

MARIA ISABEL SOARES OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÃO DA CULTURA AFRO-
BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO
PROFISSIONAL**

Orientadora: Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2013**

MARIA ISABEL SOARES OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÃO DA CULTURA AFRO-
BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO
PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof.^a Doutora Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

Co-orientador: Prof.^o Doutor António Neves Duarte Teodoro

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2013**

“Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não no corpo, a sombra, ou pelo menos a pinta do indígena ou do negro”.

Gilberto Freyre – Casa Grande e Senzala

DEDICATÓRIA

Aos alunos do IV módulo dos cursos técnicos em Vendas e Edificações de um campus de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Nordeste do Brasil, sujeitos desta pesquisa, por todas as experiências compartilhadas; aos servidores do mesmo Campus pelo apoio na coleta de dados; aos orientadores desta pesquisa por todo um trabalho de dedicação nesta produção científica; aos colegas de turma pelo incentivo e apoio ao longo do curso e pela amizade construída para além dele; ao meu companheiro de todas as horas, Ivanildo Pinheiro Filho, por entender o quanto a busca do conhecimento é importante na minha vida, e à minha família por compreender e respeitar minhas escolhas!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela companhia inseparável;

Aos meus pais, José Tomaz Oliveira (*in memoriam*), pelo amor dedicado de toda uma vida e pelos ensinamentos e Vitalina Madalena Soares Oliveira pelo exemplo de vida e por ter me ensinado a ler o mundo através das palavras;

Ao meu amigo e companheiro Ivanildo Pinheiro Filho, pela compreensão em vários momentos de ausências e apoio em todas as horas;

Aos professores orientadores: Doutora Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo e Doutor António Neves Duarte Teodoro pelos conhecimentos compartilhados e pela orientação valiosa na construção deste trabalho;

A todos os meus professores, brasileiros e portugueses pela cultura compartilhada, pelas respostas às minhas inquietações em especial à Professora Doutora Maria das Neves Gonçalves Leal por ter iniciado a orientação desta pesquisa e ter despertado em mim a curiosidade para investigar o livro didático;

Aos meus colegas de turma pelos esforços somados, em especial à minha amiga Susan Ferst pelos risos e diálogos durante o curso e ao meu amigo Telésforo Neto Ribeiro de Sousa, por todo o incentivo e pelo apoio logístico na conclusão desta dissertação;

Ao Instituto Superior de Educação Continuada – ISEC e à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT, que possibilitaram a realização de mais esta etapa de minha escolarização;

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da região Nordeste do Brasil onde iniciei a pesquisa com a temática afro-brasileira, pelo apoio nos projetos de pesquisa que me auxiliaram na construção de conhecimentos sobre a História e Cultura dos afrodescendentes, pelos espaços físicos cedidos na realização de atividades e pelo apoio financeiro e logístico nas visitas técnicas inseridas neste trabalho;

A todos os professores – sujeitos da pesquisa – e servidores do mesmo *Campus* que colaboraram ajudando-me na coleta dos dados, em especial, ao prof. Mariano Matos Ribeiro pelo apoio e pela contribuição das informações na localização da pesquisa, nos arquivos e/ou imagens cedidas e pela autorização na divulgação dos dados;

Aos alunos dos cursos técnicos em Vendas e Edificações módulo IV do *Campus*, sujeitos desta pesquisa, pela disponibilidade de participação nas atividades, pela experiência vivenciada e pelos saberes compartilhados;

A editora SARAIVA pela doação da coleção dos livros didáticos de língua portuguesa volume 1, 2 e 3 «manual do professor» utilizados nesta análise.

E ao arguente desta dissertação prof^o. Doutor José Bernardino Duarte pelas observações científicas que muito contribuíram para o acréscimo de conhecimentos, e para a redação final deste trabalho.

RESUMO

Trata-se de uma abordagem teórica e prática acerca das representações sociais e da cultura afro-brasileira pautada nas ideias de Minayo (1996), Jodelet (2001) e Moscovici (2004) numa perspectiva de valorização da presença africana no Brasil para a construção da identidade afro-brasileira, contida no livro didático de Língua Portuguesa coleção Português: linguagens. Ensino médio. 7 ed. Reformulada. Volumes:1, 2 e 3. São Paulo: Saraiva, 2010. Caracterizamos dois textos imagéticos de cada volume, em conjunto com os textos e imagens de apoio subsequente ao conteúdo específico do capítulo, selecionados a partir das inferências pós-leitura e possibilidades de ampliação dialógica entre linguagens diversificadas, a partir da representação simbólica que os gêneros textuais selecionados e seus respectivos autores representam em um estilo literário. Levamos ainda em consideração a receptividade inicial e interativa leitor-texto sobre a representação da cultura afro-brasileira contida nos textos em análise. A metodologia da investigação é de cunho qualitativo baseado na aplicação de questionários, entrevistas e observação participante clivada através da análise de conteúdo como instrumento de análise de dados, fazendo um percurso metodológico necessário para a compreensão do objeto investigado. Registram-se algumas contribuições que este estudo já trouxe para a inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Nordeste do Brasil e as contribuições identitárias dos alunos afrodescendentes.

Palavras-chave: Cultura Africana e Afro-brasileira. Representações Sociais. Livro Didático.

ABSTRACT

This is a theoretical and practical about the social representations and african-Brazilian culture ruled by ideas Minayo (1996), Jodelet (2001) and Moscovici (2004) perspective of valuing African presence in Brazil for the construction of african-Brazilian identity, contained in the textbook of Portuguese Language collection Portuguese: languages. High school. 7th ed. Reformulated. Volumes 1, 2 and 3. Sao Paulo: Saraiva, 2010. Characterized two imagistic texts of each volume, together with the texts and images of support following the specific content of the chapter, selected from inferences after reading and competing possibilities of broadening dialogue between diverse languages, from the symbolic representation of the text genres selected and their authors represent in a literary style. We take into account also the initial receptivity and interactive text - reader on the representation of african-Brazilian culture contained in the texts under consideration. The research methodology is based on qualitative questionnaires, interviews and participant observation cleaved through content analysis as a tool for data analysis making a methodological approach necessary to understand the investigated object, We find some contributions that this study has brought to the inclusion of African history and culture and african-Brazilian in the school curriculum of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Northeast Brazil and contributions identity of students of African descent.

Keywords: African Culture and Afro - Brazilian. Social Representations. Textbook

LISTA DE SIGLAS

CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAPPIR	– Conferência Nacional de Políticas da Promoção da Igualdade Racial
CONNEPI	– Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação
EaD	– Educação a Distância
EPT	– Educação Profissional e Tecnológica
FAMA	– Faculdade Atenas Maranhense
FUNDEB	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESF	– Instituto de Ensino Superior Franciscano
IFMA	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
MEC	– Ministério de Educação e Cultura
NAE	– Núcleo de Assistência ao Educando
PIBIC	– Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNLD	– Programa Nacional do Livro Didático
PROEJA	– Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProUni	– Programa Universidade para Todos
SBPC	– Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SECADI	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	– Secretaria de Estado da Educação
SEMED	– Secretaria Municipal de Educação
SEPIR	– Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SETEC	– Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCC	– Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	– Universidade Aberta do Brasil
UEMA	– Universidade Estadual do Maranhão

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	10
ÍNDICE DE QUADROS.....	11
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CULTURA AFRO - BRASILEIRA	19
1.1 A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E SUA REPRESENTAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	22
1.2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL	27
CAPÍTULO II: UM OLHAR SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	31
2.1 OS INSTITUTOS FEDERAIS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	32
2.2 A PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO.....	35
2.3 UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL.....	36
2.3.1 O Município: lugar da pesquisa.....	36
2.3.2 Localização geográfica da escola	37
2.3.3 Equipe Gestora, Discentes e Docentes da instituição.....	39
2.3.4 A Cultura Escolar do <i>Campus</i> e os professores envolvidos no processo...	40
CAPÍTULO III: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	42
3.1 TIPO DE PESQUISA	42
3.1.1 Base teórica da análise de conteúdo	42
3.1.2 Conceito de inferência	45
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	47
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	48
3.3.1 Questionário.....	48
3.3.2 Entrevista	49

3.3.3 Observação participante.....	50
3.4 INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	51
 CAPÍTULO IV: UMA ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO LIVRO	
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	53
4.1 PRIMEIRO LIVRO ANALISADO	55
4.2 SEGUNDO LIVRO ANALISADO	62
4.3 TERCEIRO LIVRO ANALISADO.....	70
 CAPÍTULO V: OS DADOS COLETADOS E A ANÁLISE DE CONTEÚDO	
SEGUNDO BARDIN	75
5.1 Percepções dos professores implicados na pesquisa.....	76
5.2 Uma análise das respostas	79
5.3 Percepções dos alunos dos cursos de Vendas e Edificações	83
5.4 Quanto a observação participante	88
5.5 Uma análise das imagens	89
 CAPÍTULO VI: A INVESTIGAÇÃO PARTICIPATIVA E A INCLUSÃO DA HISTÓRIA	
E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO	
ESCOLAR DO INSTITUTO	94
 CONCLUSÕES	
BIBLIOGRAFIAS	111
123	
APÊNDICES	i

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01: Organograma do <i>Campus</i>	38
Figura 02: Síntese de preferências dos concludentes do Ensino Fundamental	39
Figura 03: Características definidoras da Análise de Conteúdo.....	45
Figura 04: Livros analisados na pesquisa	54
Figura 05: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Português: linguagens. vol 1 . Ensino Médio. 7 ed. reformulada São Paulo: Saraiva, 2010. P. 336	55
Figura 06: Poema <i>Grito negro</i> , de José Craveirinha	57
Figura 07: Anúncio interativo	59
Figura 08: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Português: linguagens. vol. 2 . Ensino Médio. 7 ed. Reformulada. São Paulo: Saraiva, 2010. 416 p.....	62
Figura 09: Castro Alves: a linguagem da paixão.....	62
Figura 10: Trecho de <i>O navio negreiro</i> , de Castro Alves	64
Figura 11: Poemas comparados	68
Figura 12: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Português: linguagens. vol 3 . Ensino Médio. 7 ed. Reformulada. São Paulo: Saraiva, 2010. 416 p.....	70
Figura 13: Elenco do seriado <i>Sítio do Pica-pau Amarelo</i> de Monteiro Lobato que foi ao ar entre 2001 e 2007, na Rede Globo.....	70
Figura 14: Morro da favela (1924), de Tarsila do Amaral	73
Figura 15: Ilustrações de alguns dos recursos didático-pedagógicos.....	77
Figura 16: Respostas dos alunos às questões: 01, 03, 06, 08, 09 e 10 do questionário.....	87
Figura 17: Filme “Aleijadinho: paixão, glória, suplício”	97
Figura 18: Produção: E. A. – curso de vendas matutino	98
Figura 19: Comunicação oral – Romantismo: Maria Firmina dos Reis	103
Figura 20: Guia de Livros Didáticos - PNLD 2012/ p. 53	116

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 01: Diferentes tipos de entrevista.....	50
Quadro 02: Transcrição das respostas dos professores à questão 02	76
Quadro 03: Transcrição das respostas dos professores à questão 05.....	77
Quadro 04: Transcrição das respostas dos professores à questão 06.....	77
Quadro 05: Transcrição das respostas dos professores à questão 08.....	78
Quadro 06: Transcrição das respostas dos professores à questão 09.....	78
Quadro 07: Transcrição das respostas dos professores à questão 10.....	79
Quadro 08: Transcrição das respostas dos alunos à questão 02.....	83
Quadro 09: Transcrição das respostas dos alunos à questão 03.....	84
Quadro 10: Transcrição das respostas dos alunos à questão 05.....	85
Quadro 11: Transcrição das respostas dos alunos à questão 06.....	85
Quadro 12: Transcrição das respostas dos alunos à questão 08.....	86
Quadro 13: Transcrição das respostas dos alunos à questão 09.....	86
Quadro 14: Transcrição das respostas dos alunos à questão 10.....	87
Quadro 15: Enunciado aos alunos e aos professores	91
Quadro 16: Transcrição registro em pares.....	91
Quadro 17: Transcrição registro individual.....	92
Quadro 18: Análise do primeiro e do segundo registro dos alunos.....	93
Quadro 19: Análise do registro dos professores.....	93
Quadro 20: Plano de trabalho: competência em língua portuguesa – 2011/2012.....	96
Quadro 21: Respostas dos alunos à questão 01.....	97
Quadro 22: Registros dos alunos sobre a visita técnica à Alcântara/MA.....	101
Quadro 23: Pontos de vista dos alunos sobre a viagem à Alcantara	102
Quadro 24: Transcrição de depoimentos dos alunos sobre os livros paradidáticos.....	102
Quadro 25: Transcrição de registro dos alunos sobre a figura 14	105
Quadro 26: Transcrição de registro dos alunos sobre a figura 11	106
Quadro 27: Ponto de vista dos alunos sobre a figura 7	106
Quadro 28: Transcrição de registro dos alunos sobre a figura 10.....	108
Quadro 29: Transcrição de registro de professor sobre a figura 6.....	108
Quadro 30: Transcrição de registro de professor sobre a figura 7.....	108
Quadro 31: Transcrição de registro de professor sobre a figura 10.....	108

Quadro 32: Transcrição de registro de professor sobre a figura 13.....	109
Quadro 33: Transcrição de registro de professor sobre a figura 14.....	109
Quadro 34: Transcrição de opiniões sobre “Menina bonita do laço de fita”.....	110
Quadro 35: Conhecimento dos alunos sobre a literatura afro-brasileira.....	110
Quadro36: Texto opinativo de aluno sobre a pesquisa investigativa.....	111
 Gráfico 01: Respostas dos alunos às questões: 01, 03, 06, 08, 09 e 10.....	 88

INTRODUÇÃO

Estudar a representação da cultura afro-brasileira é uma forma de conhecer nossas origens e ampliar a consciência social e histórica da sociedade brasileira, bem como analisar de que forma os elementos da cultura afrodescendente estão representados no contexto do livro didático de Língua Portuguesa. Neste caso, teremos como foco o Ensino Médio Profissional de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Nordeste do Brasil.

Entendemos o termo cultura como o conjunto de manifestações artísticas, sociais e linguísticas de um povo ou de uma civilização, enquanto cultura afro-brasileira é o resultado do desenvolvimento da cultura africana no Brasil sem perder de vista as culturas portuguesa e indígena. No Brasil, o termo afro-brasileiro foi oficializado a partir dos movimentos negro pela garantia dos direitos individuais dos povos descendentes da Mãe-África, embasando um processo de construção de identidade negra no país, associando as origens africanas à brasilidade local.

Entende-se que este estudo para além de identificar tais representações sociais, contribui para a autovalorização e identidade dos alunos da etnia negra, possibilita a interação entre estes permitindo uma leitura contextualizada e fundamentada na memória histórica afro-brasileira, de modo a contribuir para a construção da consciência sociohistórica de nossa sociedade.

No entanto, estas duas vertentes culturais quase não são percebíveis na sala de aula do Ensino Médio Profissional, tanto quanto em outras salas de aula espalhadas pelo país, conforme sinalizam as pesquisas de outros profissionais da área. Tal hipótese é destacada neste momento para rememorar a nossa trajetória acadêmica, pois enquanto discente do curso de Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) em 2003, na matriz curricular do nosso curso não havia nenhum conteúdo afro-brasileiro.

O gosto pela literatura e o desafio de trabalhar interdisciplinarmente nos fez escrever a monografia **A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO NO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DA LITERATURA: uma leitura em Vygotsky**, objetivando o grau de licenciada em Geografia em 2006.

Em nossa formação continuada fizemos a Pós-Graduação em Docência na Educação Superior em 2004 pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), também em São Luís-MA e Pós-Graduação em **Língua Portuguesa e Literatura** desta vez, pela Faculdade Atenas Maranhense (FAMA) em 2010 e nestes cursos também não encontramos referência aos conhecimentos da História e da Cultura afro-brasileira.

Corroborando com as informações supracitadas, no que se refere ao exercício profissional enquanto docente no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de São Luís, no período de 2002 a 2009, participei ativamente dos cursos de **Formação Continuada** ofertados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) voltado para os professores do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), e nesse período, não tivemos cursos que preparassem os professores desse segmento de ensino para o trabalho com a História e a Cultura afro-brasileira. Esta realidade se confirmou também, como professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio da Rede Estadual entre os anos de 2007 a 2009.

Convém ressaltar, que em 2003, a lei nº 10.639/03 foi implantada pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva, tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e africana, com ênfase nas áreas de História do Brasil, Educação Artística e Literatura em todas as escolas da Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio, em instituições públicas e privadas, porém como destacamos esta prática não foi aplicada em todos os estabelecimentos de ensino do país, pois só de forma isolada percebemos a aplicação da lei em algumas escolas do nosso estado.

Pela necessidade de associar o trabalho de pesquisa ao fazer pedagógico, a fim de melhor compreender as ações mediadoras de conhecimentos e do processo interacional com os educandos além de aliar a teoria à prática, lutamos por ser uma professora pesquisadora. No entanto, pesquisar sem ter um órgão patrocinador se torna muito difícil, na vida acadêmica.

Nesse caminhar, fomos nossa própria patrocinadora destas experiências e tivemos alguns artigos publicados em jornais, revistas eletrônicas e eventos locais e nacionais, quase sempre com o foco na leitura e na produção textual. Entretanto, ao ingressarmos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia em 2009 iniciamos a pesquisa como orientadora de projetos do PIBIC jr e sentimos a necessidade de um fazer científico que nos fizesse compreender o porquê e o como trabalhar esse «novo conteúdo», levando-nos a investir em pesquisas nessa área.

Em 2010 o nosso projeto **A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA TRABALHADA INTERDISCIPLINARMENTE: do texto escrito à sétima arte**, concluído em agosto de 2011, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)/IFMA, *Campus Açailândia*, o qual teve os dados parciais apresentados na 63ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em julho de

2011. Em maio do mesmo ano o projeto **PROPOSTA PARA O ENSINO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: uma análise nos livros didáticos de literatura para o ensino médio a partir da lei nº 10.639/03**, também foi aprovado pelo PIBIC jr campus Pinheiro, e surgiu mais uma possibilidade para tratar deste objeto.

Percebemos que nos dias atuais, o LIVRO DIDÁTICO ainda é um dos recursos mais utilizados como fonte de pesquisa para alunos e professores. Conforme Silva (2008, p. 22), “Na maioria das vezes, ele se constitui na única fonte de leitura para alunos oriundos das classes populares”. Acrescenta a autora que para os alunos das camadas sociais mais baixas, o livro didático ainda é, o único recurso de leitura para melhorar seu capital cultural frente à sociedade do conhecimento, de modo que atribuímos um caráter de verdade muito forte ao uso do mesmo como veículo de expansão de estereótipos muitas vezes não percebido pelos professores.

A partir deste ponto questiona-se:

- Como os autores responsáveis pelo livro didático têm contido o conteúdo e as estratégias para o trabalho com a literatura afro-brasileira no Ensino Médio?
- Quais sugestões este artefato aponta aos professores a fim de fomentar nos alunos a sensibilidade para o conhecimento sobre a riqueza cultural africana quanto à elevação da autoestima dos estudantes afro-brasileiros?

Deste modo, entende-se que esta pesquisa permite interligar a História e a Cultura brasileira à africana, tendo como objeto de investigação o livro didático de Língua Portuguesa, adotado nos cursos de Edificações e Vendas da educação técnica na modalidade Integrada do Instituto Federal de Educação, lócus desta pesquisa.

O que pretendemos é resgatar a representação da cultura afro-brasileira através do livro didático e analisar alguns dos gêneros textuais e as imagens que estão presentes no livro didático de Língua Portuguesa adotado no Ensino Médio Profissional desde o ano escolar de 2011 tendo por:

Objetivo Geral – Analisar quais as Representações Sociais sobre a cultura afro-brasileira presentes nas imagens dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa utilizados no Ensino Médio Profissional de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Nordeste do Brasil.

Objetivos Específicos:

- Destacar nas imagens dos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados no Ensino Médio Profissional do Instituto, lócus desta pesquisa, entre os anos de 2011 a 2012, a presença de estereótipos que identifiquem formas de preconceito e racismo à cultura afro-brasileira;
- Levantar possíveis imagens das memórias que os alunos, amostra desta pesquisa, possuem sobre a cultura afro-brasileira a partir dos livros didáticos de Língua Portuguesa, utilizados nas séries anteriores ao Ensino Médio;
- Verificar como os professores de Língua Portuguesa, História e Educação Artística trabalham a História e a Cultura afro-brasileira e qual a importância que a lei nº 10.639/03 tem para eles enquanto educadores;
- Interpretar as representações sociais da cultura afro-brasileira inseridas nos gêneros textuais dos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados no Ensino Médio Profissional do Instituto entre os anos de 2011 a 2012 a partir do contexto em que foram utilizados pelos professores e alunos.

Para uma melhor compreensão a pesquisa seguirá os passos comumente adotados numa produção desse porte, iniciando com a Introdução seguida dos capítulos específicos a cada passo desse trabalho científico, organizado em **seis capítulos**. No **primeiro capítulo**, fizemos uma abordagem teórica acerca **das representações sociais e a cultura afro-brasileira pautada nas ideias de Minayo (1996), Jodelet (2001) e Moscovici (2004)** os quais asseveram que as representações sociais tem por objetivo prático a construção de uma realidade comum a um contexto social, ou seja, as representações são criadas para informar ao homem o mundo à sua volta, dando-lhe domínio intelectual. Tratamos também do entendimento teórico **da cultura afro-brasileira e sua representação no livro didático de Língua Portuguesa**, partindo do entendimento de que é necessário trabalhar a História e a Cultura afro-brasileira numa perspectiva de valorização das representações sociais da riqueza africana para a construção da identidade negra. Objetivamos valorizar a história da cultura africana presente no livro didático de Língua Portuguesa utilizado no Ensino Médio Profissional de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Nordeste do Brasil entre os anos de 2011 a 2012, pois tal posicionamento é fundamental para proporcionar ao aluno elementos, a fim de, autoidentificar-se como negro.

No **segundo capítulo** buscamos informações históricas sobre o **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia** no cenário nacional e, no estado do Maranhão com destaque para um Campus, local da pesquisa; tal instituição se caracteriza como uma revolução na educação profissional nos últimos anos do século XX e neste século. Destacamos os fundamentos da proposta político-pedagógica do Instituto e sua dimensão simbólica.

No **terceiro capítulo**, tratamos da metodologia **da investigação** de cunho qualitativo, com pesquisa baseada na análise de conteúdo associada a outras técnicas como: aplicação de questionários, entrevistas, observação participante e instrumentos de análise de dados, fazendo um percurso metodológico necessário para a compreensão do objeto investigado.

No **quarto capítulo**, fizemos uma análise da **representação do negro no livro didático de Língua Portuguesa**, observando o conteúdo presente na coleção dos autores CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. Ensino médio. 7 ed. Reformulada. Volumes:1, 2 e 3. São Paulo: Saraiva, edição 2010, caracterizando dois textos imagéticos de cada volume, selecionados a partir das inferências sobre as representações afro-brasileira que os contextualizam à época em que foram produzidos, em conjunto com os textos e imagens de apoio subsequente ao conteúdo específico do capítulo.

No **quinto capítulo**, tecemos a análise de conteúdo das respostas dos questionários aplicados aos alunos e aos professores e das entrevistas aos professores usando a metodologia de análise de conteúdo de Bardin.

No **sexto capítulo** registramos, à maneira da investigação participativa, momentos da inclusão da história afro-brasileira no currículo escolar em um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Nordeste brasileiro.

Seguimos com as Conclusões onde enfocamos os pontos centrais do estudo, os avanços conquistados com a pesquisa, as perspectivas futuras com o trabalho e as proposições pertinentes à valorização da História e Cultura Afro-brasileira.

CAPÍTULO I

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA

O estudo das representações sociais enquadra-se “na perspectiva de compreender como funcionam os sistemas de referências que utilizamos para classificar pessoas e grupos sociais e ao mesmo tempo interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.18). Tais representações constituem-se em elementos essenciais para a análise dos mecanismos que interferem no processo educativo em virtude de suas relações com a linguagem, com a ideologia e com o imaginário social que orientam as condutas e as práticas sociais do homem frente às exigências do mundo atual.

Logo, o pensar nas representações sociais que os alunos e professores do ensino médio do Instituto de Educação Ciência e Tecnologia, lócus desta pesquisa, tinham sobre a cultura afro-brasileira e como descreveriam essa representação a partir do livro didático de língua portuguesa utilizado teve o respaldo teórico também em Jodelet (2009, p.697) ao afirmar que:

As representações, que são sempre de alguém, têm uma função expressiva. Seu estudo permite acessar os significados que os sujeitos, individuais ou coletivos, atribuem a um objeto localizado no seu meio social e material, e examinar como os significados são articulados à sua sensibilidade, seus interesses, seus desejos, suas emoções e ao funcionamento cognitivo.

Existem diversas formas de abordar e localizar as representações sociais, neste caso específico, localizamo-las no livro didático de Língua Portuguesa utilizado no Ensino Médio Profissional do referido Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia entre os anos de 2011 a 2012, o qual está indicado nas orientações advindas do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Para o repensar sobre as imagens, as classificações e as descrições presentes nos livros didáticos necessitamos dos conhecimentos já apreendidos e, nesse sentido, as representações sociais na função prescritiva, sustenta Moscovici (2009, p. 37) “essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas”.

Para o aprofundamento desta temática teve ainda grande importância o pensamento científico sobre as Ciências da Educação que segundo May (2004), se torna útil para a interpretação dos dados empíricos plausíveis sobre o contexto histórico, político, econômico e social onde o problema está inserido fornecendo as bases para uma reflexão crítica do campo de discussão, ajudando a localizar as causas e as consequências do

funcionamento desta sociedade, visto que, as interpretações do mundo social são em princípio desprovidas de significado até que lhes sejam dadas um referencial teórico de base.

A compreensão que o homem tem da realidade à sua volta é remodelada ou reproduzida na forma de representações sociais. E para que essa releitura compreensiva aconteça destaca Moscovici (2009, p.60).

Não é fácil transformar palavras não familiares em familiares, ideias ou seres em palavras usuais, próximas e atuais. É necessário, para dar-lhes uma feição familiar, por em funcionamento, dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e conclusões passadas.

Moscovici (2004) afirma que o cuidado a ser tomado nesses casos é entre o **universo consensual** e o **universo reificado**, sendo que no universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada de sentido e finalidade e o ser humano é a medida de todas as coisas; enquanto que no universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de identidades sólidas, básicas, invariáveis, onde não se distinguem a individualidade, incapaz de desvelar a si mesma e as suas criações.

No universo consensual as pessoas são vistas como iguais livres para falar por si e por seu grupo, podendo expressar suas opiniões em qualquer tempo e espaço, já no universo reificado as pessoas possuem diferentes papéis e classes e os indivíduos são desiguais, sendo necessário adquirir competência para conseguir fazer parte do grupo desejado (MOSCOVICI, 2004, p.76). Tais premissas dividem a realidade social em duas vertentes, onde de um lado temos o universo reificado dos conceitos e do outro o universo consensual das representações sociais, onde um oculta valores e vantagens, destacando a precisão intelectual e a evidência empírica e o outro envolve a consciência coletiva tornando o conhecimento acessível a qualquer indivíduo (MOSCOVICI, 2004).

Estas discussões nos levam a entender que na Teoria das Representações Sociais acontece um processo de transformação dos conceitos do universo reificado (ciência) para o universo consensual (senso comum) e, de como os indivíduos compreendem esses conceitos. Dessa forma, no universo reificado se constrói o mundo das verdades de uma sociedade através da mídia e de outros artefatos de comunicação entre eles o livro didático, enquanto no universo consensual os indivíduos interpretam e utilizam esses conhecimentos em suas práticas cotidianas, muitas vezes transformando-os. Essa ação ocorreu quando se analisou as imagens presentes nos livros didáticos e, com base nelas e no **universo reificado** do leitor, descreveu-se as representações da cultura afro-brasileira apreendidas.

Por sua vez, Jodelet (2001, p.8) diz que as representações sociais é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada que tem como objetivo prático a construção de uma relidade comum a um contexto social, ou seja, as representações são criadas para informar ao homem o mundo à sua volta, dando-lhe domínio intelectual. Já Minayo (1994, p. 71) complementa esse pensamento afirmando que as representações sociais “são categorias de pensamento, ações e sentimentos que expressam a realidade em que vivem as pessoas servindo para explicar, justificar e questionar essa realidade”.

Moscovici (2004, p.26) corrobora dizendo que as representações sociais são uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos, produzindo comportamentos, definindo a natureza dos estímulos e o significado das respostas a esses estímulos, exercendo enfim, uma função construtiva da realidade e sendo um sinal de reprodução do objeto socialmente valorizado. Jovchelovitch (2000, p.98) acrescenta que as representações sociais envolvem a cognição, os afetos e a ação, “do ponto de vista dinâmico, as representações sociais se apresentam como uma rede de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que as teorias” (MOSCOVICI, 2004, p.210).

Depreendemos dessa discussão teórica que as representações sociais utilizadas nos livros didáticos adotados nas escolas brasileiras passam por um crivo consensual de especialistas em cada área de conhecimento, no entanto, são reificados no sentido de atenderem aos imperativos da sociedade brasileira que, por ser capitalista, está presa aos ditames desse sistema.

1.1 A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E SUA REPRESENTAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

É consenso entre educadores brasileiros, principalmente, em função das orientações advindas do Ministério de Educação e Cultura (MEC) através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) a importância de se tratar os conteúdos da cultura afro-brasileira com a relevância que eles precisam ter na atualidade. Assim, é necessário trabalhar a História e a Cultura afro-brasileira numa perspectiva de valorização da riqueza africana para a construção da identidade brasileira.

Segundo Chartier (1987¹ apud Silveira, 2009, p. 20). “as representações sociais estão diretamente relacionadas com a formação social de uma sociedade. Assim, continuar reproduzindo uma história do escravo é o caminho oposto a uma história comprometida com a cidadania”.

Buscamos nesse percurso acadêmico conhecer um pouco mais dessa história e dessa cultura presente no livro didático de Língua Portuguesa utilizado no Ensino Médio Profissional de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Nordeste do Brasil entre os anos de 2011 a 2012, e para isso, foi fundamental percorrer às informações disponíveis no mesmo, consciente de que o livro didático assegura à indústria cultural brasileira e ao poder público a manutenção de um *status quo* necessário para a manutenção da sociedade capitalista e, nesse caso, a escola tornou-se a grande consumidora desse mercado. As políticas da produção do livro didático no Brasil segundo Gatti Júnior (1998, p. 21-22 apud SILVA 2008, p.109)²

Iniciou-se em 1808, na Imprensa Régia, órgão oficial que produzia os manuais para os cursos criados por D. João VI. Após 1822, com o término do monopólio da Imprensa Régia, começaram a surgir as editoras particulares. Ainda no século XIX, as grandes editoras de livro didático iniciaram a articulação com os dirigentes da educação. Até cerca de 1920, a maior parte dos livros didáticos utilizados no Brasil eram de autores estrangeiros e publicados no exterior. A produção de autores brasileiros só cresceu a partir dos anos de 1930 em decorrência da expansão dos sistemas de ensino. Entre 1930 e 1960, o livro didático apresentava algumas características comuns: o título permanecia por longos anos no mercado, seus autores eram personalidades importantes para a intelectualidade da época, sua linguagem não era adaptada para diferentes faixas etárias e era publicado por poucas editoras.

