

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES –
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO PNLD: APAGAMENTO OU
VISIBILIDADE DE VOZES NEGRAS E CULTURA DE MATRIZ
AFRICANA?**

Mestrando: Cassiano Assunção Orientadora:
Orientadora: Profa. Dra. Luana Teixeira Porto

Frederico Westphalen, abril de 2022.

A851c Assunção, Cassiano

Cultura afro-brasileira no PNLD: apagamento ou visibilidade de vozes negras e cultura de matriz africana? / Cassiano Assunção. – 2022. 138p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada – URI
Câmpus de Frederico Westphalen, 2022.

“Orientação: Prof^a. Dr^a. Luana Teixeira Porto”

1. Educação 2. Cultura afro-brasileira 3. Negro I. Título II. Porto, Luana Teixeira

CDU: 37

Cassiano Assunção

**CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO PNLD: APAGAMENTO OU
VISIBILIDADE DE VOZES NEGRAS E CULTURA DE MATRIZ
AFRICANA?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação, área de concentração em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Luana Teixeira Porto, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Frederico Westphalen, abril de 2022.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Defesa do Projeto de
Dissertação de Mestrado**

**CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO PNLD: APAGAMENTO OU
VISIBILIDADE DE VOZES NEGRAS E CULTURA DE MATRIZ
AFRICANA?**

elaborada por

Cassiano Assunção

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Luana Teixeira Porto – URI/FW
(Orientadora/Presidente)

Profa. Dra. Ivânia Aquino – UPF
(1ª arguidora)

JAQUELINE MOLL Assinado de forma digital
por JAQUELINE MOLL
COLLAR:4764568 COLLAR:47645687053
7053 Dados: 2022.05.05 11:37:56
-03'00'

Profa. Dra. Jaqueline Moll – URI/FW
(2ª arguidora)

Prof. Dr. Claudionei Cassol – URI/FW
(Suplente)

Frederico Westphalen, abril de 2022.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	08
2. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	14
2.1. Tipo de pesquisa	14
2.2. Quadro para análise das obras	16
2.3. Instrumentos, técnicas e procedimentos para a obtenção de dados	18
3. EDUCAÇÃO CULTURAL E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA	53
3.1. Identidade e cultura	61
3.2. Educação cultural	69
3.3. Educação e diversidade cultural	10
3.4. Cultura, culturas e educação	78
3.5. Cultura afro-brasileira	86
4. ABORDAGEM SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD), COM DESTAQUE PARA O PROGRAMA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA	93
4.1. Formação do PNLD: história de um programa de fomento à leitora	93
4.2. Perfil geral das obras do PNLD	100
4.3 Mapeamento e análise do acervo de 2020 do programa nacional do livro didático (PNLD): cultura afro-brasileira	103
5. CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA SALA DE AULA E O PNLD	111
5.1. O perfil das vozes representadas e apresentadas	111
5.2. O papel do PNLD na abordagem da cultura afro-brasileira	117
5.3. Potencialidades e fragilidades no PNLD Considerações finais	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	129

RESUMO

Centrada na análise da imagem do negro na abordagem da cultura afro-brasileira e sua relação com a educação cultural, esta pesquisa objetiva investigar como a temática afro-brasileira é abordada nos livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ensino fundamental, a fim de discutir o papel do PNLD na compreensão e na valorização da cultura afro-brasileira no ambiente escolar. A metodologia a que recorreremos para o desenvolvimento dessa pesquisa é de cunho qualitativo e busca, por meio de pesquisa bibliográfica e análise comparatista, examinar nos livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) a imagem do negro na abordagem da cultura afro-brasileira e sua relação com a educação cultural. A análise é alicerçada em um roteiro que busca identificar o perfil do personagem negro e sua posição de fala em cada uma das obras do referido programa. Os resultados objetivos apontam que, de mais de 300 obras inseridas no panorama do PNLD, apenas 10 obras retratam a cultura afro-brasileira. Desta forma, entende-se que a cultura afro-brasileira não é representada de maneira igualitária. Os resultados evidenciam que cultura afro tem suas peculiaridades e é necessário que isso seja retratado de forma mais significativa nos livros literários, bem como, incluída a cultura afro de forma maior, com maior número de livros inclusos, obviamente, assim como, inclusão de temas clássicos com uma nova roupagem, acompanhando as discussões. Portanto, destacamos como meio à reflexão e melhoria do PNLD: a reformulação do programa de acordo com as demandas socioculturais existentes; a qualificação da formação do professor, para que este tenha fundamentação teórico-prática para desenvolver propostas pedagógicas críticas e reflexivas sobre a cultura afro-brasileira em sala de aula; e por fim, a valorização cultural permeada por um movimento de mudança cultural, estrutural e de valores na sociedade atual.

Palavras-chave: PNLD; cultura afro-brasileira; negro.

ABSTRACT

Centered on the analysis of the image of black people in the approach of Afro-Brazilian culture and its relationship with cultural education, this research aims to investigate how the Afro-Brazilian theme is approached in the books of the National Textbook Program (PNLD) of elementary school, in order to discuss the role of PNLD in understanding and valuing Afro-Brazilian culture in the school environment. The methodology used for the development of this research is of a qualitative nature and seeks, through bibliographic research and comparative analysis, to examine in the books of the Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) the image of black people in the approach to Afro culture. -Brazilian and its relationship with cultural education. The analysis is based on a script that seeks to identify the profile of the black character and his speech position in each of the works of that program. The objective results show that, of more than 300 works included in the PNLD panorama, only 10 works portray Afro-Brazilian culture. In this way, it is understood that Afro-Brazilian culture is not represented in an egalitarian way. The results show that Afro culture has its peculiarities and it is necessary that this is portrayed more significantly in literary books, as well as, including Afro culture. in a larger way, with a greater number of books included, obviously, as well as the inclusion of classic themes with a new guise, accompanying the discussions. Therefore, we highlight as a means of reflection and improvement of the PNLD: the reformulation of the program according to the existing sociocultural demands; the qualification of teacher training, so that they have theoretical-practical foundations to develop critical and reflective pedagogical proposals on Afro-Brazilian culture in the classroom; and finally, the cultural valorization permeated by a movement of cultural, structural and value change in today's society.

Keywords: PNLD; Afro-Brazilian culture; black person.

1. INTRODUÇÃO

A representatividade negra vem sendo alvo de debates entre pesquisadores da área de ensino. No ambiente escolar, uma das conquistas de maior relevância para os afro-brasileiros foi a promulgação da lei 10.639/03 a qual torna obrigatório a inclusão da história e da Cultura afro-brasileira nos currículos das escolas públicas e privadas de todo o país. As instituições de ensino têm autonomia para trabalhar com essa temática através de atividades interdisciplinares, projetos, palestras entre outros meios que propiciam o desenvolvimento de atividades relacionadas a esse tema. A lei faz-se fundamental uma vez que o negro é parte integrante da construção da história do povo brasileiro e sua contribuição cultural é extremamente significativa. Além disso, é a etnia que possui a maior parcela do contingente populacional do país, segundo dados do IBGE de 2020. Porém, tal representação encontra-se predominantemente de maneira desprestigiada oportunizando lacunas para os preconceitos raciais e a discriminação.

Desde a implementação da lei 10.639/2003, os docentes procuram formas para repensar a temática, visto que existem vários desafios para que esse ensino ocorra de maneira efetiva; apenas os conteúdos da lei não efetivam o seu funcionamento, pois os mesmos necessitam ser explorados de maneira apreciativa, no que se refere aos aspectos de representações culturais, textuais ou imagéticas, de africanos e afro-brasileiros no ambiente educacional e nos instrumentos a serem utilizados no fazer educativo. A lei ratifica que o ensino da cultura afro-brasileira seja realizado, entretanto para que esse ensino aconteça de maneira efetiva é fundamental que o conteúdo se propague entre educandos e as instituições de ensino. Outro ponto que deve ser considerado é a maneira como esse ensino é passado, visto que o enfoque sobre os povos afro-brasileiros ainda é trabalhado na maioria das vezes de forma eurocêntrica.

Por meio da promulgação da lei, proporcionou-se um aumento das pesquisas sobre a temática afro-brasileira e mudanças significativas foram vislumbradas. Evidenciou-se a implementação da disciplina de História da África em cursos de História, uma ampliação da temática africana em materiais educativos e formação de docentes da rede pública de ensino para melhoramento sobre a temática. Embora avanços significativos tenham emergido, a representação do negro no ensino apresenta-se, por vezes, de maneira estereotipada e negativa. Sendo

assim, pesquisas a respeito do negro permanecem como objeto de estudo de grande relevância.

Nesse sentido, a análise da representação desse segmento populacional nos materiais literários torna-se necessária. O livro literário vem adquirindo um espaço de destaque como objeto de estudo, por ser um gerador de cultura dos estudantes. Por mais que haja uma variedade de ferramentas de ensino nas instituições escolares, o livro literário seguidamente mantém-se como principal instrumento de leitura para vários estudantes em situação de vulnerabilidade, considerando-se a realidade do educando, assim como, dos ambientes educacionais que dispõem de instrumentos diversificados quando se refere aos materiais escolares.

Os livros literários trazem em seu interior infinitas ideias ligadas a princípios erigidos em determinado tempo e em determinada sociedade, são o reflexo do que se aguarda no processo de formação dos estudantes. Por meio desse material são difundidos pensamentos considerados socialmente fundamentais aos educandos e permite servir como um revelador de projeto de formação social dos espaços escolares. O livro literário é uma maneira de envolver o sujeito na sociedade, a leitura propicia a inserção da análise e remodelação do espaço, torna o estudante um indivíduo emancipado. Este material é um formador de massas populares e um orientador do estudante com a sociedade ao seu redor.

O livro literário é uma ferramenta que integra a cultura escolar, é um material que carrega e dissemina significados, sentidos, saberes e valores da sociedade. Este material constitui-se em uma ferramenta que pode reproduzir preconceito e discriminação, algumas vezes de maneira silenciosa outras de modo explícito, ou seja, ao encobrir as vivências de determinados estratos sociais e o seu processo histórico-cultural, dentre eles os negros, restringue-se perante a presença dos diferentes, e isso representa apagá-los não só da história, como também da sociedade.

Nessa direção, os livros literários que possuem imagens, ilustrações, ou textos que apresentem aspectos distorcidos e estereotipados sobre determinados segmentos populacionais, acabam por colaborar para a criação de rótulos, estimulando preconceitos, produzindo referências negativas e propiciando a baixa auto-estima dos sujeitos relativos a esses segmentos, em particular, os negros. Ainda, o livro literário ao ofuscar esses indivíduos e/ou apresentá-los de maneira distorcida e exótica, estará fortalecendo a exclusão social e anulação de uma

parcela expressiva da população brasileira.

Desta forma, percebemos que o processo de escolha por instituições educacionais possui importância na educação pública, visto que regula de maneira direta o desenvolvimento do aprendizado dos estudantes. No cenário atual, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é encarregado da análise e distribuição dos livros didáticos e literários nas instituições públicas de ensino. O processo de análise e distribuição dos livros ocorre de forma periódica, garantindo ciclos regulares trienais alternados, intercalando a assistência a todos os níveis de ensino: anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, tanto para a educação regular como para Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por meio deste programa que estudantes em situação de vulnerabilidade conseguiram ter acesso a materiais literários e didáticos.

Sabendo da abrangência e importância deste programa para a educação básica no país e da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana apresentamos a pesquisa de mestrado, intitulada *“A Cultura Afro-brasileira nos acervos do PNLD: apagamento ou visibilidade de vozes negras e cultura de matriz africana?”*, desenvolvida no programa de pós-graduação em educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) com orientação da professora doutora Luana Teixeira Porto. A metodologia a que recorremos para o desenvolvimento dessa pesquisa é de cunho qualitativo e busca, por meio de pesquisa bibliográfica e análise comparatista, examinar nos livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) a imagem do negro na abordagem da cultura afro-brasileira e sua relação com a educação cultural.

Sentindo a necessidade de compreender e problematizar o contexto das ideias e possibilidades, propomos a seguinte pergunta-problema: De que forma o PNLD, sendo um programa de política pública de leitura com abrangência nacional, propõe a abordagem da cultura afro-brasileira? O viés adotado nessa abordagem indica a valorização da cultura afro-brasileira, em sua essência (linguagem, tema, identidade, etc), da discussão sobre o lugar dessa produção na cultura brasileira e da necessidade de reparação do silenciamento das vozes dessa cultura, ou apenas uma inserção protocolar do objeto de modo a atender a lei federal que obriga a presença do tema no currículo?

Essas problemáticas levaram-nos a definir como questões norteadoras da

pesquisa:

- Como podemos relacionar a educação e a cultura afro-brasileira através do debate acerca da pluralidade cultural?
- De que forma o Programa Nacional do Livro e do Material Didático aborda a diversidade cultural em suas produções?
- Quais livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) apresentam e valorizam a cultura afro-brasileira? Como essa valorização é retratada?

O viés adotado nessa abordagem indica a valorização da cultura afro-brasileira, em sua essência (linguagem, tema, identidade, etc), da discussão sobre o lugar dessa produção na cultura brasileira e da necessidade de reparação do silenciamento das vozes dessa cultura, ou apenas uma inserção protocolar do objeto de modo a atender a lei federal que obriga a presença do tema no currículo?

Essas questões são fundamentais para refletirmos a respeito do tipo de sociedade que possuímos e se a mesma pode ser considerada uma sociedade possível, capaz de conviver e respeitar de forma pacífica as diferenças, por meio do que a cultura escolar propaga, em especial via livros literários. Esperamos que esta pesquisa seja o início de muitas outras, em que o conteúdo positivo da cultura negra deixe de ser inferiorizado se tornando, cada vez mais, parte integrante da sociedade. Buscamos apresentar contribuições sociais e acadêmicas, com a finalidade de contribuir para a redução do silenciamento dessa cultura ainda tão recorrente no contexto escolar.

Considerando isso, o objetivo geral do estudo é investigar como a temática afro-brasileira é abordada nos livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ensino fundamental, a fim de discutir o papel do PNLD na compreensão e na valorização da cultura afro-brasileira no ambiente escolar. Já os objetivos específicos são: Relacionar educação e cultura por meio do debate acerca da pluralidade cultural como objetivo de apreciação no ensino fundamental; Identificar nos acervos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2020 os livros dos anos finais do ensino fundamental que apresentam a cultura afro-brasileira, seja pelo conteúdo, ou pela representação, texto e ilustração, a fim de discutir quais obras valorizam a cultura afro-brasileira; Analisar os textos e ilustrações das obras literárias presentes nos livros literários, tendo em vista a valorização da diversidade cultural; Categorizar as obras literárias de acordo com os discursos presentes nos textos, a partir da valorização da cultura afro-brasileira.

Esta proposição de pesquisa é motivada por várias razões. Os estudos referentes à cultura afro-brasileira acompanham a minha trajetória acadêmica e profissional desde a entrada no curso de Letras-Inglês, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, bem como já graduado e constituindo-me professor atuando no ensino fundamental da rede municipal de ensino de Barra do Guarita-RS. Por meio das aulas de literatura e do encontro diário com os estudantes, identifiquei a necessidade de explorar a cultura afro-brasileira no ambiente escolar, a fim de possibilitar às crianças negras constituírem uma identidade positiva de si, assim como os estudantes não negros, que precisam conhecer as culturas que fundam a cultura brasileira, e que ambos possam perceber-se nas suas diversas diferenças e identidades. Na inserção no ambiente escolar, percebo que muitos estudantes não conseguem se ver representados nos personagens dos livros literários, devido ao fato de muitas narrativas apresentarem poucos elementos que abordem, de forma positiva, a história da população afro-brasileira, desconsiderando a origem desses grupos e sua contribuição para a formação social, histórica e cultural do país, o que evidencia o desconhecimento sobre as diferentes culturas.

A segunda razão para este estudo associa-se à ideia de que a sociedade brasileira é formada por uma pluralidade de etnias decorrentes de seu desenvolvimento histórico de formação assim como de diversidade e desigualdade de oportunidades de desenvolvimento humano e social. Sendo assim, desde sempre, tornou-se uma sociedade formada por desigualdades sociais, econômicas e educativas, que, no percorrer histórico, se realçaram, conservando-se até a contemporaneidade. Nesse âmbito, o sistema educacional não pode eximir-se desse debate, pois tal sistema é um dos ambientes mais pertinentes para realizar o processo de ensino e aprendizagem e a socialização do saber das crianças e dos adolescentes, dado que, para muitos jovens, esse ambiente será o único meio de acesso a reflexões filosóficas e ao conhecimento científico.

Nesse contexto, a sociedade dividida em estratos sociais é um fato da realidade que se torna cada vez mais difícil de aceitar, assim como é notório que ela é instituída no modo de produção capitalista e é fragmentada em dois estratos distintos (burguesia x proletariados). Por consequência, o ambiente educacional imerso nessa conjuntura sofre impacto dos embates entre as classes e não fica à margem dessa conexão, proliferando os saberes e conteúdos, vigorosamente

indicados pelos interesses das classes dominantes e, raramente, consideram a experiência, vivência e a realidade dos indivíduos. Em outras palavras, tem-se uma educação dos poderosos e não uma educação poderosa¹.

