuciosa dos professores em analisar a disposição dos conteúdos no livro didático. 40% não responderam e deixam-se uma lacuna, pois a opinião destes profissionais não aparece. É necessário refletir se há ou não descaso na

análise do livro didático e observar também que pode indicar uma preocupação em compreender de que forma validar um livro didático em relação ao tema diversidade étnico-racial na educação escolar.

Questão 7: Sobre os recursos pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento do estudo sobre diversidade étnico – racial:

Veja o Gráfico nº16 a seguir:



Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado- Bahia-Brasil.

Sobre os recursos pedagógicos sobre diversidade étnico-racial:

30% respondeu bom.

50% respondeu que é regular.

10% respondeu que não há recursos pedagógicos sobre diversidade étnico-racial.

Observa-se que há alguma dificuldade sobre os materiais didáticos, pois, 50% responderam que é regular, e 10% respondeu que não há material para desenvolver o tema.

6.1.5. Análise dos questionários da equipe diretiva

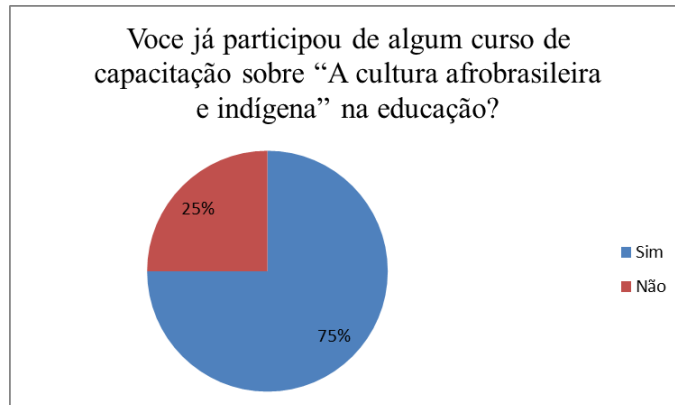
1. Qualificação:

Resposta: Dos profissionais da equipe pedagógica e diretiva 99,9% responderam que possui grau de especialização/pós-graduação.

Questão 2:

2. Voce já participou de algum curso de capacitação sobre “A cultura afrobrasileira e indígena” na educação?

Gráfico nº17 a seguir:



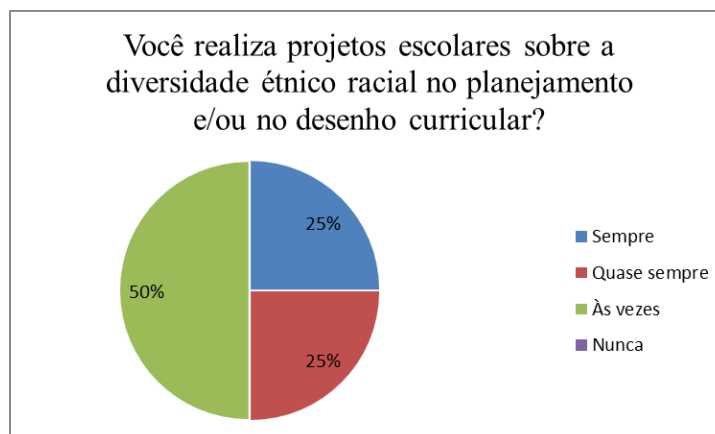
Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado-Bahia-Brasil.

Observa-se que 75% dos profissionais da equipe diretiva responderam que sim, ou seja, que já participou de curso de capacitação sobre a história e cultura afrobrasileira e indígena ou tema relacionado e 25% respondeu que não participou.

Questão 3:

3. Você realiza projetos escolares sobre a diversidade étnico racial no planejamento e/ou no desenho curricular?

Gráfico nº18 a seguir:



Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado- Bahia – Brasil.

50% respondeu que às vezes realiza.

25 % respondeu que sempre realiza.

25% respondeu que quase sempre.

Observa-se que estes profissionais não dialogam igualmente, tendo em vista que o Regimento Unificado do Município afirma, ou seja, propõe este ensino e a escola responde 50% que isso ocorre às vezes, que significa que eventualmente há projetos sobre o estudo sobre a diversidade étnico-racial.

Justificativa da questão 3:

Resposta do profissional Nº1: “O incentivo pela escola quanto pelo educador diariamente abordando em conteúdos e /ou através de situações é primordial para desmistificação do preconceito, o qual sempre trabalho no âmbito educacional.”

Resposta do profissional Nº 2: “Mediante aplicação dos conteúdos, realiza-se projetos interdisciplinares sobre diversidades.”

O profissional Nº 3 não respondeu.

Resposta do profissional Nº 4. “Nos meses de abril e novembro a escola desenvolve projetos pedagógicos sobre a Consciência negra e “descobrimento” do Brasil, que abordam temas sobre os dois grupos étnicos que caracterizam a formação da população brasileira, negros e indígenas.”

Das respostas obtidas percebe-se que os profissionais da equipe diretiva entendem que o ensino sobre a diversidade étnico-racial pode ser trabalhado ao longo do ano: “Diariamente” e “na aplicação de conteúdos”.

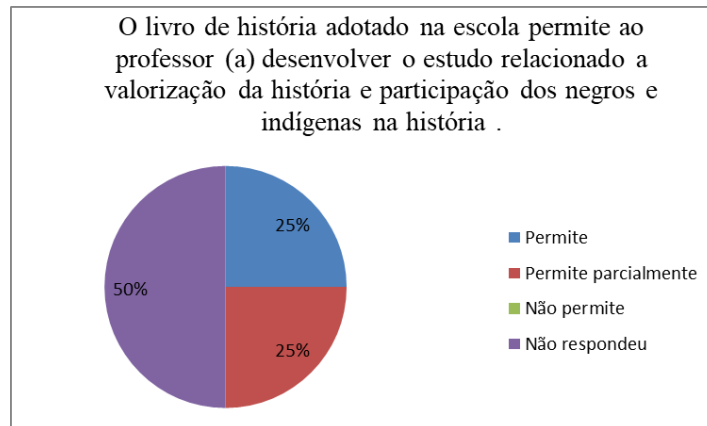
Outros respondem que pode acontecer em projetos nos meses de abril e novembro em projetos temáticos e interdisciplinares: “projetos pedagógicos” e “projetos interdisciplinares”.

Um profissional da equipe diretiva e pedagógica respondeu que este ensino pode servir para desmistificar o preconceito.

Questão 4

4.O livro de história adotado na escola permite ao professor (a) desenvolver o estudo relacionado a valorização da história e participação dos negros e indígenas na história nacional?

Veja no Gráfico N° 19 a seguir:



Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado- Bahia – Brasil.

50% não responderam à questão.

25% respondeu que permite parcialmente.