Essa indústria modificou-se ao longo das décadas mostrando que a modernização da produção do livro didático gerou uma competitividade entre as editoras atuais a partir dos anos sessenta. Silva (2008, p. 110) destaca que “de uma gestão governamental a outra, os gastos sempre apresentam variações positivas importantes”. Na verdade, é preciso analisar se eles concentram a cultura ou indicam caminhos referenciais a serem analisados de modo a contribuir com as competências requeridas para o contexto atual da escola ou, se o mesmo tem conteúdos organizados com as informações necessárias ao desenvolvimento do leitor competente, Batista (1999, p. 529 apud HORIKAWA; JARDILINO 2010, p. 154).)³ revela que não é só isso que vem acontecendo, “trata-se de um livro efêmero, que se desatualiza com

¹ CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1987.

² GATTI JÚNIOR, D. **Livro didático e ensino de história: dos anos sessenta aos nossos dias**. Tese de Doutorado, São Paulo, PUC, 1998.

³ BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

muita velocidade. Raramente é relido, pouco se retorna a ele para dados ou informações e, por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições”

O PNLD foi contemplado na Constituição de 1988, artigo 208, no inciso VII o qual determina que “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento ao educando, no ensino fundamental através de programas suplementares de material didático-escolar [...]”

Objeto de manuseio na escola, já foi analisado por vários pesquisadores como Martins; Sá (2010, p. 27) os quais afirmam “O manual de Língua Portuguesa enquanto portador de grande potencialidade cultural, pedagógica e didática, não se deve divorciar das suas funções.” Acredita-se que a devida importância seja dada ao livro didático como relembram Martins; Sá (2010, p. 26) “Impende sobre o manual a função de apoiar o professor na escolha ou na criação de estratégias que orientem o aluno na utilização dos diferentes modelos de compreensão”. O livro didático brasileiro foi analisado por Horikawa; Jardimino (2010) enfocando que o contexto histórico-cultural justifica o destaque que o mesmo recebe hoje nas instituições escolares no Brasil. E ao expor o panorama histórico buscou uma experiência estatal de avaliação de livros didáticos produzidos no país, este processo avaliativo contribuiu para o aprimoramento da qualidade de ensino.

[...] o Estado assume a tarefa de distribuir manuais didáticos para todas as escolas públicas do país e de avaliar a sua qualidade em termos de concepções metodológicas, de adequação de valores requeridos para a construção de uma sociedade democrática, de correção conceitual, de qualidade gráfica, de organização de atividades afinadas com as mais recentes discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem, e sobre a construção de saberes de diferenciados campos da ciência, de maneira geral (HORIKAWA; JARDILINO 2010, p.148).

Belmiro (2008) observou a composição artística no livro didático, trazendo como foco que o mesmo deve ser visto com o olhar educado da Arte em sala de aula pelo valor de universalidade que esta agrega. Para tanto, é preciso a apropriação de conhecimentos específicos para a educação do olhar dentre os quais se destaca a importância da leitura dessa linguagem, pois, segundo a autora: “Alguns conceitos sobre imagem, perspectivas teóricas e categorias de análise podem colaborar na compreensão do modo de existência das imagens nos livros didáticos de português, seus usos e funções nas práticas educativas do olhar propostas por esse meio” (BELMIRO, 2008, p. 1).

Ao voltar o olhar para o suporte que é um livro didático e nele inserido a Arte plástica Belmiro (2008, p. 1) levantou um questionamento “Como fazer compreender as linguagens visuais, como, por exemplo, as obras de arte, nos livros didáticos de Português

através de categorias que, de uma maneira geral, não lhes são próprias?” Belmiro (2008, p. 1) comenta que no amplo espectro dos meios de transmissão, a linguagem articulada ocupa uma faixa curta (e tardia). Há, no entanto, uma visualização de Artes que tem finalidades diferentes e precisam de decifrações para serem compreendidas.

As artes plásticas, ao contrário da literatura, desenha seu mundo de compreensão e simbolização por cores, luzes, traços em espaços que fabricam a natureza. A seu turno, a literatura, em busca do “tempo perdido”, refaz o sentimento, o gozo da impressão de realidade, e o escritor, um obreiro, com sua pá, a palavra, vai alinhando os monumentos de permanência do homem, a sua memória (BELMIRO, 2008, p. 1).

Recorremos ainda a Belmiro (2008) para compreender a trajetória da imagem em termos de mentalidade coletiva, o percurso histórico do resumo traçado por ela possibilita a compreensão da interação do homem para a decifração da Arte.

Todo o simbolismo que os vitrais e a estatutária do cristianismo transmitiram para os iletrados não precisou de um código de leitura iconográfica para ser decifrado e para moldar, nos homens, valores, crenças e significados para sua existência. Produzia, sim, uma ação sobre os homens, constituindo operações simbólicas (BELMIRO, 2008, p. 3).

Dentre os questionamentos feitos pela autora um nos interessou: No quadro da formação do professor de Português, está previsto o desenvolvimento da dimensão estética? Pelo fato de a maioria das imagens que compõem os livros didáticos de Língua Portuguesa serem de fotografias recorremos às reflexões sobre as imagens fotográficas, desenvolvidas por Saiman (1998, p.11), por afirmar que é necessário: “apreender [...] o fotográfico como uma categoria que não se limitaria aos únicos objetos-imagens, entender o fotográfico como uma definição possível de uma maneira de ser no mundo, como um estado do olhar e do pensamento”.

Para este olhar Belmiro (2008, p. 11 - 12) indica alguns caminhos de reflexão:

O primeiro, que a escola ainda não sabe como lidar com formas renovadas de subjetividade externas a ela, fabricada e conformada na dimensão do social e traduzidas por imagens; um segundo ponto, e como consequência do primeiro, é que a interlocução entre o discurso científico e o discurso pedagógico ainda não construiu bases sólidas para que a escola possa formular uma teoria da imagem; outro vetor de reflexão está ligado à sustentação ética sobre a qual os livros didáticos vêm organizando as unidades temáticas, apresentando uma multiplicidade de formas estéticas através de imagens, descontextualizando e recontextualizando significados, e que conformará padrões de visualidade.

Para Seabra (2008, p. 1) O manual escolar continua a despertar o interesse dos investigadores em educação, pelas funções que têm desempenhado e pelas potencialidades de análise que proporcionam. Afirma a mesma autora (2008) que o livro e a palavra continuam a

ser os principais instrumentos que a escola possui para desenvolver todo o processo de ensino/aprendizagem.

A política educativa, as práticas escolares e a utilização dos manuais, no início do século XX, continuava a seguir os princípios orientadores da reforma de Jaime Moniz. O educando continuava no centro do processo de ensino. Deseja-se o seu desenvolvimento global, por meio de um plano de estudos supostamente adequado a este desígnio e de uma metodologia que proporcionasse a sua construção intelectual e moral. Neste pressuposto, a produção dos manuais escolares, material fundamental na aquisição do saber, teria de se reger segundo as disposições legais que sustentavam esta filosofia educativa (SEABRA, 2008, p. 2).

Magalhães (2006) comenta que a história do livro escolar opera-se, entre outros aspectos, por contraposição ao livro, enquanto mercadoria e produto editorial, representando e configurando uma ordem cognoscente e uma marca autoral; por aproximação à realidade pedagógica e didática – posto que o livro escolar é o principal ordenador da cultura, da memória e da ação escolar; por inscrição na cultura escrita. No quadro mais amplo de uma historiografia que integre o material, o cultural, o social, o escolar, o pedagógico, num complexo epistémico que contemple o triângulo básico da história cultural: o livro, o texto, a leitura.

Ao percorrer, num estudo historiográfico, a utilização do livro didático Magalhães (2006) organizou as descobertas da sua pesquisa numa síntese de trabalhos já realizados sobre o, também nosso, objeto de pesquisa discorre:

A história do manual escolar tem-se desenvolvido com base em três linhas de orientação, a que correspondem perspectivas disciplinares diferenciadas: uma etno-história (o livro escolar como meio didático e pedagógico privilegiado na estruturação da cultura escolar); uma abordagem no quadro da história económica e social; uma abordagem no quadro da história cultural. A possibilidade de aplicação destas perspectivas sugere que a história do manual escolar, enquanto livro e objecto cultural, se alarga para além do projecto investigativo de dupla entrada (história económica e história social) concebido e sistematizado por Lucien Febvre (MAGALHÃES, 2006, p. 1).

Este objeto cultural que tem auxiliado o processo de aquisição de informações pelos discentes, pois o educador está sempre fazendo a indicação de leitura de um livro a partir do exemplar que já utilizou. E quando esse discurso é socializado entre professores, o mediador do discurso também busca pautá-lo na arte de convencer, a partir dos paradigmas que adota e dos ideais que valora, e dessa forma, o objeto é perpassado a outros formadores de opiniões. Conforme Magalhães (2006)

O livro didático é um Meio didático e símbolo do campo pedagógico, o manual escolar, cuja produção corresponde a uma configuração complexa entre texto, forma e discurso, é uma combinatória de saber/ conhecimento/ (in)formação. Neste sentido, é nos planos da representação e da apropriação, isto é, do conhecimento como saber e da informação como conhecimento, que a história dos manuais

escolares constitui um contributo fundamental para a história do livro (MAGALHÃES, 2006, p. 1).

Assim como a escola é a Instituição socialmente formadora de cidadãos, o livro didático tem sido o símbolo do suporte técnico mais utilizado no seio da escola, que os alunos manuseiam à procura da decodificação linguística e no qual procuram pautar a fala, embasados nos discursos que encontraram e julgaram apropriados, e isso é um fazer histórico. Embora o livro didático seja a base para elaboração dos planos de aula e sirva de roteiro para exposição do conteúdo em sala, leva também o pesquisador a apoiar-se na tecnologia existente, a recorrer às sugestões de leitura informativa, de elaboração de avaliação, de análises de gêneros textuais, dentre outras alternativas, como afirma Magalhães (2006).

Fazer a história do manual escolar é indagar da gênese, natureza, simbolização e significação mais profundas do saber e do conhecimento; é indagar da materialidade e da significação do(s) livro(s) como texto, enquanto ordem (suporte e unidade) do saber e do conhecimento; é indagar, ainda, do livro como discurso (configuração, forma/ estrutura, especialização, autoria); é, por fim, indagar do saber como conhecimento e do conhecimento como (in)formação (MAGALHÃES, 2006, p. 1).

1.2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL

Os livros didáticos de Língua Portuguesa propõem tratamento diferente para a compreensão e para a interpretação como se fossem dois níveis numa hierarquia que vai do sentido literal (compreensão) ao sentido individual (interpretação) (CORACINI, 1999, p. 12).

Embora alguns materiais didáticos contemplem o uso de recursos alternativos algumas editoras vêm, gradativamente, apontando estratégias para o trabalho com a literatura afro-brasileira nas salas de aula do Ensino Médio como meio de revelação, aos alunos, da riqueza cultural africana e como reforço à autoestima dos estudantes negros.

Ao trabalhar a temática encontra-se o primeiro amparo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1999, p.144) por reforçar que o espaço da Língua Portuguesa na escola é capaz de avançar e retroceder, mas é nele também que é possível “fazer compreender que pela e na linguagem é possível transformar/reiterar o social, o cultural, o pessoal; aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas, como parte das vozes possíveis e necessárias ao desenvolvimento humano”. Nesse sentido, este trabalho passa a ter um caráter interdisciplinar pois é um caminho novo aos professores e também aos alunos e a busca de alternativas é necessária, como afirma Fazenda (2003, p. 50) “Hoje, mais do que nunca, reafirmamos a importância do diálogo, única condição possível de eliminação de possíveis barreiras entre as disciplinas”. Nessa perspectiva dialogamos também com Coutinho

(1999) para mergulhar na história do Brasil e encontrar amparo teórico para melhor entendimento da nossa própria identidade.

No que se refere ao conhecimento do Brasil, há, em toda a nossa história literária, uma espécie de contraponto entre a literatura de ideias e a literatura de imaginação [...] O tema da escravidão, além da poesia causticante de Castro Alves, atraiu os mais variados temperamentos, desde o romântico Bernardo Guimarães, com esse outro clássico que é *A escrava Isaura* (1875), até ao Coelho Neto de *Rei Negro* (1914) e *A conquista* (1902), passando pelo José Patrocínio (1854-1905) das grandes conquistas sociais e de *Mota Coqueiro* (1877) e pelo Machado de Assis das alusões maliciosas e incidentes – e que assim respondiam a publicistas como Tavares Bastos ou Joaquim Nabuco (COUTINHO, 1999, p. 233 e 239)

O conhecimento do Brasil tratado na Literatura mostra o caminhar do homem retratando a realidade, e mesmo que essa realidade seja através da arte ela é intrínseca de significados, de simbologias que precisam ser repassadas de modo sistemático e analítico em sala de aula, pois a literatura traz em si as forças e as ideologias de uma época como retrata Romero (2001, p. 35).

A hereditariedade representa os elementos estáveis, estáticos, as energias das raças, os predicados fundamentais dos povos; é o lado nacional das literaturas. A adaptação exprime os elementos móveis, dinâmicos, genéricos, transmissíveis de povo a povo; é a face geral, universal das literaturas. São duas forças que se cruzam, ambas indispensáveis, ambas produtos naturais do meio físico e social.

Assim, para entender como esse conteúdo é apresentado nos livros didáticos atuais para o ensino da Língua Portuguesa, é necessário conhecer de maneira aprofundada a história do livro didático no mundo e no Brasil, nesta pesquisa buscou-se o aporte teórico em Bittencourt (2008) ao afirmar que

O manual escolar é um objeto complexo. Trata-se de um produto cultural cujas funções são plurais, instrumento iniciático da leitura, vetor linguístico, ideológico e cultural, suporte – durante muito tempo privilegiado – do conteúdo educativo, instrumento de ensino e de aprendizagem comum à maioria das disciplinas (BITTENCOURT, 2008, p. 09).

Esse conteúdo educativo é assegurado pelos PCN e sistematizado para apoio aos professores de Língua Portuguesa que precisam acompanhar as informações sobre o conteúdo de ensino da cultura africana através da Literatura afro-brasileira contida nos livros didáticos. A divulgação dessa literatura entre nós complementa Faraco (2003, p. 546) “pode vir a ser um dos caminhos importantes para o Brasil recuperar seus laços com as culturas africanas e compreender mais profundamente suas próprias raízes”. E deve revelar a contribuição desse povo para a formação da cultura brasileira, é o que afirma Bittencourt (2008, p. 97)

A produção de textos, que constituem o saber a ser ensinado, realizada pelos autores sofre a interferência do editor, além da subordinação aos programas curriculares, indicadores dos temas constitutivos do saber escolar. [...] Programas curriculares e

livros didáticos foram sendo produzidos concomitantemente, um auxiliando o outro na elaboração dos conteúdos das diversas disciplinas a serem transmitidas pela educação formal.

É fundamental percorrer os caminhos da história literária para melhor compreender a necessidade de um estudo mais aprofundado. Coutinho (1999) aborda de forma sequenciada, um recorte temporal, que facilita a compreensão do leitor-pesquisador sobre os conhecimentos de expressão humana que podem ser entendidos também pelo viés da produção da cultura afro-brasileira.

Certamente, todos os exercícios escolares de aprendizagem da língua, desde a leitura e a escritura até à composição e à arte oratória e poética, passando pela análise de textos e teoria do estilo, enriquecem o adolescente de um modo de expressão fundamental que permitirá aos homens comunicarem suas experiências interiores, trocando suas palavras, ou receberem ao mesmo tempo a experiência traduzida de maneira privilegiada pelo escritor, e assim viverem em comum o drama pertencente da condição humana. (COUTINHO 1999, p. 197).

Recorrer à Literatura como raízes para compreender o passado é uma prática comum. E Coutinho (1999) pontua, ainda, a importância da pesquisa histórica com destaque para a grande relevância do século XIX e das correntes científicas que nortearam a sociedade da época.

Só no século XIX “essas forças criadoras do psiquismo coletivo” que atuavam no processo de elaboração de novas formas de vida, irromperam com a intensidade, influenciando sobre a aceitação de novos tipos de pensamento e novas correntes literárias e fazendo florescer na velha árvore clássica a parte viva da “cultura real” que germinara na colônia e não pudera atingir, nessa época, impulso bastante forte para prevalecer no tronco em que se havia enxertado. (COUTINHO, 1999, p. 204).

Buscou-se, portanto, as possibilidades de leitura, de análise e de adaptações das sugestões metodológicas para o ensino da História e da Cultura afro-brasileira no Ensino Médio, uma vez que a obrigatoriedade é recente, mas a cultura afro-brasileira faz parte da formação da identidade do povo brasileiro e precisa ser resgatada também no seio da escola como orientam os PCN (1999) sobre a necessidade de conhecer para aceitar o diferente. PCN (1999, p.142) “Compreender as diferenças [...] como algo com o qual nos identificamos e que faz parte de nós como seres humanos, é o princípio para aceitar aquilo que não sabemos”. Assim, surgiram muitos questionamentos para os quais buscamos as respostas, dentre os quais, citamos:

- Como a História e a Cultura afro-brasileira e africana está sendo representada nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio?
- Quais critérios os professores adotam para a escolha do livro didático no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?

- Como os professores tem trabalhado a História e a Cultura afro-brasileira na escola?
- Os professores possuem informações sobre a Lei nº 10.639/2003?
- A escola inclui na Matriz Curricular conteúdos que contemplem a Lei nº 10.639/2003?
- Quais conhecimentos os alunos do Ensino Médio construíram ao longo da escolarização deles sobre suas origens e ancestralidade?
- Os alunos se autodeclaram negros?
- Qual o olhar do aluno sobre os conteúdos referentes à História e a Cultura africana e afro-brasileira representada no livro didático de Língua Portuguesa utilizado em sala?
- Como a História dos afro-brasileiros tem sido tratada nas salas de aula do Ensino Médio, principalmente, nas disciplinas de História, Educação Artística e Literatura, para a construção da cidadania?

CAPÍTULO II

UM OLHAR SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

2.1 OS INSTITUTOS FEDERAIS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A junção do ensino médio com a educação profissional deu origem a uma educação que visa melhorar o nível cultural e a formação cidadã do alunado enquanto ser universal. Nessa perspectiva, juntou-se cultura geral e cultura técnica como, afirma Saviani (2003, p. 140) é o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”.

O cidadão que domina o conhecimento e as técnicas pertence a um local e geralmente desenvolve por ele relações afetivas. A demanda que os Institutos contemplam em sua grande maioria são jovens que dependem economicamente dos familiares e nem sempre estão psicológica e financeiramente preparados para viver distante dos pais.

Quanto aos conteúdos ensinados na educação profissional deve contemplar o homem como um todo. Assim a educação dedicada, resulta em uma formação cidadã consciente e que além de preparar o educando para o mundo do trabalho e para o prosseguimento dos estudos, também o prepara para a vida em sociedade de forma mais justa e participativa nas resoluções dos problemas cotidianos. Neste sentido, tem-se em vista uma formação ampliada do conhecimento (ciência, tecnologia, trabalho e cultura) que desenvolva o educando de forma atuante na sociedade para acompanhar as transformações científicas e tecnológicas.

A década de 90 foi rica do ponto de vista educacional, pois foi nela que muitas mudanças legais ocorreram trazendo melhoria à população brasileira. Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foram implementadas diversas medidas, na área educacional, opostas às concepções neoliberais, mas que abriram oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora na busca de ampliação do acesso à educação e da permanência e aprendizagem nos sistemas de ensino. Dentre elas o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) criado em 2006 e que injetou R\$ 4 bilhões na educação pública, financiando da Educação Infantil ao Ensino Médio. PACHECO (2011, p.4). Alguns documentos foram pautas de discussões no Brasil nas duas últimas décadas, como os que seguem abaixo referentes à educação profissional tecnológica:

O Documento de Propostas de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, SEMTEC/MEC, dez. 2003; o Plano Nacional de Qualificação do Ministério do Trabalho e Emprego, 2003; a Resolução 333 do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo

ao Trabalhador – CODEFAT, 2003; as discussões ocorridas no processo de formulação dos Catálogos Nacionais dos Cursos Superiores de Tecnologia e dos Cursos Técnicos (2006-2007), que deram origem a organização da educação profissional por eixos tecnológicos; as discussões decorrentes da implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA; o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, 2007; os resultados de pesquisas e estudos sobre educação profissional para pessoas com necessidades educacionais específicas; as discussões sobre a formação de docentes para a educação profissional, em especial, as discussões sobre propostas de Licenciaturas em Educação Profissional e Tecnológica; as discussões acumuladas na formulação da Rede Nacional e dos Programas de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – CERTIFIC; os resultados da Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC), em 2006; da Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), em 2009; do Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, em 2009; os debates para a reformulação da LDB (Lei 11.741/08), elaboração da Lei de Estágio (Lei 11.788/07) e da Lei de criação dos Institutos Federais (Lei 11.892/08).

A visão dos Institutos é promover o local de forma sustentável aproveitando as potencialidades locais e regionais. Corroborando Pacheco (2011, p. 11 - 12)

A Rede Federal, por sua excelência e seus vínculos com a sociedade produtiva, tem condições de protagonizar um projeto político-pedagógico inovador, progressista e que busque a construção de novos sujeitos históricos, aptos a se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capazes de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século. O governo federal, através do Ministério da Educação, criou um modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Ao criar vínculos com a sociedade produtiva e ter um projeto político pedagógico inovador, os Institutos fixam-se à localidade e estabelecem redes de intervenções e parcerias com os agentes financeiros e públicos estaduais e municipais. O educando tem assistência direcionada para que se torne um cidadão autônomo e, conseqüentemente, vivencie teoria aliada à prática e desse modo, atribui maior sentido ao que estuda porque constrói o conhecimento pautado na experiência e na significância.

No ensino superior, o Programa Universidade para Todos (ProUni), maior programa de bolsas da história do país, com cerca de 300 mil bolsas já implementadas, e ainda em expansão, vem alterando na universidade brasileira, não somente a composição de

classe mas também a étnica. A Universidade Aberta do Brasil (UAB), programa de cursos superiores à distância, criou mais 60 mil vagas públicas. Além disso, a implantação de novos *campi* universitários e novas universidades ampliou, em milhares, as vagas públicas nas universidades brasileiras.

Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a instalação, entre os anos de 2003 a 2010, de 214 novas escolas ampliou a Rede Federal na perspectiva de colaboração com os demais sistemas de ensino, para o fortalecimento da oferta de EPT encaminhou-se a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Diante dessas novas perspectivas para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica torna-se absolutamente importante definir claramente o protagonismo daqueles que fazem e como fazem educação em cada instituição de ensino e na sociedade como um todo. (PACHECO, 2011)

Tendo como ancoragem as informações advindas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do MEC (SETEC), o conteúdo do nosso trabalho procurou destacar o estabelecimento do ensino médio profissional sob a ótica do artefato “livro didático de Língua Portuguesa” na perspectiva da representação social que este tem na ideologia que perpassa a sala de aula no que se refere à cultura afro-brasileira.

Essas instituições têm suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país. São 38 institutos, com 400 campi espalhados por todo o território brasileiro, além de várias unidades avançadas, atuando em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados, principalmente, para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica. (PACHECO, 2011, P.13)

Essa educação profissional tem levado possibilidades de melhoria a muitos brasileiros: jovens e adultos que buscam além do certificado válido em território nacional, a credibilidade de uma educação pela vivência. Os campi espalhados geograficamente pelo Brasil alcançam uma população carente que não teria acesso e permanência nos cursos técnicos se o governo não tivesse implementado essa modalidade de educação através das políticas públicas.

A ampliação da rede dos Institutos com a estrutura multicampi gera renda à localidade onde ele é implantado. Oferece educação média profissionalizante, mas também, cursos superiores e podem formar continuamente os servidores em nível de pós-graduação: Mestrado e Doutorado.

2.2 A PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

A visão de educação da rede é pautada no desenvolvimento sócio-histórico-cultural onde a comunidade é consultada quando da implantação dos cursos. O objetivo educacional centra-se em aliar o ensino técnico e o científico, por isso desde o ensino médio os alunos já podem pleitear a pesquisa científica. A orientação pedagógica da rede busca uma formação mais humana de pensamento analítico e de participação qualitativa que desafie barreiras na potencialidade de novos caminhos humanamente sustentáveis.

As concepções e diretrizes dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, como uma reafirmação da formação cidadã é pautada no compromisso de assegurar a qualificação dos profissionais. Por isso a educação deve orientar as ações do ensino, pesquisa e extensão. Essa implantação está relacionada ao conjunto de políticas ainda em curso e para o alcance Pacheco (2011, p.16) afirma que precisou passar necessariamente:

pela expansão da rede federal; pelas medidas que, em cooperação com estados e municípios, visam à ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, inclusive utilizando a forma de Educação à Distância (EaD); pela política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da rede federal, com a formação de mais mestres e doutores; pela defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente ligados à elevação de escolaridade, item em que se inclui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

A participação socioeconômica local e regional é fundamental para a efetivação das políticas de afirmação dos projetos de educação profissional e tecnológica onde o social está em primeiro plano. Numa representação simbólica a Instituição tem demonstrado compromisso com a educação que oferece. Isso é comprovado nos seletivos de entrada de alunos. Anualmente a concorrência vem aumentando. A rede aumenta a oferta dos cursos, mas a demanda é bem maior. E numa caminhada secular da instituição, afirma (Pacheco, 2011, p. 17)

surge como autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, concentrando na territorialidade e no modelo pedagógico elementos singulares para sua definição identitária. Pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, é, porém, ao eleger como princípio de sua prática educacional a prevalência do bem social sobre os demais interesses que essas instituições consolidam seu papel junto à sociedade. E na construção de uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, identificam-se como verdadeiras incubadoras de políticas sociais.

Enquanto **política pública** os Institutos Federais atuam nos contextos produtivos, sociais e culturais locais. Assim valorizam ainda mais a educação oriunda de uma instituição pública. Enquanto política pública visa combater a desigualdade (Pacheco, 2011, p. 18-19)

É na compreensão das estruturas institucionais e na intervenção nas relações sociais moldadas por diferentes interesses e expectativas que os Institutos Federais assumem o papel de agentes estratégicos na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais.

Na compreensão de seu trabalho coletivo, os institutos, da diversidade sociocultural, reúnem princípios e valores que convergem para fazer valer uma concepção de educação em sintonia com os valores universais do ser humano, daí a importância de assegurar, nos Institutos Federais, o lugar da arte e da cultura.

2.3 UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL

Mapear o local da pesquisa deste estudo, imprescinde, situar o município onde está localizada, bem como as mudanças referentes às escolas federais no último governo (Luiz Inácio Lula da Silva), assim passemos à configuração do município onde está localizada a escola.

2.3.1 O Município: lugar da pesquisa

Pinheiro surgiu em 1818, foi elevada à categoria de Vila em 1856, e tornou-se cidade apenas em 1920. Possui aspecto bucólico, praças, igrejas, ainda guarda resquícios do século XIX e tem o Obelisco como símbolo do 1º centenário. O município está localizado na Baixada Ocidental do Maranhão e o acesso a ele pode ser feito por meio de *ferry boat* ou pela rodovia MA-106.

Conhecida pelo título de **Princesa da Baixada**, graças aos seus verdes campos, e ao progresso que a partir de 1967 se instalou na cidade centenária, é hoje um dos dez municípios mais importantes do estado. Concentra grande quantidade de rios, entre eles o mais importante é o Pericumã e seus afluentes, grandes áreas de campos alagados durante o período chuvoso.

É uma terra hospitaleira, com balneários às margens do Rio Pericumã e locais agradáveis como o Parque do Babaçu. Conta ainda com atrações folclóricas como Bumba-

Meu-Boi, Tambor de Crioula, Danças Afro, dentre outras. O tipo de economia que mais cresce no Município é o comércio, e embora predomine o comércio informal a rede de serviços prestados à comunidade, a cidade é a mais progressista da baixada maranhense, servindo como polo comercial e demais atividades aos mais de 20 municípios que integram a região.

O Município foi escolhido como lugar para abrigar um campus do Instituto não sabemos por quais critérios de escolha, mas este fato veio atender à população local na medida em que os jovens e os adultos da comunidade puderam ter aspirações em função de uma instituição do porte desta, por melhorar suas competências profissionais e galgarem um espaço mais próspero na sociedade municipal e estadual, sendo uma oportunidade considerada importante para as famílias que ali residem.

Convém destacar, que na Gestão do Presidente Lula da Silva, o Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA era identificado como Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET complementado em sua ação educativa pelas Escolas Agrotécnicas Federais, em 2008, ganhou nova denominação, levando em seu nome a sigla do estado de origem, em nosso caso - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, com ampliação de toda rede espalhada no país fomos contemplados com escolas tanto nas médias, quanto nas pequenas cidades maranhenses, num total de 18 campi.

Essa ampliação ocorreu na gestão do último Reitor *pro tempore* do Instituto, e a formação profissional que antes era restrita a três municípios: São Luís, Codó e Imperatriz; Chegou a várias cidades, em frentes de expansão como no caso da cidade de Pinheiro, segundo o informe do IFMA **Ações e Reflexões 2008 -2012**.

Implantado na 2ª fase de expansão da rede foi instituído através da Portaria Ministerial do MEC Nº 04, de 06 de janeiro de 2009, publicada no Diário Oficial da União - DOU em 07/01/2009, que estabeleceu o Campus Pinheiro como integrante do IFMA e a Portaria Ministerial do MEC Nº 1.170, de 21 de setembro de 2010, publicada no DOU em 22/09/2010, autorizando o funcionamento do Instituto na cidade.

2.3.2 Localização geográfica da escola

O Campus está situado na Estrada de Pacas, s/n, Bairro da Enseada e faz parte das metas de ampliação da rede tecnológica nas cidades interioranas movimentando a economia local e modificando o entorno das Instituições, não só pela visibilidade do projeto

arquitetônico às margens das rodovias, mas pela educação profissional de credibilidade e pela oportunidade de acesso à população de um ensino de qualidade. O Campus de Pinheiro tem uma área total de 17,01 ha, 5.500 m² de área construída, vale destacar que só o parque esportivo ocupa uma área de 1.400 m².