Embora a formação histórico-social brasileira seja pluriétnica e multirracial, com uma rica diversidade cultural, grande parte dos centros educacionais não estão preparados para trabalhar em uma perspectiva de educação cultural. Muitos materiais didáticos desconsideram a atuação das camadas sociais mais baixas, em particular dos povos negros, e, quando essa população é abordada, são trabalhados aspectos relativos a teorias sobre a humanização do continente.

Outra razão imbricada a essas questões diz respeito aos estudos nos espaços educacionais, esses que muitas vezes se mostram superficiais quanto ao perpassar dos povos negros em nosso país. Existe uma carência de conscientização sobre: a importância dos povos negros para o desenvolvimento do Brasil; a herança cultural trazida, como religião, indumentária, cozinha, música, dança, que serviram como mecanismos de resistência social ao regime que os oprimiam e queriam transformá-los apenas em máquinas de trabalho; e da necessidade de reconhecimento e preservação dessa cultura. Além dessa carência, comumente, verifica-se a deturpação de informações, inferiorização e estereotipação, exercidos por meio das histórias literárias, dos conhecimentos científicos e da historiografia oficial.

Outro argumento a favor dessa proposição de pesquisa refere-se à ideia de que os livros literários, além de serem um dos materiais mais utilizados no ambiente escolar para a formação do estudante, são instrumentos poderosos para o educador e para a escola, servindo como um impulsor para um ensino-aprendizagem significativo, desenvolvendo na criança e no adolescente a linguagem, a oralidade, o conhecimento de diversos contextos e histórias, ampliando e enriquecendo suas concepções de mundo e de sociedade. Nesse âmbito, torna-se fundamental que assuntos tratados por eles atentem a história da maneira mais condizente ao que de fato aconteceu, pois servem como mecanismos de reflexão, como mediadores e formadores de opiniões dos estudantes. Além disso, no cotidiano escolar muitos acabam por reproduzir tendências preconceituosas, reforçando a imagem de meros coadjuvantes da formação histórica brasileira.

¹ Jogo de palavras adotado por Michael Young (2007). Referência: _____. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Além disso, os docentes ao tentar incluir o ensino de cultura afro-brasileira no seu fazer pedagógico possuem pouca informação sobre os reais propósitos dessa temática. O ensino de história e cultura afro-brasileira não é algo simples, implica rever toda a nossa formação, desconstruir categorias hierarquizadas no imaginário social que foram construídas ao longo dos anos por visões eurocêntricas e que insistem em tratar tal cultura como um elemento latentemente perigoso ou potencialmente inferior, encobrendo os outros tantos aspectos que essa cultura apresenta (ALVES, 1985, p. 59). Cabe às instituições de ensino, em razão disso e de outros fatores, fornecer capacitações para que os docentes saibam fazer a escolha dos materiais e utilizá-los de forma coerente, para que alcancem os objetivos propostos. Para isso, o processo de formação continuada é fundamental, bem como cursos pertinentes que promovam a qualificação efetiva a respeito da temática.

Um próximo argumento ampara-se na ideia de que, mesmo após a vigência da Lei 10.639/03, o meio educacional ainda necessita de materiais pedagógicos específicos aos quais os docentes possam acessar. Em virtude disso, essa questão acabou tornando-se em uma temática transversal. Nos currículos escolares, vislumbra-se muitas vezes uma visão estereotipada na abordagem da cultura afro-brasileira, sem desnaturalizar a condição de subalternidade construída pela cultura hegemônica, simplesmente para cumprimento de um cronograma de datas festivas².

Vale salientar que a Lei 10.639/03 foi um marco legal resultado de reivindicações sociais e é considerada um importante instrumento para a alteração de padrões na educação e na sociedade, dado que, por meio dela, procura-se adicionar a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira nas instituições de ensino básico e, conseqüentemente, na formação superior, admitindo e reconhecendo a relevância dos povos de matrizes africanas em nossa sociedade e valorizando a rica diversidade de etnias e culturas que formam o país. Todavia, é oportuno ressaltar que estar formalizado esse tema na educação curricular não representa que se efetivaram os direitos dos povos todos, inclusive os direitos das comunidades pretas. Nesse contexto, outros elementos estão por trás desse cumprimento legal, que não pode ser somente de caráter formal e reflexivo, precisa

² Não é raro vemos eventos escolares promoverem o Dia da Consciência Negra como uma ação desvinculada do percurso formativo sobre a cultura e os povos brasileiros.

ser acompanhado de ações concretas para a transformação das realidades, e isso incluir a proposição de formação e capacitação de docentes em relação a temática, assessoria pedagógica, ferramentas didáticas adequadas, entre outros fatores.

Um primeiro passo para essa formação pode ser justamente refletir sobre o que há à disposição dos professores para a abordagem da cultura afro-brasileira na sala de aula, como os materiais disponíveis por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Como apontam buscas no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), são poucas as produções científicas desta natureza, que discutem como a temática afro-brasileira é abordada nos livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e como essa valorização da cultura afro-brasileira é representada. Como detalhamos minuciosamente no item 10.2, “Instrumentos, técnicas e procedimentos para a obtenção de dados”, foram encontrados no total 92 trabalhos, sendo 79 dissertações e 13 teses sobre o tema, porém a grande maioria não são relevantes para este projeto de pesquisa (por conta do desvio temático). Entre os 92 trabalhos, notamos que apenas 19 deles, sendo 17 dissertações e 2 teses, relacionavam-se de alguma forma com nossa intenção de pesquisa, o que valida o caráter de importância da proposta deste estudo. Por meio das 19 pesquisas selecionadas, procuramos apresentar seus objetivos, suas metodologias e algumas conclusões obtidas que podem ser visualizadas no referido item deste trabalho.

Esta pesquisa justifica-se ainda pela necessidade de discussões sobre a qualidade, potencialidade e problemas dos livros literários na abordagem do tema, uma vez que esse recurso é, ainda, uma das ferramentas mais utilizadas pelos docentes e estudantes, especialmente nas escolas públicas, em que, na maioria das vezes, esse instrumento consiste na única fonte de leitura para os educandos provenientes das classes populares. Para as crianças e adolescentes em condições de vulnerabilidade, esses livros são, ainda, a única fonte de recursos de leitura em suas residências, nas quais não há a disponibilidade de revistas e jornais. Para os docentes dessas instituições escolares, em que os materiais pedagógicos são limitados e as salas de aula, sobrecarregadas de estudantes, os livros literários, provavelmente, são um dos únicos materiais que supram as necessidades pedagógicas.

Nessa perspectiva, em função da grande relevância que lhe é concedida, esse material pode ser um veículo de disseminação de estereótipos não captados

pelos educadores, o que aponta a necessidade de investigação desse tipo de material de apoio à prática docente. Se, ao transitar em seu conteúdo estereótipos que difundem uma representação negativa dos povos negros e uma representação positiva dos europeus, esse veículo de informação pode acabar por disseminar a ideologia do branqueamento, que nutre os rótulos de superioridade e inferioridade raciais. O docente pode tornar-se um mediador inconsciente dos rótulos se for educado por ou disseminador de uma visão hegemônica que não vislumbre outras maneiras de ação e reflexão. Salientamos que a ideia não é desqualificar a eficácia do livro literário, mas, sim, de problematizar e verificar as representações dessas temáticas de acordo com a implementação da Lei 10.639/03, a qual busca a valorização da cultura afro-brasileira.

Por fim, destacamos ainda que a pesquisa se associa ao meu próprio interesse como pesquisador em contribuir para uma formação docente efetiva no aspecto de trabalhar a história e cultura afro-brasileira no ambiente escolar e pelo desejo de imprimir novos olhares acerca dessa matriz cultural, não sobre a perspectiva do exótico, mas como uma construção humana plena de significados, indispensável para a promoção da igualdade na diversidade.

2. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

2.1. Tipo de pesquisa

Primeiramente, é fundamental refletir como a pesquisa se estabelece como prática de busca e observação do mundo, e a partir dela concebemos o que intitulados de aprendizagem. Por meio dos dados encontrados, o processo de pesquisa procura examinar as informações e apontar novas perspectivas de

pesquisa, propondo outros caminhos à ciência, é neste modo que se perpetua o ciclo de investigação científica. Objetiva-se desse modo delinear as noções de pesquisa assim como os caminhos metodológicos que optamos neste estudo para melhor direcionar a presente pesquisa.

A pesquisa é um instrumento fundamental no campo educativo para o processo de ensino e aprendizagem. Todo estudo parte de um aspecto da realidade, de um problema, e por meio de hipóteses e conceituações procura maneiras de refletir e proceder perante a realidade posta.

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (MINAYO, 2002, p.17)

O ato de pesquisar é a forma mais conveniente de pensar e fazer ciência. No que concerne a área das Ciências humanas, o percurso traçado até as atuais concepções de pesquisa, assim como os métodos usadas nos estudos dessa área atestam avanços relevantes no decorrer dos anos, a superação do paradigma positivista, que adotava um caminho de estudos dos fenômenos sociais próximo daqueles usados pela área das ciências físicas e naturais. (LUDKE e ANDRÉ, 2018)

Este marco é relevante para que consigamos compreender a maneira como se situa o pesquisador frente a seu estudo, quais as suas opções de pesquisa, assim como os métodos mais pertinentes para o estudo da temática em questão.

A pesquisa qualitativa é a maneira mais utilizada em pesquisas educacionais, pela forma como se objetiva analisar os acontecimentos que ocorrem no mundo. Nas palavras de Ludke e André (2018 p.6) “ Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objetivo de estudo, em sua realização histórica”. Para realizar com êxito uma realidade complexa faz-se necessário uma abordagem qualitativa, capaz de propiciar uma observação ampla do pesquisador sobre o seu objeto de estudo. Nas palavras de Minayo(2002):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitude, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p.21)

Quanto a análise dos dados neste método de pesquisa Gil (2002) alega que em pesquisas qualitativas a análise possui menos formalidade do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser determinados de forma moderadamente simples. Segundo este autor a análise dos dados em pesquisas qualitativas depende de vários fatores tais como: os instrumentos de pesquisa, os pressupostos teóricos que nortearam a investigação, a natureza dos dados coletados e a extensão da amostra. Podemos definir esse processo também como “como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório” (GIL, 2002, p.133)

De acordo com o já exposto, nesta pesquisa utilizamos o método qualitativo e pesquisa bibliográfica. Segundo Minayo (2013) esse método permite o estudo das relações, percepções, representações e opiniões; produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem a si mesmos, sentem e pensam. Segundo esta autora, “as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos” (MINAYO, 2013, p.57).

Esse tipo de método que tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo. Por isso, é também utilizado para a elaboração de novas hipóteses, construção de indicadores qualitativos, variáveis e tipologias (MINAYO, 2013, p.57).

É pelo olhar da pesquisa de base qualitativa, que buscamos examinar nos livros do PNLD a imagem do negro na abordagem da cultura afro-brasileira e sua relação com a educação cultural. Isto é, a presente pesquisa busca identificar a presença, ou não, de vozes negras e cultura de matriz africana nesses materiais. O pesquisar neste estudo tem o papel principal de localizar e selecionar as informações que dizem respeito a sua temática dentro desses materiais, e a partir do seu olhar atento analisar o conteúdo veiculado por esses materiais. O envolvimento do pesquisador com o seu instrumento de análise é fundamental para a formação dos argumentos presentes em seu estudo. Esses argumentos e a análise dos dados são elaborados por meio de diversas análises e reflexões. Nas

palavras de Ludke e André(2018, p.5)

[...] Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz dos dados, baseada em tudo que ele conhece do assunto- portanto, em toda a teoria disponível a respeito-, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado. O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. (LÜDKE E ANDRÉ, 2018, p. 5)

A pesquisa também faz uso do método comparativo, a comparação na área educacional é uma ferramenta valiosa, pois com esse método é possível olhar em outras direções, analisar semelhanças e diferenças para, assim, aprender e evoluir sempre que necessário. Nas palavras de

algumas vezes, o método comparativo é visto como mais superficial em relação a outros. No entanto, há situações em que seus procedimentos são desenvolvidos mediante rigoroso controle e seus resultados proporcionam elevado grau de generalização. Os trabalhos de Piaget, no campo do desenvolvimento intelectual da criança, constituem importantes exemplos da utilização do método comparativo(GIL, 2008, p.17)

Dessa forma, uma pesquisa baseada na abordagem qualitativa e análise comparatista possibilita ao pesquisador aproximar-se do estudo, fazendo com que o mesmo possa refletir e agir sobre a situação abordada. Perante ao exposto, a abordagem qualitativa se constitui como a abordagem que melhor responde às demandas colocadas pelo objeto de estudo, possibilitando revelar códigos sociais a partir de símbolos e representações que são naturalizados na forma de concepções e preconceitos carregados nas diversas vivências sociais.

2.2. Quadro para análise das obras

Como já mencionado no subtítulo anterior, em um primeiro momento, a pesquisa se desenvolve de uma forma bibliográfica, com a intenção de revisar teóricos que abordam o objeto e todas as questões que norteiam o trabalho em questão. Já em um segundo momento, a pesquisa entrará em com o campo empírico. Após isso, para análise das obras do PNLD, será feita a análise comparativa das obras, a qual será alicerçada em um roteiro de análise que busca identificar o perfil do personagem negro e sua posição de fala em cada uma das obras do referido programa.

Roteiro de Análise quanto ao panorama do PNLD	Tópicos específicos
Dados quantitativos	Percentual de textos literários afro-brasileiros que estão inseridos no programa
	Percentual de obras que tratam sobre a cultura afro-brasileira
	Percentual de autores que escrevem sobre a cultura afro-brasileira
	Percentual de autores negros
Roteiro de Análise quanto ao autor da obra	Tópicos específicos
Perfil do autor	Perfil do autor quanto a etnia
	Perfil do autor quanto à origem
	Perfil do autor quanto a temática recorrente em suas obras
	Perfil do autor quanto a caracterização dos personagens
	Perfil do autor quanto a faixa etária
Roteiro de Análise quanto ao conteúdo das obras	Tópicos específicos
	Perfil da obra quanto imagem do negro
	Perfil da obra quanto a valorização da cultura afro-brasileira
	Perfil da obra quanto ao conteúdo - abordagem didática ou cultural?
	Perfil da obra quanto à caracterização do personagem negro

	Perfil da obra quanto à etnia dos personagens
	Perfil da obra quanto à classe social dos personagens
	Perfil da obra quanto ao tema abordado
	Perfil da obra quanto À representação do negro - valorizado ou estereotipado-
	Papel do negro na história
	Temas abordados na obra

A análise de cada um dos tópicos do roteiro subsidiará a reflexão crítica sobre as obras além de permitir o cotejo entre as mesmas, estabelecendo-se, assim, uma leitura comparatista entre as obras.

2.3 Instrumentos, técnicas e procedimentos para a obtenção de dados

Inicialmente, foi realizada uma investigação sobre as produções acadêmicas para que pudéssemos termos uma melhor clareza sobre o assunto estudado, sua pertinência, o quanto já foi discutido e o que foi pesquisado em relação à temática.

Para o levantamento das produções acadêmicas desta investigação utilizamos o Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) nos meses de janeiro e fevereiro de 2020. Esse, por sua vez, trata-se de um “ sistema de busca bibliográfica, que reúne registros desde 1987. Possui como referência a Portaria nº13/2006, que institui a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de Doutorado e Mestrado reconhecidos”. (CAPES, 2017)

Para realizar o estudo, foram utilizadas as seguintes combinações de descritores:

9.3.1. “cultura afro-brasileira” AND “ Lei10.639/03”

9.3.2. “cultura afro-brasileira” AND “ PNLD”

9.3.3. “identidade” AND “cultura afro-brasileira”

9.3.4. “identidade” AND “lei 10.634/03”

9.3.5. “identidade” AND “PNLD”

6. “PNLD” AND “lei 10.634/03”

Também foi necessário refinar as buscas no próprio banco de dados, pois ao pesquisar estes descritores o mesmo acaba trazendo amplos resultados de todas as áreas do conhecimento, sendo que alguns não teriam relação com a área da educação, em foco. Assim, os filtros utilizados para refinar os resultados foram: pesquisas entre o período de (2016 a 2020), área (ciências humanas), e área de conhecimento(educação), vale ressaltar que esses filtros foram utilizados para todos os descritores.

A tabela número 1 expressa o resultado dos trabalhos encontrados com a combinação de dos descritores “cultura afro-brasileira” AND “ Lei10.639/03”. Ao total são vinte trabalhos, sendo dezessete dissertações e três teses.