25% respondeu que permite.

Respostas das justificativas da equipe diretiva:

Os profissionais de N° 1 e 2 não responderam:

Resposta do profissional N° 3: “Porque os conteúdos abordados nos livros de história demonstram a realidade da vida indígena e negra.”

Resposta do profissional N° 4: “ O livro didático adotado na escola é intitulado História & Sociedade de Alfredo Boulos Júnior da editora FTD - 3ª Edição. A coleção destinada ao estudo dos Anos Finais do Ensino Fundamental apresenta um trabalho cuidadoso com a história da África, afrodescendentes e indígena.”

Observa-se que a equipe diretiva e pedagógica demonstra que confiam na coleção do material didático de história adotado na escola para o triênio de 2017 a 2019.

5.Sobre os recursos pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento do estudo sobre diversidade étnico – racial:

Gráfico nº 20 a seguir:



Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado- Bahia – Brasil.

Das respostas obtidas na pergunta fechada sobre os recursos pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento do estudo sobre diversidade étnico-racial:

75% responderam bom.

25% responderam regular.

Respostas das justificativas da equipe diretiva:

Resposta do Profissional Nº 1: “A questão é que deveria ter um espaço permanente em um local apropriado e disponível para o acesso da clientela, que como se tem uma biblioteca, poderia ter um local que o educando pudesse produzir aquilo que fosse real para ele, servindo de aparato pedagógico.”

Resposta do profissional Nº 2: “Dentro do colégio existe um espaço disponível com acervo bibliotecário que abrange esses recursos pedagógicos.”

Resposta do profissional Nº3: “Porque temos bons livros disponíveis na biblioteca que auxiliam os professores no planejamento.”

Resposta do profissional Nº5: “Apesar de ter em seu acervo livros didáticos e complementares que discutem a temática étnico-racial, a escola não dispõe de outros recursos pedagógicos como: vídeos educativos, paradidáticos, revistas e outros recursos tecnológicos/digitais ou audiovisuais.”

Observa-se, que a maioria responde que entre os materiais pedagógicos disponíveis, há livros sobre o tema na biblioteca da escola. Um profissional sugere que deveria ter um lugar

para os estudantes exporem suas produções escritas relacionadas ao tema na biblioteca. O profissional de N°4 sinaliza que os recursos não são suficientes, pois, há pouco material diversificado, entre eles os recursos tecnológicos e literários.

Questão 6

6.Relacione o/ os projetos escolares desenvolvidos em sua escola, relacionados a diversidade étnico-racial (cultura indígena, africana, afro-brasileira):

Esta questão foi aberta, e os profissionais deveriam descrever os projetos desenvolvidos na escola, observe as respostas a seguir.

Profissional N° 1: “Consciência negra (o Projeto Negro em Movimento). Desfile afrodescendente, caminhada cívica retratando o índio e a sua cultura.”

Profissional N°2: “Projeto Negro em Movimento, Projeto Exporarte: Arte americana dos povos indígenas, Caminhada Cívica (envolvendo as diversas etnias e temas, indígenas étnico-racial)”.

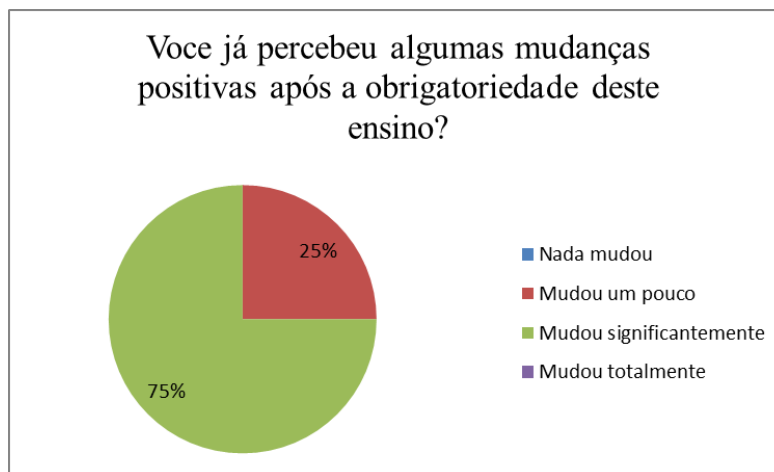
Profissional N° 3: “Projeto Negro em Movimento”.

Profissional N° 4: “Projeto 1: Descobrimento, conquista ou ocupação do Brasil, Negro em Movimento - Temática abordada cultura afrobrasileira.”

Observa-se que 100% dos pesquisado mencionaram em suas respostas o Projeto negro em Movimento com a temática voltada para cultura afrobrasileira. Dois profissionais mencionaram a caminhada cívica que acontece no dia sete de setembro o dia independência nas escolas do país e projetos ligados as artes americanas indígenas.

Questão 7: Você já percebeu algumas mudanças positivas após a obrigatoriedade deste ensino?

Gráfico n° 21 a seguir:



Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado- Bahia – Brasil.

75% respondeu mudou significativamente.

25% respondeu que mudou.

Observa-se um dado considerado positivo a equipe diretiva afirmar com percentual de 75% que houve mudanças significativas na escola após a obrigatoriedade do ensino (lei nº 11.645/2003).

Justificativas das respostas:

Profissional Nº 1: “As questões raciais estão sendo vistas e trabalhadas ao longo de alguns anos dentro do colégio, através de conteúdos e projetos, que aos poucos está sendo conquistando pelo alunado uma autoestima; sendo assim, é valorizando cada vez mais a aparência do jeito que é, e eles (as) se sentindo com confiança em suas identidades.”

Profissional Nº2: “Ao longo dos projetos realizados no colégio, bem como, o trabalho coletivo e ou individualizados dos educadores, vem se modificando as atitudes da clientela do colégio no que tange a autoestima, a valorização da própria identidade de cada um, a aceitação de si mesmo, diminuindo o *bullying* referente ao tema.”

Profissional Nº 3: “Percebo que depois da obrigatoriedade deste ensino, os alunos assumiram as suas identidades, como na arrumação dos cabelos e participação dos desfiles afros”.

Profissional Nº4: “Com o advento da Lei 11.645/2008, que alterou o Artigo 26 da LDB/1996 e inclui de forma obrigatória o estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena

foi possível notar uma maior preocupação dos docentes quanto ao planejamento e houve mudança acerca das relações de convivência entre os alunos.”

Observa-se nas respostas que entre as mudanças mencionadas, os profissionais N° 1,2 e 3 perceberam mudanças em relação à valorização das identidades, da aparência e autoestima.