Para compreender melhor a estrutura e o funcionamento do - *Campus* inserimos seu organograma a seguir:

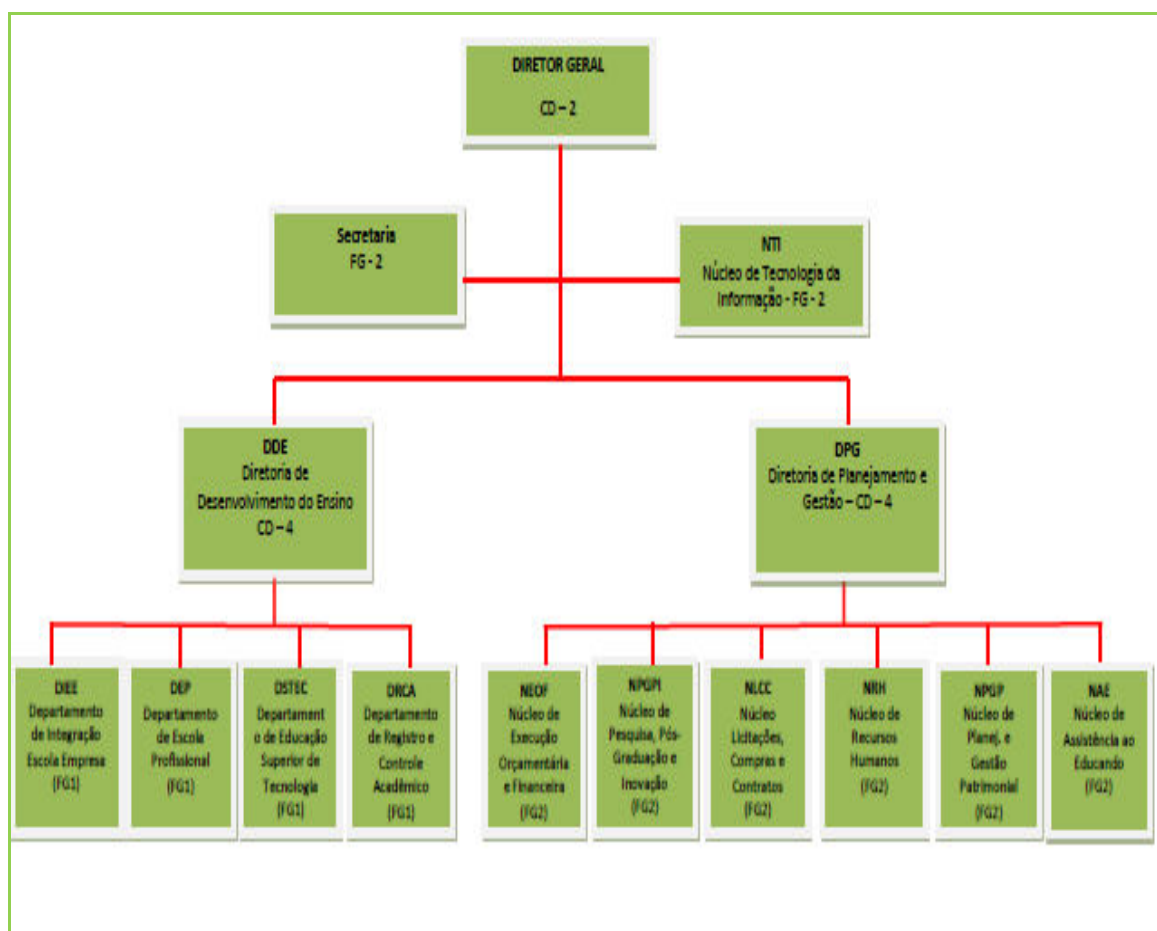


Figura 1 – Organograma do Campus
Fonte: Diretoria de Desenvolvimento e Ensino – DDE

Os espaços acadêmicos do Instituto compõem-se de Diretoria Geral, Diretoria de Desenvolvimento e Ensino, Diretoria de Planejamento e Gestão, Departamento de Educação Profissional, Laboratório de Informática, Laboratório de Eletrotécnica, Laboratório de Multimídia, Laboratório de Solos e Materiais, Laboratório de Desenho, Biblioteca, Auditório, Sala do Núcleo de Assistência ao Educando – NAE, Salas de Aula, Sala de professores, Área de Vivência, dentre outros espaços. A instituição possui ainda um veículo que faz o traslado dos alunos e professores para as aulas experimentais dos cursos técnicos

O Campus oferece os Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Edificações, Eletrotécnica e Vendas na modalidade integrada. Agronegócio e Contabilidade na modalidade subsequente implantados em 2010 após uma pesquisa de viabilidade técnico-pedagógica e de sondagem junto aos segmentos que seriam beneficiados diretamente: gestores, professores, alunos e representantes da sociedade civil, conforme mostra o gráfico abaixo da síntese de preferência alunos do Ensino Fundamental, antes da implantação dos cursos.

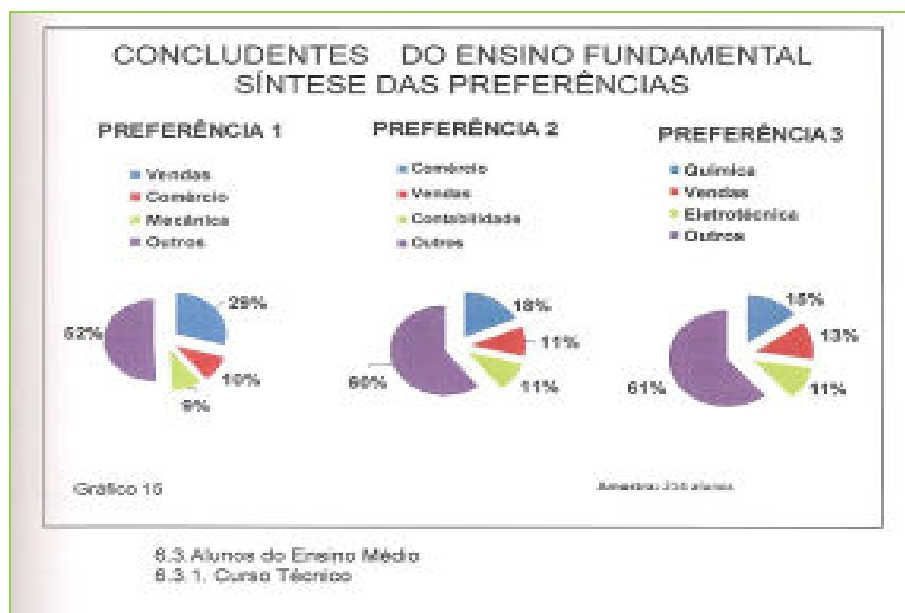


Figura 2 – Síntese de preferências dos concluintes do Ensino Fundamental
Fonte: arquivo do campus

2.3.3 Equipe Gestora, Discentes e Docentes da instituição

Equipe gestora

O Instituto possui autonomia administrativa gerenciada pelo Diretor Geral; orçamentária exercida pelo Diretor de Planejamento e Pedagógica exercida pelo Diretor de Desenvolvimento e Ensino. Conta ainda com 13 (treze) servidores Técnicos Administrativos assim distribuídos: Administrador – 01; Analista de sistema – 01; Assistente Social – 02; Técnico em assuntos educacionais – 01; Assistentes de alunos – 02; Assistentes de administração – 02; Pedagogo – 01; Técnico em contabilidade – 01; Técnico em enfermagem – 01; Técnico em suporte de informática – 01 e 34 professores.

Corpo Discente

A clientela do Campus, são alunos egressos de escolas públicas e privadas do ensino fundamental, na faixa etária entre 13 a 19 anos. Em sua maioria, pertencentes à comunidade pinheirense, mas também a municípios adjacentes (Santa Helena, Turilândia, Peri Mirim e Bequimão). Segundo informações coletadas pelo NAE, as famílias pinheirenses em termos econômicos, contemplam a seguinte renda: 60% dos alunos tem renda familiar de até dois salários mínimos, 5% tem renda maior que dois salários mínimos; 20% até um salário mínimo e 15% menos de um salário.

Quanto à composição familiar, temos: 50% cinco pessoas, 20% mais de cinco, 15% sete integrantes e os outros 15% três membros familiares. No que se refere, ao contexto habitacional das famílias, temos: 80% da clientela residem em imóvel próprio, 15% o imóvel é alugado e 5% mora em imóvel cedido. Tratando-se da escolaridade dos pais 60% tem apenas o ensino fundamental, 30% o ensino médio e 10% o ensino superior, destes com escolarização superior, a maioria são professores na cidade. 90% do alunado são estudantes profissionais. A instituição possui **307 alunos** efetivamente matriculados e distribuídos nos turnos: matutino, vespertino e noturno.

Corpo Docente

A seleção do corpo docente é realizada mediante concurso público, denota com base nos índices de aprovação, um bom nível de escolarização dos professores ingressantes no campus, composto por 04 professores graduados, 11 professores especialistas, 06 professores mestrando, 12 professores mestres e 01 professor doutorando.

2.3.4 A Cultura Escolar do *Campus* e os professores envolvidos no processo

Se fizermos uma analogia do nosso estudo no que se refere ao entendimento dos alunos sobre a cultura afro-brasileira presente nos espaços educativos do *Campus* podemos inferir que a discussão sobre tal temática nos espaços escolares não está associada à formação acadêmica dos docentes, porque os mesmos estão contemplados pelas informações oriundas do MEC e de outras Secretarias como a SECADI a respeito da lei nº. 10.639/03 que regulamenta a presença da História da África e da Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares da Educação Básica e de outros níveis e modalidades de ensino.

Por outro lado, comungamos do pensamento de Libâneo quando diz que: o funcionamento da escola como organização, as relações humanas que vigoram nela, as decisões dos professores em suas reuniões, a cultura que se desenvolve no cotidiano escolar entre professores, alunos e funcionários, os valores e atitudes que os professores expressam como grupo, tudo isso afeta e influencia o trabalho em sala de aula (LIBÂNEO, 2004).

Acreditamos também que a ausência deste conteúdo no contexto escolar implica no tratamento que os professores e alunos irão dispensar ao longo de suas experiências, consolidadas, nas vivências escolares, na vida pessoal, na sua formação e no conhecimento que acumulou em outros espaços. Todo esse arsenal a que nos referimos, serão refletidos em suas ações.

Por outro lado, se partirmos do pressuposto de que ao longo de sua escolaridade, o indivíduo não teve acesso à História e Cultura Africana e Afro-brasileira, nos indagamos: Como é possível este mesmo indivíduo pensar que esta informação seja necessária na formação da identidade do mesmo? Ensinar e aprender História e Cultura Africana e Afro-brasileira em um mundo globalizado exige quebra de paradigmas das agências responsáveis pela educação.

O **Encontro Pedagógico** acontece de seis em seis meses no Instituto, correspondente a um módulo, onde ocorrem palestras e atividades diversas além dos eventos do semestre como a entrega do plano de trabalho ao setor pedagógico, e a organização da carga horária dos docentes, outras comunicações à equipe de trabalho é feita via *e-mail* institucional e também em reuniões mensais, quando se discute assuntos constantes em pauta e se faz votação para alterações do andamento do trabalho no *campus*.

A formação escolar ancorada no respeito à diferença desenvolvida pelas instituições de educação de modo geral, e em particular no *campus*, contemplam políticas inclusivas na busca constante do saber, que seja capaz de acompanhar as mudanças e a pluralidade de saberes que circundam o universo social e cultural dos alunos.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Ao estudar a História e Cultura afro-brasileira neste trabalho investigativo foi necessário buscar as informações, através da escrita, metodologicamente organizadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, como uma forma de reconhecer a contribuição da História e, conseqüentemente, da cultura desse povo, bem como suas expressões artísticas.

Sendo o livro um suporte maleável que comporta os mais diversos gêneros, embora às vezes comporte apenas um como o romance e outras vezes tragam gêneros diversos divulgados em um único suporte, o livro didático possui elementos muito específicos e uma **funcionalidade** típica. Neste trabalho adotamos o posicionamento de Marcuschi (2008) de que

O livro didático é nitidamente um suporte textual [...] particularmente o LD de língua portuguesa, é um suporte que contém muitos gêneros, pois a incorporação dos gêneros textuais pelo LD não muda esses gêneros em suas identidades, embora lhes dê outra funcionalidade (MARCUSCHI, 2008, p. 179).

Segundo Teodoro (2008, p. 4) “A escola e a escrita são duas invenções humanas [...] e o sistema escolar tornou-se um dos lugares centrais no processo de construção da modernidade.” E enquanto invenção escrita, o livro teve seu papel de destaque no registro, divulgação e acessibilidade ao conhecimento histórico e cultural armazenado pelo homem e a escola, tornou-se um espaço de rediscussão dos saberes acumulados pela humanidade. Nesse cenário, um dos instrumentos de consulta das ideias humanas foi o livro:

embora a fonte da literatura escrita tivesse sido a literatura oral, a literatura escrita começava a buscar inspiração em si mesma. As tradições orais diminuíram drasticamente e, em seguida, desapareceram. Uma vez que a leitura e a escrita se fortaleceram, o retorno à prerrogativa oral não era mais possível. A sociedade letrada forçou a iletrada a mudar [...] O livro era uma ferramenta de alta qualidade. Deixando de ser apenas o veículo do discurso humano, era no final do século XV, reconhecido como o meio mais importante de acesso ao conhecimento na sociedade culta. [...] (FISCHER, 2006, p. 198).

Neste contexto de importância do livro e mais especificamente do livro didático está assentado o registro histórico desse artefato didático no Brasil, segundo Gatti Júnior (1998, p. 21-22) “A produção de autores brasileiros só cresceu a partir dos anos de 1930 em decorrência dos sistemas de ensino” (SILVA 2008, p.109). E desse momento até a última década do século XX e, primeira do Século XXI algumas leis regulamentaram o que ensinar no meio educacional e como trabalhar determinados conteúdos sugeridos nos livros didáticos.

A fim de analisar os conteúdos dispostos nesses materiais didáticos que servem de apoio aos professores na sala de aula, observou-se nos direcionados à Língua Portuguesa para

o ensino médio, a possível compreensão das imagens e personagens que complementam os gêneros textuais dessas obras.

Enquanto pesquisa contemplou-se a análise **documental** a partir das fontes primárias legais: Leis, Decretos, Planos Nacionais e Normas que regulamentam e orientam o objeto desta pesquisa e como fontes secundárias, os clássicos da fundamentação teórica, já citados em capítulo anterior e o livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio Profissional adotado no Instituto nos anos de 2011 e 2012, a fim de, analisar quais as Representações Sociais sobre a Cultura afro-brasileira estão presentes nas imagens contidas nesses livros.

Portanto, a **pesquisa documental e bibliográfica** contribuíram para a compreensão das simbologias contidas nos gêneros textuais que exemplificam e complementam os livros didáticos utilizados no Instituto. Para além destas fontes consultamos os censos do IBGE, o PNLD com apoio nas argumentações simbológicas de Geertz (1973, apud Bortoni-Ricardo 2008, p. 39) de que “O homem é um animal sustentado por redes de significados que ele próprio tece; o estudo da cultura é em essência o estudo das redes” e nos textos de Paulo Freire (1997) que clareiam e sustentam a ideia de que “a leitura do mundo precede à leitura das palavras”.

A abordagem **qualitativa** em termos da apropriação dos gêneros textuais pertinentes a esta pesquisa pretendeu analisar as vozes do discurso predominante nos gêneros textuais selecionados, o estilo literário em que predominam o contexto de produção, enfim os gêneros textuais que retratam as representações da cultura afro-brasileira. De acordo com Marcuschi (2008, p. 256) “a compreensão como processo [...] é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, [...] é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro”.

3.1 TIPO DE PESQUISA

3.1.1 Base teórica da análise de conteúdo

A análise de conteúdo para Bardin (1977) pode ser considerada como:

Um conjunto de instrumentos metodológicos[...] em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. [...] enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.
BARDIN (1977, p. 9).

Recorremos a análise de conteúdo nesta pesquisa para o tratamento dos dados recolhidos tanto referente aos questionários, quanto à análise dos respondentes a partir das imagens que complementaram os textos. Tomamos como base a ideia contida na citação de Bardin acima referenciada de “esforço de interpretação” uma vez que “a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade” quando inferiu-se que os respondentes direcionassem suas respostas à temática afro-brasileira. Somando-se a esse rigor o “da fecundidade da subjetividade”. Pois ao inferir, o investigador “absolve e causiona esta atracção pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido em qualquer mensagem”. (BARDIN, 1977, p. 9).

3.1.2 Conceito de inferência

Ao buscar uma base teórica para a análise dos dados recolhidos a pesquisa amparou-se em Franco (2005, p. 25) e o conceito de inferência ao afirmar que:

Diferente da estocagem e da indexação de informações, da leitura interpretativa ou crítica literária, uma importante finalidade da análise de conteúdo é produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação: a fonte emissora; o processo codificador que resulta em uma mensagem; o detector ou recipiente da mensagem; e o processo decodificador.

A autora apresenta um quadro-resumo das características definidoras que contribuem para uma melhor compreensão da análise de conteúdo e destaca que dentre os elementos da comunicação a análise centra-se na mensagem.

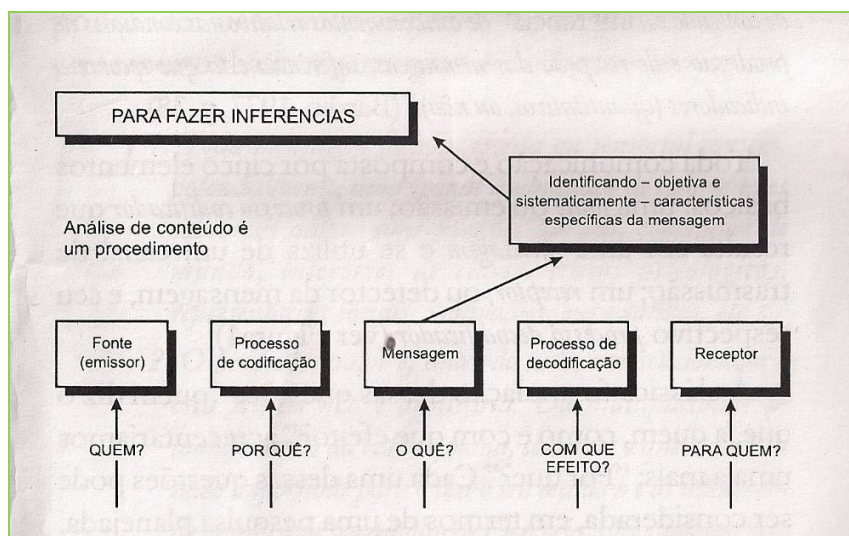


Figura 3 – Características definidoras da Análise de Conteúdo
Fonte: FRANCO, 2005, p. 19.

Corroborar a autora:

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já, o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas valorativas e emocionais, necessariamente contextualizada. [...] A análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. [...] Assim, toda a análise de conteúdo implica comparações contextuais (FRANCO, 2005, p. 15-16).

Além da análise do conteúdo referente à cultura afro-brasileira contida no livro didático utilizado nesta pesquisa, faremos cruzamento destas informações com o entendimento dos docentes e discentes sobre a inclusão deste assunto nas áreas do saber das turmas em foco, através dos questionários aplicados a estes, buscando a relação entre a representação descrita por eles e a teoria que constata a representação encontrada.

Franco (2005) estabelece três pressupostos básicos que garantem relevância a esse enfoque:

- “1. Toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesse de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas, etc.
2. O produtor/autor é, antes de tudo, um selecionador e essa seleção não é arbitrária. Da multiplicidade de manifestações da vida humana, seleciona o que é mais importante para dar seu recado e as interpreta de acordo com seu quadro de referência. Obviamente, essa seleção é preconcebida. Sendo o produtor, ele próprio, um produto social, está condicionado pelos interesses de sua época, ou da classe a que pertence. E, principalmente, ele é formado no espírito de uma teoria da qual passa a ser expositor. Teoria que não significa saber erudito, e nem contrapõe ao saber popular, mas que transforma seus divulgadores, muito mais em executores de determinadas concepções do que seus próprios senhores.
3. A teoria, da qual o autor é o expositor orienta sua concepção da realidade. Tal concepção (consciente ou ideologizada) é filtrada mediante seu discurso e resulta implicações extremamente importantes para quem se propõe fazer análise de conteúdo.” (FRANCO, 2005, p. 21-22).

É importante destacar os três enfoques, porque o objeto de nossa investigação, é veiculado nos livros didáticos de Língua Portuguesa conforme a ótica e interesse de determinada classe social. Há intenções, seleções e interpretações óbvias veiculadas nos textos livrescos sobre as questões raciais. Tais informações ideologicamente, inculcam em uma determinada parte da sociedade, o entendimento de que a cultura negra é inferior à cultura branca, isto soa como verdade absoluta e quando o professor utiliza a ferramenta do livro didático para construir o saber na sala de aula, necessita de criticidade, competência teórica e técnica para analisar, inferir e interpretar as informações, ou então limita-se no seu

mundo e não contribui para a desconstrução de algumas informações ingessadas nos livros didáticos.

Foram estes questionamentos que alimentaram, incansavelmente, nossas buscas nas leituras e releituras do livro didático de Língua Portuguesa para observar: Primeiro, se o livro contemplava os artefatos culturais dos afro-brasileiros. Segundo se estes conteúdos contemplados, veiculavam a História e Cultura desta etnia de modo a contribuir para a construção deste sujeito enquanto cidadão que se autodefine como negro ou descendente de negro, e se contribuía para formação da identidade do aluno fundamentada na sua origem.

Aliado à análise de conteúdo, lançamos mão de outras técnicas associadas a esta, tendo em vista a possibilidade de escuta de outras fontes para que pudéssemos obter um outro olhar, a comparações de informações e quiçá até mesmo cruzá-las a fim de aproximar ao máximo da fidedignidade dos questionamentos levantados e elaborados no percurso da investigação. De modo que, optamos pelos seguintes instrumentos: questionário, entrevista, análise documental e por vezes observação participante. Passemos a conceituar os instrumentos e fundamentar a utilização de cada um.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Tomamos como foco da pesquisa um campus de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da região Nordeste do Brasil, e como amostra da prática-presencial quatro turmas do ensino médio, escolhidas aleatoriamente, com aproximadamente 40 alunos por turma, regularmente matriculados no módulo I nos cursos técnicos em Edificações e Vendas dos turnos matutino e vespertino na modalidade integrada os quais foram acompanhados até o módulo IV. Envolveu ainda 7 (sete) professores das áreas de História, Língua Portuguesa e Educação Artística, respondentes do questionário (Apêndice V), e 27 não respondentes do questionário os quais foram leitores e expositores dos gêneros textuais encontrados nos livros didáticos de língua portuguesa, utilizados nesta pesquisa, quando contivessem, mesmo que implicitamente, as representações da História e da Cultura afro-brasileira.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

3.3.1 Questionário

Um dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados foi o questionário aberto, que segundo Marconi (1999, p. 96) “é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador”. Neste sentido, uma das vantagens de utilização deste instrumento é a obtenção de respostas mais rápidas e mais precisas. Julgamos que a vantagem de o respondente ter mais liberdade nas respostas, em razão do anonimato daria mais segurança, pela não identificação e não influência do pesquisador.

As perguntas contemplaram as duas amostras de sujeitos desta pesquisa: os alunos dos cursos médio técnico em edificações e vendas. A fim de sanar às desvantagens de que o informante ficasse impossibilitado de responder alguma questão por mal compreensão, o questionário foi testado, primeiramente, com uma bolsista do PIBIC jr. Após a correção de termos ambíguos é que foi aplicado aos demais alunos. Para não incorrer na devolução tardia e de uma pequena parcela dos questionários, este foi aplicado em sala de aula durante 50 minutos.

A outra amostra foi composta pelos professores de História, Língua Portuguesa e Educação Artística. Desta vez, o teste-piloto foi feito com um professor de História. Com estes sujeitos da pesquisa fez-se a aplicação do questionário inicialmente via correio eletrônico, e-mail institucional, com professores de sete campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. No entanto, como se obteve pouca devolução, adotou-se o critério presencial aos sete professores das áreas de conhecimento já citada, mas pertencentes apenas ao mesmo campus que os alunos. Como afirmam Laville & Dione (1999)

As técnicas de observação variam por seu grau de estruturação e pelo grau de proximidade entre o observador e o objeto de sua observação: desde o observador que se mantém completamente afastado, munido de uma grade precisa e detalhada, até aquele que se integra em um grupo e em uma situação para selecionar o máximo de informações, podem-se imaginar tantas modalidades de observação quantas se quiser, sendo que o essencial é, ainda uma vez, escolher uma que convenha ao objeto da pesquisa. DIONE; LAVILLE (1999, p. 183)

Essa escolha foi feita pela sua natureza autoaplicativa, é possível atingir o máximo de pessoas mesmo dispersas geograficamente em espaços longínquos, além de implicar em pequenos gastos, garante o anonimato das pessoas. Em alguns casos, os sujeitos da pesquisa pelo fato de estarem sozinhos, diante do questionário, por vezes, tendem a ocultar algumas informações que só serão possíveis captar no encontro social entre investigador e investigado como define Laville & Dione (1999, p. 186).

tal instrumento mostra-se particularmente precioso quando o leque das respostas possíveis é amplo ou então imprevisível, mal conhecido. Permite ao mesmo tempo

ao pesquisador assegurar-se da competência do interrogado, competência demonstrada pela qualidade de suas respostas”. [...] Na etapa do tratamento dos dados, o pesquisador terá de construir categorias e ele mesmo deverá interpretar as respostas dos sujeitos em função das categorias.

3.3.2 Entrevista

Outro instrumento utilizado nesta pesquisa foi a entrevista que para Lapassade (2005) é um dispositivo no interior do qual há uma troca que não é, como na conversação denominada de campo, espontânea e ditada pelas circunstâncias. A entrevista põe duas pessoas face a face cujos papéis são definidos e distintos: o que conduz a entrevista e o que é convidado para responder passa a falar de si.

A entrevista precisa ser bem planejada, é um encontro entre entrevistador e entrevistado que pressupõe, contato inicial, e a condução propriamente dita da entrevista. No primeiro contato, é importante que haja um aquecimento, isto é, o entrevistador, poderá se apresentar, falar do objetivo da pesquisa, da sua instituição, e solicitar permissão para gravar a entrevista. Seria desejável que o primeiro momento da entrevista, fosse reservado para conhecimento mútuo entre entrevistador e entrevistado, em que se buscasse esclarecer a finalidade da pesquisa, abrir espaço para perguntas e dúvidas estabelecendo uma relação cordial (SZYMANSKI, 2008).

Assevera a autora que o cuidado com a elaboração de perguntas desencadeadoras, é fundamental neste processo, destaca alguns critérios que precisam ser levados em conta no momento da entrevista, tais como:

1. A consideração do objetivo da pesquisa;
2. A amplitude da questão, de forma a permitir o desvelamento de informação pertinentes ao tema que se estuda;
3. O cuidado de evitar indução de respostas;
4. A escolha dos termos da pergunta, que deverão fazer parte do universo linguístico dos participantes;
5. A escolha do termo interrogativo [...] Questões que indagam «como», induzem a uma narrativa, a uma descrição. Este termo, permite, várias abordagens ao tema, e consequentemente, um enriquecimento posterior à análise.

Neste trabalho, foi usado “A entrevista através de conversa informal”. E buscou-se as orientações mencionadas, além de outros cuidados como, escolha de um lugar adequado, onde o entrevistado pudesse se sentir livre para o diálogo, e como garantia do anonimato do

entrevistado usou-se pseudônimos: (P.R.Q.- professor respondente do questionário) e (P. N. R. Q.- Professor não respondente do questionário).

Diferentes tipos de entrevista

Tipo de entrevista: (1) Entrevista através de conversa informal
Características: As questões emergem do contexto imediato e são feitas no decorrer natural dos acontecimentos; não há qualquer pré-determinação dos tópicos ou enunciação da questão.
Factores de eficácia: Aumenta a importância e a relevância das questões; as entrevistas são construídas e surgem a partir das observações; Podem ser adaptadas aos indivíduos ou às circunstâncias.
Factores de fragilidade: Recolhe-se informações diferentes a partir de pessoas diferentes com diferentes questões; é menos sistemática e englobante se determinadas questões não surgirem “naturalmente”; a organização e a análise dos dados pode ser bastante difícil.

Quadro 01 - Fonte: Patton (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Quadro 7.1 págs, 288-289. In BRUCE W. TUCMAN. LOPES, António Rodrigues. *Manual de investigação em educação*. 3ª Ed. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2005.p. 518

3.3.3 Observação participante

Outra forma de coleta de dados foi a observação participante, descrita por Laville & Dionne (1999, p.178) como uma “técnica pela qual o pesquisador integra-se e participa na vida de um grupo para compreender-lhe o sentido de dentro”.

Na busca da compreensão de como os sujeitos construíram os significados subjetivos sobre a representação da cultura afro-brasileira, com base nas imagens selecionadas, utilizou-se a observação participante para maior proximidade entrevistador-respondente a fim de coletar os dados para posterior transcrição dos registros e, dessa forma, ancorar o ponto de vista dos respondentes das descrições em busca dos significados.

A observação é uma fonte qualitativa de dados. Segundo (Bruce; Tuckman, 2005, p. 523)

Na investigação qualitativa em educação isto significa , muitas vezes, estar sentado nas salas de aula, de uma forma tão discreta quanto possível e observar os professores apresentarem um programa aos estudantes. [...] Normalmente significa

procurar encontrar algo, ou seja, [...] os motivos ou intenções subjacentes ao comportamento

Assim buscou-se os dados para a compreensão das respostas a partir de uma situação “sem isolá-las umas das outras; entrar em contato com comportamentos reais dos atores, com frequência diferentes dos comportamentos verbalizados, e extrai o sentido que eles lhe atribuem”. DIONE; LAVILLE (2005, p. 179).

3.4 INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para uma análise mais aprofundada adotou-se a **perspectiva da análise crítica** de Fairclough (2001) para o qual o discurso é uma prática social e o gênero é uma maneira socialmente ratificada de usar a língua com um tipo particular de atividade social. E ainda a **perspectiva sócio-histórica e dialógica** de (BAKHTIN, 2003) porque envolveu aspectos da língua para indagar sobre a linguagem e a cultura.

Para inferir a interpretação dos enunciados contidos nos gêneros textuais encontrados foi necessário um trabalho colaborativo e interacional autor-texto-leitor, assim recorremos às contribuições de Marcuschi (2008, p. 149) de que “O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas.[...] e o estudo dos gêneros é hoje uma fértil área interdisciplinar com especial atenção para as atividades culturais e sociais”.

Marcuschi (2008, p. 256) apresenta a compreensão como um processo que segue quatro aspectos na forma de operacionalização: **processo estratégico** em que as inferências mais comuns são as pragmáticas, semânticas ou cognitivas; **processo flexível**, a compreensão dar-se tanto num movimento global assim como local. **processo interativo**, a compreensão é uma negociação com as propostas textuais e com o interlocutor; e o **processo inferencial**, onde o sentido se dá como uma atividade de conhecimentos de diversas procedências que entram em ação por formas de raciocínio variadas.