Tabela 1 – Trabalhos selecionados

Autor/ Ano de defesa	Tipo/ Título	Palavras-chave	Orientador	Instituição de ensino
Anderson Pereira Ramalho (2016)	Dissertação /Los tambores e gonguês: A interculturalidad e do maracatu de baque virado pernambucano na perspectiva de uma educação para a igualdade racial	Maracatu de baque virado;cultura afro-brasileira e africana;Lei 10.639/03; pedagogia decolonial; interculturalidade	Denise Maria Botelho	Universidade Federal de Pernambuco
Djalma Lopes Goes (2017)	Dissertação / Ações afirmativas e ação pedagógica na educação: a aplicação da lei 10.639/03 em sala de aula	Prática pedagógica; Formação de professor; Cultura Afro-brasileira; Lei 10.639/2003; Paulo Freire.	Jason Ferreira Mafra	Universidade Nove de Julho
Fabiana Ferreira de Lima (2016)	Dissertação/ A inserção da temática étnico-racial em um	Currículo; formação inicial; Lei 10.639/03; Pedagogia	Maria Elena Viana Souza	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

	currículo do curso de pedagogia: Trajetórias e colaborações			
Roberta Rodrigues Rocha Pitta (2016)	Dissertação/ Os murais escolares na perspectiva da Lei 10.639/03	Lei 10.639/03; murais escolares; cultura escolar; cotidiano escolar	Patricia Coelho da Costa	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
João Henrique Fernandes Leite (2016)	Dissertação/ Lei 10.639/03 em tempos de avaliação: "Cai na prova?"	Lei 10.639/2003; avaliação externa; Saerjinho; Currículo Mínimo; Seeduc-RJ ; prática docente.	Hustana Maria Vargas	Universidade Federal Fluminense
Elizabeth de Souza Gomes Souza (2019)	Dissertação/ Narrativas que tecem redes de conhecimento sobre a Lei 10.639/03 no currículo do curso de Pedagogia do INES	Narrativas; Currículo; Relações Étnico-raciais; Educação.	Tânia Mara Pedroso Muller	Universidade Federal Fluminense
Janaina de Jesus Grasso (2016)	Dissertação/ A disciplina História da África no contexto da Lei 11.645/2008	História e cultura afro-brasileira; Currículo; Relações étnicorraciais	Leda Maria de Oliveira Rodrigues	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Adriano Ferreira de Paulo (2016)	Dissertação / Religiões de matriz africana e renovação carismática católica: Tensões na aplicação da Lei 10.639/03 no ensino de história em escolas públicas do Grande Bom Jardim	Ensino de História; Religiões de matriz africana; Educação.	Joselina da Silva	Universidade Federal do Ceará
----------------------------------	---	---	-------------------	-------------------------------

Hilma de Pinho Souza (2016)	Dissertação/ Desafios de uma educação inclusiva: Legislação e ação afirmativa para o negro	Educação Básica; Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Inclusão sociocultural; Diversidade; Legislação e Ação Afirmativa	Suzana Lopes Salgado Ribeiro	Universidade de Taubaté
Anderson Xavier de Souza (2016)	Dissertação/ O “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” e a ação da SMED-BH na promoção da igualdade racial na educação	nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico- raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; Belo Horizonte.	Lívia Maria Fraga Vieira	Universidade Federal de Minas Gerais
Rita de Cássia Moser Alcaraz (2018)	Tese/ Políticas de leitura para a infância no município de Curitiba: O livro como direito à	Políticas de leitura literária para a Infância; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Políticas de	Paulo Vinicius Baptista da Silva	Universidade Federal do Paraná

	promoção da igualdade racial	promoção da igualdade racial; Letramento para a diversidade		
Sylvia Soares de Souza (2019)	Dissertação/ Abioye, Bruna e Cora: uma proposta de reeducação das relações raciais na literatura infantil	personagens negras, reeducação das relações raciais, literatura, educação infantil	Giovana Xavier da Conceição Nascimento	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Jefferson Machado de Assunção (2016)	Dissertação/ Exu e hermes: Um xirê intercultural?	Negro; Mitos; Linguagem; Escola; Candomblé	Luiz Fernandes de Oliveira	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Alessandra Maria da Silva Gomes (2020)	Dissertação/ Por uma escuta sensível: O que dizem crianças e adolescentes candomblecistas a respeito de suas experiências religiosas considerando o contexto sócio educacional que vivem?	Candomblé; Educação das Relações Étnico-Raciais; Entrevista Narrativa	José Eustáquio de Brito	Universidade do estado de Minas Gerais
Alezander Cavalcanti Valença (2018)	Dissertação/ Matemática, Africanidade e Formação de Professores na Escola Quilombola	Africanidade; Etno matemática; Educação Escolar Quilombola	Jose Roberto da Silva	Universidade de Pernambuco

Rinaldo Pevidor Pereira (2016)	Tese/ Potencialidade s do jogo africano mancala IV para o campo da educação matemática, história e cultura africana	Jogos Mancala;Educação Matemática;Ensino de História;Cultura Africana e Afro-brasileira	Henrique Antunes Cunha Junior	Universidade Federal do Ceará
Jaime Santana Sodre Pereira (2018)	Tese/ Notícias produzidas pela imprensa da Bahia sobre o Candomblé: Reflexões críticas (1950 a 1990)	Candomblé na Bahia. Imprensa. Privacidade religiosa. Categorias de análise	Delcele Mascarenhas Queiroz	Universidade do Estado da Bahia
Aline Oliveira Grion (2017)	Dissertação/ Olhando para as Práticas e Aprendendo Com Quem Faz: Compreensão do Fazer da Educação Antirracista a Partir da Análise das Narrativas de Educadores	Educação antirracista, formação de professores;Leis 10.639/03 e 11.645/08	Sandra Regina Sales	Universidade Federal Rural do rio de Janeiro
Jacqueline de Almeida (2016)	Dissertação/ Representações racializadas na literatura infanto-juvenil: o PNBE/2013 e uma pesquisa com jovens leitores	Estudos Culturais, Literatura Infanto-juvenil, PNBE, Representações Racializadas	Edgar Roberto Kirchof	Universidade Luterana do Brasil

Paulina de Almeida Martins Miceli (2017)	Dissertação/ Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ: Estudo das relações étnico- raciais na escola de educação infantil da UFRJ	Educação das relações étnico- raciais- Raça- Negritude- Educação Infantil- Escola de Educação Infantil	Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
--	---	--	---------------------------------------	--

Após a realização da leitura e análise dos resumos foram selecionadas cinco dissertações e uma tese que se mostraram mais próximas ao que se pretende pesquisar. A seguir cada estudo será explanado procurando apresentar seus objetivos, sua metodologia e algumas conclusões obtidas através das pesquisas.

A dissertação intitulada ‘Ações afirmativas e ação pedagógica na educação: a aplicação da lei 10.639/03 em sala de aula” de Djalma Lopes Goes foi defendida no ano de 2017 e teve como orientador o prof.Dr. Jason Ferreira Mafra. A pesquisa desenvolvida na Universidade Nove de Julho teve como objetivo central a materialização pedagógica da Lei 10.639/03 e de suas normas regulamentares na vida dos professores de uma escola de Educação Básica da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo. Para tanto, o estudo examinou as possibilidades e dificuldades encontradas no processo de construção de uma práxis escolar em consonância com as diretrizes da Lei nº 10.639/03.

Por meio de questionários, grupo focal e entrevista semiestruturada com professores da Educação Básica., o autor constatou a implementação das diretrizes da Lei nº 10639/03 na unidade escolar, para além da adesão ou não da gestão institucional ao cumprimento dessa determinação legal, estabelece relação direta com a trajetória biográfica do processo de conscientização político-pedagógica das educadoras e educadores que se engajam no trabalho educativo sobre as questões étnico-raciais na escola.

A dissertação intitulada ‘Os murais escolares na perspectiva da Lei 10.639/03” de Roberta Rodrigues Rocha Pitta foi defendida no ano de 2016 e teve como orientador a profa.Dra. Patricia Coelho da Costa. A pesquisa desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro teve como objetivo investigar a ação pedagógica em duas escolas da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, a partir da presença da Lei 10.639/031 , que tornou obrigatório o ensino de história da África e da cultura afrobrasileira em toda rede de ensino. Isso é, a pesquisa procurou

identificar se os murais escolares expressam a diversidade étnico-racial, atendendo assim, às exigências da Lei 10.639/03.

Em sua metodologia a pesquisadora contou com a análise de imagens e linguagens expostas nos murais, entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos e consulta ao Projeto Político Pedagógico das escolas selecionadas. A autora constatou que as duas escolas tiveram resultados diferentes na pesquisa, em uma eram poucos os trabalhos em exposição nos murais, e na outra, houve um aumento das produções sobre a temática racial após o início da pesquisa, apontando para uma possível interferência no campo.

A dissertação intitulada ‘Narrativas que tecem redes de conhecimento sobre a Lei 10.639/03 no currículo do curso de Pedagogia do INES’ de Elizabeth de Souza Gomes Souza foi defendida no ano de 2019 e teve como orientador a profa.Dra. Tânia Mara Pedroso Muller. A pesquisa desenvolvida na Universidade Federal Fluminense teve como objetivo analisar se a Lei 10.639/03 consta no currículo do curso do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e como acontecem as práticas pedagógicas no cotidiano da instituição, voltadas a essa questão.

Nesta pesquisa a metodologia tem como base os estudos com os cotidianos, através das narrativas de professores, pesquisadores, estudantes, e egressos do GERES (grupo de estudos sobre racismo e surdez do INES). Através das narrativas dos praticantes e da análise dentro do PPC do curso a autora constatou, que até 2006, não havia a integralização da Lei dentro da grade curricular, porém, no PPC de 2017 foi inserida a disciplina de “Educação e Direitos Humanos: Relações étnico- raciais, gênero e diversidade”, sendo apenas ministrada no sexto período do curso, não havendo a implementação aplicada na grade de todos os períodos.

A dissertação intitulada ‘Desafios de uma educação inclusiva: Legislação e ação afirmativa para o negro’ de Hilma de Pinho Souza foi defendida no ano de 2016 e teve como orientador a profa.Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro . A pesquisa desenvolvida na Universidade de Taubaté teve como objetivo central investigar as formas de trabalho realizado pela equipe gestora de Barra Mansa-RJ, quanto à inclusão do aluno negro no Ensino Fundamental II.

Por meio de entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora o pesquisador constatou-se o apagamento da história e da cultura do negro na educação formal brasileira executado pelo aparelho ideológico do Estado, nesse estudo representado pela escola, que antes se dava na forma de legislação que

impedia o negro ao acesso à cultura formal, por meio de sua interdição aos bancos escolares.

A tese intitulada ‘Políticas de leitura para a infância no município de Curitiba: O livro como direito à promoção da igualdade racial’ de Rita de Cássia Moser Alcaraz foi defendida no ano de 2018 e teve como orientador o prof.Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva. A pesquisa desenvolvida na Universidade Federal do Paraná teve como objetivo central analisar a política do livro 21 infantil no município de Curitiba e possíveis interlocuções com as políticas de promoção de igualdade étnico-racial, Lei 10.639/032 e 11.645/08, que alteraram o artigo 26 A da LDB e influenciam as culturas infantis na escola (educação infantil/pré escola, 4 a 5 anos).

Por meio de análise documental e entrevista com gestores da Comissão de análise e escolha dos livros em Curitiba para a Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba, a pesquisadora constatou que o espaço discursivo da Literatura Infantil Juvenil mantém livros com imagens estereotipadas contra negros e por isso operam na manutenção do racismo institucional. Isso pode ser verificado por meio de histórias presentes nos livros de leitura, nas quais a maioria de personagens brancos ocupam espaços privilegiados e os dominam como normas de humanidade. A pesquisadora constatou ainda que as questões relacionadas a cultura afro- brasileira são pautas pouco abordadas pelos gestores da Comissão de análise e escolha dos livros em Curitiba para a Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba

A dissertação intitulada ‘Representações racializadas na literatura infanto-juvenil: o PNBE/2013 e uma pesquisa com jovens leitores’ de Jacqueline de Almeida foi defendida no ano de 2016 e teve como orientador o prof.Dr. Edgar Roberto Kirchof. A pesquisa desenvolvida na Universidade Luterana do Brasil teve como objetivo analisar as representações racializadas presentes nos livros de literatura infanto-juvenil que fazem parte do acervo do PNBE/2013 e investigar como os leitores juvenis refletem sobre essas representações.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica e de campo com alunos das séries finais do ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre/RS, a autora constatou que para narrar as histórias da África e do povo africano, as obras investem em contos de lendas africanas, os quais apresentam estratégias de valorização e afirmação da africanidade. No que se refere às leituras realizadas

pelos alunos, o estudo apontou que os leitores produziram representações positivas e valorosas a respeito da cultura africana e de suas práticas religiosas.

O segundo descritor analisado foi “cultura afro-brasileira” AND “PNLD”. A tabela número 2 expressa o resultado dos trabalhos encontrados com a combinação deste descritor. Ao total foram encontrados 2 trabalhos, ambos duas dissertações.

Tabela 2 – trabalhos selecionados

Autor/ Ano de defesa	Tipo/ Título	Palavras-chave	Orientador	Instituição de ensino
Veronica de Freitas Rolandi (2016)	Dissertação/ Reconhecimento intersubjetividade e ocultação ideológica: Reflexões sobre a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira nos livros aprovados no PNLD-2014 de língua estrangeira moderna	Afro-brasileiros. Lei n.º 10.639/03. Livro didático. Teoria da Luta por Reconhecimento. Ocultação Ideológica	Artur José Renda Vitorino	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Jessica Franco Santos (2016)	Dissertação/ As representações dos negros e negras nos livros didáticos do ensino médio das escolas públicas do estado de São Paulo	Raça negra; Imagens; Práticas Pedagógicas; PNLD	Maria Jose de Jesus Alves Cordeiro	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Após a realização da leitura e análise dos resumos selecionamos uma dissertação que se mostrou mais próxima ao nosso objeto de estudo. A seguir detalharemos a mesma procurando apresentar seus objetivos, sua metodologia e algumas conclusões obtidas através das pesquisas.

A dissertação intitulada ‘As representações dos negros e negras nos livros didáticos do ensino médio das escolas públicas do estado de São Paulo’ de Jessica Franco Santos foi defendida no ano de 2016 e teve como orientador a profa.Dra. Maria Jose de Jesus Alves Cordeiro . A pesquisa desenvolvida na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul teve como objetivo central verificar de que forma os negros eram representados por meio das figuras (fotografias e gravuras) nos livros didáticos utilizados no ensino médio, particularmente, o material contido nas disciplinas de História, Arte e Literatura, de uma escola da rede estadual paulista.

O estudo fez uso da abordagem qualitativa do tipo descritiva, com uso da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Ao final do trabalho a pesquisadora constatou que mesmo com os avanços conquistados na representação e principalmente na representatividade da raça negra na sociedade, sua imagem é usada na maioria das vezes para dar significado, principalmente nos livros didáticos, a temas que versam sobre trabalho escravo ou livre, desigualdade e preconceito.

O terceiro descritor utilizado foi “identidade” AND “cultura afro-brasileira”. A tabela número 3 expressa o resultado dos trabalhos encontrados com a combinação deste descritor. Ao total são vinte e nove trabalhos, sendo vinte e seis dissertações e três teses.