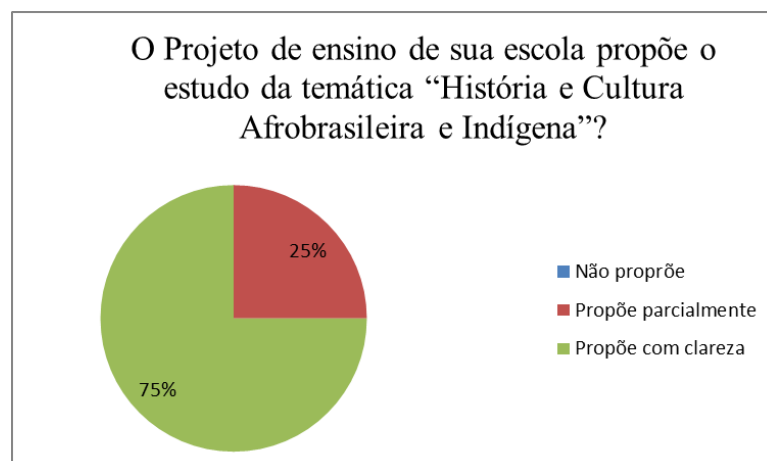
Os profissionais de N° 2 e 4 mencionaram que percebem mudanças nas atitudes entre os estudantes e relação de convivência. O que evidencia também algumas mudanças entre as reações dos estudantes no combate ao *bullying* que provavelmente ocorre relacionado à questão racial. Os dados obtidos pelos questionários dos estudantes evidenciaram através da forma como os mesmos identificaram as características dos indígenas e negros que há uma reação negativa sobre as identidades negras e indígenas. A equipe diretiva afirma que houve mudanças nas atitudes e isto significa que as transformações estão acontecendo de modo gradativo.

Sobre mudanças no posicionamento dos docentes, o Profissional N°4 respondeu que percebe uma preocupação dos professores após a obrigatoriedade da lei e isso reflete também nas relações de convivência entre os estudantes, representando de certa forma um comportamento de tolerância para com as diversidades étnicas.

Questão 8

8.O Projeto de ensino (Projeto pedagógico) de sua escola propõe o estudo da temática “História e Cultura Afrobrasileira e Indígena”?.

Gráfico n° 22:



Fonte: pesquisa de campo, 2017 – Prado- Bahia - Brasil.

A equipe diretiva respondeu acerca do Projeto pedagógico da escola

75% respondeu que permite com clareza.

25% respondeu que permite parcialmente.

Justificativas das respostas da equipe diretiva:

Resposta do profissional N°1: “Sim o colégio já se propõe no calendário anual, programar todos os projetos inclusive na área de história e cultura afrobrasileira e indígena.”

Resposta do profissional N°2: “O colégio propõe a temática trabalhando interdisciplinaridade de forma coletiva no alcance dos objetivos em comum. Fomentando no início do ano letivo para a inclusão de mine projetos ou macroprojeto.”

Resposta do profissional N° 3: “No calendário escolar, temos a data do dia 20 de novembro, onde realizamos atividades relacionadas ao tema.”

Resposta do profissional N° 4: “O estudo da temática é proposto parcialmente, no Plano anual do componente curricular de história anexo ao PPP. A seção que discorre sobre este assunto: Princípios educativos - está em construção. Na próxima revisão do Projeto pedagógico; será inserido: Inclusão, Sustentabilidade e Diversidade.”

Observa-se que cruzando os dados obtidos através da observação do Projeto de Ensino nesta pesquisa com as respostas da equipe diretiva, percebeu-se que não há clareza na proposta teórica da escola pesquisada, porém no Regimento interno unificado proposto pelo município de Prado há proposta para acolher as diversidades étnico-raciais, bem como a valorização das identidades. Assim, entende-se que a equipe diretiva não compreendeu que o Projeto pedagógico deve enfatizar a obrigatoriedade do ensino sobre a temática afrobrasileira no currículo e organizar o procedimento metodológico que irá acontecer dentro da realidade da escola. Percebe-se que os projetos desenvolvidos não foram mencionados no Projeto Pedagógico da escola. Então, observa-se que o colégio ainda não estruturou o ensino de modo pedagógico nos documentos oficiais da escola, mas o tema é desenvolvido nas atividades educativas.

7. CONCLUSÃO

Conforme os dados levantados nesta pesquisa, e com a análise e interpretação nos permitiram sintetizar algumas conclusões e fazer outras considerações quanto à diversidade étnico-racial no currículo de história e sua relação com a formação política no Colégio Municipal Anísio Teixeira em Prado-Bahia, nas turmas do 5º ao 9º ano.

Foi necessário para efetivar esta pesquisa do exercício de muitas leituras, responsabilidade, reflexão e principalmente, a ética, pois, falar da diversidade étnico-racial no currículo de história e sua contribuição política é preciso, sobretudo, um estudo bem detalhado, visto que as escolas públicas de modo geral enfrentam alguns problemas na organização curricular e processo de ensino. Assim, inserir no currículo de história a diversidade étnico-racial requer qualificação adequada, compromisso e responsabilidade social.

Nesse pensar, este estudo analisou a estrutura curricular e o processo de ensino sobre diversidade étnico-racial e sua relação com a formação política no Colégio Municipal Anísio Teixeira em Prado-Bahia, buscando conceituar e pontuar sobre estas discussões nas literaturas especializadas sobre a questão, observações participantes de documentos da escola pesquisada, como o Regimento Interno, a Proposta curricular, o Projeto de Ensino e livro didático de história e também questionário, junto aos docentes, discentes e a equipe diretiva e pedagógica.

A pesquisa prática, propriamente dita, realizada a respeito do estudo da diversidade étnico-racial no currículo de história no CMAT, levou a concluir que o CMAT, não tem um plano estabelecido com estrutura pedagógica definida para desenvolver a diversidade étnico-racial no currículo de história de modo que promova uma formação política saudável em relação às diversidades étnicas. Porém, o colégio de modo geral mostra através dos seus professores um compromisso em inserir este ensino em toda escola. Entretanto, possa ser que esta pesquisa venha ser uma porta aberta para refletir sobre novas ações educativas na busca de contribuir para o ensino mais eficaz ocorra no Colégio Municipal Anísio Teixeira e ser uma escola de referência de formação voltada para o respeito às diversidades étnicas, bem como de suas histórias. Que novos estudos sejam realizados no desenho curricular, considerando os sujeitos brasileiros, com as suas diversidades étnico-raciais, a fim de produzir estudantes com percepção madura e adequada para exercer uma cidadania e de direitos.

Isto é fundamental e permite compreender que também; são nos espaços escolares que se formam indivíduos competentes aptos para lidarem com os esquemas políticos e econômicos, com as diversas expressões das identidades e da sociedade brasileira. Nesse sentido, a escola vem desenvolver seu papel social como promotora da formação dos cidadãos, buscando atender as diversidades étnicas com parte importante do currículo na promoção de estudo baseado na igualdade.