A linha de análise das fotografias encontradas nos livros didáticos de Língua Portuguesa procurou identificar detalhes da imagem num diálogo entre texto e imagem visualizando a fotografia como forma de representação da sociedade dentro de uma realidade permeada de construções históricas, enquanto registros, que retratam a função da autoria, da

expressão influenciadas por motivos, por uma intencionalidade e guardam em si uma temática passível de investigação. Segundo Silva (2012 p. 2)

As imagens conseguem carregar em sua constituição uma infinidade de significações, conseguindo a definição de uma ideia que se expressa para além dos traços, cores e formatos, trazendo uma significação passível de interpretação a todos que com eles interagem.

A Tabulação dos dados coletados foi feita através do cruzamento de informações dos conteúdos, e dos conceitos relacionados à construção da cultura afro-brasileira a partir da coleção dos livros de Língua Portuguesa para o Ensino Médio adotado na escola lugar da investigação. Para, além disso, utilizamos a organização sistemática das informações sobre as representações afro-brasileira, encontradas no livro didático de Língua Portuguesa supracitado, para melhor percepção da frequência com que aparecem e da relação destas imagens com o conteúdo abordado.

Dialogamos ainda com Faria (2002, p. 77) quando afirma

[...] o livro didático, não é desligado da realidade, ele tem uma função a cumprir: reproduzir a ideologia dominante. [...] expressa através de valores universais e interesse da burguesia e justifica a conservação das relações existentes [...] através desse mecanismo, o livro didático serve à manutenção do interesse da classe dominante [...] e contribui para justificar e manter a realidade, reproduzindo-a.

Analisar o conteúdo do livro didático em uma perspectiva crítica pressupõe perceber que as informações construídas e veiculadas nos textos, não são neutras, pelo contrário, estão fecundadas por ideologias que representam interesses de uma determinada classe social. Estas informações são hospedadas em vários gêneros textuais, quer sejam, poemas, imagens, tirinhas, músicas, anúncios, e etc. Convém ressaltar que este é um dos cuidados primordiais no ato da análise, ler cuidadosamente cada fonte de informação, fazendo sempre o cruzamento de uma com outra, para que possa dar sustentação crítica ao texto.

CAPÍTULO IV
UMA ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA PORTUGUESA

“A dor da invisibilidade só sente quem tem”.

Oswaldo Faustino

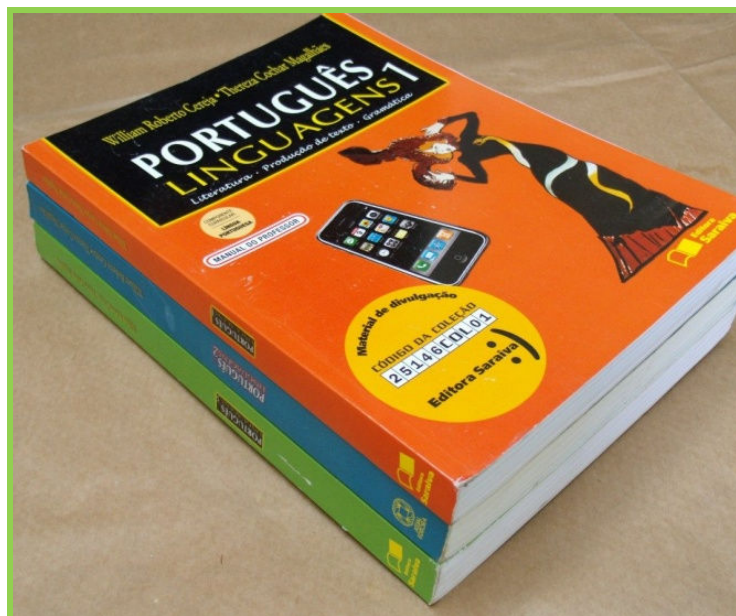


Figura 4 – Livros analisados na pesquisa

O objetivo deste capítulo é fazer uma análise do conteúdo da coletânea de Língua Portuguesa utilizada no Ensino Médio Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, local deste estudo. Para tanto, consubstancia-se a leitura dos textos veiculados na coletânea, em consonância com o pensamento de que o livro didático conforme já mencionado anteriormente, é um dos recursos didático-pedagógico bastante utilizado nesta instituição, e que muitas vezes, pode ser veículo de estereótipo não percebido pelo professor (SILVA, 2008). A análise pauta-se na escolha da obra dos autores: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. Volumes 1, 2 e 3, ensino médio. 7 ed. Reformulada. São Paulo: Saraiva, 2010.

4.1 PRIMEIRO LIVRO ANALISADO

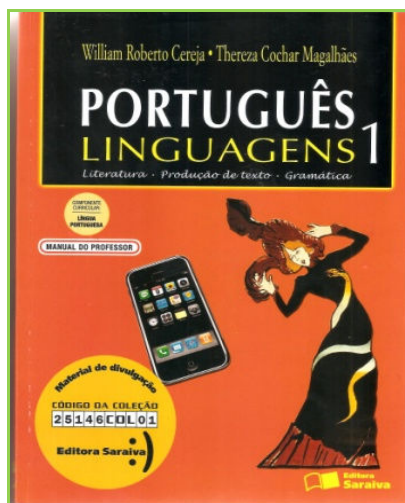


Figura 5 – CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens. vol 1. Ensino Médio. 7 ed. reformulada São Paulo: Saraiva, 2010. P. 336.

A hipótese inicial desta análise, pautou-se primeiro em investigar se este recurso pedagógico do qual o professor lança mão, contemplava ou não a História e a Cultura Afro-brasileira, considerando que já estamos basicamente celebrando uma década de implantação e implementação da Lei nº 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas.

Diante desta constatação, ler nas entrelinhas dos textos, a intencionalidade do autor com a mensagem, constatação que só nos foi possível, mediante a análise de conteúdo configurada no entendimento já citado no capítulo da metodologia que parte do seguinte pressuposto: o pesquisador que trabalha seus dados a partir da perspectiva da análise de conteúdo está sempre procurando um texto atrás de outro texto, um texto que não está aparente já na primeira leitura e que precisa de uma metodologia para ser desvendado (BARDIN, 1977).

Este trabalho parece ser uma temática nova, mas vem sendo exposta à sociedade desde antes do início da República, principalmente, com os autores **Condoreiros** da 3ª geração romântica brasileira quando apresentaram uma poesia de cunho social que apresentava um discurso libertário em favor da causa da **Abolição dos escravos**.

Convém ressaltar que a instituição que nos propusemos a investigar neste trabalho, não participou do processo de escolha do livro didático conforme preconiza o processo amparado pela política do PNLD, considerando que este *campus* foi inaugurado, após o processo de seleção. De modo que a coleção à qual nos referimos, foi doada pela

Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). Dentre as edições de 2003, 2005 e 2010, esta última foi selecionada por encerrar a primeira década do século XXI, quase uma década também da publicação da Lei nº. 10.639/2003.

Vários foram os gêneros textuais detectados nesta coleção que enfocavam a figura do negro, porém, optou-se nesta análise pela seleção de seis textos contidos nestes exemplares já avaliados e indicado ao trabalho em sala de aula pela equipe técnica autorizada pelo MEC; a partir das inferências pós leitura dos textos, de possibilidade de ampliação dialógica entre linguagens diversificadas, textos literários de estilos de época e manifestações culturais distintas mas que permitissem uma aproximação entre a produção de autores brasileiros e universais – africanos; a partir da representação simbólica que esses gêneros textuais e seus respectivos autores representam dentro do estilo literário e dentro da literatura brasileira, e ainda levando em consideração a receptividade inicial e interativa leitor-texto sobre a representação da cultura afro-brasileira contidas nesses textos, configurando numa representatividade de dois textos por volume. Primeiramente, analisa-se o poema, **Grito Negro** de José João Craveirinha, e um **Anúncio** da Revista Exame nº 892 sobre trabalho escravo. Em seguida um texto **biográfico** e um trecho do poema “**O Navio Negreiro**” de Castro Alves, e uma **composição comparada** de dois poemas: um de Adão Ventura, autor brasileiro da atualidade, e o outro de Jose Craveirinha, poeta moçambicano do século XX e trecho de uma canção de Chico Science e Lúcio Maia, por último o elenco do “**Sítio do Pica-pau Amarelo**, de Monteiro Lobato e **Morro na Favela** de Tarsila do Amaral. Passemos a apresentação e análise dos textos.

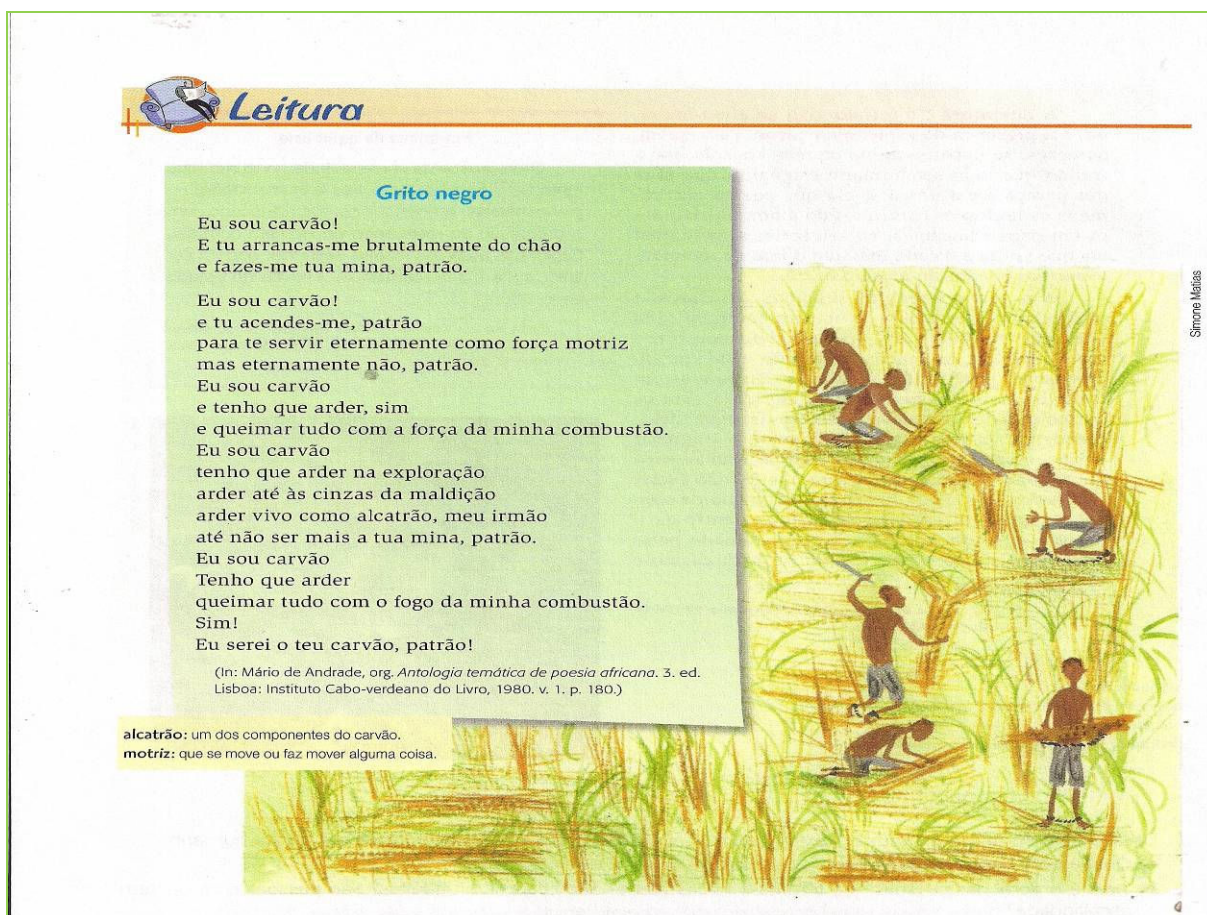


Figura 6 – Poema *Grito negro*, de José Craveirinha

Fonte: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. vol 1. Ensino Médio. 7 ed. Reformulada. São Paulo: Atual, 2010. P. 24

Comecemos a análise deste texto pelas imagens, observa-se que o negro, aqui é retratado como escravo, força motriz, de um senhor ou patrão em condição subserviente. O eu-lírico retrata a relação trabalhista em que os negros eram submetidos nas lavouras e a forma de exploração sem receber nada em troca, das longas horas de trabalho ininterruptas, fazendo uma comparação com o carvão que queima até a hora em que vira cinzas e não serve para manter o fogo, no caso desse contexto, trata-se do escravo que trabalhava até não conseguir mais prestar serviços. Traz ainda uma pequena biografia sobre o moçambicano, José Craveirinha, participante ativo do processo de libertação do seu país, considerado um dos maiores escritores africanos.

Apresenta como sugestão de atividades a resolução de seis questões, a serem respondidas após a leitura do poema **Grito Negro**.

Observa-se que tanto as imagens desta mensagem quanto o texto escrito, são carregados de estereótipos, preconceito e discriminação. Dado preocupante frente às respostas dos alunos sobre o que pensam sobre a África. Continente de origem dos mesmos negros que

nas imagens, são demonstrados ideologicamente na condição de inferioridade. Esta discussão convém ser destacada, em virtude de que, como já enfatizamos no Capítulo I deste trabalho, o livro didático, ainda é uma das únicas fontes de pesquisa para este público do Ensino Médio. Esta realidade é no mínimo cruel, porque expõe ao aluno, informações depreciativas sobre sua ancestralidade, suas origens, sua etnia. Conforme sinaliza Gomes (2002), quando o aluno se depara com situações que retratam o negro em condições depreciativas, a tendência é não se identificar com a ancestralidade negra. Nesse sentido é preciso repensar a escola como porta voz e agente de cultura enquanto instituição que precisa resgatar o modelo cultural ideologicamente configurado ao negro que remetam a inferências negativas, Como destaca Sousa (2012 p. 3) “A ideologia expressa a concepção que todo indivíduo possui do meio em que vive e a forma que vivencia o contexto social, as relações que estabelece com o mundo e a forma como se relaciona com a vida social”.

 **As figuras de linguagem na construção do texto**

O anúncio abaixo é interativo, isto é, para que o leitor possa lê-lo na íntegra, é necessário que o destaque. Assim, primeiramente o leitor vê apenas as mãos atadas com os grilhões. Depois, ao destacar as correntes, ele vê o anúncio completo, com texto e imagem. Leia as duas partes do anúncio e, em seguida, responda às questões propostas.



(Exame, nº 892.)

1. As mãos retratadas na primeira parte do anúncio são negras e estão atadas com grilhões. O que as diferencia, por exemplo, das mãos de um condenado à prisão?
2. Na construção do anúncio, uma figura de linguagem desempenha um papel essencial.
 - a) As mãos são parte de um todo maior. Qual é esse todo?
 - b) Além de ser parte, as mãos representam o efeito de determinada causa. Qual é essa causa?
 - c) Que figura de linguagem substitui a parte pelo todo e o efeito pela causa?
3. Na segunda parte do anúncio, depois de o leitor ter desatado os grilhões de papel, lê-se: “Infelizmente acabar com o trabalho escravo não é fácil assim”.
 - a) Que novo sentido o anúncio ganha?
 - b) Levante hipóteses: Por que há trabalho escravo no Brasil se, oficialmente, a escravidão foi abolida?
4. Esse anúncio foi publicado na revista Exame, especializada em negócio, economia, finanças, gestão empresarial, marketing, etc.
 - a) No lado direito da segunda parte do anúncio lê-se: “Vamos abolir de vez essa vergonha”. Considerando-se o público leitor da revista, qual é a intenção do anunciante?

Figura 7 – Anúncio interativo

Fonte: Exame nº892. In: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens. Vol. 1. Ensino Médio. 7 ed. Reformulada. São Paulo: Saraiva 2010. P. 64.

As mãos negras presas às correntes associadas a seguinte frase: “Infelizmente acabar com o trabalho escravo não é fácil assim - proposta pelo autor, apresenta uma imagem, para discutir uma questão polêmica da sociedade do século XXI”. Fazendo uma análise mais

detalhada e sabendo que o trabalho escravo hoje em dia é crime, e que se acontece não é realizada apenas por negros, mais também por brancos. Então por que o autor da imagem resolveu por mãos negras presas à grilhões em vez de mãos brancas, uma vez que, nos dias de hoje o trabalho escravo (que também pode ser entendido como “pagamento pequeno por longas horas de trabalho”) não é posta somente a negros? Essa imagem está diretamente associada aos tempos da escravidão no Brasil, uma vez que, era atividade específica dos negros, que na época não recebiam salário algum por seu trabalho.

As imagens encontradas aqui, se projetam de forma pejorativa como se essas mãos que são NEGRAS, ficassem na inércia, aceitassem passivamente a escravização e humilhações por parte de um grupo social, quando na verdade, como colabora Munanga (2004) muitas foram as formas de resistência do negro.

A esse processo de luta e de organização negra existente desde essa época da escravidão, podemos chamar de resistência negra durante o regime escravocrata: Insubmissão às regras de trabalho nas roças ou plantações onde trabalhavam, os movimentos espontâneos de ocupação das terras disponíveis, revoltas, fugas, abandono das fazendas pelos escravos, assassinatos de senhores e de suas famílias, abortos, quilombos, organizações religiosas, entre outras, foram algumas estratégias utilizadas pelo negro na sua luta contra a escravidão. (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 45).

Este quadro de resistência à escravização, expressa a manutenção viva da cultura nas senzalas, como as festas, a capoeira, a preparação dos quitutes, as organizações, as fugas para os quilombos, os abortos, a fim de que, seus filhos não chegassem a passar pelos mesmos maltratos, o exemplo de organização da República de Palmares, a morte de Zumbi que hoje é considerado ícone da falange palmarina, são exemplos clássicos de que o negro não foi escravo e sim escravizado, e mesmo diante deste contexto, resistiu bravamente as armadilhas de um grupo social organizado que acumulava todos os aparatos capazes de submeter os negros aos mais cruéis dos castigos.

Quando nos deparamos com a proposta de atividades pelo autor para ampliação do texto, nos defrontamos com um contexto mais grave ainda conforme lê-se na sugestão: As mãos retratadas na primeira parte do anúncio são negras e estão atadas com grilhões. O que as diferencia, por exemplo, das mãos de um condenado à prisão? Como podemos observar, a imagem representa três situações depreciativas. Primeiro, a mão por acaso possui a cor da pele negra. Segundo, associa-se os grilhões à prisão. Num terceiro ponto, utiliza-se da imagem para fazer referência ao trabalho escravo, nesse sentido,

[...] ao veicular estereótipo que expressam uma representação negativa do negro, e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de

inferioridade/superioridade raciais, as quais se conjugam com a legitimação, pelo estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação. (SILVA, 2008, p. 23).

Ancorado nesta discussão, é salutar ilustrar o reflexo desta ideologia a partir das informações que os alunos vão consolidando ao longo de sua escolaridade quando o assunto é o entendimento que estes possuem sobre o legado que os africanos deixaram para a potencialização do país. As informações são as mais depreciativas possíveis o que no nosso entender, retrata a associação das informações veiculadas pelo meio de comunicação de massa, escola, e pelos aparatos didático-pedagógicos que estamos analisando neste estudo, o Livro Didático.

A palavra de ordem das respostas dos 160 alunos investigados, é MISÉRIA. Observa-se também que apesar de estarmos tratando com um público escolar do Ensino Médio, é notório que dois alunos definam a África como País, e dois não obtenham conhecimento sobre a África. Apenas dois alunos, associam a África a aspectos positivos. Estamos convictos de que a escola, ou não trabalhou a História e a Cultura dos descendentes de negros, ou se trabalha, conduz de forma deturpada conforme está implícito e porque não dizer caracterizado no LIVRO DIDÁTICO. Aspecto que só corrobora com a análise que já imprimimos neste estudo. Conclui-se, portanto que um aluno que desenvolve seus saberes em um ambiente que estigmatiza sua origem, tende a negá-la.

Quando uma pessoa estigmatizada percebe a característica que está diminuindo aos olhos dos outros, tende a suprimir esta característica. Quando isso não é possível, muitas vezes, tenta fazê-lo de forma indireta, dominando espaço normalmente fechados a pessoas que possuem o mesmo atributo que ela.(...) muitas vezes o caminho escolhido pelo estigmatizado é o isolamento. (...) Faltando o feedback saudável do intercâmbio social cotidiano com os outros, a pessoa que se auto-isola, possivelmente torna-se desconfiada, deprimida, hostil, ansiosa e confusa. (GOFFMAN, 1988, P. 64).

Este imaginário, fica latente na visão das alunas e alunos, primeiro considerando-se que estes, não possuem outro espaço de construção de saber formal que não seja a escola, segundo porque a família também na maioria das vezes, não disponibilizam dessa informação, vivem também em um contexto invisibilizado do verdadeiro valor de sua história considerando que os meios de comunicação de massa, tanto quanto a escola, são aparelhos ideológicos do estado conforme assegura Althusser (2005).

4.2 SEGUNDO LIVRO ANALISADO

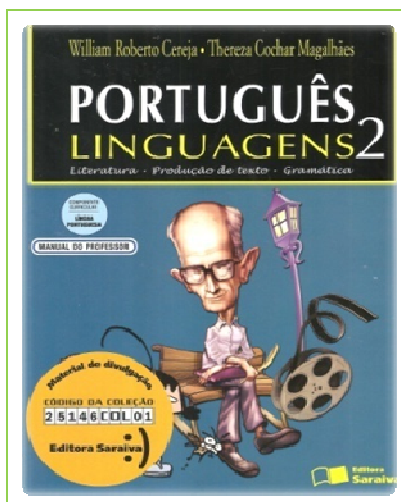


Figura 8 - CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens. Vol. 2. Ensino Médio. 7 ed. Reformulada. São Paulo: Saraiva, 2010. 416 p.

No segundo volume da coletânea, encontramos também vários textos seguidos de imagens que de uma forma ou de outra, fazem referência ao negro, analisando o conteúdo da **Unidade I – História Social do Romantismo** vemos que o texto escolhido apresenta Castro Alves como o poeta dos escravos. Para iniciarmos a análise do conteúdo deste texto, há que reprisar rapidamente o contexto em que o referido poeta produziu o poema abaixo em destaque.

Castro Alves: a linguagem da paixão

Castro Alves (1847-1871), o “poeta dos escravos”, é considerado a principal expressão condoreira da poesia brasileira. Nascido em Curralinho, hoje Castro Alves (BA), estudou Direito em Recife e em São Paulo. Sua obra representa, na evolução da poesia romântica brasileira, um momento de maturidade e de transição. Maturidade em relação a certas atitudes ingênuas das gerações anteriores, como a idealização amorosa e o nacionalismo ufanista, substituídas por posturas mais críticas e realistas; transição porque a perspectiva mais objetiva e crítica com que via a realidade apontava para o movimento literário subsequente, o Realismo, que, aliás, havia muito predominava na Europa.

Castro Alves cultivou a poesia lírica e social, de que são exemplos as obras *Espumas flutuantes* e *A cachoeira de Paulo Afonso*; a poesia épica, em *Os escravos*; e o teatro, em *Gonzaga* e *a Revolução de Minas*.

A poesia social

Talvez seja Castro Alves o primeiro grande poeta social brasileiro. Como poucos, soube conciliar as ideias de reforma social com os procedimentos específicos da poesia, sem permitir que sua obra fosse um mero panfleto político — aliás, o grande risco para quem pretende fazer *arte engajada*, isto é, arte com o compromisso de interferir politicamente no processo social.

daquela que então amaste? Para a primavera?
[...]

— Cantei para os escravos, sobre os barcos
como o cacho escuro da vinha da ira
viajaram, e no porto o navio sangrou
deixando-nos o peso do sangue roubado.

(Tradução de Cláudio Blanc. In: Castro Alves.
O navio negro e outros poemas. São Paulo:
Saraiva, 2007. p. 245.)

S. B. Ferreira/Academia Brasileira de Letras

Castro Alves, o “poeta dos escravos”.

Figura 09 – Castro Alves: a linguagem da paixão

Fonte: In: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens. 7 ed. Reformulada Vol. 2. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 110.

Antonio Frederico de Castro Alves que embora tenha vivido apenas 24 anos é considerado “o primeiro grande poeta social brasileiro”. Ficou conhecido como **condoreiro** por tratar de temas relacionados a questões sociais e o **condoreirismo** é a designação recebida pela poesia social que tematizou essa vertente social. Dentre as obras produzidas por ele está **Os escravos** – publicada em 1883 – doze anos após a morte do poeta, classificada como uma produção épica, que contém um dos poemas mais conhecido da fase condoreira “O navio negreiro” em que descreveu o sofrimento dos negros e o absurdo de sua condição no período do tráfico de negros advindos da África.

Em hipótese nenhuma, ignoramos a referência que o autor do livro faz a Castro Alves, pelo contrário, consideramos a importância deste poeta, no seu tempo histórico que já ousava desafiar o contexto político através de poemas literários que faziam oposição a condição desumana, de exploração e sofrimento dos negros ecoando vozes de liberdade.

Na respectiva obra **Os escravos**, Castro Alves trabalha a questão da escravidão, se colocando como um porta-voz contra a prática do tráfico e da comercialização dos negros. O poema que sintetiza essa postura combativa de Castro Alves chama-se **Navio Nегreiro**, verdadeiro marco da poesia brasileira, marcada por um lirismo muito forte e por uma voz política ativa. Por outro lado, não podemos deixar de mencionar o aspecto de compaixão, de dor, de piedade, de sofrimento e de condições subumanas que esta obra revela para os jovens componentes deste estudo, considerando que o primeiro volume desta coletânea aqui já analisado, não contextualiza historicamente a vida além navio negreiro, além “escravo”, termo utilizado aqui para fazer referência aos negros. Outro ponto a observar, é que nos três volumes, o negro é tratado nos textos didáticos como dizem os autores Brasilli; Rosemberg; Silva (2003, p. 134), mediante “discurso racista” (Termo que na visão dos autores, consolida, os estereótipos, o preconceito racial e a depreciação)

O racismo (via preconceito) se expressaria em proposições de hostilidade racial ou proposições que defendessem a inferioridade natural dos negros, à maneira das teorias racistas do século XIX. Daí a expressão que passou a circular, “preconceito ou racismo explícito ou implícito”. Além do preconceito, as pesquisas da época privilegiam o conceito de “estereótipo”, que vinha sendo popularizado pela entrada da psicologia social no Brasil. BRASALLI; ROSEMBERG; SILVA (2003, p. 133).

É dentro deste contexto que o poema está inserido, não conseguimos perceber o negro de outro modo que não seja aos horrores, aos maus tratos que passaram naquela travessia atlântica.

Trechos do poema Navio Nегreiro, ao qual o autor se refere:



O texto que segue, a parte IV de “O navio negreiro”, é a descrição do que se via no interior de um navio negreiro. Perceba a capacidade de Castro Alves em nos fazer ver a cena, como se estivéssemos num teatro.

Era um sonho dantesco!... o tombadilho, Que das luzernas avermelha o brilho, Em sangue a se banhar. Tinir de ferros... estalar de açoite... Legiões de homens negros como a noite, Horrendos a dançar...	Presos nos elos de uma só cadeia, A multidão faminta cambaleia, E chora e dança ali! Um de raiva delira, outro enlouquece, Outro, que de martírios embrutece, Cantando, geme e ri!
Negras mulheres, suspendendo às tetas Magras crianças, cujas bocas pretas Rega o sangue das mães: Outras, moças, mas nuas e espantadas, No turbilhão de espectros arrastadas, Em ânsia e mágoa vãs!	No entanto o capitão manda a manobra. E após fitando o céu que se desdobra Tão puro sobre o mar, Diz do fumo entre os densos nevoeiros: “Vibrai riço o chicote, marinheiros! Fazei-os mais dançar!...”
E ri-se a orquestra, irônica, estridente... E da ronda fantástica a serpente Faz doudas espirais... Se o velho arqueja, se no chão resvala, Ouvem-se gritos... o chicote estala. E voam mais e mais...	E ri-se a orquestra irônica, estridente... E da ronda fantástica a serpente Faz doudas espirais... Qual num sonho dantesco as sombras [voam!... Gritos, ais, maldições, preces ressoam! E ri-se Satanás!...



Constança Lucas

açoite: chicote.
arquejar: ofegar.
dantesco: relativo às cenas horríveis narradas por Dante Alighieri em sua obra *Divina comédia*, na parte em que descreve o inferno.
espectros: fantasmas.
luzernas: clarões.
tombadilho: alojamento do navio.
turbilhão: redemoinho.
vãs: inúteis, sem valor.

(Espumas flutuantes. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, s.d. p. 184-5.)

Figura 10 – Trecho de *O navio negreiro*, de Castro Alves

Fonte: In: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens. 7 ed. Reformulada Vol. 2. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 112.

(...)Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras moças, mas nuas e espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs!

E ri-se a orquestra irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais ...
Se o velho arqueja, se no chão resvala,
Ouvem-se gritos... o chicote estala.
E voam mais e mais...

Presos nos elos de uma só cadeia,
A multidão faminta cambaleia,
E chora e dança ali!
Um de raiva delira, outro enlouquece,
Outro, que martírios embrutece,
Cantando, geme e ri!(..)

O poema, descreve terrivelmente as condições subumanas que os negros enfrentaram na diáspora para o Brasil, esta travessia conforme já mencionamos, foram momentos doloridos que só vale a pena recordar, se esta informação estiver vinculada a um contexto promissor de condição do negro enquanto ser que lutou incansavelmente pela sua liberdade, e que muito diferente do que alguns livros didáticos veiculam, o negro não ficou na inércia nesse processo de escravização. Como sinaliza Munanga; Gomes (2004), a crença na passividade do africano escravizado no Brasil, na indolência, preguiça e de seu conformismo diante da escravidão trata-se de um equívoco histórico.

Precisamos denunciar a crueldade pela qual os negros passaram, mas a preocupação aqui, é que ao invés desta informação contribuir para que o aluno conheça a sua história, pode ser muito perigoso, porque nem o Livro Didático, nem a escola cuidam para apresentar a contribuição, a qualidade, a riqueza tanto histórica, quanto cultural e econômica que estes trouxeram para ajudar o Brasil, bem como, a contribuição que estes proporcionaram para construção desta nação.

Em oposição a este pensamento, o autor anteriormente mencionado, aborda vários outros pensamentos, dos quais citaremos alguns:

1. Antes de mais nada, é preciso considerar o contexto histórico em que o africano escravizado vivia;
2. É preciso evidenciar o processo de luta, organização e resistência desde a época da escravidão - resistência negra;
3. Insubmissão às regras do trabalho nas roças ou plantações onde trabalhavam; os movimentos espontâneos de ocupação das terras disponíveis, revoltas, fugas, abandono das fazendas; assassinato de senhores e de suas famílias, abortos, quilombos, organizações religiosas, entre outras, foram algumas estratégias utilizadas pelos negros na luta contra a escravidão;
4. Por mais humilhante e opressor que tenha sido o regime de escravidão, ele não conseguiu roubar a humanidade dessas pessoas (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 78).