Tabela 3 – Trabalhos selecionados

Autor/ Ano de defesa	Tipo/ Título	Palavras-chave	Orientador	Instituição de ensino
Andressa Lima Talma (2016)	Dissertação/ “Eu sou África para os meus alunos”: o imaginário como força-motriz para experiências escolares de uma professora negra de Juiz de Fora, MG.	cultura afro-brasileira;identidad e étnico-racial;narrativas;trajetória;professora negra	Julvan Moreira de Oliveira	Universidade Federal de Juiz de Fora

Janaina de Jesus Grasso (2016)	Dissertação/ A disciplina História da África no contexto da Lei 11.645/2008	História e cultura afro-brasileira; Currículo; Relações étnicorraciais	Leda Maria de Oliveira Rodrigues	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Waldeir Reis Pereira	Dissertação/ Invisibilidade	cultura afro-brasileira; identidade	Julvan Moreira de	Universidade Federal de Juiz
(2016)	negra na educação: Análises com base na experiência de uma professora de uma escola pública de Juiz de Fora/MG	e étnico-racial; narrativas; professora negra	Oliveira	de Fora
Eliana do Sacramento de Almeida (2016)	Dissertação/ Educação em saúde na comunidade de Quilombola de Tijuacu, Senhor do Bonfim - Bahia.	Identidade Cultural; Trajetória Quilombola; Educação em Saúde; Saúde da População Negra	Carmélia Aparecida Silva Miranda	Universidade do Estado da Bahia
Tania Cavalcante Pires (2016)	Dissertação/ Relações étnico-raciais no contexto das práticas pedagógicas do colégio municipal Antônio Marculino Vieira em Aguada Nova, Lapão (BA)	Lei n.º 11.645/08; Práticas pedagógicas; Educação contextualizada; Identidade étnico-racial	Carmélia Aparecida Silva Miranda	Universidade do Estado da Bahia

Thiago batista Costa (2017)	Dissertação/ Jogo consciente: a percepção de professores de educação física acerca do corpo da criança negra e o processo de construção identitária	Educação Física; Ensino Fundamental I; Cultura Afro-brasileira	Mauricio Pedro da Silva	Universidade Nove de Julho
-----------------------------	---	--	-------------------------	----------------------------

Cleves de Oliveira Serra (2017)	Dissertação/ Práticas Pedagógicas: identidade étnico-racial das Comunidades Quilombolas de Paus Altos e Gavião - Antônio Cardoso - Bahia	Práticas Pedagógicas; Relações Étnico-raciais; Mestrado Profissional; Comunidade Quilombola	Carmélia Aparecida Silva Miranda	Universidade do Estado da Bahia
Maria das Dores Brandão de Oliveira (2017)	Dissertação/ Práticas docentes e diversidade na escola rural Quilombola de Lage dos Negros - Campo Formoso - BA	Práticas docentes; Diversidade; Educação; Cultura quilombola	Carmélia Aparecida Silva Miranda	Universidade do Estado da Bahia
Francy Rodrigues da Guia Nyamien (2016)	Tese/ Condições, impasses e perspectivas no ensino primário brasileiro no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 (1948 a 1961)	Educação antirracista; Cor da Cultura; Episódios televisivos; História e cultura afro-brasileira; Currículo	Teresa Kazuko Teruya	Universidade Estadual de Maringá

Antonio José de Souza (2016)	Dissertação/ Identidades e cultura afro-brasileira na docência da roça: Documento de referência para educação básica	Identidades; Lei nº 10.639/2003; Docência; Ruralidades; Pesquisa (auto)biográfica	Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios	Universidade do Estado da Bahia
Rozalves Rafael Nascimentos de Lira (2017)	Dissertação/ Ensino de História, Cidadania e	Ensino de História e Cidadania, Lei n. 10.639/03, Religiões Afro-	Maria do Carmo Barbosa de Melo	Universidade de Pernambuco

	Religiões Afro-brasileira: a Umbanda Traçada de Goiana (Pernambuco) nas práticas dos professores	brasileiras, Práticas docentes		
Ana Lucia da Silva (2018)	Tese/ Pedagogias culturais nos sambas-enredo do carnaval carioca (2000-2013): A história da África e a cultura afro-brasileira	Educação; Carnaval carioca; Samba-enredo; Pedagogias culturais; História da África; Cultura afro-brasileira	Teresa Kazuko Teruya	Universidade Estadual de Maringá
Nanci Alves da Rosa (2016)	Dissertação/ Genealogia da (in)visibilidade negra Lageana	Genealogia. Diáspora negra; Identidade. (In)visibilidade. Racismo	Carmen Lucia Fornari Diez	Universidade do Planalto Catarinense
Elzelina Doris dos Santos (2020)	Dissertação/ Samba que educa: o potencial do Samba de Roda do Recôncavo Baiano para a educação das relações étnico-raciais	Samba; Cultura; Identidade; Samba de Roda do Recôncavo Baiano; Educação das Relações Étnico-Raciais	Licinia Maria Correa	Universidade Federal de Minas Gerais
Rafael Rodrigues Nogueira (2016)	Dissertação/ A pesquisa na formação docente e a temática étnico-racial: Uma análise dos TCCs do Curso de Pedagogia da FACIP/UFU	Educação para as relações étnico-raciais; Formação docente; Currículo Multicultural; Ressentimentos; TCC	Alexia Padua Franco	Universidade Federal de Uberlândia
Clenia de Jesus Pereira dos	Dissertação/ A identidade negra	Identidade Negra. Lei nº	Antonio de Assis Cruz	Universidade Federal do

Santos (2018)	no contexto escolar: um estudo na Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro São Luís	10.639/2003. Relações Étnico-Raciais. Escola	Nunes	Maranhão
Ivana Beatriz dos Santos (2017)	Dissertação/ Educação, infâncias e literaturas: Ouvindo meninas negras a partir de algumas leitura (E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hulse, Criciúma – SC)	Identidades, infância, literatura infantil, relações étnico-raciais	Marli de Oliveira Costa	Universidade do Extremo Sul Catarinense
Susana Targino dos Santos Moreira (2018)	Dissertação/ Capoeira Angola, cultura negra, educação e infâncias	Capoeira Angola; Educação; Cultura Negra; Branquitude	Renato Nogueira dos Santos Junior	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Alessandra Maria da Silva Gomes (2020)	Dissertação/ Por uma escuta sensível: O que dizem crianças e adolescentes candomblecistas a respeito de suas experiências religiosas considerando o contexto socioeducacional que vivem?	Candomblé; Educação das Relações Étnico-Raciais; Entrevista Narrativa	José Eustaquio de Brito	Universidade do Estado de Minas Gerais
Rinaldo Pevidor Pereira (2016)	Tese/ Potencialidade do jogo africano mancala IV para o campo da educação matemática, história e cultura africana	Jogos Mancala; Educação Matemática; Ensino de História; Cultura Africana e Afro-brasileira	Henrique Antunes Cunha Junior	Universidade Federal do Ceará

Etelvina de Queiroz Santos (2018)	Dissertação/ Práticas das políticas curriculares sobre as relações raciais no Instituto Federal Baiano, campus Guanambi	Ciclo de políticas;Relações étnico-raciais;Política curricular;Prática pedagógica;Recont extualização	Nubia Regina Moreira	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Eduardo Vasconcelos da Silva (2016)	Dissertação/ As faces e as máscaras do racismo: As vozes dos professores de Ilha Solteira, SP	Preconceito racial. Formação docente. Narrativas autobiográficas	Leia Teixeira Lacerda	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Fabiana Ferreira de Lima (2016)	Dissertação/ A inserção da temática étnico-racial em um currículo do curso de pedagogia: Trajetórias e colaborações	currículo; formação inicial;Lei 10.639/03; Pedagogia	Maria Elena Viana Souza	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Geiziane Angelica de Souza Costa (2018)	Dissertação/ O medo vai à escola: história do medo étnico-religioso e ensino oficial da história e cultura afro-brasileiras	Medo étnico-religioso;Religiões afro-brasileiras. Intolerância religiosa. Preconceito. Demonização	Luiz Fernando Conde Sangenis	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Wagner Ramos Campos (2016)	Dissertação/ Os Griôs Apontam na Escola: por uma metodologia de abordagem da literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino fundamental	Ensino de Literatura Infantil Negra;Mediação; relações étnico-raciais;Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Marly Amarilha	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Beatriz Araujo	Dissertação/ As	Educação	Roseane Maria	Universidade

da Silva (2017)	práticas curriculares de professores(as): Olhares para as experiências culturais negras e saberes quilombolas em Santa Luzia do Norte e a produção artística de mestre José Zumba	Escolar Quilombola; Mestre Zumba	de Amorim	Federal de Alagoas
Marta Oliveira Barros (2016)	Dissertação/ Memórias de idosos quilombolas como recurso didático: Escola básica do Quilombo de Matão-PB	Práticas Pedagógicas; Memórias; Quilombo	João Batista Gonçalves Bueno	Universidade Estadual da Paraíba
Aline Oliveira Grion (2017)	Dissertação/ Olhando para as Práticas e Aprendendo Com Quem Faz: Compreensão do Fazer da Educação Antirracista a Partir da Análise das Narrativas de Educadores	Educação antirracista, formação de professores; Leis 10.639/03 e 11.645/08	Sandra Regina Sales	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Renan Santiago de Sousa (2017)	Dissertação/ Música, educação musical e multiculturalismo: Uma análise da formação de professores(as) em três	Multiculturalismo, Música, Educação Musical, Formação de Professores, Licenciatura em Música	Ana Ivenicki	Universidade Federal do Rio de Janeiro

	instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro			
--	---	--	--	--

Entre as produções que se mostraram mais próximas do nosso objeto de estudo, estão quatro dissertações. A seguir detalharemos as mesmas procurando apresentar seus objetivos, sua metodologia e algumas conclusões obtidas através das pesquisas.

A dissertação intitulada “A identidade negra no contexto escolar: um estudo na Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro São Luís ” de Clenia de Jesus Pereira dos Santos foi defendida no ano de 2018 e teve como orientador o prof.Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes. A pesquisa desenvolvida na Universidade Federal do Maranhão teve como objetivo central Investigar como a Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro desenvolve o trabalho curricular, abordando os conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana, visando à implementação de uma proposta de intervenção na perspectiva da construção e reconstrução da identidade negra dos docentes e discentes do 8º ano do Ensino Fundamental.

Por meio de uma abordagem de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, o pesquisador pode observar que a escola em questão não desenvolvia uma formação identitária negra, todavia, por meio das intervenções, foi possível desenvolver essa formação, haja vista que se permitiu mudar um paradigma conservador para um paradigma pluriétnico

A dissertação intitulada “Educação, infâncias e literaturas: Ouvindo meninas negras a partir de algumas leituras” (E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hulse, Criciúma – SC) ” de Ivana Beatriz dos Santos foi defendida no ano de 2017 e teve como orientador a profa.Dra. Marli de Oliveira Costa. A pesquisa desenvolvida na Universidade do Extremo Sul Catarinense teve como objetivo central compreender, por meio da escuta, o que seis meninas negras da E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse diz acerca das representações da cultura Afro-Brasileira nos livros de literatura presentes na escola. A pesquisa foi de caráter qualitativo e fez uso da metodologia espaço de narrativas. A pesquisadora pode concluir com o seu estudo que os sujeitos entrevistados possuíam consciência de sua negritude porém era necessária uma mudança nos discursos dos profissionais da educação, nas declarações dos

indivíduos pesquisados a autora percebeu que parte destes profissionais desconhece as leis.

A dissertação intitulada ‘As faces e as máscaras do racismo: As vozes dos professores de Ilha Solteira, SP’ de Eduardo Vasconcelos da Silva foi defendida no ano de 2016 e teve como orientador a profa.Dra. Léia Teixeira Lacerda. A pesquisa desenvolvida na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul teve como objetivo central analisar o funcionamento enunciativo das palavras com conotação preconceituosa, bem como a questão da cor e do cabelo como símbolos da identidade negra. A pesquisa procurou, ainda, analisar as experiências pessoais e profissionais por professores negros vivenciadas frente às especificidades de um município que, desde o projeto inicial de sua construção, teve sua divisão territorial feita a partir de critérios de renda e classes sociais.

Por meio de uma entrevista qualitativa e entrevistas os dados evidenciaram que que esses enunciados, consciente e inconscientemente, desqualificam o negro, pois as expressões de cunho racista potencializam as tensões vividas no cotidiano. Ainda, de acordo com os professores entrevistados, para que ocorra uma educação antirracista é necessário que os cursos de formação inicial e continuada de professores incluam a temática em seus currículos, articulada a instrumentos didático-pedagógicos e visando à harmonia nas relações raciais.

A dissertação intitulada “Os Griôs Apontam na Escola: por uma metodologia de abordagem da literatura infantil” de Wagner Ramos Campos foi defendida no ano de 2016 e teve como orientador a profa.Dra. Marly Amarilha. A pesquisa desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte teve como objetivo investigar possibilidade de trabalho com obras de literatura infantil negra para a construção afirmativa das identidades negras e o combate ao racismo nos anos iniciais do ensino fundamental

Por meio de entrevista semiestruturada e diário de campo o pesquisador obteve resultados que apontam para a diversidade de resposta dos sujeitos devido à complexidade do problema da identidade étnica, imerso em processos histórico-sociais e psicológicos que atualizam o racismo, o que representa grande desafio aos mediadores, que, por sua vez, têm na literatura campo promissor para seu enfrentamento.

A quarta combinação pesquisada foi “Identidade” AND “lei 10.634/03”. A tabela número 4 expressa o resultado dos trabalhos encontrados com a combinação

deste descritor. Ao total, são vinte e dois trabalhos, sendo dezessete dissertações e cinco teses.

Tabela 4 – Trabalhos selecionados

Autor/ Ano de defesa	Tipo/ Título	Palavras-chave	Orientador	Instituição de ensino
Gracyelle Silva Costa (2017)	Dissertação/ Processos de escolarização de jovens negras itaboraienses – Nós somos	Jovens Negras Itaboraienses; Gênero; Raça; Identidade Negra; Escolarização	Regina de Fatima de Jesus	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Fabiana Ferreira de Lima (2016)	Dissertação/ A inserção da temática étnico-racial em um currículo do curso de pedagogia: Trajetórias e colaborações	currículo; formação inicial; Lei 10.639/03; Pedagogia	Maria Elena Viana Souza	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Mishelle Ninho de Almeida (2019)	Dissertação/ Vivendo entre dois mundos e aprendendo com a sabedoria de um terreiro de candomblé sob a mira do racismo religioso.	Racismo religioso; Candomblé. Cotidiano escolar	Regina de Fátima de Jesus	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Ilka Joseane Pinheiro Oliveira (2017)	Dissertação/ “Cruzando a linha”: Afro-religiosidade, implementação da Lei 10.639/03 e as fronteiras da educação escolar - Um estudo com professores da educação básica	Educação. Identidade Negra. Significado – Afro-religiosidade. Lei 10.639/03	Carlos Jorge Paixão	Universidade Federal do Pará
Angela Silva de Souza	Dissertação / A Lei 10.639/03	Escola; Interculturalidade; Relações	Vera Maria Ferrão Candau	Pontifícia Universidade

(2016)	no ensino fundamental: Um estudo de caso em Nova Iguaçu / RJ	étnico-raciais;Lei 10.639/03;identidade;diferença		Católica do Rio de Janeiro
Zamara Graziela Pinheiro de Oliveira (2017)	Dissertação/ O olhar de professoras militantes negras sobre a educação antirracista e a implementação da Lei 10.639/03	Lei.10.639/03;Anti racismo;Militância negra;Prática docente	Maria Elena Viana Souza	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Juciene Silva de Souza Nascimento (2017)	Tese/ Ações para implementação da Lei 10.639/03: A (des) consideração da identidade híbrida do negro contemporâneo	Educação das Relações Étnico-Raciais;Identidade híbrida;Negro brasileiro	Cleonara Maria Schwartz	Universidade Federal do Espírito Santo
Clébio Correia de Araujo (2017)	Tese/ A Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares: Avanços de limites para uma educação das relações étnicoraciais transcultural	Transculturização;Identidade Negra;Raça;Educação	Elcio de Gusmão Vercosa	Universidade Federal de Alagoas
Julio Cesar Araujo dos Santos (2016)	Dissertação/ Outra educação possível? A Lei 10.639/03 na formação docente dos institutos de educação da baixada fluminense	racismo;educação étnico-racial, racismo epistêmico	Luiz Fernandes de Oliveira	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Soraia Colado (2016)	Dissertação/ O currículo escolar e a implementação da Lei 10.639/03 na escola municipal José Roldão de Oliveira na comunidade de Caetano/BEBE RIBE	Currículo. Raça. Colonialidade. Identidade. Relações étnico-raciais	Claudiana Nogueira de Alencar	Universidade Estadual do Ceará
Teresa Cristina Salles Santos (2017)	Dissertação/ Educação Quilombola e Contemporaneidade: um estudo em diálogo com a Escola Municipal do Quilombo do Campinho	Educação. Quilombo. Identidade. Disputa. Terra.	Mailsa Carla Pinto Passos	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Caroline da Matta Cunha Perez (2020)	Dissertação/ Educação das relações étnico-raciais e a Formação de professores: buscas e inquietações	Formação continuada; relações étnico-raciais; construção da identidade racial; educação antirracista; decolonialidade	Vera Maria Ferrão Candau	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Telma Cezar da Silva Martins (2017)	Tese/ O branqueamento no cotidiano escolar: Práticas pedagógicas nos espaços da creche	Branqueamento; Creche; Criança negra; Questões étnico-raciais; Lei 10639/03	Jason Ferreira Mafra	Universidade Nove de Julho
Cristiane Correia Dias (2018)	Dissertação/ Por uma pedagogia Hip-Hop: o uso da linguagem do corpo e do movimento para	Pedagogia Hip-Hop; Educação Afrocentrada; Estética Negra Periférica; Docência	Monica Guimaraes Teixeira do Amaral	Universidade de São Paulo

	a construção da identidade negra e periférica	Compartilhada; Educação Hip-Hop		
Susana Targino dos Santos Moreira (2018)	Dissertação/ Capoeira, Angola, cultura negra, educação e infâncias	Capoeira Angola; Educação; Cultura Negra; Branquitude	Renato Nogueira dos Santos Junior	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Liliane Volochati Guimaraes (2018)	Dissertação/ Os processos de aprendizagem em uma comunidade de capoeira	Capoeira; Constelação de aprendizagem; Etnografia educacional	Jefferson Olivatto da Silva	Universidade Estadual do Centro-oeste
Janaina de Jesus Grasso (2016)	Dissertação/ A disciplina História da África no contexto da Lei 11.645/2008	História e cultura afro-brasileira; Currículo; Relações etnicorraciais	Leda Maria de Oliveira Rodrigues	Pontifícia Universidade Católica
Rinaldo Pevitor Pereira (2016)	Tese/ Potencialidades do Jogo africano mancala IV para o campo da educação matemática, história e cultura africana	Jogos Mancala; Educação Matemática; Ensino de História; Cultura Africana e Afro-brasileira	Henrique Antunes Cunha Junior	Universidade Federal do Ceará
Etelvina de Queiroz Santos (2018)	Dissertação/ Práticas das políticas curriculares sobre as relações raciais no Instituto Federal Baiano, campus Guanambi	Ciclo de políticas; Relações étnico-raciais; Política curricular; Prática pedagógica; Recontextualização	Nubia Regina Moreira	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.
Marleide Alves de Oliveira Medeiros (2018)	Dissertação/ Ensino de história de cultura afro-brasileira,	História e Cultura afro-brasileira; Identidade; Práticas Pedagógicas; Form	Ana Lucia Gomes da Silva	Universidade do Estado da Bahia

	africana e identidade: Desafios e implicações nas práticas pedagógicas	ação; Educação Básica		
Aline Oliveira Grion (2017)	Dissertação/ Olhando para as Práticas e Aprendendo Com Quem Faz: Compreensão do Fazer da Educação Antirracista a Partir da Análise das Narrativas de Educadores	Educação antirracista, formação de professores; Leis 10.639/03 e 11.645/08	Sandra Regina Sales	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Rosivalda dos Santos Barreto (2016)	Tese/ Bom Juá e plataforma: territórios que ensinam o patrimônio cultural à infância, Salvador - Bahia	Educação; Patrimônio; Cultura	José Rogério Santana	Universidade Federal do Ceará

Após a realização da leitura e análise dos resumos selecionamos quatro dissertações que se mostraram mais próximas ao nosso objeto de estudo. A seguir detalharemos as mesmas procurando apresentar seus objetivos, sua metodologia e algumas conclusões obtidas através das pesquisas.