Considera-se que neste estudo sobre a diversidade étnico-racial no currículo de história alcançou seus objetivos mais específicos que eram: Identificar os fatores curriculares e o ensino sobre diversidade étnico-racial; verificar a abordagem da diversidade étnico-racial no currículo do livro didático de história e nos projetos da escola; descrever as proposições curriculares das Leis sobre diversidade étnico-racial no ensino de história na escola; observar se os alunos e professores reconhecem as diversidades étnicas no currículo e sua importância política.

No que se refere à pesquisa, cujo primeiro objetivo é identificar os fatores curriculares e o ensino sobre diversidade étnico-racial; chegou-se a conclusão que o ensino sobre diversidade étnico-racial no que se refere ao currículo de história, percebeu-se que há algumas abordagens no material didático e no Regimento interno, todavia, ainda prevalece com maior ênfase permanência de conteúdos tradicionais com visões eurocentradas. Entretanto, observa-se que as rupturas começaram a aparecer em alguns temas e nas ilustrações do livro didático de história. O Projeto de Ensino da escola pesquisada não explicita com detalhes e estrutura pedagógica para o ensino da diversidade étnica, pois, ainda permanece legislação passada do PCN que não obriga o ensino, propõe apenas unidades temáticas.

Há preocupações de discutir sobre diversidade étnico-racial de modo trivial em eventos educativos de projetos ou data comemorativa. Entretanto, os docentes de história se preocupam em selecionar o livro didático de história que esteja estruturado para atender as orientações propostas pelas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e a coordenação pedagógica demonstra que confia na capacidade dos professores na seleção do livro didático de história. A coordenação pedagógica concorda que este ensino já causou mudanças nos discentes e apoia os projetos da escola voltados para essa temática.

Em complementação a esta questão, considera-se positivo que as escolas deveriam estabelecer em seu fazer pedagógico o estudo da diversidade étnico-racial no seu processo de

ensino com intuito de promover uma formação democrática plena para o exercício da cidadania.

Com relação ao segundo objetivo; verificar a abordagem da diversidade étnico-racial no currículo do livro didático de história e nos projetos da escola; percebeu-se que o livro didático de história adotado para o triênio de 2017 a 2019 já possuem proposições significativas no que diz respeito às diversidades étnico-raciais. Sobre a proposta curricular, notou-se que há uma inserção do estudo de modo superficial detalhada para toda a escola, mas o componente curricular de história mostra-se mais responsável no cumprimento deste ensino. O projeto político Pedagógico do CMAT ainda não se reestruturou em relação ao fazimento deste estudo da diversidade étnica racial com a participação efetiva da escola. Entretanto, a escola possui um Regimento Interno que é o mesmo para a cidade de Prado em que há abordagem da importância deste ensino no âmbito escolar. Cabe ressaltar que não basta está estabelecido apenas no papel; no documento oficial municipal; é preciso, sobretudo, que as escolas venham se organizar coletivamente para definir com responsabilidade como este ensino deverá ser administrado.

Em relação ao terceiro objetivo desta pesquisa que foi: Descrever as proposições curriculares das Leis sobre diversidade étnico-racial no ensino de história na escola; chegou-se a conclusão que os livros didáticos de história já possuem algumas abordagens curriculares voltadas para obedecer às proposições legais brasileiras. Porém ainda notaram-se permanências de reproduções de abordagens historiográficas eurocêntricas com enaltecimento de heróis nacionais brancos que estiveram no poder dominante. Faltaram nos livros didáticos mais informações sobre os povos indígenas e suas lideranças.

No que se refere ao quarto objetivo que foi: Observar se os alunos e professores reconhecem as diversidades étnicas no currículo e sua importância política. Concluiu-se que os estudantes ainda tem uma visão preconceituosa sobre a diversidade étnico-racial e isso foi revelado nas respostas dos questionários quando expressaram conceitos racistas, e pouco conhecimento em relação à história e cultura dos negros e indígenas no Brasil; do mesmo modo, não reconhecem personagens históricos indígenas e negras na formação da sociedade nacional. As visões históricas dos alunos, ainda estão impregnadas de conhecimento de ponto de vista eurocêntrico, o que foi possível observar ao explicitarem sobre o início da história do Brasil que evidenciaram a partir da chegada dos europeus portugueses no Brasil. Observa-se que os alunos não reconhecem as diversidades étnico-raciais e nem tão pouco sua

contribuição política, tem pouco reconhecimento da identidade indígena e afrobrasileira na memória nacional.

Os professores e a equipe pedagógica compreende a importância política deste ensino nas escolas, porém, lacunas no planejamento de ações educativas voltadas para este ensino pode ter prejudicado o processo de ensino, considerando que, se os alunos demonstram dificuldades neste ensino, percebe-se então um paradoxo no âmbito escolar porque as mudanças ainda não conseguiu combater visões atrasadas sobre os indígenas, negros e/afro-brasileiros, o que prevalece ainda é uma reprodução de vários saberes construídos ou reforçados dentro da escola desde a fase infantil e ainda fora da escola. A escola sozinha não consegue controlar as informações dos seus estudantes quando estão fora da escola; no seu convívio social e cultural e é possível que posicionamentos racistas e preconceituosos possam originar de fora da escola: com a família, com as mídias, os meios de comunicação de massa entre outros.

O CMAT é uma escola que como as outras do país - é uma realidade histórica em processo. É necessário que seja entendida como uma instituição compromissada com a formação política de seus educandos. Respeitar, valorizar, defender as diversidades étnico-raciais é um ato político. Entende-se que a escola sozinha não pode fazer isso, contudo, a partir de suas ações poderá ser uma difusora de ensinamentos que favoreçam o respeito e combatam a intolerância.

Privilegiar a sua responsabilidade social através de seu currículo e de seu processo de ensino, nesse contexto o ensino sobre a diversidade étnico-racial deve ser pensado. Reconhecemos as principais dificuldades políticas pedagógicas que a escola pública enfrenta cotidianamente, entretanto, o papel de formadora de pensamento ainda tem ligação forte com a escola. Por isso, através da escola devemos buscar caminhos, alternativas para que sejam possível amenizar ou combater os silenciamentos, os ocultamentos dos sujeitos; romper com estereótipos e inferioridades. Que escola possa fazer o “enegrecimento de seus currículos” dá vez e voz aos subalternos que agora chegam, exigem e se apresentam como sujeitos históricos autônomos.