Sendo assim, corroborando com o pensamento do autor, temos que deixar de ver o negro que viveu sob o regime da escravidão como “naturalmente escravo”, como alguém que nasceu para servir.

O que acontece é que a ele foi imposto o regime da escravidão que o obrigou a viver durante séculos sob a condição de escravo (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 87). Portanto, há que se perguntar, que identidade esperamos construir nos alunos descendentes de

africanos, com as informações que colocam os seus antepassados em condições de desvalorização diante de outros povos? Loureiro contribui com esta análise enfatizando que os discursos e símbolos que enfatizam o negro em condições depreciativas provocam um «mal estar». Define a autora;

Este mal-estar gerado no grupo de origem associa-se a uma auto-versão. As barreiras que a sociedade coloca em torno de alguns grupos, limitando seu espaço de movimentação, e o processo de interdição de um grupo por outro, acabam por ocasionar um “ódio de si”. É que, sem possibilidades de ascensão e aceitação social, os grupos minoritários desenvolvem um ódio contra a sociedade opressora. Mas como se sentem impossibilitados de atingi-la, essa raiva se volta contra o grupo de origem, que passa a ser sentido como peso, responsável pela segregação, ou seja, o ódio sentido contra si mesmo. Há, então uma tentativa de abandonar o grupo de origem e de ingressar em outro que goze de maior prestígio”(…) no caso das pessoas negras, LEWIN chama isto de “PASSAGEM”: as pessoas negam sua identificação com o seu grupo e se afastam de suas camadas centrais, permanecendo nas camadas periféricas, em uma tentativa de transpor fronteiras. Ficam segregadas, a margem de sua própria história. (LOUREIRO, 2004, p. 69).

Corroborar Negrão:

A não representação de personagens negros na sociedade descrita nos livros; a representação do negro em situação social inferior à do branco; o tratamento da personagem negra com postura de desprezo; a visão do negro como alguém digno de piedade; o enfoque da raça branca como sendo a mais bela e a de mais poderosa inteligência; o combate ao preconceito através da História do Brasil. (NEGRÃO, 1988, p. 53).

O autor não se limita apenas na interpretação do poema **O Navio Negroiro**, propõe ainda que os alunos identifiquem a intertextualidade entre o poema e a letra de um rap de autoria do cantor Caetano Veloso, solicita que estes, façam releitura do poema, e organize um painel com os títulos das obras do poeta Castro Alves, para declamação em sala.

Para Brasilli; Rosemberg; Silva (2003, p. 129) “as expressões do racismo em livro didático é mais que a ponta do *iceberg* e constituem uma das formas de produção e sustentação do racismo no cotidiano brasileiro”. Diz a autora que não se observa ainda o tema da diversidade e do multiculturalismo tão expressa nos livros didáticos e ao analisar num panorama geral os estudos e as pesquisas sobre o racismo nos livros didáticos há uma preferência pelos livros do ensino fundamental, com destaque para os livros de História. Ainda segundo Para Brasilli; Rosemberg; Silva (2003, p. 129) “Os textos que contemplam o discurso racista, referem-se exclusivamente a negros ou a indígenas, não se observa esta prática por exemplo a árabes, europeus, norte americanos, japoneses, ciganos ou judeus”.

No 2º capítulo do livro, o autor continua enfatizando o poema, desta feita, propondo a leitura comparada de dois poemas e de um trecho de uma canção com o poema **O Navio Negroiro**. O primeiro poema, é de Adão Ventura, poeta brasileiro da atualidade; o

segundo é de Craveirinha, já mencionado neste estudo, e o outro texto, é trecho da letra de uma música de Chico Science e Lúcio Maia. Os recortes, dos textos, estão postos na imagem capturada do livro, mas achamos conveniente, destacar algumas frases dos textos respectivamente:



Diálogo da canção e da poesia contemporâneas com a poesia de Castro Alves

A seguir, você vai fazer a leitura comparada de dois poemas e de um trecho de letra de uma canção. O primeiro poema é de Adão Ventura, poeta brasileiro da atualidade; o segundo é de Craveirinha (1922-2003), poeta moçambicano do século XX; o trecho de letra é de uma canção de Chico Science e Lúcio Maia, gravada pelo grupo Nação Zumbi. Professor: Se possível, apresente a canção aos alunos.

Negro forro

Minha carta de alforria
não me deu fazendas,
nem dinheiro no banco,
nem bigodes retorcidos.

Minha carta de alforria
costurou meus passos
aos corredores da noite
de minha pele.

(Adão Ventura. In: Italo Moriconi, org. *Cem melhores poemas brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 275.)

forro: liberto da escravidão,
alforriado.

Na cantiga do negro do batelão

Se me visses morrer
Os milhões de vezes que nasci...
Se me visses chorar
Os milhões de vezes que te riste...
Se me visses gritar
Os milhões de vezes que me calei
Se me visses cantar
Os milhões de vezes que morri
E sangrei
Digo-te, irmão europeu
Também tu
Havias de nascer
Havias de chorar
Havias de cantar
Havias de gritar
Havias de morrer
E sangrar...
Milhões de vezes como eu

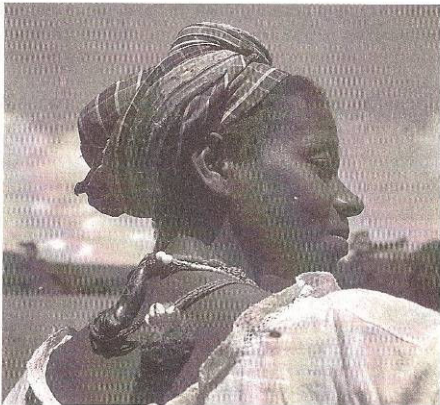
(Craveirinha. Via Atlântica, n. 5. *Revista do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos da FFLCH da USP*. São Paulo, 2002. p. 100.)

batelão: tipo de embarcação.

Etnia

Somos todos juntos uma miscigenação
E não podemos fugir da nossa etnia
Índios, brancos, negros e mestiços
Nada de errado em seus princípios
O seu e o meu são iguais
Corre nas veias sem parar
Costumes, é folclore é tradição
Capoeira que rasga o chão
Samba que sai da favela acabada
É hip hop na minha embolada
[...]
Maracatu psicodélico
Capoeira da Pesada
Bumba meu rádio
Berimbau elétrico
Frevo, Samba e Cores
Cores unidas e alegria
Nada de errado em nossa etnia.

(Lucio Maia/Chico Science. In: <http://letras.terra.com.br/nacaozumbi/77662/>
© 1996 by SM Publishing (Brasil) Edições Musicais Ltda.)



Fundação Pierra Verger

Figura 11 - Poemas comparados

Fonte: In CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 7 ed. reformulada Vol. 2. São Paulo: Saraiva, 2010. P. 120.

De acordo com o nosso julgamento, os três fragmentos captados no texto, denotam a figura do negro na arena da inferioridade, comparando sua imagem a termos que retratam horrores, tristeza, adjetivações que não enfocam a real visibilidade sobre os elementos da cultura afro-brasileira, configurando-se deste modo, numa linguagem discriminatória e racista, denotando um verdadeiro contraste com os outros povos imigrantes que aqui aportaram. Como sinaliza Paula (2008, p. 11)

O que nos parece certo é que os autores dos livros didáticos, ao optarem por não abordar as complexidades das culturas africanas, não só tratam a língua e a história de formação do povo brasileiro de maneira estereotipada, sob a perspectiva eurocêntrica, como provoca um esvaziamento cultural, histórico linguístico que não temos condição de avaliar.

A citação nos impulsiona a pensar que visceralmente articulado ao currículo escolar, está o currículo oculto que representa um «*corpus* ideológico» de práticas que não estão explícitas no currículo manifesto, formalizado. Nesta relação manifesto/oculto, podem circular ideias que reforçam comportamentos e atitudes que implícita ou explicitamente podem interferir, afetar, influenciar e/ou prejudicar a aprendizagem escolar dos discentes (BRASIL, 2006).

4.3 TERCEIRO LIVRO ANALISADO

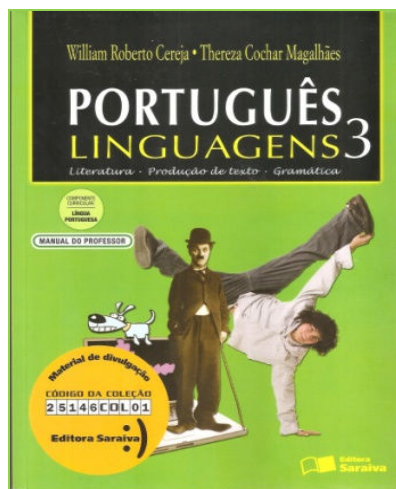


Figura 12 – CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens. Vol. 3. Ensino Médio. 7 ed. Reformulada. São Paulo: Saraiva, 2010. 416 p.

No livro 3, exposto acima, que apresenta a literatura da escola modernista, dois textos foram selecionados: um de Monteiro Lobato e outro de Tarsila do Amaral apresentados e analisados a seguir:



Figura 13 – Elenco do seriado *Sítio do Pica-pau Amarelo* de Monteiro Lobato que foi ao ar entre 2001 e 2007, na Rede Globo. In: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens. 7 ed. reformulada. Vol. 3. São Paulo: Saraiva, 2010. Pág. 22

Iniciamos a análise deste texto contido na página 22 do livro didático pela leitura da mensagem escrita que compõe o conjunto da informação.

Monteiro Lobato foi também um dos primeiros autores de literatura infantil em nosso país e em toda a América Latina. Personagens como Narizinho, Pedrinho, a boneca Emília, Dona Benta, Tia Nastácia, O visconde de Sabugosa e o porco Rabicó ficaram conhecidos por inúmeras gerações de crianças de vários países. Na década de 1970, as histórias da turma foram adaptadas para TV e levadas ao ar no programa seriado Sítio do Pica-pau Amarelo. Tal que no conjunto de suas obras, também na produção infantil Lobato aproveitou para transmitir às crianças valores morais, conhecimentos sobre nosso país, nossas tradições, nossa língua. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, P. 22).

Dois fatos nos chamam a atenção neste texto. Primeiro a forma com ele foi escrito de forma leve, suave com informações que só engrandecem o autor da obra. Não que estejamos querendo desmerecer a importância que Monteiro Lobato teve para o avanço da literatura infantil, mas por mais que queiramos omitir, em se tratando de uma coletânea que vai alcançar o Ensino Médio, subtem-se alunos na faixa etária entre 15 a 18 anos, em que suas concepções críticas estão se formando. Por mais distante que possamos estar, ou por mais descompromissado que possamos ser com as questões raciais, não dá para aceitar um texto desta natureza sem fazer alusão ao conteúdo preconceituoso, e estereotipado que está por trás da obra.

Um segundo ponto a ser analisado, refere-se ao contexto descrito pelo autor do livro quando diz: “Tal que no conjunto de suas obras, também na produção infantil Lobato aproveitou para transmitir às crianças valores morais, conhecimentos sobre o nosso país, nossas tradições nossa língua”. Para esta análise, dialogamos com Luis Bustamante que corrobora textualmente com a epígrafe abaixo:

Em quase todos os livros, testemunha-se o ódio gratuito de Emília contra Tia Nastácia. Gratuito, não. Emília odiava Tia Nastácia porque era ignorante, superticiosa, beijuda e tinha a pele escura. Em suma, porque era negra. Não que o comportamento de Emília fosse propositalmente vilanizado, caricaturizado, para, em seguida, ser denunciado. Ao contrário, Emília era a grande heroína das tramas lobatianas. Mais de um estudioso identificaram-na como o alter ego do escritor. O racismo de Emília era o racismo de Lobato. (BUSTAMANTE, 2010, p. 2).

Analisamos ainda, outro artigo para ajudar pensar o texto oculto da mensagem, uma análise que, conduzindo a descrições, qualitativas, favorecesse reinterpretar o conteúdo capaz de atingir uma compreensão de seus significados num nível que fosse além de uma leitura comum (MORAES, 1999). Uma análise do racismo no livro didático elaborada por Lajolo (1996, p. 13) pontua que “apesar do tratamento afetivo destinado a esses personagens, seus espaços se reduzem ao confinamento no interior dos sítios, fazendas, mansões e florestas,

um estigma de desqualificação social, representando uma forma de conhecimento sempre desdenhada na cultura dominante”

Partindo do pressuposto de que tais informações atinge a um público infantil, preocupa-nos o olhar com que este aluno ao chegar no Ensino Médio terá construído sobre seus descendentes. Conforme Gomes (2002, p. 88)

[...] o processo de construção da identidade “[...] é um dos fatores determinantes da visão de mundo, da representação de si mesmo e do outro”. Além disso, ocorre que a identidade da criança está, continuamente, em construção, podendo ser afetada por nosso meio social, ou seja, é formada ao longo do tempo e não algo inato, existente na consciência desde o momento do nascimento. Assim, ela permanece sempre incompleta, está sempre sendo formada, numa interação entre o eu e a sociedade e modificada num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem.

Segundo Silva (2002),

[...] as representações observadas no cotidiano de crianças e JOVENS constituem-se no seu senso comum, elaborado a partir de imagens, crenças, mitos e ideologias, vindo a formar, então, a identidade cultural. Sendo assim, o fato de, muitas vezes, os livros didáticos utilizados em sala de aula retratarem o negro de uma forma estigmatizada origina danos ao aluno, que acha normal o racismo e a discriminação contra as pessoas negras, reforçando-se, então, idéias racistas dentro e fora da escola. (SILVA, 2002, p. 22).

As duas citações supracitadas, denotam para o cuidado com a informação veiculada no livro didático, com o conhecimento que vai sendo construído monitorado e assessorado por este instrumento. Observa-se que além das ideologias implícitas ou explícitas nas linhas e entrelinhas dos textos escritos e imagéticos, nos defrontamos com fragilidades da formação da equipe docente de atentar para esta questão. O que esperamos do professor diante de uma situação caricaturada e estigmatizada da cultura afro-brasileira posta nos livros didáticos de Língua Portuguesa, é que este profissional se posicione de modo a analisar criticamente o conteúdo. Entretanto, pesquisas revelam que o entendimento desta discussão ainda funciona timidamente no contexto escolar.



Figura 14 - Morro da favela (1924), de Tarsila do Amaral

Fonte: In CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens. 7 ed. reformulada. Vol. 3. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 67.

Embora esta obra inicie o capítulo seis: a primeira fase do Modernismo, ele é apenas ilustrativo, não há nenhuma sugestão de atividade referente ao mesmo, bem como, não há nesse recorte informações adicionais sobre a autora, Tarsila do Amaral. Entretanto, se houver uma pesquisa sobre suas obras, a estética cultivada, os ideais da geração modernista a qual a autora está inserida, pode resultar em um trabalho consistente e, se em parceria com o professor de arte pode ser um bom caminho para a compreensão dessa linguagem, da técnica empregada e do interesse de Tarsila do Amaral pelos temas nacionais e pelo colorido da paisagem brasileira.

Observa-se que a representação do negro nesta imagem, retrata um caráter mais central e descontraído, é como se este fosse fixado no centro do seu habitat. Por outro lado, como o próprio nome da obra sugere **Morro da Favela**, denota um espaço suburbano, de periferia. Observa-se que apesar deste espaço imprimir um entendimento de espaço periférico,

associa-se à paisagem uma conotação colorida, que não compreendemos se as cores vivas, representam a cultura do negro, ou se tenta suavizar o status destes no cenário brasileiro vigente. O cenário da obra retrata um bairro de periferia, porém, deixa em destaque as cores vivas, quentes e também a alegria dos moradores. Esse sentimento de alegria é a principal característica do público alvo. Ou seja, mostrar que as coisas mais simples podem trazer sentimentos bons como também sensações boas como alegria, exatamente a descrição do povo brasileiro que Tarsila tenta focar em suas obras.

Se lançarmos um olhar para a realidade dos morros e favelas do Brasil hoje, percebemos nitidamente a incoerência com a obra da autora, ao iniciar pela arquitetura das residências. Esta imagem nos remete a outra análise, da negação de uma realidade cruel que é o conjunto arquitetônico da vida na periferia, onde impera a pobreza, a subvida, o subemprego, a violência, a fome, o tráfico de drogas e outras interpéries. O que convém ressaltar, é que o negro é o sujeito central imbuído nesta realidade triste, considerando que o contexto histórico em que se formou a sociedade brasileira, desde o Brasil colônia, a população negra vivia em condições subumana nas senzalas, migrando posteriormente para espaços onde convivem com a barbárie: MORROS E FAVELAS.

CAPÍTULO V

OS DADOS COLETADOS E A ANÁLISE DE CONTEÚDO SEGUNDO BARDIN

Conforme sinalizado no **Capítulo III: Metodologia da Pesquisa**, neste estudo associamos os instrumentos de coleta de dados, questionários, entrevista e observação participante à técnica de análise de conteúdo. De modo que, tanto a voz do aluno quanto a do professor foram relevantes para o enriquecimento da coleta de informações.

Para responder às questões de partida “Como os profissionais responsáveis pelo livro didático tem contigenciado o conteúdo e as estratégias para o trabalho com a literatura afro-brasileira no Ensino Médio? E quais sugestões este artefato aponta aos professores a fim de fomentar nos alunos a sensibilidade para o conhecimento sobre a riqueza cultural africana tanto quanto à elevação da baixaestima dos estudantes afro-brasileiros?” E ainda em resposta aos questionamentos: quais critérios os professores adotam para a escolha do livro didático no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia? E como os professores tem trabalhado a História e a Cultura afro-brasileira na escola? (ver p. 31) aplicou-se um questionário aberto com 10 questões (Apêndice V) aos professores de História, Língua Portuguesa e Educação Artística do *campus*.

Quando abordamos esses professores para inquiri-los sobre suas contribuições em sala de aula para a construção da cultura afro-brasileira e, ao mesmo tempo para a desconstrução do ideário racista que permeia, de forma transversal e velada, a sociedade brasileira como um todo e a comunidade educativa obtivemos os seguintes resultados:

a) Percepções dos professores implicados na pesquisa

Transcrição das respostas dos professores - Nov. 2011

Questão 02
Você é professor(a) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia há quantos anos?
Respostas:
04 tem menos de 03 anos de exercício na instituição.
02 tem de 03 a 05 a anos.
01 tem mais de cinco anos.

Quadro 02 - Transcrição das respostas dos professores à questão 02

Análise: dos sete professores investigados no que se refere à área do saber em que atuam, 01 é da área de Arte, 02 de História, 04 de Língua Portuguesa e apenas um professor tem cinco anos de exercício. No que concerne a participação na **seleção/escolha de livro didático** para o Ensino Médio no Instituto 02 participaram, 04 não participaram e 01 não respondeu.

Com relação ao critério na seleção/escolha do Livro Didático para o Ensino Médio, usado no módulo I e II (1º ano) correspondente a 2011, ou módulo III e IV (2º ano) correspondente a 2012, os professores, responderam que **não houve** escolha neste período, e informam que o Instituto recebeu alguns livros que sobraram de outras escolas.

Com relação à definição de critérios adotados para a referida escolha, as respostas consolidam-se na 5ª questão abaixo:

Transcrição das respostas dos professores - Nov. 2011

Questão 05
Se você já participou da seleção/escolha do livro didático para o ensino médio que está sendo usado neste módulo correspondente a 2011.2 ou série correspondente a 2011, quais são seus critérios?
Respostas:
Não houve escolha. O Instituto recebeu alguns livros que sobraram de outras escolas;
Critérios de escolha do livro didático
Boas ilustrações e conteúdos atualizados;
Glossário à disposição dos alunos;
Exercício com referência ao texto;
Bom repertório iconográfico;
Verticalização de conteúdos;
Exercícios diversificados e conteúdos que atendam aos PCN's.

Quadro 03 - Transcrição das respostas dos professores à questão 05

Com relação à referência bibliográfica do livro didático utilizado como fonte de pesquisa (nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Educação Artística) ao qual os alunos tem acesso para trabalhos individuais e/ou grupais em sala de aula, os professores responderam da seguinte forma:

Transcrição das respostas dos professores - Nov. 2011

Questão 06
Qual a referência do livro didático que você utiliza como fonte de pesquisa nas disciplinas (Língua Portuguesa, História e Educação Artística) a qual os alunos têm acesso para trabalhos individuais e/ou em grupos em sala de aula.
Respostas:
História: Pedro Antônio. História do mundo ocidental: ensino médio. Vol. Único. São Paulo, FTD, 2005.
Educação Artística: Faço um misto de fontes de informações: internet, acervo pessoal de imagens e conteúdos de arte em geral. Indico o livro de Graça Proença, é o mais conhecido

na área. Embora o considere básico.

Português – Sim, SARAIVA. Emmanuel de Jesus. História e cultura africanas / A influência africana na cultura brasileira; 1ª. ed. - São Luís: Interativa, 2012.

Quadro 04 - Transcrição das respostas dos professores à questão 06

Diante das respostas, indagamos se os livros utilizados como apoio contemplavam o conteúdo da História e da Cultura da África de forma explícita ou implícita e qual material didático era utilizado como apoio. E se obteve as seguintes respostas:

Transcrição das respostas dos professores - Nov. 2011

Questão 08
Você trabalha a História e a Cultura afro-brasileira em sala de aula? Qual material didático você utiliza como apoio?
Respostas:
Não diretamente; mas possuo um livro moderno e amigos que moraram na África por 20 anos (01 professor);
Sim: livros e imagens do meu arquivo pessoal; (02 professores);
Sim: além dos manuais que uso, ainda tenho como apoio o material repassado pela Secretaria de educação; (02 professores);
Sim: livros didáticos e paradidáticos (02 professores).

Quadro 05 - Transcrição das respostas dos professores à questão 08

Indagou-se ainda qual a importância que julgavam ter a lei nº 10.639/2003 para eles enquanto educadores e as respostas obtidas foram as seguintes:

Transcrição das respostas dos professores - Nov. 2011

Questão 09
Qual a importância da lei nº 10.639/03 para você enquanto educador?
Respostas:
Amplia o compromisso do professor;
Um resgate histórico;
A abordagem dessa lei é importante para o entendimento de parte de nossas origens, nossa história e consequentemente a história da nossa arte, e contribui para a formação dos alunos e para a consciência de nossas raízes;
Infelizmente temos que fazer por lei uma obrigação que seria de todos educadores fazermos diferença às nossas origens africanas;
Respeito às origens e a etnia brasileira.

Quadro 06 - Transcrição das respostas dos professores à questão 09 – mar. 2011

Perguntou-se ainda a cerca do conhecimento que os professores tinham sobre os livros didáticos que abordavam a cultura afro-brasileira, as respostas estão descritas abaixo:

Transcrição das respostas dos professores

Questão 10
Você conhece ou utiliza algum livro de Língua Portuguesa, História ou Educação Artística da primeira década do século XXI que traga sugestões de trabalho referentes aos conteúdos da História e da Cultura afro-brasileira? Qual a referência bibliográfica?
Respostas:
Artes – Da primeira década do século XXI, 2008;
História - Da última década do século XX, já traz alguns conteúdos referentes à História da África: Sociedade egípcia, colonização e descolonização da África. Século XXI – alguns conteúdos são explícitos: os impérios africanos;
Português – Início do século XXI: origem das línguas modernas.

Quadro 07 – Transcrição das respostas dos professores à questão 10 – mar. 2011

b) Uma análise das respostas

Partimos do pressuposto de que a educação deve ser um processo contínuo de formação plena do indivíduo nas dimensões do ser, conhecer, conviver e fazer abarcando o desenvolvimento de múltiplas competências que influenciam a consciência, as atitudes, o comportamento e a qualidade de suas relações com outros no plano social, cultural, econômico e político do trabalho. É um desafio para o educador adotar perspectivas teóricas e do ponto de vista metodológico, traduzi-la em prática pedagógica com foco em competências.

Esta educação a qual nos referimos, enfrenta vários desafios, dos quais citaremos dois destes: A mudança da escola tradicional para uma escola reflexiva (ALARCÃO, 2003) e um corpo docente voltado para formação integral do aluno, isto é, aluno cidadão. O primeiro desafio entendemos em uma perspectiva de que a escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivências. “Uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre educação”. (ALARCÃO, 2003, p. 6).

Portanto, como sinaliza Freire (1991, p. 35), “Precisamos mudar a cara da escola. E não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário ou do gestor escolar. Para mudá-la, é preciso envolver as decisões político-administrativo-pedagógico, e toda a comunidade escolar”. É preciso envolver o elemento humano, as pessoas e, através delas, mudar a cultura que se vive na escola e que ela própria inculca. Estamos nos reportando aqui neste estudo, aos estereótipos e estigmas que a escola contribui para disseminar no tecido social de suas ações.

É com referência a este olhar que gostaríamos de tecer uma análise a algumas respostas aferidas pelos professores. Como se observou, a participação do professor na escolha do livro, dos sete investigados, somente dois participaram da seleção dos livros didáticos no período em que trabalham na instituição. De partida nos provoca a indagar: Como é possível confiar em um instrumento de apoio didático pedagógico que ainda é a principal fonte de informação na escola pública se o sujeito central na mediação da construção do conhecimento, não participa do processo de escolha desta ferramenta?

Diante do que nos propusemos a analisar neste estudo, o conteúdo afro-brasileiro no livro didático, observa-se que esta temática precisa ser discutida entre os professores enquanto formação humana a fim de que resulte, entre os discentes, em atitudes de respeito à diferença, à tolerância e à equidade. Comentam sobre «boas ilustrações e conteúdos atualizados», porém não nos permite perceber o que elegem como conteúdo atualizado e quais ilustrações priorizariam. Fazem uma breve referência aos PCN, o que no nosso entender não nos permite avaliar com profundidade.

A resposta que elaboram sobre a pergunta que se refere à inclusão de conteúdos que contemplem a história afro-brasileira em suas aulas, merece destaque a de um professor que diz: “Não diretamente; mas possuo um livro moderno e amigos que moraram na África por 20 anos”. Observamos que primeiramente, o professor cita a obra de SARAIVA, História e culturas africanas/a influência africana na cultura brasileira. Em seguida, afirma possuir uma fonte viva, um amigo que morou na África por 20 anos, no entanto, só podemos inferir que essa fonte viva pode contribuir para a garantia da inclusão desse conteúdo, se for possível trazê-la para a escola.

Em linhas gerais, observamos em algumas respostas, informações bibliográficas direcionadas ao trabalho do conteúdo afro-brasileiro em sala de aula. O que diz utilizar material da secretaria, cita a obra de BENJAMIN, A África está em nós: história e cultura afro-brasileira. Convém destacar que as pesquisas e publicações apoiadas e divulgadas no site

do MEC, são de uma variedade e qualidade imperdível, mas pelo que constatamos, não é tão conhecida entre alguns professores. A título de ilustração, seguem alguns dos recursos didático-pedagógicos que são imprescindíveis para o desenvolvimento do conteúdo da História e da Cultura Afro-brasileira.



Figura 15 – Ilustrações de alguns dos recursos didático-pedagógicos, que abordam o conteúdo da História e da Cultura afro-brasileira, disponibilizados pelo MEC

Às respostas dos professores em relação à lei nº 10.639/03 pode-se inferir que estes têm conhecimento sobre os recursos que contribuiriam para implementação da lei acima citada e são proativos na contribuição que a mesma tem para o trabalho com a temática em questão.

Demonstraram-se conscientes do benefício que a implementação da lei traria para o ressignificar da História e da Cultura do aluno, na construção de sua identidade. Por vezes, inferem o termo **nossa**, colocando-se também como protagonista desta construção, no entanto, como o funcionamento do Campus é de apenas de dois anos, o trabalho docente com o ensino da História e Cultura Afro-brasileira está em fase de construção e familiaridade entre a comunidade em pesquisa. Durante a análise das respostas, nos parece que o entendimento e uso das informações referentes ao ensino da História e Cultura Afro-brasileira precisam ser implantadas de forma efetiva em sala de aula com os alunos do Ensino Médio de maneira que venha imprimir no contexto educacional um trabalho conforme sinaliza Gomes (2002, p. 45)

Pensar uma relação entre educação e identidade negra, nos desafia a contruir, juntos, uma pedagogia da diversidade. (...) é nos aproximarmos do universo simbólico e material, que é a cultura (...) é posicionar-se politicamente contra processos excludentes (...) construir novas práticas pedagógicas, novos materiais didáticos é abrir debates, estabelecer diálogos com a comunidade negra, com o movimento negro e com os grupos culturais da tradição africana.

E nós acrescentaríamos que esta postura não poderá está insenta de um investimento pessoal e autônomo do professor que precisa cuidar de sua autoformação, frente às mudanças sociais que tomam uma velocidade que só acompanha quem realmente está atento e comprometido com o crescimento pessoal de seus alunos, quem realmente foca na formação para a cidadania de alunas e alunos que tem enfrentado cotidianamente a exclusão, quer seja pelas condições socioeconômicas ou raciais. Afinal, como sinaliza Mandela “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.” E nesta missão educativa, o professor tem um papel fundamental como mediador da construção do saber fazer, ser e conviver, que seja capaz de contribuir para formar o aluno para o exercício pleno da cidadania e quiçá contribuir para mudanças além do contexto educacional.

Quanto à entrevista surgiu em dois momentos: a partir do diálogo entre a pesquisadora e os professores respondentes pela necessidade de informar-lhes o objetivo das respostas ao questionário, uma vez que este deveria ser aplicado, via e-mail institucional, aos professores de História, Língua Portuguesa e Educação Artística dos 18 campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Mas apenas dois professores referentes a dois campi do Instituto responderam o questionário via e-mail institucional, não se pôde considerar esses dados coletados, pois a amostra era muito pequena, nesse contexto aplicou-se, presencialmente, aos 07 professores das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Educação Artística de um único campus. Nesse contexto, como o questionário não estava acompanhado de uma identificação da objetividade necessitou-se de uma relação de proximidade com o entrevistado sobre o objetivo do questionário. Inicialmente foi verificado com um professor de História, se havia alguma questão que dificultasse a compreensão e após a resposta deste, o questionário foi repassado aos demais professores assegurando-se o anonimato e, posteriormente, a assinatura do termo de divulgação dos dados.

Outro momento de diálogo entre a investigadora e os professores respondentes relacionou-se às análises das imagens dos livros didáticos utilizados nesta pesquisa. Disponibilizou-se os seis textos ver (capítulo VI) aos professores respondentes do questionário e aos demais que não foram respondentes os quais escolheram uma imagem, num segundo momento realizaram a leitura de um enunciado anteposto à imagem, para em seguida responder ao que se pedia.