A dissertação intitulada ‘A Lei 10.639/03 no ensino fundamental: Um estudo de caso em Nova Iguaçu / RJ’ de Angela Silva de Souza foi defendida no ano de 2016 e teve como orientador a profa.Dra. Vera Maria Ferrão Candau. A pesquisa desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro teve como objetivo compreender como se dão as práticas pedagógicas baseadas na implementação da Lei 10.639/03 em uma escola pública do município de Nova Iguaçu.

Por meio de análise de documentos, observações de atividades pedagógicas no período de cinco meses e entrevistas semi-estruturadas, o autor constatou que a escola inclui no seu dia-a-dia atividades e conteúdos sobre a temática contida no corpo da Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares. Conclui também que a escola apresenta em seu Projeto Político Pedagógico a temática racial, porém não como um tema central.

A dissertação intitulada ‘O olhar de professoras militantes negras sobre a educação antirracista e a implementação da Lei 10.639/03’ de Zamara Graziela Pinheiro de Oliveira foi defendida no ano de 2017 e teve como orientador a profa.Dra. Maria Elena Viana Souza. A pesquisa desenvolvida na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro teve como objetivo discutir as práticas docentes implementadas por três professoras atuantes em grupos militantes a pesquisadora buscou informações sobre a percepção que essas três professoras tinham sobre a Lei.10.639/03, e procurou saber como eram suas atuações em sala de aula

Através de uma pesquisa qualitativa e entrevistas a autora contatou que As professoras deixaram transparecer, por meio de suas entrevistas, que uma prática antirracista faz parte de seu cotidiano porem todas elas narraram uma realidade escolar que possui barreiras entre o corpo docente e a direção, em que a temática africana ainda é vista por uma visão preconceituosa e estereotipada.

A dissertação intitulada “O currículo escolar e a implementação da Lei 10.639/03 na escola municipal José Roldão de Oliveira na comunidade de Caetano/BEBERIBE” de Soraia Colado foi defendida no ano de 2016 e teve como orientador a profa.Dra. Claudiana Nogueira de Alencar . A pesquisa desenvolvida na Universidade Estadual do Ceará teve como objetivo analisar os desafios dos professores de história no atendimento às exigências da lei e a construção de sentidos sobre os negros e negras nos materiais didático-pedagógicos

Por meio de de uma pesquisa qualitativa e entrevistas o autor constatou que o processo de construção da Lei 10.639/03, embora se encontre em processo inicial de implementação, tem contribuído para uma descolonização das práticas docentes e do currículo, reeducação para as relações étnico-raciais, valorização do patrimônio cultural e histórico dos afrodescendentes, das identidades locais, proporcionando possibilidades para a autoafirmação dos sujeitos históricos.

A dissertação intitulada ‘Ensino de história da cultura afro-brasileira, africana e identidade: Desafios e implicações nas práticas pedagógicas’ de Marleide Alves de Oliveira Medeiros foi defendida no ano de 2018 e teve como orientador a profa.Dra. Ana Lucia Gomes da Silva. A pesquisa desenvolvida na Universidade do Estado da Bahia teve como objetivo diagnosticar a aplicabilidade da lei 10.639/03 para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira em uma escola de ensino fundamental localizada em Jacobina- BH.

Por meio de uma pesquisa de caráter qualitativo, inspirada no paradigma crítico-dialético a autora concluiu que a Lei 10.639/03 não está sendo aplicada na referida instituição de ensino e que as ações e práticas referentes à cultura africana ocorrem de forma folclórica, em momentos comemorativos e pontuais. Inferiu ainda que no Projeto Político-Pedagógico, os planos pedagógicos e os livros didáticos não contemplam as especificidades de uma educação antirracista e para a diversidade cultural dos /as estudantes.

A quinta combinação pesquisada foi “Identidade” AND “PNLD” . A tabela número 5 expressa o resultado dos trabalhos encontrados com a combinação deste descritor. Ao total são dezessete trabalhos, sendo quinze dissertações e duas teses.

Tabela 5 – Trabalhos selecionados

Autor/ Ano de defesa	Tipo/ Título	Palavras-chave	Orientador	Instituição de ensino
Suellen de Souza Lemonje (2016)	Dissertação/ O ensino de história na escola Waldorf Anabá: Cultura escolar e saberes docentes	Ensino de História;Pedagogia Waldorf;Cultura escolar;Saberes docentes	Claricia Otto	Universidade Federal de Santa Catarina
Gabriela Santetti Celestino (2016)	Dissertação/ Gênero em Livros Didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014)	Livro didático de História;Gênero;Programa Nacional do Livro Didático	Claricia Otto	Universidade Federal de Santa Catarina

Claudio Roberto Antunes Scherer Junior (2017)	Dissertação/ Saberes Docentes na Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis (SC)	Saberes Docentes; Educação de Jovens e Adultos; Pesquisa como Princípio Educativo; Cultura Escolar	Claricia Otto	Universidade Federal de Santa Catarina
Beatriz Bloise Pereira Nunes (2019)	Dissertação/ Sentidos da diferença nas obras literárias do PNLD 2018	diferença, currículo, literatura-infantil, infância, PNLD	Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Salete Aparecida Franco Miyake (2019)	Dissertação/ Preconceito linguístico: Estudo dos livros didáticos de língua portuguesa utilizados nas escolas do campo no município de Tijucas do Sul	Preconceito Linguístico; Livro Didático; Educação do Campo; PNLD	Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos	Universidade Tuiuti do Paraná
Anderson Gabrelon (2017)	Dissertação/ O território do Brasil e os brasileiros dos livros didáticos de geografia	Ensino de Geografia; Território; Nação; Livro Didático; PNLD	Jorge Luiz Barcellos da Silva	Universidade Federal de São Paulo
Daine Cavalcanti da Silva (2017)	Dissertação/ Os gêneros discursivos digitais no livro didático de língua portuguesa: Um possível Campo de hibridação	gêneros discursivos digitais; Livro didático; Vozes; De locamento cultural; PNLD	Henrique Evaldo Janzen	Universidade Federal do Paraná
Rosane Pimenta	Dissertação/ A	Atendimento	Elisabeth	Universidade

Fargnoli (2020)	gestão de práticas inclusivas: reflexões a partir do olhar das Professoras de Apoio	Educacional Especializado; Gestão de práticas inclusivas; Professor de Apoio	Goncalves de Souza	Federal de Juiz de Fora
Francielly de Lima Oliveira (2020)	Dissertação/ Análise de livros didáticos do PNLD/2019 para a educação infantil: Imagens e gêneros	Educação; Gênero; Infância; Livros didáticos; Imagens	Neide Cardoso de Moura	Universidade Federal da Fronteira Sul
Tiago Ungericht Rocha (2019)	Tese/ Entre a tradição e a ressignificação da física escolar: A história da ciência presente nos livros didáticos de física do PNLD	História da Ciência; História da Física Escolar; Programa Nacional do Livro Didático; Avaliação Pedagógica no PNLD; PNLD	Nilson Marcos Dias Garcia	Universidade Federal do Paraná
Jedinei Luzia Alves Freitas Freire (2017)	Dissertação/ Do gênero aos gêneros: Identidade de gênero feminino nos gêneros textuais predominantes no livro didático de língua portuguesa	Livro Didático; Identidade e de Gênero; Representações; Gêneros Textuais	Denise Dias de Carvalho Sousa	Universidade do Estado da Bahia
Patricia Caldeira de Almeida (2017)	Dissertação/ A presença da Literatura Africana lusófona no livro didático de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio (PNLD 2012 –	Diversidade étnico-racial; Educação multicultural - Brasil; Literatura africana	Circe Maria Fernandes Bittencourt	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

	2015): uma reflexão histórica, social e literária			
Kattylane Araujo da Silva (2020)	Dissertação/ Representação da identidade e da cultura afro-brasileira nas narrativas da história e da literatura nos livros didáticos	Educação; Representações; História; Literatura; Identidade e cultura afro-brasileiras	Adriano Eysen Rego	Universidade do Estado da Bahia
Gilbert Patsayev Marreiro Miranda (2019)	Dissertação/ Educação patrimonial pela leitura de imagens visuais em livros didáticos de história	História Local; educação patrimonial; imagens visuais; livro didático	João Batista Gonçalves Bueno	Universidade Estadual da Paraíba
Doacir Domingos Filho (2018)	Dissertação/ A diversidade de gênero em materiais didáticos da disciplina de arte	Arte; Ensino; Cultura; Gênero; Androcentrismo; Currículo; Prática Pedagógica	Margarida Gandara Rauen	Universidade Estadual do Centro-oeste
Walter Rodrigues Marques (2019)	Dissertação/ A cerâmica no ensino de artes visuais: Um estudo no Centro de Ensino Paulo VI em São Luís (MA)	Ancestralidade. Arte/Educação. Cerâmica artesanal. Currículo; Identidade e pertencimento	João Fortunato Soares de Quadros Junior	Universidade Federal do Maranhão
Ivan de Pinho Espinheira Filho (2020)	Tese/ As poéticas negras brasileiras nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio: Ausências,	poéticas negras brasileiras; livro didático de língua portuguesa; racismo e antirracismo	Miria Gomes de Oliveira	Universidade Federal de Minas Gerais

	presenças e possibilidades de uma educação antirracista			
--	---	--	--	--

Após a realização da leitura e análise dos resumos foram selecionadas duas dissertações e uma tese que se mostraram mais próximas ao que se pretende pesquisar. A seguir cada estudo será explanado procurando apresentar seus objetivos, sua metodologia e algumas conclusões obtidas através das pesquisas.

A dissertação intitulada ‘A presença da Literatura Africana lusófona no livro didático de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio (PNLD 2012 – 2015): uma reflexão histórica, social e literária’ de Patricia Caldeira de Almeida foi defendida no ano de 2017 e teve como orientador a profa.Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt . A pesquisa desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo teve como objetivo averiguar o conteúdo da literatura africana lusófona presente nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 3ºano do ensino médio, analisando se este conteúdo apresenta potencial para contribuir com o reconhecimento e com a reparação das desigualdades sociais e raciais existentes na sociedade brasileira.

Por meio da análise dos livros didáticos indicados pelo PNLD, a autora concluiu que a questão étnico-racial é mencionada nesses livros de forma esporádica e descontextualizada, demonstrando uma preocupação das editoras em atender ao edital de avaliação e seleção dos livros didáticos para o PNLD do que em contribuir para a desconstrução de uma prática educativa preconceituosa.

A dissertação intitulada ‘Representação da identidade e da cultura afro-brasileira nas narrativas da história e da literatura nos livros didáticos’ de Kattylane Araujo da Silva foi defendida no ano de 2020 e teve como orientador o prof.Dr. Adriano Eysen Rego. A pesquisa desenvolvida na Universidade do Estado da Bahia teve como objetivo discutir as formas de representação da identidade e da cultura afro-brasileiras apresentadas aos estudantes do Ensino Médio nos livros didáticos de História e Literatura, adotados através do PNLD de 2018.

A pesquisa fez uso de uma abordagem qualitativa e através da análise de conteúdo a autora constatou que a representação dos povos negros está muitas vezes associada aos moldes dos colonizadores o pesquisador ressalta ainda que as representações da identidade e cultura afro-brasileiras nas narrativas da História

da Literatura nos livros didáticos contribuem para a formação crítica e afirmação identitária dos(as) alunos(as), quando são lidas, sobretudo, com o propósito de desconstruir os modelos colonizadores instituídos.

A tese intitulada ‘As poéticas negras brasileiras nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio: Ausências, presenças e possibilidades de uma educação antirracista’ de Ivan de Pinho Espinheira Filho foi defendida no ano de 2020 e teve como orientador a profa.Dra. Miria Gomes de Oliveira . A pesquisa desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais teve como objetivo ampliar as discussões sobre o papel do livro didático (LD) nos debates sobre as relações raciais no tocante à presença e à ausência de poéticas negras brasileiras (PNB) nos projetos didáticos de cinco coleções que circulam em escolas públicas do Brasil, publicadas no ano de 2013.

Tal tese trata-se de uma pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica, por meio dos resultados obtidos o autor pode constatar que a maioria das coleções didáticas analisadas reproduz dispositivos de dominação e hierarquização racial, delimitando a soberania de uma intelectualidade branca. Além disso, foi constatado também a manutenção do racismo estrutural nesses materiais.

A última combinação pesquisada foi “PNLD” AND “lei 10.634/03”. A tabela número 6 expressa o resultado dos trabalhos encontrados com a combinação deste descritor. Ao total são dois trabalhos, ambos dissertações.

Tabela 6

Autor/ Ano de defesa	Tipo/ Título	Palavras-chave	Orientador	Instituição de ensino
Jefferson Machado Assunção (2016)	Dissertação/ Exu e hermes: um xirê intercultural?	Negro;Mitos;Linguagem;Escola;Candomblé	Luiz Fernandes de Oliveira	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Marcelo Alves da Silva (2017)	Dissertação/ A literatura de expressão africana presente em livros didáticos do ensino médio	Letramento literário. Literaturas de expressão africana. Formação docente. Pós-Colonialismo. Livro didático	José Antônio de Souza	Universidade Estadual de Mato grosso do Sul

Após a realização da leitura e análise dos resumos selecionamos uma dissertação que se mostrou mais próxima ao nosso objeto de estudo. A seguir detalharemos a mesma procurando apresentar seus objetivos, sua metodologia e algumas conclusões obtidas através da pesquisa.

A dissertação intitulada 'A literatura de expressão africana presente em livros didáticos do ensino médio' de Marcelo Alves da Silva foi defendida no ano de 2017 e teve como orientador o prof.Dr. José Antonio de Souza . A pesquisa desenvolvida na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul teve como objetivo investigar como são apresentadas as literaturas africanas de língua portuguesa nos livros didáticos, voltados para o Ensino Médio, e adotados na região que compreende os municípios de Cassilândia, Chapadão do Sul, Inocência e Paranaíba, tendo em vista a lei no 10.639/03.

Por meio de uma abordagem qualitativa e mediante um trabalho de revisão bibliográfica, o autor pode constatar que há uma presença insuficiente de autores e textos referentes à literatura de expressões africanas nessas obras, adotadas para os anos 2015-2017. Além disso, verificou-se que as atividades propostas acerca e a partir dessas literaturas se resumem, em grande parte, a exercícios de identificação, restringindo-se a uma abordagem puramente pragmática da leitura, que esteriliza, muitas vezes, discussões mais significativas que poderiam contribuir para uma formação mais completa do estudante.

3. EDUCAÇÃO CULTURAL E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA

8.1. Identidade e cultural

A identidade pode suscitar uma onda de incertezas e inseguranças na era da pós-modernidade, propriamente, características desse momento histórico. Tal debate acerca dessa temática é algo contemporâneo, conforme afirma Bauman, uma vez que em até poucos séculos esse assunto era “unicamente um objeto de meditação filosófica” (2005, p. 22-23).