RECOMENDAÇÕES

Sobre a diversidade étnico-racial no currículo de história e sua contribuição para a formação política no Colégio Municipal Anísio Teixeira em Prado-Bahia fica a recomendação de fazer um estudo detalhado acerca do currículo de história que está sendo ensinado na escola, considerando todas as modalidades de ensino que a escola oferece; desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, a escola pode exigir a participação de todos componentes curriculares para participação deste projeto curricular. É preciso que escola busque cursos de capacitação ou seminário relacionados ao tema da diversidade étnico-racial para que os professores, diretores, técnicos escolares, secretários, funcionários da limpeza, bibliotecários, porteiros, orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos possam obter informações básicas sobre o processo deste ensino para atuarem de modo adequado em seus ofícios.

Sugere-se que para realizar esta tarefa esteja envolvida toda a comunidade escolar; como pais, discentes, docentes, coordenadores pedagógicos e diretor escolar; para que implantar este ensino seja uma ação democrática. Nesse sentido, após os estudos, a escola poderia organizar uma equipe de trabalho para identificar os conteúdos e as metodologias que podem assessorar a inserção da diversidade étnico-racial de acordo as leis e pareceres estabelecidos no país.

Com uma análise estabelecida, a escola poderia, na revisão do Projeto Político Pedagógico da escola inserir os princípios norteadores do ensino da diversidade étnico-racial no currículo da escola. Assim, a escola conseguirá de modo democrático desenvolver um plano estratégico sobre este ensino com metas estabelecidas, propostas de avaliação, agenda de eventos educativos.

A instituição escolar deve ser um lugar livre de preconceitos, discriminação étnico-racial social, cultural. Combater em suas ações político-pedagógicas as reproduções de estereótipos que interferem em comportamentos futuros de intolerância, e violência - é uma das ações que escola pode assumir. Uma ação pedagógica democrática, com formação política adequada para compreender e valorizar através de seu currículo e processo de ensino as diversidades em seus amplos aspectos: étnico-racial, econômico, sexual, religioso, cultural entre outros.

REFERENCIAS

- Abramowicz, A., e Gomes, L. N. (Orgs. 2010). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e Estéticas*. Costa, R.C. Belo Horizonte: Autentica.
- Apple, M.W., e Buras, K.(orgs. 2008). *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos*. Costa, R.C. (trad.)Porto Alegre: Artmed.
- Arroyo, M.G. (2013) *Currículo, território em disputa*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Benjamim, R.E.C., e J. Nascimento, E., e Lacerda, M.C.A. (2006). *A África está em nós: história e cultura afro-brasileira*. Volume 1. João Pessoa-PB: Editora Grafiset.
- Bergamaschi, M.A.; Zen, M.I.H.D.; y Xavier, M.L.M.F. (Orgs.)(2012). *Povos indígenas & Educação*. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação.
- Brasil. (2008). *A lei 10.639/2003. Estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira*. Diário Oficial da União. Brasília, DF de 9 de Janeiro De 2003.
- Brasil. (2008). *A lei 11.645/2008. Estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena*. Diário Oficial da União. Brasília, DF de 10 De Março de 2008.
- Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Recuperado em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso no dia 27/04/2017.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. (1997). Secretaria de educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: História*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2004). Parecer 003/2004 CNE/CP das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília:MEC/SEC
- Bergamaschi, M. ,Zen, M. I. D., Xavier, M. L. M. (orgs.)(2012). *Povos indígenas e Educação*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação.
- Bitencourt, C. M. F. (Org.). (1997). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- Bittencourt, C.M F. (2003). *O livro didático não é mais aquele*. Revista Nossa. História, ano I, n. 2, dezembro de 2003, p.52-54.
- Boullous Jr. , A. (2015). *História: Sociedade & Cidadania/Ensino Fundamental II*. 3 ed. FTD: São Paulo.(Coleção do 6º,7º.8º e 9º anos).
- Candau, V. M. (2008). *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Revista Brasileira de Educação, v.13,nº37 jan/abr. 2008.
- Cardoso, F. H. (2006). Prefácio. In: Freyre . G. *Casa Grande & Senzala*. 51ª Ed. São Paulo: Global.

- Chalhoub, S. (1990). *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Carvalho, J. M. (2012). *Cidadania no Brasil*. 15 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Coleção Projeto Buriti: História 5º ano Ensino Fundamental: Anos Finais. (2014). 3ª edição. Obra coletiva do ano. Editores responsáveis: Vasconcelos, L. R. de S. Editora Moderna: São Paulo.
- Dantas, C.V., Mattos, H., Abreu, Martha.(orgs.) (2012). *O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história*. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Fernandes, J.R.O. (2005). *Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set. /dez. 2005 379. (15 de julho de 2016) . Recuperado em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622005000300009&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Fonseca, M.V. , Silva, C.M.N. ,Fernandes, A. B. (2011) /(orgs.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil./ Coleção pensar a educação pensar o Brasil/Série seminários*. Belo Horizonte: Editora Maza.
- Fraga Filho, W. (2006). *Encruzilhadas da Liberdade: Histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)*. 1 ed. Campinas: Editora da Unicamp.
- Freire, J.R.B. (2011). *Cinco equívocos sobre o índio*. (24 de abril de 2017). Recuperado em: <http://portal.rebia.org.br/ecologia-humana/9332-as-5-ideias-mais-equivocadas-sobre-os-indios-no-brasil>. Acesso no dia 24/04/2017).
- Freyre, G. (2004). *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 15 ed .São Paulo. Global Editora, 2004.
- Garcia, R.L., y Moreira, A.F.B. (Orgs.)(2006). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez.
- Gil, C.Z. , Almeida, D.B. (2012) . *A docência em história: reflexões e propostas para ações*. 1 ed. Coleção: Entre Nós- Anos Finais do Ensino Fundamental V.5.Erechim:Edelbra.
- Gomes, F.S. (2011). *De olho em Zumbi dos Palmares histórias, símbolos e memória social*. 1 ed. São Paulo: Claro Enigma.
- Gomes, N.L. (2012). *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras*. UFMG. v. 12, n. 1, pp. 98-109, Jan/Abr. 2012. (12 de abril de 2016). Recuperado em: ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org 98.
- Hall, S. (1932-2014). *A identidade Cultural na pós-modernidade*. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva.
- História geral da África VII: África sob a dominação colonial1880-1935. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. UNESCO: 2010. p. 18. Recuperado em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16146. Acesso em: 02/10/2016.