2. Percepções dos alunos do curso de Vendas e Edificações

O questionário direcionado aos alunos (Apêndice IV) primeiramente foi sondado com a bolsista do PIBIC jr, corrigido e aplicado aos demais alunos que responderam prontamente, pois foram informados que ficariam no anonimato. Posteriormente, digitou-se todas as respostas dadas a fim de se analisar cuidadosamente os dados coletados através das falas dos sujeitos e posteriormente analisar as respostas, visto que era um questionário aberto. Abaixo elencamos as respostas mais frequentemente:

Transcrição das respostas dos alunos - mar. 2011

Questão 02
Na sua opinião: o que significa ser afro-brasileiro?
Respostas:
Para mim é que o Brasil tem uma certa semelhança com a África. Ex.: uma grande quantidade de raça negra, as suas músicas que também são bastante parecidas como as da Bahia, sem falar na alegria.
Ser afro-brasileiro é uma mistura de culturas africana e brasileira.
Afro-brasileiro é uma relação de misturas entre as culturas e a sociedade brasileira e africana. Mistura das culturas brasileira e africana.
Pessoas que os pais são descendentes de países diferentes: um é africano e o outro, brasileiro. Uma ligação entre a nossa cultura e a cultura africana.
Ter raízes ou origens africanas e brasileiras.

Quadro 08 - Transcrição das respostas dos alunos à questão 02 – mar. 2011

Inferência: a fala dos sujeitos da pesquisa revela o significado de mistura das raças, e conseqüentemente das culturas brasileiras e africanas. Uns evocam o termo miscigenação, outros costumes, revelando que o termo afro-brasileiro já lhes é familiar.

Transcrição das respostas dos alunos - mar. 2011

Questão 03
Você se considera afro-brasileiro? Justifique sua resposta.
Respostas:
Sim, pois não há dúvidas de que em minha família tenha essa ligação. Ser afro-brasileiro é uma mistura de culturas africana e brasileira.

Sim. Por causa dos costumes culturas e comidas muito utilizadas na sociedade.
Não, porque não conheço ninguém em minha família que tenha cor negra.
Sim, pois tenho antepassados com raízes do povo africano.
Sim. Porque eu sou negro e sinto orgulho.
Eu me considero sim uma afro-brasileira, pois os africanos influenciaram muito em nossa cultura, costumes. E um exemplo é a capoeira que muitas pessoas aqui no Brasil praticam e ela surgiu na África.
Sim. Porque todos os brasileiros têm sangue africano.
Sim. Herdei cultura, cor e costumes.

Quadro 09 - Transcrição das respostas dos alunos à questão 03 – mar. 2011

Inferência: a resposta dos alunos responde o porquê exigido pela pesquisa qualitativa. Em torno de 140 respondentes se autodeclararam afrodescendentes e justificaram essa afirmativa pela cultura, pela miscigenação, pela origem, laços consanguíneos, dentre outros aspectos. Cerca de 20 alunos responderam que não eram afro-brasileiro porque não sabiam se tinham raízes africanas.

Transcrição das respostas dos alunos - mar. 2011

Questão 05
Quais os conteúdos você já estudou sobre a História e a Cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental (5 ao 9º ano) ou no Ensino Médio (1º ao 3º ano)? Você conhece a determinação da lei 10.639/2003? Na sua opinião o que mudou nos conteúdos ensinados na Literatura Brasileira, na História e na Educação Artística a partir de 2003.
Respostas:
Não conheço essa lei. (100 respondente)
Desconheço essa lei, nunca vi! Mas já vi e li vários livros que tratam da cultura afro.
A cultura do povo da África, como ocorria tráfico de negros que vinham de lá em navios negreiros e de como era a vida deles na África antigamente. Não conheço a lei, e acho que mudou em relação aos assuntos e na forma de passá-los para os alunos. Agora tem assuntos que os professores aprofundam mais, que antigamente pareciam insignificantes.
Vi que os afro-brasileiros são pessoas que vivem lutando por uma boa qualidade de vida. E não conheço essa lei. A literatura passou a ser mais trabalhada nas escolas, e deixa os estudantes mais curiosos para desvendá-la. Ela está sendo empregada nos últimos anos.
Não me lembro muito bem. Não tenho certeza se é a lei que estou pensando. Mais vou falar –

é a lei que diz que em todas as escolas têm que se falar sobre a cultura afro-brasileira.
Vi a vida em que levavam na época, suas exportações, riquezas, trabalho escravo. Não mudou o jeito de ensinar, demonstrar fatos ocorridos, de forma exemplar aos dias de hoje.
Sobre os escravos, as danças, religião. Não conheço a lei. Mudou, pois foi valorizada a cultura africana introduzida no Brasil pelos escravos.

Quadro 10 - Transcrição das respostas dos alunos à questão 05 – mar. 2011

Inferência: 95% dos alunos respondeu que desconhecia a lei nº 10.639/2003; 3% respondeu que já ouvira falar na lei, mas que desconhecia o teor dos conteúdos que a lei abordava.

Transcrição das respostas dos alunos - mar. 2011

Questão 06
De que forma a cultura africana influencia a cultura brasileira?
Respostas:
Em algumas culturas como rituais do terreiro de candomblé, músicas que fazem parte da cultura baiana, em instrumentos musicais como os tambores.
Nas danças, na capoeira, nas comidas, que vieram com os negros quando trazidos para o Brasil.
Em algumas religiões, na dança por exemplo: a capoeira, na linguagem (somente em algumas palavras), etc.
Em manifestações culturais como tambor de crioula que segundo relatos é de origem africana, existem também comidas e costumes de origem africana que é cultural no Brasil.

Quadro 11 - Transcrição das respostas dos alunos à questão 06 – mar. 2011

Inferência: todos foram unânimes em responder que a influência foi de várias formas destacando as danças, como a capoeira, o tambor de crioula, e os costumes.

Transcrição das respostas dos alunos - mar. 2011

Questão 08
Quais as temáticas você já estudou sobre a História e a Cultura africana nos livros de Língua Portuguesa?
Respostas:
Não lembro, se já estudei esse conteúdo em Língua Portuguesa.

A miséria no continente africano e a escravidão.
Nos livros de Língua Portuguesa não me lembro se estudei.
Geralmente me recordo mais de informações de História.
Em livros de Língua Portuguesa a literatura, que sempre trata um pouco de história.

Quadro 12 - Transcrição das respostas dos alunos à questão 08 – mar. 2011

Inferência: 80% dos respondentes disseram não lembrar de livros didáticos de Língua Portuguesa que tenham abordado a cultura afro-brasileira e outros 20% disseram “Mundo africano” que trata do meio de vida, onde convivem as pessoas ricas e pobres. A miséria no continente africano e a escravidão. Em livros de Língua Portuguesa há literatura, que sempre trata um pouco de História.

Transcrição das respostas dos alunos - mar. 2011

Questão 09
Quais as memórias das imagens que você tem sobre a História e a cultura dos africanos nos livros de Língua Portuguesa?
Respostas:
Crianças desnutridas;
Escravos trabalhando ou sofrendo em plantações de café;
Nenhuma. Só lembro em livros de história;
Desconheço;
Não lembro;
Nunca vi.

Quadro 13 - Transcrição das respostas dos alunos à questão 09 – mar. 2011

Inferência: 90% disseram não ter memórias das imagens da cultura afro-brasileira nos livros didáticos de Língua Portuguesa, outros 10% responderam: povo pobre, crianças feridas, escravidão, trabalho escravo, dentre outras imagens. O que permite inferir que poucos respondentes tem memórias das imagens da cultura afro-brasileira nos livros didáticos de Língua Portuguesa e os que tem essa memória não é de imagens com características positivas.

Transcrição das respostas dos alunos - mar. 2011

Questão 10
O livro da Língua Portuguesa que você utiliza em sala, neste módulo, traz conteúdos sobre a história e a cultura da África? Quais conteúdos?
Respostas:

Sim. O Barroco;
Ainda não consultei todo o livro;
O barroco, trata um pouco do trabalho escravo;
Ainda não vimos nada sobre isso no livro. Mas acredito que tenha algum assunto;
Ainda não observei.

Quadro 14 - Transcrição das respostas dos alunos à questão 10 – mar. 2011

Inferência: a maioria dos alunos disse não saber, não conhecer o livro integralmente e os que respondem sim, dizem que encontraram no estilo barroco, pois nesse momento trabalhava-se as contribuições de Aleijadinho enquanto mestiço e sua contribuição para as artes plásticas brasileira.

Agrupou-se as respostas de significados semelhantes por isso, elaborou-se gráficos a fim de facilitar a análise compreensiva dos dados. Dentre as respostas coletadas se destacou as que repetiam-se, neste bloco (1ª, 3ª, 06ª, 8ª, 9ª e 10ª questão), e o resultado em forma de gráficos, um para cada uma das questões.

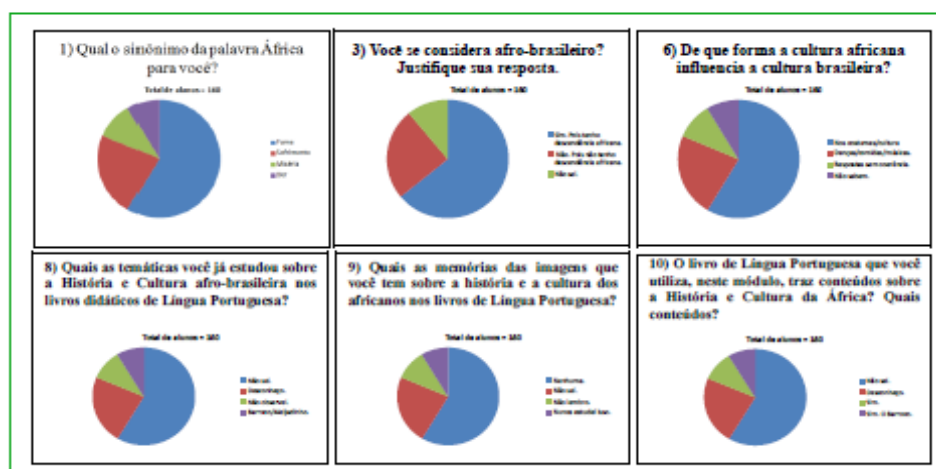


Figura 16 - Respostas dos alunos às questões: 01, 03, 06, 08, 09 e 10 do questionário aplicado.

Numa primeira análise as respostas apresentadas às questões 08 e 09 evidenciam que o conteúdo do livro didático, também contribui para que o aluno internalize ou não a representação negativa sobre a cultura afro-brasileira “tendendo a negar-se, a não gostar de si e dos outros que se lhe assemelham como destaca” (SILVA, 2008, 27). “A cor negra aparece com muita frequência associada a personagens maus: “O negro associado à sujeira, à tragédia, à maldade, como cor simbólica, impregna o texto com muita frequência (ROSEMBERG, 1985, p. 84).

Em nosso entender, a partir das respostas dos alunos permite-nos outra inferência que alguns desses alunos chegaram ao Ensino Médio sem muito contato com os livros didáticos de Língua Portuguesa que contivessem imagens da cultura afro-brasileira. As imagens que os respondentes destacam (questão 8) remete a aspectos significativamente negativos.

Buscou-se inicialmente “levantar possíveis imagens de memórias que os alunos sujeitos desta pesquisa, possuíam sobre a cultura afro-brasileira a partir dos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados em sala nos anteriores ao Ensino Ensino Médio Profissional”. A percepção a partir das respostas obtidas relaciona-se com a fala de Silva (2008, p. 23) que “ao veicular estereótipo que expandem uma representação negativa do negro [...] o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento [...] que se alimenta pelos estereótipos de inferioridade/superioridade” já referenciada nesta pesquisa, na p. 61, deste trabalho.

5.4 Quanto a observação participante

Fêz-se a observação participante por se considerar que é em função das interrelações concretas que o pesquisador pode avançar na coleta dos dados. Utilizada ao longo do processo da coleta dos dados tanto na aplicação dos questionários aos alunos, quanto aos professores e na análise das imagens pelos alunos e pelos professores não respondentes do questionário. Estes últimos pelo fato de o contato inicial, ter sido também o momento de registro do ponto de vista sobre a cultura afro-brasileira presente na imagem escolhida pelo respondente e analisada individualmente. Esta ocorreu em dois espaços: sala de aula – com os alunos; sala de professores com os professores.

Os respondentes alunos: a investigadora após apresentar o projeto nos cursos, amostra da pesquisa, explicitou a necessidade do contato direto com os sujeitos para a coleta de dados através de alguns instrumentos como a aplicação de um questionário. No momento de respostas consultaram frequentemente a investigadora antes de responder as questões e queriam saber o porquê de um projeto com a temática afro na sala de ensino médio de um curso profissional. A investigadora respondeu que o projeto era amparado em uma lei nacional criada em 2003, a qual conheceriam posteriormente à aplicação do questionário. As respostas foram coletadas individualmente.

Ao longo da pesquisa investigativa foram vários momentos de conversas informais pois ocorreram duas visitas técnicas e demandou organização administrativas e

pedagógicas e diversos contatos informais antes, durante e após a visita. Das informações coletadas, produziram notícias e relatórios. Após cada atividade realizada: leitura de paradidáticos, apresentação de comunicação oral, participação em eventos locais, dentre outras, deixavam seus registros sobre o que consideravam positivo na construção da identidade étnica.

Encerrando o processo investigativo mais outro contato, desta vez para o trabalho em pares com a análise das imagens que compõem o capítulo IV – agora mostraram-se confiantes e responderam apenas em companhia do seu par devolvendo todos os registros.

5.5 Análise das imagens

Sobre o texto imagético “Morro da favela” de Tarsila do Amaral, teceremos algumas inferências interligando-as às respostas dadas pelos alunos respondentes do questionário e pelos professores do campus, respondentes e não respondentes do questionário e à afirmação de Franco (2005), ver p. 46 de que “toda mensagem seja ela falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações [...] representações sociais, motivações, expectativas, etc.” Ainda segundo a autora o elemento mensagem, é o primeiro pressuposto básico que garante relevância no processo da comunicação.

Dos seis textos selecionados, este último foi o mais escolhido, infere-se que realmente o colorido que há nele atrai o leitor. E quando os professores, não respondentes do questionário, foram convidados a descrever sobre as representações da cultura afro-brasileira nele percebidas, retornam à pesquisadora para saber o motivo das respostas e em que contexto elas estavam inseridas. O processo da escrita foi demorado e alguns não devolveram as respostas justificando motivos pessoais distintos.

Das respostas recebidas pôde se inferir que os valores e crenças dos respondentes mesclam-se ao pensamento de May (2004) ver (p. 21) “as representações sociais são em princípio desprovidas de significados até que lhes sejam dadas um referencial teórico de base”.

A base para esta inferência está nas respostas sob o ponto de vista dos alunos que acompanharam quase todo o passo a passo desta pesquisa e quando tiveram que escrever o ponto de vista sobre a imagem ainda tiveram como ponto de partida um enunciado que acompanhava a imagem:

Enunciado aos alunos: sujeitos da pesquisa
Com base em pesquisas bibliográficas dos anos anteriores à sua escolarização e com apoio na imagem retirada do livro didático de português para o ensino médio utilizado neste Instituto do módulo I a IV , produza um texto opinativo, enquanto aluno do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – usando argumentos que traduzam seu ponto de vista sobre as representações do negro na História e na Cultura afro-brasileira.”
Enunciado aos professores: não respondentes do questionário (Apêndice V)
A partir da imagem que você selecionou responda: qual o seu posicionamento sobre a representação da cultura afro-brasileira?

Quadro 15 - Enunciado às imagens aplicadas aos alunos e professores

O enunciado elaborado pela investigadora acompanhava a mesma imagem retratada nesta sequência (Figura 14, p. 73) encontramos representações convergentes para a mesma imagem, o que é característico na pesquisa qualitativa conforme descreve os registros abaixo representativos de duas vozes do discurso:

Transcrição dos alunos sobre a representação da cultura afro-brasileira
Neste quadro o negro é representado como a classe baixa da sociedade, mostrando assim a realidade do século XX no Brasil. Tarsila do Amaral quis mostrar os problemas sociais, mas ao mesmo tempo a alegria e o colorido existente na paisagem brasileira, que apesar de toda a pobreza que havia era possível viver feliz. A geração modernista denunciava os problemas sociais em relação ao negro e a camada mais baixa. E. R. e H. M. Vendas – matutino
Dentro do gênero acima representado, nosso posicionamento é que, os negros ao chegarem no Brasil, mesmo com todas as adversidades colocadas à sua frente inseriram-se na nossa cultura, contribuindo muito para que a mesma se tornasse mais forte. O colorido e as formas, lembram bem a “cara” do nosso Brasil: misturado. Os negros representam um dos grandes contribuidores pela constituição das bases sólidas do nosso país. E. A. e J. M. Vendas matutino.

Quadro 16: Transcrição registro em pares

Transcrição de registro dos professores não respondentes do questionário (apêndice V)
Figura 14
Uma cultura tão rica e tão discriminada pela desigualdade social ora existente. (P. N. R.).
A figura retrata o dia a dia de uma área da favela/ou de uma área quilombola. Mostra ainda a realidade de uma área propícia para a agricultura familiar. (P. N. R.)
Percebe-se que a ocupação do terreno é feita por uma classe social menos favorecida. Que as casas e os terrenos possuem uma construção irregular. (P. N. R.)
CLICHÊ de uma família afro-brasileira com muitos filhos, mulher gorda, crianças gordas e descalças. (P. N. R.)

Quadro 17: Transcrição registro individual

Com pontos de vista diferenciados alunos do IV módulo do Ensino Médio profissional e professores graduados, especialistas e mestres da rede federal de ensino brasileiro usam vocabulários diferentes para emitir as suas vozes discursivas sobre o conceito internalizado do que seja a representação da cultura afro-brasileira no livro didático de língua portuguesa, a partir de uma mesma imagem contida em um manual didático e dos conceitos internalizados pelos respondentes.

Infere-se pela voz dos professores que cada um trouxe para o seu discurso o que referenciou Maingueneau (1989, p.11) “O desafio crucial é o de construir interpretações, sem jamais neutralizá-las”. O discurso evidenciado nos registros dos professores está interrelacionado à área do trabalho docente em sala de aula, dentre eles citamos os conhecimentos geográficos.

Os alunos pautados na análise em pares respondem entre si, a partir de uma leitura autônoma e sem consultar a investigadora. Os respondentes utilizaram até 20 minutos e todos devolveram os registros mesmo sendo informados previamente de que não seria atribuído pontuação, pois era apenas uma atividade complementar ao projeto da pesquisadora. Uns apenas evidenciaram querer trocar a imagem por outra, mas terminaram por ficar com a escolha feita inicialmente.

Quanto aos professores não respondentes do questionário (apêndice V) embora a pesquisadora tivesse informado que precisaria receber os registros no mesmo dia, uns só devolveram no dia seguinte, outros deram justificativa diversificadas para a não devolução.

Das vozes dos alunos tiramos o recorte de dois registros e deles trazemos para o cenário da inferência com destaque para o elemento mensagem, já evidenciado por Franco

(2005) ver p. 46. A mensagem contida permite identificar três focos de análise no primeiro e no segundo registro:

Registro 1
Representação do negro/contexto social da obra: “Neste quadro o negro é representado como a classe baixa da sociedade, mostrando assim a realidade do século XX no Brasil.” Voz da Autora: Tarsila do Amaral quis mostrar os problemas sociais, mas ao mesmo tempo a alegria e o colorido existente na paisagem brasileira, que apesar de toda a pobreza que havia era possível viver feliz.
Contexto da obra A geração modernista denunciava os problemas sociais em relação ao negro e a camada mais baixa. E. R. e H. M. - Vendas – matutino
Registro 2
Representação do negro: “Dentro do gênero acima representado, nosso posicionamento é de que os negros, ao chegarem no Brasil, mesmo com todas as adversidades colocadas à sua frente inseriram-se na nossa cultura, contribuindo muito para que a mesma se tornasse mais forte.
A voz da autora: O colorido, as formas, lembram bem a “cara” do nosso Brasil: misturado.
Ponto de vista sobre os negros: Os negros representam um dos grandes contribuidores pela constituição das bases sólidas do nosso país. E. A. e J. M. - Vendas - Matutino

Quadro 18: Análise do primeiro e do segundo registro dos alunos

Numa análise sobre as vozes dos professores não respondentes do questionário (apêndice V) já não é visível analisar os mesmos três focos de análise, primeiramente porque as respostas são frasáticas. Apenas o segundo respondente emite mais de uma opinião sobre a imagem. No entanto é possível perceber a significância dos termos usados para caracterizar as respostas de modo a poder formar os seguintes pares de palavras:

Representação da cultura afro-brasileira		Contexto social	Contexto histórico Atual
Cultura rica	discriminada	Desigualdade social	Problema atual
Dia a dia		Favela/Área quilombola	Área = Agricultura familiar
Classe social		Menos favorecida	Casas/ terrenos construção irregular
CLICHÊ	família afro-brasileira	Muitos filhos; Mulher gorda;	

		Crianças gordas e descalças.	
--	--	------------------------------	--

Quadro 19: Análise do registro dos professores

Pelas registros dessas duas vozes infere-se ainda que o quadro de Tarsila do Amaral apresentado na “Semana da Arte Moderna” está contextualizado historicamente na primeira metade do século XX. E Belmiro (2008) ver p. 25, destacou em sua pesquisa a necessidade de “um olhar educado para a compreensão das artes plásticas”. Pela mensagem perpassada infere-se que há uma denúncia latente retratada na contradição entre o **contexto real** do que era um “morro/ início das construções das favelas” no Brasil da segunda metade do século XIX, quando os escravos sem recursos financeiros e com pouco conhecimento sobre a construção civil, necessitavam de uma habitação e o único espaço físico que lhe era permitido habitar eram as áreas periféricas da cidade do Rio de Janeiro, pois embora já estivessem “libertos” não eram aceitos socialmente no centro da cidade. Por esse motivo constuíram suas moradias em áreas mais afastadas do centro da cidade e essas áreas possuíam terrenos irregulares, geograficamente conhecido como morros.

Por outro lado tem-se o **contexto desenhado**, nele o colorido é festivo, atrativo, alegre. As cores vivas emanam vida. Famílias numerosas retratando que a vida prosseguirá independentemente das adversidades vividas pelos sujeitos representados na obra. Essa realidade é apontada pelos professores que retratam essa realidade comparando aos problemas sociais que ainda perduram na sociedade brasileira.

CAPÍTULO VI
INVESTIGAÇÃO PARTICIPATIVA E A INCLUSÃO DA HISTÓRIA E CULTURA
AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO DO INSTITUTO

Confirmando o pensamento de Alarcão (2003) de que escola reflexiva é “um lugar de vivência” e ainda com o pensamento de Freire (1997) de que para mudar a escola é preciso envolver as decisões político-administrativa-pedagógica e de toda a comunidade escolar, nesta investigação participativa registrou-se as contribuições à inclusão da História e da Cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar do campus em questão. Partiu-se das competências a serem alcançadas em língua portuguesa nos módulos I, II, III e IV contidas nos planos de trabalho referentes ao biênio 2011 - 2012.

Currículo escolar - plano de trabalho/competência em língua portuguesa módulo I, II, III e IV	
Módulo I Ano/Semestre: 2011.1	Produzir os gêneros resumo e notícia reconhecendo a estrutura e a função destes na vida social, bem como, compartilhar conhecimentos e desenvolver atitudes, posturas e valores de respeito mútuo quanto à pluralidade étnico-racial, e quanto à valorização da identidade cultural africana para a formação da identidade cultural brasileira.
Módulo II Ano/Semestre: 2011.2	Socializar conhecimentos e desenvolver atitudes, posturas e valores de respeito mútuo quanto à pluralidade étnico-racial, e quanto à valorização da identidade cultural africana para a formação da identidade cultural brasileira.
Módulo III Ano/Semestre: 2012.1	Refletir sobre as formas de constituição do imaginário coletivo e sobre as representações da cultura afro-brasileira nas produções literárias em língua portuguesa no Romantismo com vistas à sua apreciação estética.
Módulo IV Ano/Semestre: 2012.2	Dominar as relações de sentido da escrita e refletir sobre as formas de constituição do imaginário coletivo e sobre as representações da cultura afro-brasileira nas produções literárias em Língua Portuguesa nas escolas Naturalista/Realista/Parnasianista com vistas à sua apreciação estética.

Quadro 20: Plano de trabalho: competência em língua portuguesa – 2011/2012

Partiu-se do plano de trabalho embasado no currículo do Instituto, e em complemento à pesquisa-ação foi possível revê-la, e avaliá-la para melhorar a prática em sala como assegura Elliott (1991, 69 apud Bell, 1993, p. 21) “na investigação-acção, as teorias são validadas através da prática.” A realidade das imagens contidas nos livros didáticos de Língua Portuguesa exigiu a busca de uma alternativa para o tratamento da informação veiculada no livro didático capaz de desconstruir junto aos alunos o imaginário que os conteúdos vem inculcando, de modo que, a história e a cultura africana e afro-brasileira fosse percebida positivamente na memória dos sujeitos, amostra desta pesquisa.

O projeto foi executado em quatro turmas, com aproximadamente quarenta (40) alunos cada uma, os quais ingressaram através do seletivo público de 2011, nos cursos médio técnico em Vendas e Edificações dos turnos: matutino e vespertino da modalidade integrada, pertencentes às primeiras turmas do *Campus*, local desta pesquisa.

Ao longo de dois anos de trabalho, os alunos disponibilizaram-se a experimentar novas ideias, compartilhando a busca de dados, e dialogando para o aprofundamento desta pesquisa. Inicialmente, aplicou-se um questionário aos alunos, (Apêndice IV) a fim de, coletar quais as imagens da cultura afro-brasileira esses discentes tinham registrado na memória a partir dos livros didáticos de português já utilizados nos níveis de estudo anteriores. As respostas estão sequenciadas nos quadros a seguir:

Transcrição das respostas dos alunos - mar 2011

Questão 01
Quais as memórias das imagens que você tem sobre a história e a cultura dos africanos nos livros de Língua Portuguesa
Respostas:
Nenhuma (20 alunos);
Desconheço (20 alunos);
Não sei (10 alunos);
Não lembro (10 alunos);
Nunca vi (10 alunos);
Só lembro em livros de História (10 alunos);
Escravos trabalhando ou sofrendo na plantação de café (10 alunos);
Pessoas trabalhando em campos de plantações (10 alunos);
Africanos às vezes felizes e às vezes tristes (10 alunos);
Negros sendo castigados e humilhados (10 alunos);
Os quadros trazidos por artistas que retratam a pobreza e os maus tratos ao povo africano (10 alunos);

Quadro 21: Respostas dos alunos à questão 01

No Módulo II continuou-se o trabalho a partir de leitura informativa constante nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Iniciou-se o estudo a partir da literatura barroca com apresentação de informações em sala de aula, sessão de filme, roda de conversa e visita aos espaços da cidade que retratasse a cultura barroca da 2ª metade do século XVIII. Primeiramente, assistiu-se ao filme **Aleijadinho: paixão, glória e suplício**. Após breve

debate sobre as informações repassadas nele os alunos indicaram a outros leitores, como exemplifica o depoimento abaixo:

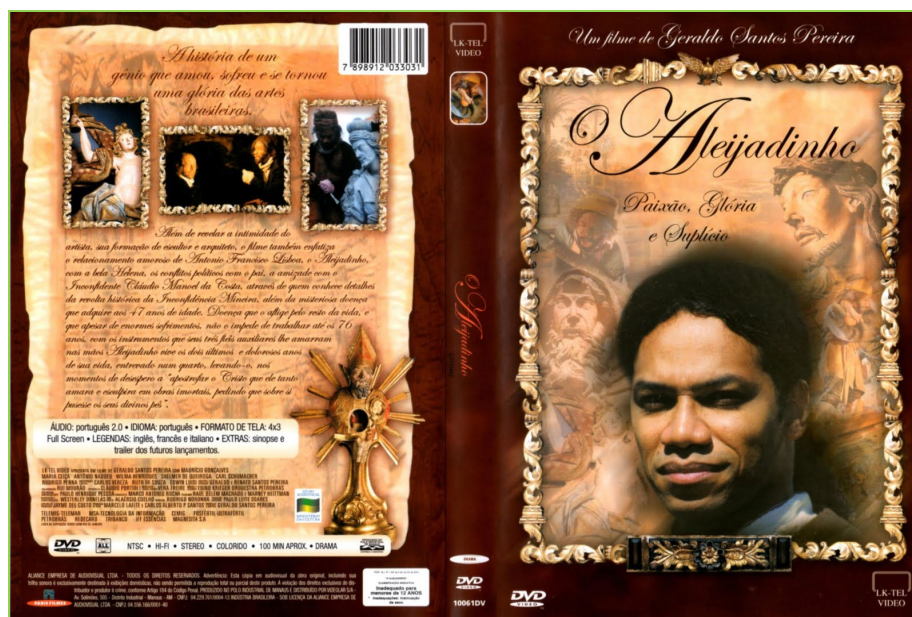


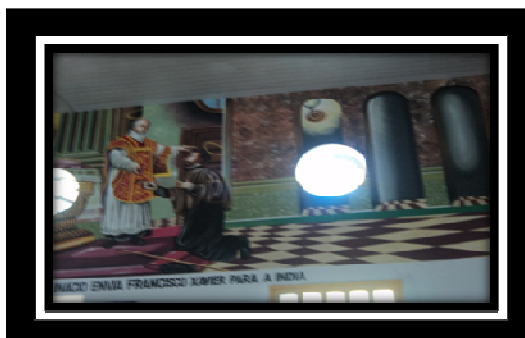
Figura 17 – Filme: “Aleijadinho: paixão, glória, suplício”

Indico o filme “Aleijadinho: paixão glória, suplício”, pois trata de assuntos importantes do século XVIII no Brasil - Colônia como a escravidão e, principalmente, a vida do grande artista da Arte Barroca, Francisco Antônio da Costa Lisboa, o Aleijadinho. Retrata toda a sua história, desde o nascimento até a morte. Mostra também as primeiras e últimas obras realizadas por ele. Para quem quer conhecer a Arte Barroca produzida pelo artista, não há filme melhor. (M. B. - Edificações, mód. II / Vesp.).

Como os traços barrocos encontrados foram poucos, buscou-se a complementação do conteúdo através da prática, então se procurou a Arte Barroca no município onde o Instituto está inserido. Numa atividade interdisciplinar em parceria dos professores de História, Sociologia e Informática e um pároco que teve a função de guia, visitou-se a Catedral de Santo Inácio em Pinheiro-MA, momento em que os alunos acompanharam um pouco mais da história local.

Conheceram a arte do interior das igrejas, a fim de compará-la ao que haviam estudado no livro didático de Língua Portuguesa e ao que fora visualizado no filme assistido. As informações coletadas foram transformadas em notícias, produzidas em grupo, complementada com um registro fotográfico da arte interna da catedral visitada. Como mostra a seguir o texto de E. A.

A IGREJA DE SANTO INÁCIO DE LOYOLA



- Imagem de Santo Inácio de Loyola

A Igreja de Santo Inácio de Loyola ou Catedral de Santo Inácio foi fundada no ano de 1939, por influência de Inácio José Pinheiro, fundador da cidade de Pinheiro e devoto de Santo Inácio. Está localizada na Praça do Bairro da Matriz, centro municipal.