No que diz respeito ao conceito de identidade em sua essência, pode-se dizer que ele é ambíguo e pode ser entendido sob duas perspectivas. A primeira perspectiva é mais subjetiva, na qual a identidade é a percepção de si mesmo, o conceito e a representação de sentimentos e características próprias, independente de ser particular a um indivíduo, grupo, local, espaço ou etc. Nessa perspectiva, o conjunto identitário de um indivíduo faz com que ele faça parte deste ou daquele grupo identitário com uma série de peculiaridades em comum. Nesse momento surge a segunda faceta do conceito de identidade, que é o pertencimento de realidades e significados compartilhados. Conforme escreve Stuart Hall em *Identidade cultural e diáspora*, “as identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história.” (HALL, 1996, p. 70). Assim, uma identidade pode ser algo amplo, alcançando âmbitos comunitários e nacionais, desde que haja elementos em comum.

A identidade dentro de uma cultura é algo líquido e em constante mudança, contudo, isso não afeta seu sentido de grupo identitário, uma vez que ele segue um fluxo de mudança conjunto. Nessa linha de raciocínio, Marcielly Cristina Moresco e Regiane Ribeiro apresentam a seguinte ideia que vêm para reafirmar tal conceito, “a identidade é compreendida como culturalmente formada [...] ligada à discussão das identidades culturais, nacionais e as que se formam por sentidos cambiantes e contínuos do cotidiano do sujeito” (MORESCO; RIBEIRO, 2015, p. 169 *apud* HALL, 1996).

Discutir a identidade, seus conceitos e suas transformações é ponto que deve estar sempre em foco nas reflexões contemporâneas das épocas que se sucedem, pois elas estão sempre em transformação. As velhas identidades entram em declínio e novas surgem, e por esse motivo é fundamental debatê-las para

compreendê-las e entender o seu funcionamento. Ao fazer isso, busca-se maior ciência sobre o presente e sua constituição, bem como a construção dos próprios indivíduos (HALL, 2006, p. 7).

O autor Stuart Hall discute amplamente a temática em sua obra *A identidade cultural na pós-modernidade* (2006). Conforme ele escreve sobre a questão apontada anteriormente,

[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2006, p.7).

Ou seja, discutir a formação dos processos identitário de cada momento histórico da humanidade é importante para garantir estabilidade existencial e consolidação de suas funções enquanto participantes da sociedade e de uma cultura. Isso se dá pelo fato de que ao enfraquecerem e declinarem, as identidades de outros tempos e de outros perfis humanos deixam os sujeitos sem uma base de compreensão forte o suficiente para guiá-los e fornecer-lhes essa segurança novamente.

As mudanças no início de cada era provocam muitas dúvidas, tais como as existentes nas últimas décadas em relação a valores de família, globalização, sexualidade e gênero, por exemplo, e tal fato pode dar a impressão de colapso da sociedade. Contudo, deve-se lembrar que os processos de mudança cultural sempre existiram ao longo dos séculos e que seu estabelecimento igualmente provocou instabilidade e fortes passagens no início de seus discursos (HALL, 2006, p. 9). Tal pensamento precisa ser levado em consideração nos momentos de reflexão acerca das sucessões identitárias e culturais para não desencadear ondas de incerteza e insegurança coletivas e subjetivas. A identidade da sociedade contemporânea, a qual é denominada pós-moderna, é caracterizada pela diferença e pela diversidade. Nesse cenário não há exatamente uma unidade identitária e cultural homogênea na sociedade, mas sim uma unidade uniforme de diferentes tipos de identidade, muitas vezes fragmentadas e inúmeras em um único indivíduo. Essas características desencadeiam sistemas de antagonismo baseados nas diferentes posições que as identidades e culturas conferem aos seus indivíduos.

Contudo, esse sistema é a engrenagem histórica que garante a articulação e movimentação social, política e cultural e impede a estagnação de todas as mudanças, construções e desconstruções citadas acima (HALL, 2006, p. 17).

A relação entre indivíduo, identidade e cultura está no fato de que todos, natural e irremediavelmente, estão inseridos em diferentes contextos que o tornam parte daquela comunidade. Dentro daquele meio ele passa a agir e formar sua identidade a partir do *modus operandi* e dos hábitos daquele lugar. Dessa forma ele assimila e vive dentro de determinada cultura. Além disso, pode-se dizer que é uma necessidade dos seres humanos verem-se a si mesmos como pertencentes e participantes dentro dessas comunidades culturais, uma vez que eles necessitam conhecerem-se e compreenderem-se a si mesmos como parte da procura de respostas e propósitos existenciais (HALL, 2006, p. 48). Hall (2006, p. 48 *apud* SCRUTON, 1986, p. 156) menciona que:

a condição de homem (sic) exige que o indivíduo, embora exista e aja como um ser autônomo, faça isso somente porque ele pode primeiramente identificar a si mesmo com algo mais amplo - como um membro de uma sociedade, grupo, classe, estado ou nação, de algum arranjo, ao qual ele pode até não dar nome, mas que ele reconhece instintivamente como seu lar.

Contudo, só é possível identificar esta ou aquela cultura a partir do contraste delas com outras diferentes, pois se tudo fosse homogêneo seria impossível determinar as características de determinado elemento. Dessa forma, a convivência com o diferente, sejam identidades ou culturas, é essencial para a própria constituição delas e dos sujeitos. O único obstáculo a ser superado nesse processo é o desconforto gerado pelo contato com as diferentes posições e pontos de vistas que são encontrados e os conflitos que podem surgir a partir disso.

A definição de identidade relaciona-se a uma das formas pelas quais o sujeito forma o pensar quanto a seu estar no mundo. A importância da identidade cultural para a percepção do lugar do indivíduo em sua comunidade ou cultura pode ser compreendida a partir da seguinte afirmação:

As formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades. A marcação da diferença é, assim, o componente-chave em qualquer sistema de classificação (SILVA, 2000, p. 41).

É, pois, necessário haver dissemelhança para podermos chegar a uma

definição de identidade, visto que, se todos os sujeitos fossem iguais, não existiria nada com que compararmos nossas diferenças. A vida moderna exige que assumamos muitas identidades, as quais podem, muitas vezes, estar em conflito. Podemos viver crises identitárias no momento em que aquilo que é exigido de uma identidade interfere com os comportamentos associados a outras identidades (WOODWARD, 2000, p. 31-32).

Silva (2000) define identidade, inicialmente, com aquilo que se é “a identidade é simplesmente aquilo que se é: ‘sou brasileiro’, ‘sou negro’, ‘sou homossexual’, ‘sou jovem’, ‘sou homem’ ” (SILVA, 2000, p. 74). A identidade assim concebida por Silva parece ser uma característica independente, um “fato” autônomo. Nessa perspectiva, a identidade tem como referência a si própria, ela é autocontida e autossuficiente. Segundo esse pensamento, o indivíduo diferente também é visto como uma entidade independente, podendo ser determinada com aquilo que o outro não é. Portanto, a identidade é, desse modo, marcada pela diferença.

A afirmação “sou brasileiro”, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de “negações”, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação “sou brasileiro” deve-se ler: “não sou argentino”, “não sou chinês” e assim por diante, numa cadeia quase interminável (SILVA, 2000, p.75).

Roberto Damatta (1997), seguindo a mesma linha de pensamento de Silva, afirma que a identidade é feita a partir de posicionamentos negativos dos indivíduos diante das situações do cotidiano. Tomando como base tais argumentos, percebe-se que as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. E toda diferença gera uma desestabilização, um estranhamento, tal desconforto muitas vezes vem acompanhado de um preconceito, de um anseio em inferiorizar a identidade oposta, não reconhecendo suas diferenças, dentre as inúmeras identidades que foram e que ainda são ofuscadas pela sociedade dominante a identidade negra merece atenção especial (DAMATTA, 1997, p. 17). Ao longo dos anos, a sociedade construiu identidades depreciativas para a imagem do negro. Essas identidades foram construídas mediante a ótica eurocêntrica, que estabelece sentidos de “normalidade” e “anormalidade”, instituindo como norma padrão o homem branco, homossexual e cristão. Os sujeitos que não correspondem a esse padrão foram vistos como objetos, indivíduos não possuidores de uma identidade,

conforme afirma Butler (2000, *apud* FERNANDES, 2016, p. 104):

O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do status de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do “inabitável” é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito.

Essa objeção social é decorrente de estigmas sociais que, estabelecidos com base em teorias biológicas sem correspondência com a realidade, fazem do corpo elemento através do qual se pode homogeneizar o indivíduo e naturalizar sua identidade, nas palavras de Silva (2000), “O corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade”. Assim estigmatizado socialmente, o corpo negro foi e ainda é tomado como condição de identidade (SILVA, 2000, p.15).

Nesse sentido, percebe-se que o negro é reduzido em uma categoria de essência, em outras palavras, ignorando-se a memória histórica, a diversidade, a sua cultura que o constituem como sujeito possuidor de uma identidade.

Somos tentados a exibir o significante “negro” como um dispositivo que pode agregar a todos negros e negras, policiando as fronteiras políticas, simbólicas e posicionais como se fossem genéticas. [...] “Negro” não é uma categoria de essência numa direção à homogeneidade, existe um conjunto de diferenças históricas e experiências que devem ser consideradas e que localizam, situam e posicionam o povo negro (HALL *apud* FERNANDES, 2016, p.107).

A classificação do sujeito negro nessa perspectiva é uma tática de, mais uma vez, prendê-lo a um lugar social que o classifica como desacreditado, impedindo-o de ser reconhecido tanto pela totalidade de seus atributos quanto de forma individual. Sendo assim, nota-se que a identidade social encobre a identidade pessoal, fazendo dessa forma, com que o indivíduo negro seja entendido de acordo com a essencialização de seu grupo étnico-racial. Na afirmação de Piza, “o lugar do negro é o lugar de seu grupo como um todo e do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo” (PIZA *apud* FERNANDES, 2016, p.108). Tais concepções condizem com um pensamento equivocando sobre a identidade negra, uma vez que a identidade não pode ser vislumbrada como resultante das evidências corporais, visto que o corpo não tem uma concepção fixa, uma vez que ele é significado e modificado constantemente pela cultura, nem como um encobrimento

da identidade pessoal em favor da identidade coletiva. A identidade negra refere-se segundo Munanga (2004, p. 110) ao:

[...] resgate de sua cultura, do seu passado histórico negado e falsificado, na consciência de sua participação positiva na construção da nação, da cor de sua pele inferiorizada etc... ou seja, a recuperação de sua identidade, na sua complexidade biológica, cultural e ontológica.

Para Munanga (2004), a identidade negra é construída pela reconstrução e aceitação do passado histórico como negro escravo, sua situação como membro de grupo estigmatizado, racializado e excluído das posições de comando na sociedade cuja construção contou com seu trabalho forçado, como membro de grupo étnico-racial que teve sua humanidade negada e sua cultura inferiorizada. Nesse sentido, percebe-se que a busca pela identidade negra passa por um ato de valorização e conscientização de si mesmo, de seu passado e de sua cultura, “ser negro” é tomar consciência do seu processo ideológico, é resgatar a sua identidade reassegurando e reafirmando a sua dignidade, nas palavras de Souza (2016), “ser negro não é uma condição dada, a priori, é um vir a ser, ser negro é tornar-se negro”, a construção da identidade negra é essencial para que o indivíduo se reconheça como pessoa, como possuidor de uma história em sua totalidade (SOUZA *apud* FERNANDES, 2016, p.116).

A construção de identidade muitas vezes pode influenciar nas formas que as relações entre os diferentes tipos dela se relacionam e as interações trocadas, como, por exemplo, as políticas imperialistas europeias para com os povos negros das nações africanas nos séculos passados. Nessa situação houve um conflito de culturas e identidade, no qual aqueles com o maior poder impositivo acabaram por subjugar os demais. Dessa forma, surgiram diversas teorias que conferiram aspecto negativo e danoso à identidade negra.

A partir das afirmações de Demétrio Magnoli, em sua obra *Uma gota de sangue: história do pensamento racial* (MAGNOLI, 2009), entende-se que tais teorias eram divididas principalmente em dois tipos, religiosas e científicas. De um ponto de vista religioso extremamente racista e preconceituoso, acreditava-se que havia certa hierarquização das raças e o povo negro pertencia aos níveis mais inferiores; mais do que isso, a religião dizia que eles não possuíam uma natureza boa ou sequer uma alma. De um ponto de vista científico, foram desenvolvidas

inúmeras teorias que buscavam comprovar biológica e fisicamente a inferioridade dos negros. Uma delas foi a defendida pelo médico americano Samuel G. Morton, como Magnoli (2009, p.78) relata:

Morton partiu do princípio de que o tamanho do crânio é um indicador direto de inteligência e entregou-se à comprovação de sua tese prévia sobre a hierarquia das raças [...] Lançando mão de métodos seletivos, analíticos e estatísticos insustentáveis, o mais aplaudido empiricista de sua época produziu detalhadas tabulações nas quais os “caucasianos” figuram como donos dos maiores crânios, e os negros dividem com os ameríndios as posições inferiores.

Nessa citação é possível perceber como alguns pesquisadores acreditavam que apenas possuir um cérebro fisicamente maior era uma evidência de maior capacidade de raciocínio. Magnoli ressalta que “o racismo científico alcançou seu ápice precisamente nesse período, cumprindo uma função ideológica imprescindível de legitimação do imperialismo” (MAGNOLI, 2009). Dessa forma, as nações colonizadoras podiam escravizar a população negra e ter mão-de-obra para seus serviços sem nenhum impedimento.

Um ponto que merece ser debatido são os movimentos de valorização cultural da identidade de minorias que foram renegadas anteriormente. Nesse processo, essas comunidades, tais como a indígena, negra e feminina busca-se o resgate de suas peculiaridades, suas características e a garantia do seu espaço em meio à hegemonia de tantas outras culturas dominantes. Além disso, esses grupos buscam acima de tudo e essencialmente, reivindicar seus direitos enquanto seres humanos e civis participantes das esferas sociais e política de cada lugar em que eles possam existir (SANTOS, 2011).

Esse movimento que vem ganhando força e conquistando suas reivindicações nas últimas décadas também levanta a questão da reparação histórica dos danos causados pelas políticas dominadoras ao longo dos séculos contra eles. O exemplo mais acessível que pode ser mencionado são os movimentos de valorização e resgate da cultura e identidade negra, sua história e seus espaços. O autor Luciano dos Santos destaca no texto *As Identidades Culturais: Proposições Conceituais e Teóricas* (2011), a questão da necessidade da busca da compreensão dos conceitos de identidade e cultura discutidos anteriormente aqui. Segundo ele:

[...] todos esses movimentos sociais das chamadas minorias culturais e étnicas e de outros fenômenos sociais aparentemente superados têm

levado a problemática das identidades culturais ao centro das discussões acadêmicas: antropólogos, sociólogos, geógrafos, historiadores, filósofos, educadores e linguistas vem buscando compreender como se processa a formação e transformação das identidades culturais (SANTOS, 2011, p. 142).

Essas análises e estudos de todos esses fatores se fazem necessários para que haja compreensão do que está acontecendo e as melhores formas de conduzir esses movimentos da história e da sociedade sem nenhum atrito ou conflito, uma vez que esse é um risco antes visto quando culturas divergentes interagem sem o diálogo e conhecimentos necessários. Ademais, isso também precisa ser incentivado progressivamente para que os indivíduos, independente de sua proveniência cultural, tenham consciência de seu lugar, espaço e função dentro dela. Dessa forma, as identidades são postas em destaque e vivenciadas apropriadamente, sem maiores detrimentos das demais, buscando remediar tantos danos já causados no passado humano e promover a harmonia entre a diversidade de todos esses elementos, uma vez que esta é a utopia de todas as esferas sociais e políticas e mesmo subjetiva de cada um.

Santos (2011) ainda ressalta em suas reflexões a diferença entre a conceituação e definição de todos esses conceitos e seu funcionamento fora da perspectiva abstrata, a realidade em que eles são vistos empiricamente. De forma específica, ele fala sobre o reconhecimento de identidade que os indivíduos podem fazer em um processo de análise e estudo de si mesmos e do seu contraste com os demais, mas na existência real social, histórica e cultural, as identidades estão em uma mudança tão fluida e constante que todo esse estudo e debate deve ser visto de forma relativa, quando não abandonado.

O fato é que no campo da análise em que cultura é entendida como coisa dinâmica, não estática e sempre mutável, o conceito de identidade como característica do que permanece tal como é (embora possa ser percebido como múltiplo) não daria conta de explicar fenômenos que se constroem no mundo sociocultural marcado pela dinamicidade das construções simbólicas fluídas [...] (SANTOS, 2011, p. 143)

Mas então, como vir a ter conhecimento desses elementos sem estudá-los? Nesse momento duas alternativas se apresentam: podemos buscar o equilíbrio entre a compreensão dos conceitos e sua observação prática em um processo de complementação orgânica que caminha de forma alinhada, ou vivenciar as experiências da diversidade de identidades e culturas de forma livre e consciente.

Nesse último caso, talvez com certo teor utópico, o que pode conectar-se à menção da expressão há pouco elencada, requer igualmente muito autoconhecimento e busca pela exploração respeitosa do diferente e reparação dos danos causados às minorias.