- Ibanes Caselli. M.A. *Política públicas y prácticas educativas*. Tamagno, L.(coord.).IN: Pueblos indígenas: interculturalidad e colonialidad y política. Buenos Aires:Biblos.pp.129-146.
- Lima, M. F. , Zanlorenzi, C.M.P. , Pinheiro, L.R. (2012). *A função do currículo no contexto escolar/ Serie formação de professor*. Curitiba: Editora Inter Saberes.
- Macedo, R. S. (2007). *Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercrítica*. 1 ed. Salvador: EDUFBA.
- Medeiros, J,S., Antunes, C.P. (2013) *Povos indígenas, escolas e histórias: uma abertura para interculturalidade*. UFRGS. História social. n.25. (19 de outubro de 2016). Recuperado de: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/download/1844/1356>.
- Mantoan, M.T.E. (2008). *O desafio das diferenças nas escolas*. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Moreira, A.F., Candau, V. M. (orgs.)(2008). *Multiculturalismos: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 1 ed. Petrópolis,RJ: Vozes.
- Munduruku, D.(2012). *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. 1. ed. São Paulo: Paulinas.(Coleção educação em foco. Série educação história e cultura).
- Munanga, K. (2005). (org.). *Superando o racismo na escola*. 2 ed. Brasília. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Munanga, K (2015). *Porque ensinar história da África e do negro no Brasil hoje?* . Revista do Instituto de estudos brasileiros.n. 62. dez. 2015.p.20-31. (16 de novembro de 2016). Recuperado em: <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf>.
- Muller, T. M. P. , Coelho, W. N. B., Ferreira, P.A.B. (orgs.) (2015). *Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo*.1.ed. São Paulo: Editora Livraria.
- Paiva, E. F. (2015). *Dar nome ao novo: Uma história lexical da Íbero-América entre os séculos XVI e XVIII: as dinâmicas de mestiçagens e o mundo do trabalho*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pereira, E. (2010). *Malungos na escola: Questões sobre culturas afrodescendentes e educação*. 2 ed. São Paulo: Paulinas.
- Pereira, R.V. (2010). *Aprendendo valores étnicos na escola*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pimentel, S. (2012) *O índio que mora na nossa cabeça: Sobre as dificuldades para entender os povos indígenas*. São Paulo: Editora Prumo.
- Projeto Político Pedagógico*. (2015). Colégio Municipal Anísio Teixeira: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Prado-Bahia.
- Risério, A. (2004). *Uma História da cidade da Bahia*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Versal.
- Regimento Escolar Comum da rede municipal de ensino/Prado-Ba*. (2015). Secretaria de Educação Municipal de Prado-Bahia. (SME).

- Schmidt, M. A. ; Cainelli, M.(2012). *Ensinar História* (Coleção Pensamento e Ação na sala de aula).1 ed. São Paulo: Scipione.
- Silva, M. A., & Fonseca, S.G. (2009). *Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas*. São Paulo. Revista Brasileira de História, vol. 30, nº 60.
- Silva, M. & Porto, A. (2012). *Nas trilhas da história: Teoria e prática: Anos iniciais do Ensino Fundamental*. 1 ed. Belo Horizonte: Rona Editora.
- Silva, T. T. da (2009). *A produção social da identidade e da diferença*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Silva, P. B. G. (2010). IN: Abramowicz, A. , & Gomes, L. N. (Orgs.),(2010). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e Estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, N. N. (2010). *Juventude negra na Eja: O direito a diferença*. Belo Horizonte: Editora Mazza Edições.
- Silva, T. F. O. (2011). *Questões étnico-raciais e currículo: uma abordagem reflexiva*. UNEB. Revista Fórum Identidades ISSN: 1982-3916 Itabaiana: Gepiadde, Ano 5, Volume 9/jan-jun de 2011.(12 de abril de 2016).Recuperado em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/2074/1813>.
- Souza, L. B. de. (2012). *Vivenciando a História – Metodologia de ensino da História: Anos Finais do Ensino Fundamental Regular*. 1 ed. Curitiba: Base Editorial.
- Souza, A.L.S. (2011) *Letramentos de resistência: Poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop*. 1 ed. São Paulo: Editora Parábola.
- Souza, L.O.C.de. (2011). *Quilombos, identidade e história*. 1 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Soares, (2002). *Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura*. Educ. Soc., vol.23.n.81, Campinas: dez.2002.
- Torres, J. A. (2003). *Proyecto de acceso a Cátedra de Universidad*. Documento inédito. Jaen. Universidade de Jaen.
- Trivinõs, A.N.S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*.1 ed. São Paulo, SP: Atlas.

APÊNDICE 1: Questionário para os estudantes

Diversidade étnico-racial no currículo de história e sua contribuição para formação política no Colégio Municipal Anísio Teixeira em Prado – Bahia

Instrumento: Questionário semi-estruturado

Objetivo: Verificar se os alunos e professores reconhecem as diversidades étnicas no currículo e sua importância política.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Série/ano: 6º () 7º () 8º () 9º () 6º/7ºano-EJA () 8º/9º ano-EJA ()

Idade: () 8 a 10 anos () 11 a 15 anos () 16 a 18 anos () mais de 18 anos

Endereço: () Área rural () área urbana

Classificação de cor /raça/etnia:

() indígena () parda () preta () amarela () branca
() outra *Qual? _____

1. Você já estudou sobre a história e cultura afrobrasileira e indígena?

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Nunca

2. Marque um X apenas nos assuntos que você já estudou:

() Escravidão indígena e africana () Lutas e resistência dos indígenas e negros.

() O índio e o negro na formação da sociedade do Brasil.

3. Escreva outros assuntos que você já estudou sobre os povos indígenas, negros e afrobrasileiros.

4. Quais as características dos povos indígenas, negros e afrobrasileiros? _____

5. Sobre os nomes de personagens indígenas e negros na história do Brasil que você se lembra: (

) Não conheço nenhum () Conheço somente um () Conheço alguns

6. Escreva os nomes de personagens indígenas e negros na história do Brasil que você se lembra:

7. Como começou a história do Brasil?

APENDICE 2: Questionário para professores

Diversidade étnico-racial no currículo de história e sua contribuição para formação política no Colégio Municipal Anísio Teixeira em Prado – Bahia

Instrumento: Questionário semi-estruturado

Objetivo: Identificar os fatores curriculares e o processo de ensino sobre diversidade étnico-racial.

1. Qualificação: () Ensino Superior () Especialização (pós-graduação) () Mestrado () Doutorado

2. Você já participou de algum curso de capacitação sobre “A cultura afrobrasileira e indígena” ou tema relacionado? () Sim () Não

3. Você trabalha em suas aulas ou projetos escolares o estudo sobre a diversidade étnico racial? () Sempre () Quase sempre () Às vezes () Nunca

Justifique: _____

4. Descreva alguns assuntos que considera importante serem desenvolvidos nas suas aulas sobre a história dos negros e afro-brasileiros: _____

5. Descreva assuntos que considera importantes para serem desenvolvidos nas suas aulas sobre a história e cultura dos indígenas: _____

6. O livro de história adotado na escola permite desenvolver o estudo relacionado a valorização da história e participação dos negros e indígenas na história nacional:

() Permite () Permite parcialmente () Não permite.