A Igreja é a mais antiga de Pinheiro, e antes da sua fundação como Igreja, foi o primeiro oratório da cidade (em 1828). Em 1939, ano em que foi fundada, a Igreja possuía fortes traços da arquitetura barroca, como os grandes arcos e as pinturas.

Em 1989, foi reformada e ampliada a pedido do Pe. Geraldo que queria dar “uma cara nova” à igreja. Em consequência dessa reforma, traços da Arte barroca acabaram sendo destruídos e no lugar deles, foram feitos grandes pinturas que contam a história do santo padroeiro da cidade de Pinheiro, sobrou poucos vestígios: os dois arcos que se encontram na parte da entrada da igreja e também no altar.

Nos últimos anos a festa de Santo Inácio de Loyola ganhou grandes proporções e atraiu fiéis de todo o estado e até mesmo de outras regiões do país participam desse ato de fé e devoção na cidade.

Figura 18 – Produção: E. A. - aluno do curso de vendas matutino

Questionados sobre a realização da atividade I. C. Vendas - matutino registrou: “Não estamos estudando qualquer história, mas a nossa história”.

Acreditou-se que as atividades deveriam seguir nesse roteiro à procura da cultura afro-brasileira, e para encerrar o módulo realizou-se uma visita técnica ao município de Alcântara – MA, vizinho a Pinheiro. Numa atividade interdisciplinar os docentes de Língua Portuguesa, História, Sociologia, Biologia, Empreendedorismo e os funcionários

administrativos um pedagogo e um assistente de alunos acompanharam os discentes dos cursos de vendas e edificações. A atividade teve ainda a parceria de um aluno do curso de Turismo - campus Alcântara o qual contribuiu com a organização do roteiro da visita. Nesta previa-se observação e registro fotográfico, quando possível, em centro de cultura negra, museus, repartições públicas ou espaços urbanos da cidade maranhense em busca de informações para a discussão e reinteração da cultura afro-brasileira.

Ao encerrar o módulo III, os alunos puderam constatar os traços da cultura barroca na arquitetura das Igrejas: uma que era utilizada só pelos negros **Nossa Senhora do Rosário dos Pretos** que contrasta a simplicidade com a Igreja **Nossa Senhora do Carmo** visitada apenas pelos Barões do século XVIII.

Alcântara enquanto cidade histórica é comparada a um museu a céu aberto, as ruas e construções ajudam a relembrar os fatos que marcaram a cidade como a vida dos escravos negros, a tradicional Festa do Divino e a construção do Centro de Lançamento. Para conhecer essa história e o modo como ela é contada hoje, os alunos dos cursos integrados de vendas e edificações fizeram uma visita técnica à cidade. Conheceram de perto a Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos também conhecida como “Igreja dos Escravos” e “Igreja do Galo”, que os negros construíram e frequentaram. Era uma igreja que continha apenas uma torre, pois se possuísse mais de uma torre significava que teriam que pagar impostos e que tinham dinheiro. Todo ano, durante as noites de lua cheia do mês de agosto celebra-se a Festa de São Benedito.

Os alunos foram convidados a transformar as etapas realizadas da visita em um relatório técnico em grupo, momento em que descreveram o passo a passo da viagem, mas antes selecionaram as imagens coletadas sobre o percurso para ajudar na descrição do que haviam apreendido na atividade prática.

Um dos últimos destinos nessa visita foi à Igreja Nossa Senhora do Carmo, onde o grupo teve por guia uma estudante do curso técnico de turismo do campus Alcântara, esta explicou que a igreja fora construída em 1660 e reformada em 1690. Nela encontra-se a arte barroca no altar-mor com talhas douradas, no estilo rococó ornamentado de anjos e outros detalhes como os azulejos. Alguns corpos jaziam próximo ao altar-mor, pois se acreditava que quanto mais perto do altar o corpo estivesse, mais próximo de Deus estaria e, que as janelas mais altas eram onde ficavam os barões, pois segundo informações históricas só Deus poderia estar mais alto que eles.

As produções foram socializadas na **I Semana de Africanidades** do Instituto de Educação Ciência e Tecnologia, momento em que se compartilhou os conhecimentos adquiridos nesta pesquisa com informações de personalidades locais, como um compositor musical e coordenadores de grupos de pesquisa e projetos comunitários que já trabalhavam com o resgate da cultura africana. Os resultados parciais da pesquisa foram apresentados no VI CONNEPI – Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, no Rio Grande do Norte, em dezembro de 2011.

Para avaliar a interrelação dos sujeitos da pesquisa com a atividade realizada, propôs-se que registrassem por escrito o ponto de vista deles e, nas transcrições dos registros abaixo estão contempladas, o significado que esta atividade teve para eles.

Transcrição de depoimentos dos alunos sobre a visita técnica à Alcântara - MA, Nov. 2011
Respostas:
A viagem foi muito importante para aprimorarmos o nosso conhecimento sobre a arte barroca que se desenvolveu em determinados locais até chegar ao ponto de ser apreciada pelo público. V. F. - Vendas Vespertino
“Os barões que residiam em Alcântara dedicaram-se ao máximo na construção de casas com a finalidade de hospedar o imperador. Por isso alguns prédios foram construídos com muito empenho e rapidez. Mas, alguns casarões não foram acabados, casarões esses que se tornaram hoje pontos turísticos, alguns exemplos são os casarões dos barões de Pindaré e do Mearim. Uma cidade com detalhes até hoje muito bem conservados. E por isso, Alcântara atrai muitos turistas e profissionais que buscam aprimorar mais seus conhecimentos em várias áreas”. T. V. – Vendas Matutino.
A visita foi de grande proveito, pois acrescentou muitos conhecimentos, principalmente, em relação às disciplinas técnicas. Na cidade que é patrimônio histórico e cultural da humanidade constatou-se vários traços da arte barroca do século XVIII, e várias construções antigas com muitos traços e delicadeza, como principal exemplo, temos a igreja de Nossa Senhora do Carmo que é repleta de beleza em seus mínimos detalhes e, principalmente, de traços barrocos”. T. V. Vendas Matutino

Quadro 22: Registros dos alunos sobre a visita técnica à Alcântara/MA

Num segundo momento, para sondarmos as opiniões dos alunos sobre a atividade realizada e o que poderíamos melhorar em outros momentos, dividiu-se as opiniões dos

alunos em pontos positivos e pontos negativos desse trabalho e obtivemos resultados, como os que estão expostos abaixo:

Transcrição de depoimentos dos alunos sobre a visita técnica à Alcântara - MA, Nov. 2011
Respostas:
Pontos positivos - A união das duas turmas foi um ponto positivo, pois mostrou o companheirismo entre os alunos. O aproveitamento mútuo diante dos assuntos falados durante a visita técnica, e o interesse de todos em saber da história e cultura da cidade de Alcântara. E. S. – Vendas Vespertino.
Pontos negativos - Todos os espaços não puderam ser visitados em função do tempo. O dia da visita também não colaborou, pois foi em um sábado, dia em que alguns funcionários ficam de folga. M. J. - Vendas Vespertino.
O que poderia ser melhorado? O tempo da visita a cada lugar poderia ter sido mais bem distribuído para que todos os lugares de interesse fossem visitados. A. P. - Vendas Vespertino.

Quadro 23: Ponto de vista dos alunos sobre a viagem à Alcântara

No III módulo os livros paradidáticos estiveram em análise, com o intuito de encontrar os que retratassem a História e a Cultura do negro de forma positiva ou negativa. Foi preciso organizar o passo a passo de cada atividade. Buscou-se a parceria dos alunos nas atividades de leituras, para então integrá-los à temática presente no dia a dia, mas pouco debatida em sala: a história e a cultura afro-brasileira. Paulatinamente, os alunos foram interagindo com as histórias e convencendo outros leitores, assim fomos aproveitando os espaços disponíveis na escola para o aprofundamento de várias temáticas.

Os alunos surpreenderam a investigadora, pois com tantas outras atividades a serem realizadas, trouxeram para o “Círculo de leitura” indicações convincentes, destacando-as através de personagens das histórias, resumos, cartazes, fantoches, encenação, enfim cumpriram o objetivo proposto: compartilhar boas leituras e convencer outros leitores. Os livros que tiveram boas indicações pelos colegas, foram os primeiros a serem disputados para novas releituras. Como comprovam as transcrições a seguir:

Transcrição de depoimentos sobre a atividade realizada - Dezembro 2011
Respostas:
Eu gostei porque está despertando nos alunos o gosto de ler e ver que a leitura está presente

no nosso dia a dia. E cada história cada livro nos traz aprendizado e lições para nossa vida. A. G. – Edificações Vespertino

A aula foi ótima, pois com as indicações passamos a ter uma melhor percepção e curiosidade sobre o livro. L. M. – Edificações Vespertino

Quadro 24: Transcrição de depoimentos dos alunos sobre os livros paradidáticos

A literatura estudada nesse módulo foi o Romantismo. Esteve em discussão a memória das histórias contada pelos pais, a leitura e indicação de livros em espaços abertos da escola, a pesquisa sobre a escola romântica e sobre os autores que trabalharam a temática afro-brasileira. Retirou-se informações dos livros didáticos e apresentou-se em forma de comunicação oral com recurso do *power point* nas salas de aula. Foi feita a adaptação e encenação da obra **A escrava Isaura** de Bernardo de Guimarães e a Declamação do poema **O Navio Negreiro**, de Castro Alves, socializado à comunidade escolar na área de vivência da escola.

Utilizou-se neste caso as sugestões de Gonçalves (2009, p. 56) a partir da leitura textual, do fichamento e da organização de slides e comunicação das ideias da autora quanto à definição, fases, estrutura, disposição textual e apresentação do gênero: comunicação oral. Dessa forma o conteúdo do Romantismo foi apresentado em sala a partir da sequência: breve biografia dos principais autores, contexto histórico vivido, temáticas abordadas, principais obras e referências bibliográficas utilizadas para a elaboração do trabalho. A apresentação foi feita em 15 minutos, após os quais o expositor respondia aos questionamentos dos ouvintes.

Uma das obras identificada entre os resumos pesquisados nos livros didáticos foi **Úrsula** (Figura 18 p. 105), de Maria Firmina dos Reis (1825-1917), o primeiro romance de temática abolicionista da literatura brasileira e o primeiro escrito por uma mulher no Brasil. A autora identificou-se apenas como uma maranhense. Nasceu em São Luis e viveu em um contexto de extrema segregação racial e social, era mulata e bastarda. Foi professora, escritora, folclorista e compositora. O livro traz todas as características do romance romântico típico, com heróis e vilões. Além de narrar a trágica história de Úrsula e do bacharel em Direito Tancredo, destaca ainda o sofrimento dos negros e a crueldade do senhor de escravos. No entanto, o que mais é destaque na obra é a atenção dada aos escravos, a quem a autora dá voz. O trabalho foi apresentado em forma de comunicação oral como sequencia a figura abaixo:



Figura 19 – Sequência de comunicação oral – Romantismo: Maria Firmina dos Reis

O universo narrativo dessa obra é marcado por ilusões, desencontros e decepções e o seu final é fatídico e infeliz, o que o diferencia dos outros romances da época. Apesar dos protagonistas serem brancos, os personagens secundários tem o destaque maior, pois são escravos e isso faz com que o romance tenha um tom de denúncia. Mas o que chama mais atenção é o tratamento que a autora dá aos escravos, a quem ela dá voz, humanizando-os, o que era incomum na época.

Em seguida, os alunos comentaram o que haviam entendido sobre a obra e deram sugestões por escrito do que haviam apreendido. Para W. N., do curso de vendas, “Ao abranger o negro em suas obras, a autora começou a quebrar preconceitos e influenciou também o fim da escravidão”.

Outra obra comentada foi **A Escrava Isaura**, de Bernardo de Guimarães, que tem por tema o sofrimento dos escravos, no entanto, apesar de Isaura ser escrava não era negra, e fora criada e educada como uma jovem da elite social. A protagonista era perseguida insistentemente pelo patrão Leôncio com propostas amorosas, o que proporcionou a fuga dela com o pai para Recife, onde conhece Álvaro, um jovem rico, abolicionista e republicano. A obra além de ser um romance romântico, retrata ainda como os escravos eram tratados nas mãos de feitores cruéis e desumanos. A mesma foi adaptada pelos alunos e apresentada na I Semana de Africanidades do Instituto, em novembro de 2011.

Para verificar a correlação positiva ou negativa que os alunos tinham sobre os gêneros textuais encontrados nos livros didáticos de Português utilizados no Ensino Médio do Instituto, entre os anos de 2011 a 2012, registraram por escrito o posicionamento de como viam a representação da História e da Cultura afro-brasileira em alguns desses gêneros.

Tiveram como parâmetro a pergunta “Qual o seu olhar enquanto aluno sobre os conteúdos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira representada no livro de Língua Portuguesa utilizado em sala de aula? A atividade foi aplicada aos pares, destes registros especificou-se alguns relacionados a seguir:

Enunciado direcionado aos alunos que acompanhavam as imagens dos livros didáticos selecionadas nesta pesquisa - out. 2012
1) Com base em pesquisas bibliográficas dos anos anteriores de sua escolarização, nas visitas técnicas que você já participou, nos vídeos e/ou filmes assistidos e ainda com apoio na imagem abaixo retirada do livro didático de português para o ensino médio utilizado neste Instituto do módulo I ao IV, registre seu ponto de vista sobre as representações do negro na História e na Cultura afro-brasileira. Ver (figura 14, p.79)
Respostas:
Neste quadro o negro é representado como a classe baixa da sociedade, mostrando assim a realidade do século XX no Brasil. Tarsila do Amaral quis mostrar os problemas sociais, mas ao mesmo tempo a alegria e o colorido existente na paisagem brasileira, apesar de toda a pobreza que havia, era possível viver feliz. A geração modernista denunciava os problemas sociais em relação ao negro e a camada mais baixa. E. R. e H. M. Vendas – matutino.
Dentro do gênero acima representado, nosso posicionamento é que os negros, ao chegarem no Brasil, mesmo com todas as adversidades colocadas à sua frente inseriram-se na nossa cultura, contribuindo muito para que a mesma se tornasse mais forte. O colorido e as formas lembram bem a “cara” do nosso Brasil: misturado. Os negros representam um dos grandes contribuidores pela constituição das bases sólidas do nosso país. E. A. e J. M. Vendas – matutino.

Quadro 25: Transcrição de registros dos alunos sobre a figura 14

O enunciado 1 citado anteriormente foi usado para (Figura 11 p. 68)
Respostas:
Os poemas, a letra da canção, juntamente com a imagem retratam a vida do negro na sociedade. No primeiro poema a simbologia está no suor e também na força de vontade com que o negro conseguiu a carta de alforria, mas com ela não veio riquezas e sim a liberdade que tanto queriam. O poema 2 retrata o negro, o descendente, o mestiço cultivando a raça com dignidade, já na canção o negro retrata que todas as lutas, os choros e as dores

resultaram em sucesso e honra. A. e D. curso de Vendas – matutino.
O Negro é uma figura rusticamente lembrada pelos tempos de escravidão. De semblante triste e abalado. Marcado pela dor e sofrimento das inúmeras perdas em sua vida. É difícil associá-lo a aspectos positivos. Sempre se vê o negro como uma pessoa que nasce e morre infeliz. Muitos dizem que não. Mas sim, ainda existe racismo em qualquer lugar do mundo! Antigamente eram submetidos à condições desumanas e impiedosas, eram castigados fisicamente como se fossem “bichos”. Depois de tanto perder, teve a oportunidade de se ver livre. Livre? Crê-se que não, pois atualmente percebe-se que o negro está sempre em desvantagem, tanto no âmbito social quanto empresarial. M. J. Vendas-Matutino
O negro não tem o devido respeito e destaque que deveria ter na sociedade, contudo medidas já foram tomadas e existem movimentos sociais que o apoiam, mas ainda está fraco. Essa é uma causa justa que ser levada em consideração, pois as leis do nosso país reafirmam: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de raça, cor ou religião. H. F. Vendas -

Quadro 26: Transcrição de registro dos alunos sobre a figura 11

O enunciado 1 citado anteriormente foi usado para (Figura 07 p. 59)
Respostas:
“O anúncio mostra uma foto das duas mãos de um negro representando a escravidão. Quando a legenda da foto diz que a escravidão ainda não acabou pois “acabar com o trabalho escravo não é tão fácil assim” não está dizendo que o trabalho escravo continua a acontecer, e sim que a vida dos afrodescendentes hoje, no Brasil, é o reflexo do passado, pois na sociedade os negros tendem a ser inferiorizados devido ao seu passado, sua cultura e seus descendentes.” I. C. - Vendas – matutino.

Quadro 27: Ponto de vista dos alunos sobre a figura 7

O enunciado 1 citado anteriormente foi usado para (Figura 10 p. 64)
Respostas:
No meu ponto de vista, o negro ainda é visto pela sociedade como inferior, pois algumas pessoas relacionam a cor negra com pobreza. Mas esse paradigma já vem sendo quebrado pouco a pouco devido a movimentos sociais, campanhas, livros, etc. Como era antes, para realidade que temos hoje em relação ao negro, já melhorou bastante. Alguns já exercem profissões que só os brancos tinham acesso, graças à luta dos negros. Onde quer que você esteja no Brasil, encontrará a presença da cultura negra. M. C. – Vendas vespertino.

Quando estudamos a história afro-brasileira não estamos estudando qualquer história, mas a nossa História. Pois em nosso país é resultado de uma mestiçagem, que eu chamo de mosaico de cor cultural, costumes, etc. E o negro que é uma raça principal na formação da população brasileira, muitas vezes é discriminado e humilhado por pessoas que devalorizam essa História de luta. O resgate dessa memória significa resgatar a nós mesmos das armadilhas e do esquecimento, significa estarmos reafirmando a nossa presença ativa na História pan-africana. W. A. - curso de Vendas – Vespertino.

A imagem acima nos remete à memória de que durante este processo educativo no Instituto e também pela observação e interpretação feita através das análises de textos e dos movimentos culturais que acontecem no Brasil, em se tratando do negro, pude observar que embora tenha sido maltratado e explorado pelos brancos, e humilhados pela sociedade, hoje é visto como um exemplo de superação e força de vontade. A atitude para lutar pelos seus ideais, pela sua cultura e pelos seus direitos como cidadãos, os movimentos sociais conquistados, e o dia 20 de novembro, dedicado à consciência negra, é também responsável pela conscientização de que o negro é igual a qualquer um de nós, símbolo da nossa cultura por sermos afrodescendentes. E. A. - curso de Vendas Matutino.

Quadro 28 – Transcrição de registro dos alunos à figura 10

A fim de coletar o ponto de vista também do professor, que utiliza o livro didático em seus trabalhos de pesquisa e elaboração do planejamento das aulas, as mesmas imagens foram entregues aos docentes do campus. Nelas haviam o seguinte enunciado:

Qual o seu posicionamento sobre a representação da cultura afro-brasileira no gênero textual abaixo? Ver (Figura 6, p. 57)
Respostas
A exploração brutal que o negro sofreu durante a escravidão não cessou. Simplesmente tem sido camuflada com outras nomenclaturas. Utilizando-se do poema “Grito Negro”, José Craveirinha leva-nos a refletir sobre o problema racial em sua plenitude. Nesse contexto, faz-se urgentemente necessário criar espaços de debates a fim de que os alunos pensem que, da mesma forma que qualquer outra raça, o negro deseja conquistar um lugar na sociedade da qual faz parte e torna-se sujeito protagonista de sua própria história.” (P. R. Q.)

Quadro 29: Transcrição de registro de professor sobre a figura 6

Qual o seu posicionamento sobre a representação da cultura afro-brasileira no gênero textual abaixo? Ver (Figura 7, p. 59)
Respostas
O anúncio tem a intenção de provocar uma reflexão, tendo em vista que tanto leitores quanto anunciantes pertencem ao mundo empresarial ou tem alguma relação com ele e que é sólido em grandes, médias e pequenas empresas, mas ainda desrespeitam direitos básicos dos trabalhadores, reduzindo-os às condições análogas à de escravo. (P. N. R.)

Quadro 30 - Transcrição de registro de professor sobre a figura 07

Qual o seu posicionamento sobre a representação da cultura afro-brasileira no gênero textual abaixo? Ver (Figura 10, p. 64)
Respostas
O eu-lírico demonstra horror com a situação aviltante à que eram submetidos os negros em “O navio negreiro”. Fica evidente a preocupação do eu – lírico diante dessa situação. Nesse caso, a cultura afro-brasileira é apresentada em extrema degradação. (P. R. Q.)

Quadro 31: Transcrição de registro de professor sobre a figura 10.

Qual o seu posicionamento sobre a representação da cultura afro-brasileira no gênero textual abaixo? Ver (Figura 13, p.70)
Respostas
Há tempos observamos em filmes e novelas as pessoas negras atuando como pessoas de menor poder aquisitivo. Atualmente, esta perspectiva tem mudado já que temos negros que atuam como personagem principal em filmes, novelas e minisséries.(P1)
A cultura afro-brasileira pode ser observada na literatura infantil como mostra a figura acima. Observa-se que a maioria dos personagens são brancos e donos da casa/sítio, e os negros estão na condição de empregados do sítio”. P1

Quadro 32: Transcrição de registro de professor sobre a figura 13

Qual o seu posicionamento sobre a representação da cultura afro-brasileira no gênero textual abaixo? Ver (figura 14, p.73)
Respostas
Uma cultura tão rica e tão discriminada pela desigualdade social ora existente. (P.1)
A figura retrata o dia a dia de uma área da favela/ou de uma área quilombola. Mostra ainda a realidade de uma área propícia para a agricultura familiar”. Percebe-se que a ocupação do terreno é feita por uma classe social menos favorecida. Que as casas e os terrenos possuem uma construção irregular. (P2)
CLICHÊ de uma família afro-brasileira com muitos filhos, mulher gorda, crianças gordas e descalças. (P.3)

Quadro 33: Transcrição de registro de professor sobre a figura 14.

Enquanto pesquisa investigativa e respondendo à pergunta: Os alunos se autodeclararam negros? Inferiu-se que se o negro fosse representado nos textos veiculados nos livros didáticos e/ ou outro suporte, com uma imagem positiva, os alunos se autodeclarariam negros e isso foi percebido no trabalho com a projeção do livro “Menina bonita do laço de fita” (Figura 15, p.77.) de Ana Maria Machado. Convidados a registarem o posicionamento de como o negro fora retratado pela autora nessa narrativa e o que achavam do trabalho com esse texto no ensino médio, os alunos registraram seus pontos de vista como mostram os depoimentos abaixo:

Considerando que 20 de novembro comemora-se “O dia da Consciência Negra” segundo a lei nº 10.639/2003, e com base na história “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, registre seu ponto de vista de como o negro é representado nessa narrativa.
Resposta
Pude ver que nessa narrativa a “Menina bonita do laço de fita” era negra, mas era elogiada e imitada pelo coelho por ter uma pele muito bonita. Trazer essa valorização da raça negra para dentro das escolas é muito bom, pois a escola é formadora de opiniões, e assim vamos ter cidadãos dando um basta no preconceito”. W. A. Vendas – vespertino.
Esse texto me chama atenção pelo fato de ter muitas metáforas, mais ele revela claramente a diferença de cada um, não importa se a pessoa é negra ou branca. Mostra, de forma clara, o que chamamos de hereditariedade, por isso, há diferença do negro para o branco. V. L. Vendas –vespertino.
O negro é apresentado como personagem principal da história em foco na concepção de Ana

Maria Machado. Essa ação tem acontecido com mais frequência. A história trabalhada no ensino médio é de suma importância pois, serve para aprofundar a temática e evitar que as pessoas sejam discriminadas pela cor da pele. M. C. Vendas - vespertino.

Quadro 34 - Transcrição de opiniões dos alunos sobre “Menina bonita do laço de fita”

Pôde se conhecer outras obras do Romantismo brasileiro que representasse o negro. Isto proporcionou a apresentação dos resultados em forma de “**Comunicações orais**” pelos alunos na II Semana de Africanidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia em novembro de 2012. Quando questionados se conheciam obras da literatura brasileira que retratassem o negro de alguma forma, o público alvo respondeu conforme o quadro abaixo:

Você conhece alguma obra do Romantismo brasileiro que traga o negro como tema?	Você conhece outros escritores da literatura brasileira, que representaram o negro em suas obras?
Resposta: O navio negreiro	A maioria respondeu: sim

Quadro 35 – Conhecimento dos alunos sobre literatura afro-brasileira

Encerramos esta pesquisa investigativa com a produção opinativa de um aluno do curso de vendas sobre o projeto de pesquisa e a representação do negro na História e na Cultura brasileira.

Opinião de aluno sobre o projeto realizado em sala – dez. 2012

Durante todo esse processo educativo elaborado no Instituto e a partir da observação e interpretação feita através das análises de textos, e também dos movimentos culturais que aconteceram no Brasil referente ao negro, vale observar que apesar de muito tempo atrás ele ter sido maltratado e explorado pelo branco e humilhado pela sociedade, hoje ele é visto como um exemplo de superação e força de vontade. Os movimentos sociais e a inclusão do 20 de novembro no calendário escolar como “O dia da Consciência Negra” é responsável por conscientizar as pessoas, de que o negro é igual a qualquer um de nós, e é o símbolo da nossa cultura, pois é isso que faz nossa gente ser mais forte, por sermos afro-brasileiros.

Hoje ao ser projetado em sala a história “Menina bonita do laço de fita,” de Ana Maria Machado, é possível depreender que a história representa o negro como um ser diferente com a cor bonita, apenas pessoas que possuem “O sangue negro”, ou seja, os caracteres de um negro. Isso responde as devidas expectativas do coelho que queria ser negro.

Essa temática foi e será importante porque envolve a cultura negra na educação, principalmente quando está voltada para alunos do ensino médio profissional. E. A. Vendas Matutino.

Quadro36: Texto opinativo de aluno sobre a pesquisa investigativa

CONCLUSÕES

Respondendo as questões iniciais:

- Como os autores responsáveis pelo livro didático têm contigenciado o conteúdo e as estratégias para o trabalho com a literatura afro-brasileira no Ensino Médio?
- Quais sugestões este artefato aponta aos professores a fim de fomentar nos alunos a sensibilidade para o conhecimento sobre a riqueza cultural africana quanto à elevação da baixaestima dos estudantes afro-brasileiros?

Quanto aos objetivos alcançados:

Objetivo Geral – Analisar quais as representações sociais sobre a cultura afro-brasileira presentes nas imagens dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa utilizados no Ensino Médio Profissional de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da região Nordeste do Brasil.

O objetivo geral foi alcançado, assim como a primeira questão de partida foi respondida na medida em que as imagens selecionadas e analisadas estão inclusas em um livro didático de Português do Ensino Médio editado em 2010 e, nessas imagens, o negro ainda é associado a aspectos pejorativos. Acreditamos que essa postura precisa ser rompida, e não visualizamos outro caminho que não seja pelo viés de efetivação da lei nº 10. 639/2003, implantada no governo Luiz Inácio Lula da Silva.

Dados históricos e legais comprovam que nos anos de 2003, muitas foram as mudanças em prol do desenvolvimento de um trabalho no sistema educacional que favorecesse a equidade social e a igualdade racial. Em nível de política pública, o MEC, implantou a SECADI em articulação com os sistemas de ensino para implementar políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. No entanto, no material didático utilizado nesta pesquisa o volume 3 traz o seguinte destaque “os diálogos podem se dar: com a própria literatura brasileira [...] com as com literaturas [...] africana”, e o nosso objetivo era analisar a representação social da cultura afro-brasileira nas imagens do livro didático de Português, neste caso em especial, infere-se que o volume 3 deveria trazer proposta de trabalho com textos atuais como letras de música, trechos de obras disponíveis no site do MEC, dentre outros, que pudessem direcionar a pesquisa do professor, mas que também proporcionasse ao aluno uma visão positiva da etnia afro-brasileira.

O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio-ambiental visando à efetivação de políticas públicas transversais e interssetoriais.

Em março de 2003, convertida pela Lei nº. 10.678, foi implantado a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) que dentre outras finalidades, pressupõe a formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial. Formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância.

Nos anos de 2003 e 2009 foram realizadas respectivamente, a I e II Conferência Nacional de Políticas da Promoção da Igualdade Racial (CONAPPIR), cujo objetivo pautou-se na promoção de um diálogo entre o poder governamental e não governamental em prol da elaboração de políticas públicas capazes de definir diretrizes que possibilitem o fortalecimento das políticas de promoção da igualdade racial na perspectiva de superação das desigualdades raciais

Em 2006, foi produzido o Kit **A Cor da Cultura** em parceria com a sociedade civil, movimentos negro e Ministério da Educação. Na coleção, contém um conto rico em possibilidades de leitura intitulado **Menina Bonita do Laço de Fita**, de Ana Maria Machado, o qual versa sobre um coelhinho que sentia uma vontade enorme de ser negro, esta literatura contribui para que o aluno negro se orgulhe de sua etnia, além de contribuir para que os alunos não negros que estão imersos no mesmo contexto, aprendam a respeitar o outro com suas respectivas diferenças. Assim, nega-se o entendimento de que uma cultura seja superior à outra.

É preciso que “O livro didático veicule informação que evidencie a cor negra associada a algo positivo, como ébano, ônix, jabuticaba, café, petróleo, azeviche, etc. Atitudes que concorrem para justapor à representação negativa a uma outra positiva”. (SILVA 2008, p. 27).

A autora supracitada, sugere algumas correções de texto quando o professor se depara com textos depreciativos e com conotações negativas. Aponta um exemplo do livro Caminho Certo da 3ª série (BRASIL, 1983, p. 138).

(...) querem ver o demônio do negrinho tornou a cair...)

A frase corrigida por professores ficou assim: “(...) querem ver que o garoto traquinas tornou a cair”.

Outro exemplo, que convém destacar contido no artigo da autora, é referente ao texto **A Borboleta**, de Odilo Costa Filho, In: Cegalla (1980, p. 12)

Texto original	Texto corrigido
A borboleta De manhã bem cedo Uma borboleta Saiu do casulo Era parda e preta Foi beber no açude Viu-se dentro da água E se achou tão feia Que morreu de mágoa Ela não sabia –boba! – que Deus Deu pra cada bicho A cor que escolheu. Um anjo a levou, Deus ralhou com ela, Mas deu roupa nova Azul e amarela.	Foi beber no açude Viu-se dentro da água Sentiu-se ônix, e ébano, Azeviche e jabuticaba. Aí entendeu, Tão linda que era Por que as crianças, Queriam pegá-la, Pra brincar com ela.