3.2. Educação cultural

Educação cultural pode ser entendida como o processo de letramento e familiarização dentro de determinado contexto cultural, ou seja, vir a conhecer determinado conjunto de características de um contexto específico e utilizá-lo de forma a assimilá-lo em situações de aprendizado. Primeiramente, antes de dar continuidade à explanação desse conceito, é válido analisar o conjunto sintático e semântico de significados que constroem essa expressão. Para Paulo Freire (1980) é imprescindível utilizar as atividades realizadas pelo homem em seus processos de aprendizado de qualquer coisa, e nesse processo considerar ele como agente produtor de cultura e o transformador dele. Conforme ele próprio escreve, “a cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens” (FREIRE, 1980, p. 38).

Dessa forma, já é possível identificar dois aspectos que constroem o fator cultural de qualquer situação, atividades, ou ações de determinado contexto ou indivíduos e o diálogo existente dentro desse processo. Além disso, Freire (1980) também ressalta a importância de olhar a cultura como um sistema de criticidade e criação de aquisições e não somente um compilado de informações recolhidas e armazenadas na inteligência e memória dos indivíduos em uma perspectiva de incorporação disso tudo ao homem em sua plena existência (FREIRE, 1980, p. 38). Nessas condições, pode-se aplicar tais significados aos contextos educacionais e pedagógicos e utilizar-se dele para construir abordagens e elaborar meios de abordagens temáticas necessárias nas escolas, mas sob novos métodos, os quais seriam mais conscientes e produtivos, considerando toda a necessidade de protagonismo e contextualização necessários que a educação precisa para ser transformadora e significativa. Quando se fala em educação, logo se idealizam instituições escolares de ensino e aprendizes em busca de conhecimento, o que está correto. Entretanto, a educação pode ser entendida como todo e qualquer

processo de aprendizado pelo qual passa um ser para buscar uma nova forma de informação ou modo de agir, sua compreensão, sua assimilação efetiva e as transformações que ocorrem a partir disso. Além disso, educação também é tida como a estrutura de organização dos processos de aquisição dos conhecimentos, bem como a infraestrutura das equipes encarregadas disso.

Educação cultural pode ser entendida também como o processo de inclusão de diversos contextos culturais na construção de didáticas de aprendizados dos indivíduos, seja em ambientes escolares ou qualquer outro espaço em que se ensina e aprende determinada função ou assunto. O tipo de educação tradicional, com abordagens mais mecânicas, acaba por não introduzir muitos itens culturais diversos em suas didáticas. O que acontece, na maioria das vezes, é a reprodução de valores culturais hegemônicos de um *modus operandi* dominante. Contudo, nessa prática, grande parte da cultura das realidades contextuais dos lugares comunitários é ignorada e deixada de lado. Ao estabelecer uma relação desses fatos com as ideias de Jean Piaget em *Sobre a Pedagogia* (1998), pode-se dizer que tal situação acaba por barrar o método de aprendizado por assimilação significativa proporcionada pelo uso de metodologias contextualizadas e provenientes da cultura familiar dos indivíduos, que se mostra mais eficaz nas políticas de ensino-aprendizado.

Em uma educação cultural, os estudantes aprendem a refletir sobre si mesmos e sobre os seus contextos de existência enquanto participantes de determinada cultura. Tudo tem início com a inclusão da cultura nos processos pedagógicos, e a partir dessa inserção e o trabalho de suas particularidades no decorrer das aulas, os alunos irão aprender a pensar e repensar suas fontes de estudo. Uma vez que as escolas solicitam a análise de incontáveis formas de conhecimentos e informações técnicas, direcionar essas práticas para situações reais e formas de funcionamento e construção cultural, tende a proporcionar processos de exploração muito ricos aos indivíduos (SCHOOL EDUCATION GATEWAY, 2016).

Além da reflexão e utilização da própria cultura em seu aprendizado, os estudantes passam a conhecer diferentes tipos de cultura e entram em contato com as mais diversas formas de identidade provenientes de culturas diferentes. O processo de troca nesse momento passa a ser chamado de intercultural, pois promove o diálogo entre distintos tipos de culturas (SCHOOL EDUCATION

GATEWAY, 2016).

Os mais diversos elementos culturais podem servir como fonte de reflexão e base para a construção de aprendizados. Como por exemplo, a analogia de Pierre Lévy faz em seu livro *Cibercultura* (1999), na qual ele se utiliza de partes da cultura cristã para criar uma reflexão acerca dos processos de informações e métodos no funcionamento das sociedades. Inicialmente, ele faz referência a itens da cultura cristã, nas quais ele alude à dois “dilúvios” na história dos humanos, o primeiro sendo bíblico em que as águas tomaram todo o planeta, e o segundo seria um dilúvio de informações que igualmente atingiu e transformou o mundo todo (LÉVY, 1999, p. 7). O mesmo método pode ser utilizado em didáticas escolares, uma vez que toda experiência ou conjunto de informações culturais pode servir como ferramenta para construção de redes de ensinamentos e aprendizados.

Outra questão válida na discussão sobre cultura são as situações em que ela passa por transformações naturais e irremediáveis com o passar dos tempos e as mudanças da própria sociedade. Nessa situação, além dessa transformação acontecem lentos e orgânicos processos de adaptação dos indivíduos nesses contextos. Além disso, o autor também aborda as questões de transformações culturais e o seu poder massivo de difusão, como por exemplo, movimentos culturais ao longo das últimas décadas que mudaram o rumo da vida de milhares de pessoas. Lévy (1999, p. 9) fala da alteração de perspectivas e aceitação de novas culturas com o passar dos tempos, lembrando que:

[...] aqueles que denunciam a cibercultura hoje têm uma estranha semelhança com aqueles que desprezavam o rock nos anos 50 ou 60. O rock era anglo-americano, e tornou-se uma indústria. Isso não o impediu, contudo, de ser o porta voz das aspirações de uma enorme parcela da juventude mundial. Também não impediu que muitos de nós nos divertíssemos ouvindo ou tocando juntos essa música. A música pop dos anos 70 deu uma consciência a uma ou duas gerações e contribuiu para o fim da Guerra do Vietnã.

A educação cultural desperta diferentes efeitos no decorrer de sua inclusão e trabalho, tanto nas escolas como em qualquer situação de utilização dessa abordagem como fonte de aprendizados. Um desses efeitos é o desconforto e a estranheza em relação ao que é novo e diferente. Mais uma vez Lévy (1993), critica incisivamente em seu texto o caráter das pessoas de rejeição ao novo e ao estrangeiro. Conforme ele escreve:

o cúmulo da cegueira é atingido quando as antigas técnicas são declaradas culturais e impregnadas de valores, enquanto que as novas

são denunciadas como bárbaras e contrárias à vida. Alguém que condena a informática não pensaria nunca em criticar a impressão e menos ainda a escrita. Isto porque a impressão e a escrita (que são técnicas!) o constituem em demasia para que ele pense em apontá-las como estrangeiras (LÉVY, 1993, p. 8-9).

Por esse motivo é tão importante promover processos educativos cheios de cultura, para que a resistência ao diferente seja quebrada e as contribuições que ela pode trazer não sejam perdidas. Esse autor ainda traz mais reflexões que podem ser usadas no debate sobre esse assunto. Inicialmente ele destaca a importância da linguagem e da memória do desenvolvimento humano e no seu destaque em relação às demais formas de vida (LÉVY, 1993, p. 46). Além disso, Lévy (1993) ressalta a importância da memória em todos os processos sociais humanos que não envolvem a escrita, afirmando que, “nas sociedades sem escrita, a produção de espaço-tempo está quase totalmente baseada na memória humana associada ao manejo da linguagem” (LÉVY, 1993, p. 47).

Contudo, com a seguinte frase, “o problema, aqui, é o de aproveitar a quantidade em vez de afogar-se nela” (1993, p. 68), Lévy sintetiza uma reflexão muito importante para orientar as ações nesse novo mundo; navegação e diversidade de métodos e formas de ensino, que é a necessidade saber se orientar, se organizar e utilizar da melhor forma tudo isso sem perder o foco ou perder-se nessa diversidade. Esse pensamento também pode ser aplicado aos modos de proceder em relação aos modos de abordar a cultura e suas diferentes possibilidades e abrangência na educação.

Um benefício muito curioso e oportuno ao trazer diferentes situações culturais aos estudantes é a interpretação peculiar que cada um fará dessas situações e elementos, o que possibilita infinitos processos de reflexão e trabalho. Como por exemplo, a situação descrita por Lévy (1993), na qual ele discute e levanta um conceito importante nesses novos processos cognitivos e de comunicação, o que ele passa a chamar de princípio de interpretação, no qual “cada ator, desviando e reinterpretando as possibilidades de uso de uma tecnologia intelectual, atribui a elas um novo sentido” (LÉVY, 1993, p. 89). Ao pensar nas diferentes formas de incluir abordagens mais culturais nos métodos educacionais, é preciso considerar uma série de pontos relevantes para que isso aconteça de forma eficaz e produtiva. A educação está em constante processo de melhoramento de suas abordagens, buscando sempre refletir o que acontece na sociedade e a

melhor forma de ensinar e formar seus alunos para atuarem nesses meios nos mais diversos âmbitos. Uma das melhores formas de fazer isso acontecer e ao mesmo tempo envolver cada vez mais o aluno na produção de seu aprendizado é a inclusão de sua realidade e contextos de vida cotidiana nos planejamentos das aulas e nas metodologias que serão ministradas. Ao fazer isso, além de contribuir para a formação ativa e crítica de seus contextos, o professor está preparando-os para agirem dentro e a partir deles. Além disso, ao vivenciar temáticas que lhe são familiares durante seus aprendizados, os alunos se sentirão mais motivados para participarem e contribuir com o desenvolvimento das propostas pedagógicas trazidas pelos professores. Esta é basicamente o campo prático das metodologias ativas, que é alicerçada na ideia de criar abordagens que instiguem o protagonismo dos alunos, conectando-os com seus contextos e proporcionando maior envolvimento e interesse a partir dessas propostas.

A aprendizagem a partir de projetos e problemas é uma das maneiras de trabalho desse tipo de metodologia, na qual os alunos são incentivados a agir de forma independente, ativamente e coletivamente para solucionar situações que vão aplicar os conhecimentos vistos e fixá-los, além de desenvolver essas habilidades e as demais competências que são necessárias. Nessa proposta, o professor assume um papel um pouco diferente do tradicional, pois aqui ele media o caminho e a ação dos alunos em direção aos objetivos, ao invés de apenas repassar informações.

Um dos saberes imprescindíveis para o professor do século XXI é a capacidade de instigar seus alunos a questionar o mundo a sua volta e as verdades que os rodeiam, tendo em vista a sociedade que está em constante transformação nos últimos tempos. Além disso, também é necessário que o professor saiba orientar o aluno a reciclar as informações que ele tem acesso e assimilar somente o necessário para que a sua aprendizagem seja satisfatória, pois a abundância de informações que são oferecidas é ilimitada.

Nos últimos tempos, abandonou-se a ideia de que o papel do professor em sala de aula era ativo e o do aluno era passivo, ou seja, o professor era o detentor do conhecimento enquanto o aluno deveria somente assimilar o conhecimento que lhe era passado. Atualmente, com a chegada das tecnologias em sala de aula e a alteração da ética da docência, acredita-se que ambos têm um papel ativo em sala, tanto o professor quanto o aluno contribuirão na construção do conhecimento

mutuamente. Por esse motivo, o professor deve estar preparado para esse aspecto que a educação está adquirindo e adaptar-se ao fato de que o aluno também deve buscar o conhecimento e não somente absorver o que o professor lhe transmite.

Ao considerar os fatores de desinteresse e evasão dos discentes das escolas justamente por causa de métodos que não são atrativos e que não estimulam a ação ou a inclusão deles, é preciso imediatamente refletir a situação e escolher novas formas de agir e novos métodos para resolver esse problema. Nesse momento, a adoção das metodologias ativas e suas proposições, conforme explicadas anteriormente, se mostra uma alternativa muito promissora. No que diz respeito à falta de recursos tecnológicos, é preciso exercer a criatividade, e, nesse caso, adotar medidas pedagógicas que contornam essa situação. Nessas perspectivas, a utilização da gamificação como método para atuação nos Anos Iniciais mostra-se uma estratégia viável para resolver as dificuldades da escola e as questões apresentadas pela situação-problema.

A gamificação é utilizada através de etapas bem planejadas que utilizam a observação e adaptação como forma de proceder, além de objetivos e focos bem definidos. Em um primeiro momento, o professor define aonde quer chegar e quais seus objetivos durante a aula e, a seguir, faz uma observação atenta em uma interação inicial para conhecer os diferentes perfis dos alunos e as suas possibilidades de ação. Ao fazer isso, o professor se certifica de incluir todos na sua didática de ensino e planejamento. Posteriormente, o professor dá prosseguimento utilizando-se das ferramentas disponíveis na escola ou no seu próprio alcance pessoal, como, por exemplo, computadores da instituição ou câmeras e celulares, lembrando sempre de trazer os conhecimentos próprios dos alunos durante os procedimentos, assim no decorrer dos passos das atividades ele também vai identificando e explorando dificuldades e facilidades que podem surgir. Por fim, o que resta é a identificação de progressos obtidos ao longo da aula, sua inclusão nos próximos planejamentos e seu relato para os demais colegas como forma de compartilhamento de experiências (PANTOJA; PEREIRA, 2018).

As Temáticas Contemporâneas Transversais são um bom método para abordar diferentes temáticas culturais e refleti-las em sala de aula. A importância de utilizar esse tipo de prática nas aulas está na possibilidade de construir trabalhos amplos, contemplativos e inclusivos para com os alunos e as temáticas. As possibilidades, assim como os resultados, se expandem em uma diversidade de

métodos que só tendem a beneficiar a todos. Além disso, trabalhar esses temas transversais aborda muitos contextos atuais e necessários a serem discutidos pelos indivíduos visando sua formação social, política e cultural. Penin (1995, p. 8) levanta uma nova discussão ao propor outra característica da profissão docente, a função social do professor. Ele diz que o papel do professor deve ir bem mais além da transmissão do conhecimento já produzido. Por fim, pode-se dizer que a relação da profissão docente com os hábitos e ações da pesquisa podem, e certamente irão, potencializar o ensino e a aprendizagem na sala de aula. Além disso, tal prática pode criar e transformar os indivíduos envolvidos na educação mais críticos e comprometidos com a sua profissão, pois serão eles os responsáveis pela busca do conhecimento.

Ademais, essa abordagem desperta um maior interesse e envolvimento dos alunos com as atividades em sala de aula e torna seus aprendizados bem mais relevantes em sua formação como cidadãos, os quais irão encontrar tais temas na sociedade e terão que lidar com eles. Alguns deles, que podem ser citados, são: cuidado com o planeta, atenção e percepção do ambiente de vivência cotidiana, gestão financeira, utilização de tecnologias digitais e questões mais humanas como, relação e respeito com as diferenças em meios sociais e culturais.

Conforme os teóricos da educação apontam, tal como Piaget (PIAGET, 1998), um estudante apenas acumula conhecimentos se ele não possui meios de socializar e trocar informações e interagir de forma coletiva e social utilizando o que aprendeu e o que está sendo ensinado. Nessas condições, as tecnologias abriram um mundo de forma de comunicação e troca de conhecimentos e experiências que possibilitam tal ação, uma delas é o intercâmbio cultural que pode acontecer nos processos de utilização de mídias, que permitem a comunicação entre diferentes lugares e espaços com contextos diferentes e peculiares.

A necessidade de promoção da cultura na educação é um fator fortemente destacado em documentos pedagógicos nacionais em suas últimas edições, nos quais são estabelecidas habilidades e métodos para que isso aconteça, bem como parâmetros de desenvolvimento e construção. Exemplos disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais, a globalização e a interculturalidade que crescem exponencialmente entre nações, povos e dentro das próprias comunidades. Conforme afirma Reinaldo Matias Fleuri no seu texto *Intercultura e educação* (2003, p. 16),

[...] desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais (Brasil, Ministério da Educação, 1997), o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional.

Esse autor também ressalta as recentes conquistas para o enfoque dado para as diferenças culturais dentro da educação, apesar dos conflitos entre as divergências delas serem bastante antigos. Por esse motivo, é tão importante a partir do momento que se utiliza a cultura de um determinado lugar para conhecê-la e refleti-la, ao mesmo tempo, discutindo seus efeitos de trocas e contato com as demais existentes e as suas formas de relação e inter-relação. O autor cita na sua discussão um exemplo da necessidade do estudo da cultura e intercultura dentro dos espaços educacionais, que são os eventos imigratórios ocorridos em diversas partes do mundo nos últimos tempos (FLEURI, 2003). Dessa forma, há uma mistura muito grande de características e peculiaridades dentro dos espaços que recebem essa população, e saber lidar com isso é fundamental. Nesse momento, nada mais oportuno que usar exatamente esse contexto e matéria-prima para desenvolver a educação cultural e buscar sanar um problema de organização social, político e cultural de forma geral.