Justifique: _____

7. Sobre os recursos pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento do estudo sobre diversidade étnico – racial: () Excelente () Bom () Regular () Não há recursos

Justifique: _____

APÊNDICE 3: Questionário para equipe diretiva.

Diversidade étnico-racial no currículo de história e sua contribuição para formação política no Colégio Municipal Anísio Teixeira em Prado – Bahia

Instrumento: Questionário semi-estruturado

Objetivo: Identificar os fatores curriculares e o ensino sobre diversidade étnico-racial.

QUESTIONÁRIO PARA EQUIPE PEDAGÓGICA E DIRETIVA

1. Qualificação:

Ensino Superior Especialização (pós-graduação)

Mestrado Doutorado

2. Você já participou de algum curso de capacitação sobre “A cultura afrobrasileira e indígena” na educação?

Sim Não

3. Você realiza projetos escolares sobre a diversidade étnico racial no planejamento e/ou no desenho curricular?

Sempre Quase sempre Às vezes Nunca

Justifique: _____

4. O livro de história adotado na escola permite ao professor (a) desenvolver o estudo relacionado a valorização da história e participação dos negros e indígenas na história nacional?

Permite Permite parcialmente Não permite

Justifique: _____

5. Sobre os recursos pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento do estudo sobre diversidade étnico – racial:

Excelente Bom Regular Não há recursos

Justifique: _____

6. Relacione o/ os projetos escolares desenvolvidos em sua escola, relacionados a diversidade étnico-racial (cultura indígena, africana, afro-brasileira): _____

7. Você já percebeu algumas mudanças positivas após a obrigatoriedade deste ensino?

Nada mudou. Mudou um pouco.

Mudou significativamente. Mudou totalmente.

Justifique: _____

8. O Projeto de ensino (Projeto pedagógico) de sua escola propõe o estudo da temática “História e Cultura Afrobrasileira e Indígena”?.?

Não propõe Propõe parcialmente Propõe com clareza

Justifique: _____

APÊNDICE 4: Roteiro para observação participante.
ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

1. Dados do livro: Nome:/Autores/Ano/Editora:

2. Há conteúdo da história e cultura afrobrasileira e indígena no livro de história utilizado na escola?

() Sim () Parcialmente () Não

Justifique: _____

3. As ilustrações valorizam aspectos da cultura sobre negros e indígenas?

() Sim () Parcialmente () Não

5. As ilustrações reforçam estereótipos sobre negros e indígenas?

() Sim () Parcialmente () Não

5. Há abordagem da história e cultura afrobrasileira e indígena e sua relação com a formação histórica do Brasil?

() Sim () Parcialmente () Não

ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

6. O projeto pedagógico da escola propõe o estudo sobre diversidade étnico-racial? Justifique:

7. O projeto da escola propõe o estudo da história e cultura africana, e afro-brasileira e indígena? Justifique:

8. Quais projetos já foram desenvolvidos após a Lei 10. 639/2003 e Lei 11 645/2008 na escola?

9. O projeto pedagógico da escola propõe o estudo dos povos indígenas?

APÊNDICE 5: VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO E FICHA DE OBSERVAÇÃO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
MAESTRIA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

MESTRANDO: ALMIRA FERREIRA C. DELFINO TUTOR: Dr. DANIEL GONZALES
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Prezado Professor a Doutora : Daniela Ruiz - Díaz

Este formulário destina-se à 1ª fase da validação do instrumento que será utilizado na coleta de dados em minha pesquisa de campo cujo tema é: Diversidade étnico racial no currículo de história e sua contribuição para formação política no Colégio Municipal Anísio Teixeira em Prado-Ba. Tendo como objetivo geral: Analisar a estrutura curricular e o processo de ensino sobre diversidade étnico-racial e sua relação com a formação política.

Para isso, solicito sua análise no sentido de verificar se há adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas, além de clareza na construção dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias.

No quadro de registro das observações, as colunas com SIM e NÃO devem ser assinaladas com (X) se houver, ou não, coerência entre pergunta, opções de resposta e objetivos. No caso da questão ter suscitado dúvida, assinale a coluna (?) descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou no verso da folha. Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

Por favor, preencher os dados abaixo, após a análise das questões.

DADOS DO AVALIADOR (A) PROFESSOR (A) DOUTOR (A)

NOME COMPLETO: Daniela Ruiz Díaz Morales

FORMAÇÃO: Dra. Em Psicología y Master em Educación

INSTITUIÇÃO DE ENSINO: Universidades Autónoma de Asunción, Nacional de Asunción y Americana

ASSINATURA DO AVALIADOR: _____



APÊNDICE 6: INSTRUMENTOS DE TRABALHO ENVIADO PARA OS DOUTORES VALIDAREM

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACION

INSTRUMENTO DE PESQUISA ESCALA DE LINKERT: PROCESSO DE

ENSINOMESTRANDA: ALMIRA F. C. DELFINO/TUTOR: Dr. DANIEL G. GONZALÉS

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Prezado(a) Professor(a) Doutor (a):

Este formulário destina-se à 1ª fase da validação do instrumento que será utilizado na coleta de dados em minha pesquisa de campo cujo tema é: Diversidade étnico racial no currículo de história e sua contribuição para formação política. Tendo como objetivo geral: Analisar a estrutura curricular e o processo de ensino sobre diversidade étnico-racial e sua relação com a formação política no Colégio Municipal Anísio Teixeira em Prado-Bahia.

Para isso, solicito sua análise no sentido de verificar se há adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas, além de clareza na construção dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias.

No quadro de registro das observações, as colunas com SIM e NÃO devem ser assinaladas com (X) se houver, ou não, coerência entre pergunta, opções de resposta e objetivos. No caso da questão ter suscitado dúvida, assinale a coluna (?) descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou no verso da folha. Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

Por favor, preencher os dados abaixo, após a análise das questões.

DADOS DO AVALIADOR (A) PROFESSOR (A) DOUTOR (A)

NOME COMPLETO: _____

ASSINATURA

DO

AVALIADOR/

(FIRMA):

Instrumento: OBSERVAÇÃO

Quadro para registro de observações.

- Caso, hajam questões que gerem dúvidas, descrever, se possível, e aplicar sugestões:

ANALISE DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E PROJETOS ESCOLARES							
OBJETIVOS	QUESTÕES	COERENCIA			CLAREZA		
		SIM	NÃO	?	SIM	NÃO	?
➤ Identificar a abordagem da diversidade étnico-racial no currículo do livro didático de história e nos projetos da escola.	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						
	7						
	8						
	9						

Observações: _____

Dr.º Avaliador:

A diversidade étnico-racial no currículo e processo de ensino da escola

Instrumento: Observação

Objetivo: Identificar a abordagem da diversidade étnico-racial no currículo do livro didático de história e nos projetos da escola.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

1.Dados do livro:

Nome:/Autores:/Ano:

2.Há conteúdo da história e cultura afrobrasileira e indígena no livro de história utilizado na escola?