Objetivos específicos:

Do objetivo relacionado aos livros didáticos
Destacar nas imagens dos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados no Ensino Médio Profissional de um <i>Campus</i> de um Instituto da região Nordeste do Brasil entre os anos de 2011 a 2012, a presença de estereótipos que identifiquem formas de preconceito e racismo à cultura afro-brasileira;

Quanto à coleção da obra utilizada na pesquisa:

A análise dos exemplares necessitou de um trabalho minucioso, por isso, iniciou-se pelo elenco dos itens a serem pesquisados nos livros, visto que estavam em três volumes, a identificação dos gêneros textuais que contemplasse a temática afro-brasileira; digitalização dos gêneros textuais encontrados, incluindo a legenda com as atividades sugeridas para o trabalho afro, e seleção dos textos para análise da edição de 2010;

As informações observadas até o momento nos leva a inferir que no volume 2 da coleção em questão, elaborada por Thereza Cochar Magalhães e Willian Roberto Cereja, encontra-se um número significativo de sugestões de gêneros literários que podem ser explorados dentro do tema em estudo;

Na atualidade o livro didático de português continua a ser uma fonte de inúmeras discussões e opiniões díspares.

A coleção em foco apresenta aspectos da cultura afro-brasileira do ponto de vista estereotipada, percebível nos enunciados, nos textos-contextos e nos gêneros textuais como exemplifica o anúncio interativo (Figura 9, p. 36), pois nele as mãos negras associam-se a grilhões, mas essas mãos poderiam ter outra cor, por exemplo, poderiam ser brancas.

Entende-se que os textos escritos guardam os contextos em que foram produzidos e as imagens complementam-os, no entanto, pelo menos o volume 3 da coleção em análise por abordar a literatura atual deveria conter textos que veiculassem a cultura afro-brasileira de forma positiva, pois já estão contemplados no Guia de Livros Didáticos (PNLD 2012 p. 39) e este, traz explícito os critérios de exclusão para o livro que não obedecem os estatutos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº **10.639/2003**, nº 11.274/2006, nº 11.525/2007 e nº 11.645/2008, “Veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos. E o (PNLD/2012, p.53) descreve resumidamente a coleção aqui estudada no quadro esquemático exposto abaixo:

QUADRO ESQUEMÁTICO	
Pontos fortes	Exploração pertinente de textos de diferentes linguagens. Articulação da historiografia literária com propostas de leitura do texto literário.
Pontos fracos	Exercícios de análise linguística a partir de frases isoladas. Ênfase em atividades de classificação de termos da oração.
Destaque	Boa articulação entre os eixos de ensino. Indicação de projetos ao final de cada unidade.
Programação do ensino	Os volumes são organizados em quatro unidades, correspondentes aos quatro bimestres. A integração dos eixos de ensino favorece a distribuição do tempo pedagógico.
Manual do Professor	Respostas e comentários vêm junto das atividades na parte que reproduz o Livro do Aluno; outras orientações vêm no encarte destinado ao professor.

4

Figura 20 - Guia de Livros Didáticos - PNLD 2012/ p. 53.

A escolha dos livros didáticos para o Ensino Médio ocorre de forma participativa em âmbito nacional, pois há uma equipe do MEC responsável pela avaliação dos mesmos. Estes uma vez disponíveis no Guia de Livros Didáticos cabe à classe docente de cada escola do ensino médio escolher a coleção que pretende adotar nas salas de aula, e neste momento, os critérios de julgamento da obra perpassa pelos conceitos de avaliação dos docentes, no entanto, os professores respondentes do campus local da pesquisa não participaram da seleção dos livros didáticos de Língua Portuguesa, História e Educação Artística entre os anos de 2011 e 2012, (ver resultado da questão 5, p. 77), visto que a portaria ministerial do MEC nº 1.170, de 21 de setembro de 2010 que regulamenta o funcionamento do Campus, foi publicada no DOU em 22/09/10 e o trabalho letivo com os alunos iniciou-se em março de 2011.

Constata-se que embora os autores da obra em análise afirmem que “A coleção também propõe atividades de apreciação estética, ética, política e ideológica, além de favorecer a apreciação da diversidade sociocultural brasileira, pelo estímulo à compreensão da atual realidade política, social e cultural do país” Guia de Livros Didáticos PNLD (2012, p. 52), o enunciado que introduz o fragmento do texto de “O navio Negroiro” ver (Figura 10, p. 64). Se trabalhado apenas na perspectiva descritiva ao que os autores direcionam a fim de que se perceba memorialmente a cena teatral das condições internas de um navio negreiro e, não apontar também para a real intertextualidade de internalizar memórias positivas quanto às lutas de sobrevivência histórica e cultural dos seres humanos retratados no texto, então os leitores desse artefato didático (jovens de 15 a 17 anos) internalizarão a cena pontuada pelos autores, sinalizando apenas para uma descrição de subalternidade e escravização. Neste ponto

converge com o pensamento de Silva, 2008 (ver p. 61) com as respostas dadas pelos alunos às questões 1, 8 e 9 do questionário inicial desta pesquisa (ver apêndice IV) demonstrando uma representação negativa sobre o negro.

Apesar da observação negativa sobre a cultura afro-brasileira, os livros didáticos podem trazer mais gêneros textuais da atualidade que ofereçam possibilidade de uma leitura positiva sobre a representação da cultura afro intra e extrassala.

Do objetivo relacionado aos alunos
Levantar possíveis imagens de memórias que os alunos, amostra desta pesquisa, possuem sobre a cultura afro-brasileira a partir dos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados nas séries anteriores ao Ensino Médio.

Os alunos não apresentaram dificuldades para responder o questionário, mas nas informações coletadas, inicialmente refletem desconhecimento sobre o continente africano, sobre a lei nº 10.639/2003 e conseqüentemente, a relação de proximidade com a África foi negativa, perceptível nas respostas à primeira questão;

Dentro da população amostral não havia memórias das imagens e/ou do conteúdo afro-brasileiro trabalhado anteriormente, embora os respondentes tenham tido o tempo disponível para recordarem-se delas antes de responderem ao que lhes era pedido.

A primeira questão evidenciou a voz do aluno relacionada ao olhar que ele tem sobre a África e o que vem se consolidando ao longo de sua vida escolar como o conhecimento sobre cultura africana veiculada nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Percebeu-se que os alunos estão disponíveis para colaborar com a execução do projeto, pois participaram ativamente com sugestões e depoimentos como os descritos a seguir:

“Penso que existem duas concepções distintas do negro na sociedade. Primeiramente, o negro era visto de maneira negativa, tanto que algumas escolas literárias tem presente em suas obras ideias de preconceito racial. Mas esse conceito foi desconstruído com o tempo, e o negro foi conquistando seu espaço, com leis a seu favor, quebrando esse dogma de inferioridade”. I. C. – Curso de Vendas.

“Atualmente o negro é visto como um contribuidor em nossa sociedade, pois a cultura deles é a nossa também. Ela vem resgatar nossa identidade, ou seja, a história do negro é o sofrimento pelo nosso dia-a-dia. Esse sofrimento foi essencial para o nosso

desenvolvimento econômico, social e cultural. No entanto, o negro é a representação de luta e vitória em nossa sociedade, pois ele é igual a todas as outras pessoas”. D. S. – Curso de Vendas.

“Desde o começo achei esse projeto interessante, pois ele nos proporcionou conhecer mais sobre o tema afro, e também foi o que nos levou para as visitas técnicas. Aprendi mais sobre a história de Alcântara e também sobre o Barroco. O projeto ajudou estimular o interesse sobre a temática afro, presente em nossas vidas, tanto escolar quanto social e cultural”. A. O. – Curso de vendas

Em respostas aos questionamentos que lhes foram feitos pode-se inferir que:

- Os alunos se autodeclararam negros?

Inferre-se que sim, pois o item nº 2 do questionário dos 160 respondentes, 140 respondeu sim e justificou a autodeclaração pela cor, origem, costumes, cultura e pela miscigenação da formação do povo brasileiro.

- Quais conteúdos você já estudou sobre a História e a Cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental (5º ao 9º ano) ou no Ensino Médio (1º ao 3º ano)? Você conhece a determinação da lei nº 10.639/2003? Em sua opinião o que mudou nos conteúdos ensinados na Literatura brasileira, na História e na Educação Artística a partir de 2003.

As respostas mais recorrentes foram: desconheço essa lei, nunca vi! Mas já vi livros que tratam da cultura afro.

- Quais as temáticas você já estudou sobre a História e a Cultura africana nos livros de Língua Portuguesa?

Inferência: 80% dos respondentes disseram não lembrar dos livros didáticos de Língua Portuguesa que tenham abordado a cultura afro-brasileira e outros 20% disseram “Mundo africano” que trata do meio de vida, onde convivem as pessoas ricas e pobres. A miséria no continente africano e a escravidão. Em livros de Língua Portuguesa a literatura é que sempre trata um pouco da história.

- Quais as memórias das imagens que você tem sobre a história e a cultura dos africanos nos livros de Língua Portuguesa?

Inferência: 90% disseram não ter memórias das imagens da cultura afro-brasileira nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Outros 10% responderam: povo pobre, crianças feridas, escravidão, trabalho escravo, dentre outras imagens. O que permite relacionar que

poucos respondentes tem memórias das imagens da cultura afro-brasileira nos livros didáticos de língua portuguesa e os que têm essa memória, não são imagens com características positivas.

Do objetivo relacionado aos professores
Verificar como os professores de Língua Portuguesa, História e Educação Artística trabalham a História e a Cultura afro-brasileira e qual a importância que a lei nº 10.639/03 tem para eles enquanto educadores.

Constatou-se que os professores respondentes afirmaram trabalhar a temática afro-brasileira e nas falas deles o livro está presente. Embora apenas um tenha citado um livro didático de História. O de língua portuguesa não fora contemplado nas falas. Mas um ponto positivo é que os educadores, aqui sujeitos da pesquisa, buscam outros materiais de pesquisa e utilizam fontes vivas para exemplificar e/ou contribuir na compreensão da temática em estudo.

O resultado apresentado ao reconhecimento da importância que a lei nº 10.639/03 exerce junto aos docentes participantes desta pesquisa foi comprovado. Esta resposta aponta para um novo olhar e novas possibilidades de trabalho efetivo de ensino da cultura afro-brasileira junto aos alunos do ensino médio profissional a fim de que também se tornem multiplicadores do respeito às diferenças.

Do objetivo relacionado às imagens do livro didático
Interpretar as representações sociais da cultura afro-brasileira inseridas nos gêneros textuais dos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados no Ensino Médio Profissional de um Instituto da Região Nordeste do Brasil entre os anos de 2011 a 2012 a partir do contexto em que foram utilizados pelos professores e alunos.

Quanto à análise das imagens aplicadas aos professores não respondentes do questionário e aos alunos respondentes:

As imagens analisadas pelos professores refletem os vários critérios de escolha do livro didático por esses profissionais da educação, por exemplo, a escolha do livro didático

pelas ilustrações. Essa correlação foi mais uma vez presenciada no ato da escolha individual de um dos seis textos imagéticos destacados para análise (ver capítulo V). As figuras foram dispostas sobre uma superfície plana e o professor foi convidado a escolher uma imagem. Dentre os 27 professores o texto mais escolhido foi “Morro da Favela” (Figura 14, p. 73) de Tarsila do Amaral. A estes professores foi permitida a troca das imagens, pois não haviam participado do processo investigativo desde o início e precisavam posicionar-se sobre um assunto que não lhes era “novo”, mas que precisavam buscar internamente o ponto de vista enquanto educador e conhecedor da obrigatoriedade da lei nº 10.639/2003, disponível no site do MEC ao qual estão interligados como servidor federal ativo.

Após a leitura do enunciado que acompanhava a imagem, alguns professores solicitaram a troca do texto escolhido inicialmente, de modo que, “Morro da favela” foi a imagem mais aceita no primeiro e segundo contato com os respondentes. Quando a entrevistadora questionava o porquê da troca, os respondentes diziam “porque essa chamou mais atenção”. O que permite inferir que o colorido da imagem foi um dos atrativos de escolha, do texto pelo leitor.

Houve apenas uma escolha para a imagem “Elenco do Sítio do Pica-Pau Amarelo” de Monteiro Lobato. Quando foi questionado o porquê da escolha, a respondente afirmou “Porque eu assitia muito este seriado quando era criança”. Antes de registrar o ponto de vista solicitou esclarecimentos da investigadora para inteirar-se sobre que contexto o enunciado fora inserido.

Os que optaram pela imagem de “O navio negreiro” e “O anuncio interativo” poucos devolveram os registros escritos justificando motivos diversos. Demonstrando que opinar sobre a representação da cultura afro-brasileira presente no livro didático de língua portuguesa do modo em que estão dispostos no livro didático requer uma reflexão aprofundada, principalmente quando se direciona a um enunciado intencionalmente elaborado. Se há entraves nessa comunicação entre autores desse artefato didático e os professores que utilizam esse mesmo material, já avaliado por uma equipe anteriormente, então o que dizer dos alunos que ainda estão no ensino médio?

Os dados coletados no questionário demonstram que os alunos têm poucas memórias do trabalho em sala de aula com representações da cultura afro-brasileira dos anos anteriores de estudo e dos livros didáticos já utilizados. O que permite inferir que os enunciados que acompanhavam os textos deveriam sim, e guardam o contexto em que foram

criados, mas para serem abordados na perspectiva de autovalorização da cultura afro-brasileira precisam trazer possibilidades de reflexões com o contexto atual.

Quanto à pesquisa investigativa:

As metodologias aplicadas, como a pesquisa-investigativa enriqueceu a oralidade dos alunos sobre a temática em estudo e o comprometimento com as informações coletadas e a apresentação de comunicação oral abordando a cultura afro-brasileira.

Os registros escritos dos alunos envolvidos na pesquisa demonstrou pontos de vista positivos quanto à temática estudada, à escrita argumentativa, vocabulário mais rico e uso de termos específicos.

A visita técnica possibilitou aos estudantes novos olhares sobre o objeto-conteúdo estudado promovendo o conhecimento de forma democrática e cidadã. Foi possível aliar a teoria sobre a representação social, a leitura dos enunciados para o trabalho com os gêneros textuais dispostos nos livros didáticos e a visualização de algumas temáticas na prática como a cultura arquitetônica presente nas igrejas construídas no séc. XVIII e a arte guardada em casas de cultura e em museus, exemplificadas na visita à cidade de Alcântara- MA. Sobre tal atividade acoramos o posicionamento da aluna do curso de vendas, R. D. “A viagem possibilitou novos conhecimentos aos alunos. Aprendi sobre a história da cidade, a vida dos escravos e, também, sobre arte barroca”.

Em síntese, acreditamos que é possível formar o professor do Ensino Médio para tecer uma análise crítica do conteúdo do livro didático no ato da escolha, transformando esse instrumento em uma ferramenta capaz de construir o senso crítico do aluno, consciente de suas origens e tolerante à diferença. A desconstrução da ideologia do livro didático pode contribuir para reconstrução da identidade étnicorracial e da autoestima dos afro-brasileiros. (SILVA, 2008).

Um ponto fundamental para o alcance deste objetivo, é a aproximação da escola com os movimentos negros, entendemos que a escola não pode trabalhar solitária, precisa fazer interlocução com a comunidade escolar considerando, que este aluno, não é um sujeito isolado enclausurado nos muros da escola, há que se imprimir na escola a política da gestão democrática, permitindo a todos a promoção da formação para cidadania do aluno, objeto central do desenvolvimento da aprendizagem. Agindo deste modo, estamos dando e apontando os primeiros passos para infundir nos alunos descendentes de negro o orgulho e a dignidade de autoidentificar-se como negras e negros.

Entendemos que a pesquisa deva continuar em uma perspectiva de proposta de ensino, aliando mais de uma coleção de Língua Portuguesa aos livros de História e Geografia também do ensino médio com uma amostra maior de respondentes, num período maior de estudo.

BIBLIOGRAFIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

Almeida, Murilo Oliveira; SOUSA, Suely dos Santos; TRINCHÃO, Gláucia Maria Costa. **Concepções ideológicas no livro didático: uma análise das imagens**. VI Colóquio Internacional. Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão. SE. Brasil. Set. 2012. Disponível em: http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo_02/PDF/93.pdf. Acesso em 23 de janeiro de. 2013.

ALTUSSER, Louis. **Os aparelhos ideológicos de estado**. São Paulo: Vozes, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judite. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Rev. Múltiplas Leituras**, v. 1, p.18-43, jan/jun. 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

BENJAMIN, Roberto Emerson Câmara. **A África está em nós: história e cultura afro-brasileira**. João Pessoa, PB: Grasest, 2004.

BELMIRO, Célia Abicalil. (2000). A Imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Educação e Sociedade**. Ano XXI, agosto de 2000, nº 72. Campinas, SP: Cedes.

BELMIRO, Celia Abicalil. **Uma Educação do olhar: o contexto dos livros didáticos de português**. IV congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. O Oral, o Escrito e o Digital na História da Educação, 2 a 5 de Abril de 2008. Porto Alegre, RS, Brasil. Porto Alegre: Editora Unisinos. ISBN 85-7431-103-0.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810 – 1910)** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**. Sobre a teoria da ação. 6ª ed., São Paulo, Papirus, 2005.

BRASIL/**Guia de livros didáticos – PNLD 2011: Língua Portuguesa**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. **Guia de livros didáticos – PNLD 2012: Língua Portuguesa**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação. **Língua Portuguesa: Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio**. PNLEM/2009. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio** / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL/Fundação de Assistência ao Estudante – FAE. **Definição dos critérios para avaliação dos livros didáticos**. Brasília: FAE, 1994.

BRASIL, Iara. **Caminho Certo**. 3ª série, 11ª edição. São Paulo: Ed. Do Brasil, 1983.

BRASIL, Chirley; ROSEMBERG, Fúlvio; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n. 1, p. 125-146. Jan/jul. 2003.

BRUCE W. TUCMAN. LOPES, António Rodrigues. **Manual de investigação em educação**. 3ª Ed. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2005.

BUSTAMANTE, L. **Monteiro Lobato politicamente incorreto**. Disponível em: <<http://paginacultural.com.br/autores/monteiro-lobato-e-o-racismo>>. Acesso em. 05-09-2012.

CABRAL, Marianela. **Como analisar manuais escolares**. Lisboa: Texto Editora, 2005.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar **Português: linguagens**. Volumes 1, 2 e 3, ensino médio. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CHARTIER, Roger. **A História cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1987.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. 5. Ed. São Paulo: Global, 1999.

CRUZ, Marileia dos S. **A história da disciplina Estudos sociais a partir de representações sobre o negro no livro didático (período 1981 – 2000)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, 2000.

DEBRET, Régis. **Vida e morte da imagem**: uma história do olhar no Ocidente. Trad. Guilherme Teixeira. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **Português**: língua e cultura. Ensino Médio. Vol. Único. Curitiba: Base Editora, 2003.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, Ivani. Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FISCHER, Steven Roger; FREIRE, Claudia. (trad.) **História da leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREITAG, Barbosa; COSTA, Wanderley; MOTA, Waléria R. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.

GATTI JÚNIOR, Décio. **Livro didático e ensino de história: dos anos sessenta aos nossos dias**. Tese de Doutorado, São Paulo: PUC, 1998.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Zahar. Rio de Janeiro, 1973.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOFFMAN, Erving. **Estigma, notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Revista Aletria**: alteridades em questão, Belo Horizonte: POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.9, dez., 2002.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Bacicheti **Leitura literária**: um estudo de propostas de leitura de poesia em livros didáticos. 2009. 233f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2009.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de resumos e comunicações científicas**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005. P. 56- 83.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVICH, Sandra. (org.). **Textos em representações sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes. 1999.

HALL, Stuart; SILVA, Tadeu Tomaz da; LOURO, Guacira Lopes. (trad.) **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A. (1998).

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. 2. ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HORIKAWA, Alice Yoko; JARDILINO, José Rubens Lima. **A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares**. Rev. Lusófona de Educação 2010, n.15, p. 147-162. ISSN 1645-7250.

IBGE. Metodologia da Divisão Regional. [Consult. 23-06-2-12]. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/default_div_int.shtm>.

JODELET, Denise. (org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

_____. **O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais**. Sociedade e Estado, Brasília, DF, v.24, n.3, p. 679-712, set/dez. 2009.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: Intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes. 1999. 324p.

JOVCHELOVITCH, S. **Representações sociais e esfera pública**: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LAJOLO, Marisa. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. In: **Em Aberto**, ano 16, n. 69, Jan/Mar, 1996.

LAPASSADE, G. **As Microsociologias**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2005 (Série: Pesquisa em Educação, v.9.).

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. MONTEIRO, Heloisa; SETTINERI, Francisco. (trad.). Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LE MOS, Daisy Inocência Margarida. **A mídia impressa especializada e o adolescente vestibulando**. Daisy Inocência de Oliveira – São Paulo: [s.n], 2007. 312p. (Monografia) Pós-Graduação. Universidade Metodista de São Paulo)

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, Nei. **História e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: BARSA PLANETA, 2008.

LOUREIRO, S. A. G. **Identidade étnica em re-construção**: a resignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo, na perspectiva existencial humanista. Belo Horizonte: O Lutador, 2004.

MAGALHÃES, Justino. O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: Para uma historiografia do manual escolar em Portugal. **Revista de Ciências da Educação Unidade**

de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa Direcção de Rui Canário e Jorge Ramos do Ó. Sisifo, nº 1, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. INDURSKY, Freda. (trad.) Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MARTINS, Maria da Esperança; SÁ, Cristina Manuela. Que promoção da compreensão na leitura esperar do manual de Língua Portuguesa? In. DUARTE, José B. (org.). **Manuais escolares e dinâmica da aprendizagem**: podem os manuais contribuir para a transformação da escola? Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, Janeiro de 2010. P 13 – 29.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processo. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MINAYO, Maria Cecília. de Souza.(org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade.Petrópolis. R.J. 20. ed. Vozes, 1994.

_____,. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo, 1996.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo**: políticas e práticas. 11. ed. Campinas: Papirus, 2009.

MORGADO, J. C. **Manuais escolares**. Contributos para uma análise. Porto: Porto Editora, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 2004.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, N. L. **O Negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo, Ática: 1988.

NEGRÃO, Esmeralda V. **A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 63, p.86-87, nov. 1987.

NEGRÃO, E. V. **Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 65, p. 52-65, maio 1988.

PACHECO, Elizer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal; IFRN, 2010.

PAULA, Claudemir da Silva; Silva, Rosana Costa dos Santos. **Os negros e os elementos culturais afrodescendentes em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Disponível em: http://www.lettraviva.net/arquivos/Os_negros_e_os_elementos_culturais_claudemir_hosana.pdf. Acesso em 25 de janeiro de 2013.

PEDRO, A. **História do mundo ocidental: ensino médio**. Vol. Único. São Paulo, FTD, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global Editora, 1985.

RANGEL, Egon de Oliveira (coord). (2004). **Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio: PNLEM/2005: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, SETEC, FNDE.

ROMERO, Sílvia. **História da Literatura Brasileira, tomos I e II**. Organização de Luiz Antonio Barreto. Rio de Janeiro: Imago; Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2001 (Obras completas de Sílvia Romero).

SAMAIN, Etienne. (org.). **O Fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTOS, J. R. **Movimento negro e crise brasileira**. Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares: Brasília, 1994.

SANTOS, L. V. P. Os **personagens negros na obra de lobato “o sítio do pica-pau amarelo”**. [Consult. 09-06-2012]. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/os-personagens-negros-na-obra-de-lobato-o-sitio-do-picapau-amrelo-3080024.html>>

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SARAIVA, Emanuel de Jesus. **História e cultura africanas: a influência africana na cultura brasileira**; 1. ed. - São Luís: interativa, 2012.

SAVIANI, Demerval. **O Choque teórico da politécnica**. Trabalho, Educação e saúde. Revista da SPSJV/Fiocruz. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003, n. 1, pp 131-152.

SEABRA, Maria Judite. **Os manuais escolares e o ensino secundário em Coimbra, no primeiro quartel do século XX**. Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. O Oral, o Escrito e o Digital na História da Educação, 2 a 5 de Abril de 2008. Porto Alegre, RS, Brasil. Porto Alegre: Editora Unisinos. ISBN 8534 -31- 103

SILVA, Ana Célia. A Desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação e Diversidade, 2008, p. 17-33.

SILVA, Paulo Vinícius Batista da. **Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVEIRA, Bruno Abnner Lourenzatto. História da África em sala de aula: fronteiras e perspectivas de construção da cidadania. In: RASSI, Sarah Taleb (org.) **Negros**: na sociedade e na cultura brasileira. Goiânia: UCG, 2009. p. 15 – 23.

SOUSA, Suely dos Santos; **Concepções ideológicas no livro didático**: uma análise das imagens. VI Colóquio Internacional. Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão. SE. Brasil. Set. 2012. Disponível em : http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo_02/PDF/93.pdf. Acesso em 23 de janeiro de 2013.

SZYMANSKI, Heloisa **A relação família escola**: desafios e perspectivas. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2007.

TEODORO, António Neves Duarte. **Relatório de disciplina comparada**: Educação Comparada: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Ciências da Educação: Lisboa, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE I

PROTOCOLO DE SOLICITAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA PARA PAIS /RESPONSÁVEL PELO ALUNO

**INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – ISEC
UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS – ULHT**

**TEMA DA DISSERTAÇÃO – REPRESENTAÇÃO DA CULTURA AFRO-
BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O
ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL**

**MESTRANDA – MARIA ISABEL SOARES OLIVEIRA
ORIENTADORA – PROF^a. DOUTORA TELMA BONIFÁCIO DOS SANTOS
REINALDO**

Caro Responsável pelo (a) aluno)_____

Maria Isabel Soares Oliveira, brasileira, solteira, professora, vem mui respeitosamente solicitar a V.S. que AUTORIZE a participação do(a) aluno(a) do Curso de VENDAS E EDIFICAÇÕES do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA a colaborar como sujeito da pesquisa de campo que contribuirá para a conclusão de sua dissertação de Mestrado junto a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT /Lisboa – Portugal sob a orientação da Prof^a. Doutora Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo. Tal pesquisa envolve instrumentos como entrevistas e aplicação de questionários necessários para o alcance dos objetivos propostos no projeto de investigação inicial. Certa de sua atenção e disponibilidade, agradecemos!

Maria Isabel Soares Oliveira
Mestranda

Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo
Orientadora

Pai/Mãe/Responsável

APÊNDICE II

PROTOCOLO DE SOLICITAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA - DIREÇÃO

**INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – ISEC
UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS – ULHT**

**TEMA DA DISSERTAÇÃO – REPRESENTAÇÃO DA CULTURA AFRO-
BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O
ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL**

**MESTRANDA – MARIA ISABEL SOARES OLIVEIRA
ORIENTADORA – PROF.^a. DOUTORA TELMA BONIFÁCIO DOS SANTOS
REINALDO**

Ilmo. Sr. Diretor Mariano Matos Ribeiro

Profa. Maria Isabel Soares Oliveira

Nesta

Maria Isabel Soares Oliveira, brasileira, solteira, professora, vem mui respeitosamente solicitar a V.S. permissão para desenvolver sua pesquisa de campo que culminará com sua dissertação de Mestrado junto a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT /Lisboa – Portugal sob a orientação da Prof.^a. Doutora Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo. Tal pesquisa envolve instrumentos como aplicação de questionários, entrevistas e observação de campo necessários para o alcance dos objetivos propostos no projeto de investigação inicial. Certa de sua atenção e disponibilidade, agradecemos!

Maria Isabel Soares Oliveira
Mestranda

Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo
Orientadora

Mariano Matos Ribeiro
Diretor

APÊNDICE III

PROTOCOLO DE SOLICITAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA PARA PROFESSORES

**INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – ISEC
UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS – ULHT**

**TEMA DA DISSERTAÇÃO – REPRESENTAÇÃO DA CULTURA AFRO-
BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O
ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL**

**MESTRANDA – MARIA ISABEL SOARES OLIVEIRA
ORIENTADORA – PROF.^a. DOUTORA TELMA BONIFÁCIO DOS SANTOS
REINALDO**

Caros (as) Professores (as)

Maria Isabel Soares Oliveira, solteira, professora vem mui respeitosamente solicitar a V.S. que se disponibilize a dar entrevistas ou a responder questionário que contribuirá para a conclusão de sua dissertação de Mestrado junto a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT/Lisboa – Portugal sob a orientação da Prof.^a Doutora Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo. Tal pesquisa envolve instrumentos como entrevistas e questionários necessários para o alcance dos objetivos propostos no projeto de investigação inicial. Certa de sua atenção e disponibilidade, agradecemos!

Maria Isabel Soares Oliveira
Mestranda

Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo
Orientadora

Professor(a)

APÊNDICE IV

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

01) Qual o sinônimo da palavra África para você?

02) Na sua opinião: O que significa ser afro-brasileiro?

03) Você se considera afro-brasileiro? Justifique sua resposta.

04) O que você sabe sobre o continente africano, enquanto, o segundo maior continente do globo terrestre?

05) Na sua opinião a que se deve a grande diversidade étnica e cultural que caracteriza o continente africano?

06) De que forma a cultura africana influencia a cultura brasileira?

07) Você possui interesse em conhecer o Continente Africano? O que você quer conhecer? O que você entende pela expressão “Mãe África”?

08) Quais as temáticas você já estudou sobre a História e a Cultura africana nos livros de Língua Portuguesa?

09) Quais as memórias das imagens que você tem sobre a História e a Cultura dos africanos nos livros de Língua Portuguesa?

10) O livro de Língua Portuguesa que você utiliza em sala, neste módulo, traz conteúdos sobre a História e a Cultura da África? Quais conteúdos?

APÊNDICE V

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

01) Você é professor (a) de qual Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?

02) Você é professor(a) do Instituto há quantos anos?

() Menos de 3 anos.

() Entre 3 a 5 anos.

() Entre 5 a 10 anos.

() Entre 10 a 15 anos.

() Entre 15 a 20 anos.

() Mais de 20 anos.

03) Você é professor(a) de Língua Portuguesa, História ou Educação Artística? _____

04) Você já participou de seleção/escolha de **livro didático** para o ensino médio nesse período em que é professor no Instituto? Em qual Campus?

05) Se você já participou da seleção/escolha do Livro Didático para o ensino médio que está sendo usado neste módulo correspondente a 2011.2 ou Série correspondente a 2011, quais são seus critérios? _____

06) Qual a referência bibliográfica do livro didático que você utiliza como fonte de pesquisa (nas disciplinas de Língua Portuguesa, História ou Educação Artística) a qual os alunos tem acesso para trabalhos individuais e/ou em grupos em sala de aula?

07) O livro didático de Língua Portuguesa, História ou Artes que você utiliza como apoio nas pesquisas em sala de aula é da última década do século XX ou da primeira década do século XXI? E nele tem conteúdo da História e da Cultura da África de forma explícita ou implícita? Se tem, qual conteúdo você identificou?

08) Você trabalha a História e a Cultura afro-brasileira em sala de aula? Qual material didático você utiliza como apoio? _____

09) Qual a importância da Lei **10.639/03**, para você enquanto educador ?

10) Você conhece ou utiliza algum livro de Língua Portuguesa, História ou Artes da primeira década do Século XXI que traga sugestões de trabalho referentes aos conteúdos da História e da Cultura afro-brasileira? Qual a referência bibliográfica?