() Sim ()Parcialmente () Não

Justifique:

3.As ilustrações valorizam aspectos da cultura sobre negros e indígenas?

() Sim ()Parcialmente () Não

4.As ilustrações reforçam estereótipos sobre negros e indígenas?

() Sim ()Parcialmente () Não

5.Há abordagem da história e cultura afrobrasileira e indígena e sua relação com a formação histórica do Brasil?

() Sim ()Parcialmente () Não

6.O projeto pedagógico da escola propõe o estudo sobre diversidade étnico-racial? :

ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

7. O projeto da escola propõe o estudo da história e cultura africana, e afro-brasileira e indígena? Justifique:

8. Quais projetos já foram desenvolvidos após a Lei 10. 639/2003 e Lei 11 645/2008 na escola?

9. O projeto pedagógico da escola propõe o estudo dos povos indígenas?

Instrumento: Questionário semi-estruturado para estudantes

Quadro/roteiro para registro de observações.

- Caso, hajam questões que gerem dúvidas, descrever, se possível, e aplicar sugestões:.

Objetivo: Verificar se os alunos e professores reconhecem as diversidades étnicas no currículo e sua importância política.						
QUESTÕES				QUESTÕES		
Nº	SIM	NÃO	?	SIM	NÃO	?
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						

Observações: _____

Dr.º Avaliador:

Diversidade étnico-racial no currículo de história e sua contribuição para formação política no Colégio Municipal Anísio Teixeira em Prado – Bahia

Instrumento: Questionário semi-estruturado

Objetivo: Verificar se os alunos e professores reconhecem as diversidades étnicas no currículo e sua importância política.

Questionário para os estudantes

Dados de identificação:

Série/ano: 6°() 7°() 8°()

9°() 6°/7°ano-EJA() 8°/9° ano-EJA()

Idade:() 8 a 10 anos ()10 a 15 anos ()15 a 18 anos ()mais de 18 anos

Endereço: () Área rural ()área urbana

Classificação de cor /raça/etnia.

() indígena () parda () preta () amarela () branca

() outra *Qual? _____

1. Você já estudou sobre a história e cultura afrobrasileira e indígena?

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Nunca

2. Marque um X apenas nos assuntos que você já estudou:

() Escravidão indígena e africana

() Lutas e resistência dos indígenas e negros.

() O índio e o negro na formação da sociedade do Brasil.

3. Escreva outros assuntos que você já estudou sobre os povos indígenas, negros e afro-brasileiros:

4. Quais as características dos povos indígenas, negros e afrobrasileiros?

5. Sobre os nomes de personagens indígenas e negros na história do Brasil que você se lembra:

() Não conheço nenhum () Conheço somente um () Conheço alguns

6. Escreva os nomes de personagens indígenas e negros na história do Brasil que você se lembra. _____

7. Como começou a história do Brasil?

Instrumento: Questionário semiestruturado para equipe diretiva

Quadro para registro de observações.

Caso, hajam questões que gerem dúvidas, descrever, se possível, e aplicar sugestões:

Objetivo: Verificar se os alunos e professores reconhecem as diversidades étnicas no currículo e sua importância política.

COERÊNCIA				COESÃO		
Nº	SIM	NÃO	?	SIM	NÃO	?
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						

Observações:

Dr.º Avaliador:

QUESTIONÁRIO PARA EQUIPE PEDAGÓGICA E DIRETIVA

1. Qualificação:

() Ensino Superior () Especialização (pós-graduação) () Mestrado () Doutorado

2. Você já participou de algum curso de capacitação sobre “A cultura afrobrasileira e indígena” na educação?

() Sim () Não

3. Você realiza projetos escolares sobre a diversidade étnico racial no planejamento e/ou no desenho curricular?

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Nunca

Justifique: _____

4. O livro de história adotado na escola permite ao professor (a) desenvolver o estudo relacionado a valorização da história e participação dos negros e indígenas na história nacional?

() Permite () Permite parcialmente () Não permite

Justifique: _____

5. Sobre os recursos pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento do estudo sobre diversidade étnico – racial:

() Excelente () Bom () Regular () Não há recursos

Justifique: _____

6. Relacione o/ os projetos escolares desenvolvidos em sua escola, relacionados a diversidade étnico-racial (cultura indígena, africana, afro-brasileira):

7. Você já percebeu algumas mudanças positivas após a obrigatoriedade deste ensino?

() Nada mudou. () Mudou um pouco.

() Mudou significativamente. () Mudou totalmente.

Justifique: _____

8. O Projeto de ensino (Projeto pedagógico) de sua escola propõe o estudo da temática “História e Cultura Afrobrasileira e Indígena”.?

() Não propõe () Propõe parcialmente () Propõe com clareza

Justifique _____

Instrumento: QUESTIONARIO SEMI Estruturado para professores

Quadro para registro de observações.

Caso, hajam questões que gerem dúvidas, descrever, se possível, e aplicar sugestões:

Objetivo: Verificar se os alunos e professores reconhecem as diversidades étnicas no currículo e sua importância política.						
	COERENCIA			COESÃO		
Nº	SIM	NÃO	?	SIM	NÃO	?
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						

Observações:

Observações:

Dr.º Avaliador:

Diversidade étnico-racial no currículo de história e sua contribuição para formação política no Colégio Municipal Anísio Teixeira em Prado – Bahia

Instrumento: Questionário semi-estruturado

Objetivo: Identificar os fatores curriculares e o processo de ensino sobre diversidade étnico-racial.

1. Qualificação: () Ensino Superior () Especialização (pós-graduação)
() Mestrado () Doutorado

2. Você já participou de algum curso de capacitação sobre “A cultura afrobrasileira e indígena” ou tema relacionado ?

() Sim () Não

3. Você trabalha em suas aulas ou projetos escolares o estudo sobre a diversidade étnico racial?

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Nunca

Justifique: _____

4. Descreva alguns assuntos que considera importante serem desenvolvidos nas suas aulas sobre a história dos negros e afro-brasileiros: _____

5. Descreva assuntos que considera importantes para serem desenvolvidos nas suas aulas sobre a história e cultura dos indígenas: _____

6. O livro de história adotado na escola permitiu desenvolver o estudo relacionado a valorização da história e participação dos negros e indígenas na história nacional? () Permite () Permite parcialmente () Não permite.

Justifique: _____

7. Sobre os recursos pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento do estudo sobre diversidade étnico – racial:

() Excelente () Bom () Regular () Não há recursos

/Justifique: _____