Ademais, é preciso analisar com cuidado as forma que qualquer abordagem cultural será trabalhada dentro dos espaços educacionais e ter domínio adequado das metodologias que serão utilizadas, pois como explica Maria Lúcia Castagna Wortmann em seu escrito *O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais* (2001, p. 158),

[...] torna necessário atentar, quando do desenvolvimento de análises culturais, para os processos, os códigos, as estruturas, as convenções e as práticas em que se produzem diferentes sistemas de significação em instâncias de produção cultural como o cinema, a publicidade, a pintura, a fotografia, as diferentes formas de literatura, as exposições dos museus, os laboratórios científicos, etc.

Por fim, é possível destacar a visível importância da inclusão de diferentes processos e métodos que utilizem meios culturais nos ambientes educacionais e em qualquer situação de aprendizagem de um indivíduo. Além disso, estar atento ao significado essencial desses conceitos proporciona uma orientação mais assertiva e eficaz na hora de aplicar tais propostas. Sem falar nos métodos a serem utilizados nessas abordagens, que são igualmente importantes para o sucesso

desse tipo de educação. Educação cultural é vida, é a essência identitária das pessoas movendo o aprendizado e dando significado para o ensino. Através de pensamentos assim que é possível tocar os estudantes verdadeiramente e despertá-los para a ação de suas próprias vidas, a dos demais que com eles se interligam e sua sensibilidade para se comunicar com o diferente.

3.3. Educação e diversidade cultural

Todo e qualquer local é um ambiente educacional, o meio ao qual estamos inseridos é um constante processo de educação, de educar e de ser educado. Nos vários campos de relacionamento que as pessoas participam – seja no meio familiar, no ambiente escolar, nas igrejas ou clubes – estão constantemente adquirindo conhecimentos e significados. Esses conhecimentos são mediados por vários motivos, dentre eles: adquirir conhecimentos para saber, para conviver, para fazer ou mesmo para ser. Portanto, vida e educação estão interligadas. (BRANDÃO, 2007, p.7).

Brandão (2007) destaca ainda que a educação é uma maneira de refletir a respeito dos tipos de sujeitos que a sociedade almeja, e se dá por meio da transmissão de conhecimentos e costumes que legitimam certos pensamentos e comportamentos, como crenças, valores e hábitos. Porém, mesmo com essas tentativas de conceituar a educação, Brandão (2007) alega que se pensarmos que o processo de educação pode ser realizado em diferentes locais fora do ambiente escolar, então o termo educação é uma definição muito ampla. (BRANDÃO, 2007, p. 10)

Partindo dessa premissa, há de se considerar que existem muitos enfoques teóricos que procuram definir o que é a educação, cada referencial procura atentar a um enfoque específico, de acordo com o seu olhar, experiência e vivência de mundo. Segundo Durkheim (1955) o termo educação tem sido empregado com grande intensidade para elucidar “o conjunto de influências que, sobre nossa inteligência ou sobre nossa vontade, exercem os outros homens, ou, em seu conjunto, realiza a natureza” (Durkheim, 1955, p. 25). O autor completa esse pensamento alegando que o produto final da educação é potencializar nos sujeitos todas as habilidades que os mesmos podem ter e, dessa forma, a educação deve considerar o sujeito como um todo e não dividi-lo e fragmentá-lo apenas em uma única dimensão. (DURKHEIM, in SCHLOSSER, 2011, p.2).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, faz apontamentos a respeito da educação e, em seu primeiro artigo, afirma que no sentido formal a educação diz respeito ao processo constante de formação e aprendizagem que faz parte do programa das instituições oficiais de ensino (públicas ou privadas). Em seu artigo 1º expressa que:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” (LDB, TÍTULO I, Art. I, 1996)

Percebe-se que essa visão da educação faz referência estritamente a educação escolar, educação esta que é um direito fundamental, determinado no artigo 6 da Constituição Federal de 1988 que dispõe:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

O artigo expressa ainda que a educação é direito de todos os indivíduos e responsabilidade do estado e do ambiente familiar, será estimulada sob o auxílio da sociedade, objetivando o progresso integral do sujeito, preparando para o pleno exercício da cidadania e de sua qualificação para o mercado de trabalho. Portanto nota-se que a finalidade da educação ampara-se no desenvolvimento integral do cidadão, ou seja, em todas as suas particularidades, bem como, sua preparação para conviver em sociedade.

Em concordância com o que foi expressado acima, analisa-se o posicionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que enfatiza que podemos considerar a educação como uma maneira de socialização da cultura da vida, em que se elaboram, se conservam e se modificam pensamentos e saberes. O documento ainda indica que

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. (BRASIL, 2013, p. 25).

Nessas concepções, nota-se que a educação envolve a socialização cultural, como um ambiente de construção do conhecimento, que reflete os diferentes

aspectos da vida dos sujeitos. Nesse aspecto, o ambiente educacional apresenta-se inserido em um grupo social que possui condições culturais, valores, e crenças com base na área em que está inserido.

Outra concepção de educação que iremos tomar como base é a definição apresentada pelo educador Paulo Freire. Segundo Freire (2003) "A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática", nesta perspectiva, a educação está alicerçada em uma visão filosófica sobre o conhecimento posto em prática, ou seja, aqueles que praticam uma visão de conhecimento farão educação. Nesse aspecto, educação seria a elaboração do conhecimento como processo social da ação-reflexão humana para modificação da realidade. (FREIRE, 2003, p. 40).

Paulo Freire (1987), argumenta que a educação não deve ocorrer de maneira vertical, forçada pelo docente e sim, de forma horizontal, sendo fruto da conexão do indivíduo com a realidade ao qual está inserido, no qual o docente atua como um mediador do processo. Nesse sentido, o autor comenta sobre o ato de educar e a relação com a educação, Freire (1987) defende que esses dois quesitos não podem ser enclausurados ou definidos como uma fatalidade, mas devem estar em constante transformação e ter dinamicidade.

Em seu livro *Pedagogia do Oprimido* Freire Freire (1987) alega que educar é possibilitar oportunidades para que o indivíduo possa desenvolver e construir o seu conhecimento, de forma a realizar a sua autoformação e assim, educar-se. Para que esse processo ocorra, o autor enfatiza que o professor precisa desafiar o estudante a se desafiar enquanto inspira sua criatividade e sua possibilidade de descobrir o novo. O autor ainda destaca que ao promover a educação é fundamental que os docentes criem relações baseadas no diálogo em vez de lugares de poder, ou seja, os docentes não devem ser exclusivamente aqueles que ensinam, mas também aqueles que aprendem com os seus estudantes. Freire (1987, p. 39) alega que:

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa. Ambos assim se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os 'argumentos da autoridade' já não valem.

Diante dessa perspectiva, a educação necessita retirar o caráter "domesticador" e passar a usar a roupagem de transformação e liberdade,

passando assim a ser vista como base para o estabelecimento de sujeitos críticos que questionam e refletem sobre suas ações no meio ao qual estão inseridos. Saviani (2007, p. 332) nos ajuda a compreender melhor o nível que Paulo Freire atribui como papel fundamental da educação:

Para Paulo Freire a educação surgia como um instrumento de crucial importância para promover a passagem da consciência popular do nível transitivo-ingênuo para o nível transitivo-crítico, evitando-se a sua queda na consciência fanática. É em vista desse objetivo que foi criado um método de alfabetização ativo, dialogal, crítico e criticizador. Esse método, no entanto, é apenas um aspecto de uma proposta pedagógica mais ampla enraizada na tradição mais autêntica do existencialismo cristão, em diálogo com algumas contribuições do marxismo.

Nessa mesma linha de pensamento Saviani (1944, p. 15) enfatiza que “educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nessa perspectiva, Saviani (1944) considera que a educação é idealizada como a “produção do saber”, pois o homem é capaz de desenvolver ideias e possíveis atitudes para solucionar problemas. Ao tratar sobre o ensino, o autor enfatiza que como parte da ação educativa, o ensino é visto como processo, no qual o docente é o “produtor” do saber e o aluno é o “consumidor” do saber. O docente, por dispor de competências técnicas, é o responsável pela mediação e socialização do saber escolar, cabendo ao estudante aprender os conteúdos para ultrapassar o saber espontâneo:

o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1944, p. 13)

Diante disso, podemos perceber que a educação está relacionada à socialização cultural, como um ambiente de formação e transformação do conhecimento, que representam os diferentes modos existenciais de cada sujeito. Nessas circunstâncias, o ambiente escolar situa-se imerso em uma comunidade que apresenta condições culturais, crenças e valores com base na área em que está inserida. Assim, o desafio da escola é promover a socialização com outras culturas. Nesse sentido, adicionamos as seguintes ideias em discussão, essas propostas pela obra *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*,

publicada pelo MEC em 2009.

A escola desempenha um papel fundamental no processo de construção e de difusão do conhecimento e está situada como local do diálogo entre os diferentes saberes, as experiências comunitárias e os saberes sistematizados historicamente pela sociedade em campos de conhecimento e, nessa posição, pode elaborar novas abordagens e selecionar conteúdos (BRASIL, 2009, p. 33).

Nesse cenário, o espaço escolar retrata um ambiente que oportuniza a interação social e cultural de uma sociedade específica, incluindo a aquisição de saberes de outras culturas existentes. Dessa forma, é necessário que o vínculo entre o espaço escolar e a comunidade seja estabelecida na socialização colaborativa, oportunizando a construção de conhecimentos, estabelecendo uma “comunidade de aprendizagem”, um ambiente que propicie a compreensão das formas de estruturação dos grupos sociais e suas diferenças culturais, ou seja, um espaço que oportunize a superação dos preconceitos e a desmistificação dos estereótipos que enclausuram os sujeitos (BRASIL, 2009, p 33).

Segundo Santos (2006), a diversidade dos grupos sociais passou por transformações internas e externas, provenientes de embates e das ligações com outras culturas. Nesse aspecto, ao percorrermos a respeito da diversidade cultural da sociedade, levaremos em consideração a complexidade da diversidade dos agrupamentos sociais.

O filósofo Geertz (1999, p. 29) trouxe a tona discussões sobre a diversidade no contexto das transformações sociais no cenário cultural, e reconheceu que o uso desse conceito é provocador:

Os usos da diversidade cultural, de seu estudo, sua descrição, análise e compreensão dependem menos de separarmos nós mesmos dos outros e os outros de nós para defesa da integridade do grupo e manutenção da lealdade do grupo do que de definir o terreno a ser percorrido pela razão se as suas modestas recompensas tiverem de ser alcançadas e apreciadas. Esse terreno é desigual, cheio de falhas repentinas e passagens perigosas onde acidentes podem acontecer e acontecem, e cruzá-lo, ou tentar, pouco ou nada faz para torná-lo seguro, nivelado e sem barrancos, mas apenas torna visível seus contornos e fissuras.

A partir dessas ponderações constatamos os desafios de conduzir os debates a respeito da diversidade e, ao mesmo tempo, o dever de trilhar esse espaço para entendermos as relações sociais em um cenário integral e inclusivo.

Segundo Giddens (2005), a diversidade manifesta-se de modos diferentes, a exemplo disso, o autor afirma que podemos reconhecer elementos da diversidade nas relações sociais que englobam cultura, gênero e identidade. Segundo Giddens (2005, p. 38), a diversidade cultural diz respeito:

As formas de vida dos membros de uma sociedade ou de grupos dentro da sociedade [...] aqueles aspectos que são antes aprendidos do que herdados. Esses elementos culturais são compartilhados por membros da sociedade e tornam possível a cooperação e a comunicação. Formam um contexto comum em que os indivíduos numa sociedade vivem suas vidas. Compreende tanto aspectos intangíveis – as crenças, as ideias e os valores que formam o conteúdo da cultura –, como também aspectos tangíveis – como objetos, os símbolos ou a tecnologia que representam esse conteúdo.

Nesse sentido, percebe-se que a diversidade cultural situa-se nas mudanças das condutas do comportamento humano, isto é, está além do alcance dos diversos fatores que constituem a cultura de uma determinada comunidade social. De acordo com Penálonzo (2003, p. 150):

Los escenarios culturales no siempre son tomados en cuenta por los sistemas oficiales de educación cuya planificación no sólo es creada sino también centralizada y controlada por los grandes centros de poder, orientados por las fronteras geográfico-políticas y, en la mayoría de los casos, con criterio colonial. Por las limitaciones que impone el objetivo general de mi participación, será difícil referirme a las culturas mencionadas, ni siquiera a las más grandes. Lo que hago es poner algunos ejemplos a fin de ilustrar el tema central propuesto. Un ejemplo son las culturas indígenas que, a partir de la década de los años 1990, han comenzado a hacer oír su voz, culturas que han arrastrado por centurias fronteras políticas, administrativas y geográficas que las discriminan y las silencian.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Candau e Koff (2006) alegam que as discussões a respeito da diversidade cultural na educação são recentes, pois tiveram início na década de 90, conduzidas pela luta das minorias sociais contra a exclusão e o desrespeito dos direitos fundamentais do indivíduo. Essas minorias sociais eram compostas por líderes comunitários, classes trabalhadoras, e movimentos étnicos que reivindicavam seus direitos e protestavam contra as condições mais vantajosas de alguns grupos sociais sobre outros e tinham como projeto também a luta por uma democracia igualitária do país. Tal luta pela redemocratização de uma comunidade mais antiautoritária foi acompanhada pelo processo de modificação do regime militar a um regime democrático liberal que restabeleceu a democracia política e decretou em 1988 a "constituição cidadã",

assegurando direitos que o regime ditatorial havia privado dos indivíduos.

Incorporado a essa conjuntura, o tema acerca da diversidade cultural encontra-se no interior dos direitos humanos, como conquista das minorias sociais, vítimas que tiveram seus direitos violados. E, dentro dessas concepções, a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (UNESCO, 2002, p.23), em seu artigo de número 5, determina que a diversidade cultural é “parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes”. Alega ainda que :

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, indissociável do respeito pelos direitos humanos. Implica um compromisso para com os direitos humanos e liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas pertencentes a minorias e dos povos indígenas. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para justificar a violação dos direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para restringir o seu âmbito. (UNESCO, 2002, p. 30)

Ainda, segundo essa organização, para o gênero humano, a diversidade cultural é tão importante como a diversidade biológica é para a natureza. O território brasileiro apresenta, no seu povo, uma vasta diversidade cultural, tendo em vista que a população indígena, os escravos africanos e os colonizadores europeus foram os primeiros responsáveis pela difusão cultural e, posteriormente, os imigrantes alemães e italianos contribuíram para a vasta diversidade cultural do país. Nessa significação, a diversidade cultural constitui o patrimônio comum da humanidade e precisa ser reconhecida e consolidada em prol das gerações futuras.

A diversidade cultural constitui grande riqueza para os indivíduos e as sociedades. A proteção, promoção e manutenção da diversidade cultural é condição essencial para o desenvolvimento sustentável em benefício das gerações atuais e futuras (UNESCO, 2005, p. 5)

Vale destacar ainda que segundo a Unesco (2005, p. 5):

"Diversidade cultural" refere-se à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados.

Nessa perspectiva, podemos perceber que o acesso equitativo às diversas expressões culturais derivadas de todo o mundo e o acesso das culturas aos meios de expressão e difusão são importantes fatores para a valorização da diversidade

cultural e o incentivo ao entendimento mútuo (UNESCO, 2005). Outra concepção muito completa de diversidade cultural é a de François Bernard (2005 apud Serfert, 2007, p. 3) que define em cinco termos: diversa; cultural; dinâmica; questão e resposta; projeto. Explicaremos brevemente cada um deles:

- 1) Diversa – a diversidade cultural não é múltipla e sim diversa, pelo qual o próprio entendimento de diversidade cultural necessita exceder a teoria de que a simples multiplicidade já seria, por si, diversidade;
- 2) Cultural – é cultural para não ser confundida com biológica, ou seja, repelindo o equívoco de identificar biodiversidade e diversidade cultural, ou mesmo, ultrapassar a racionalidade histórica em detrimento de analogias entre termos do binômio;
- 3) Dinâmica – por não considerarmos as culturas estáticas, sem perspectivas de mudanças por intermédio do tempo, ou seja, coloca sob suspeita a perspectiva simplificada de "preservar" ou "manter";
- 4) Questão – questão e resposta por ser principalmente uma resposta política, voltada à educação e a desafios percebidos na cena dramática da contemporaneidade;
- 5) Projeto – uma diversidade cultural em projeto, dessa forma, devendo ser definida e depois transformada em lei para garantir direitos.(BERNARD, 2005 apud Serfert, 2007, p. 3).

Ao contrário da maioria dos estudiosos que projetam a diversidade cultural a datar de uma dimensão pré-concebida para distinguir grupos, COX (1991) acredita que a raiz dessas diferenças está no significado que os grupos atribuem a essas dimensões, isto é, as singularidades que lhes diferenciam, sejam elas visíveis ou não. Nesse sentido ao fazer referência ao termo diversidade o autor o adjetiva como cultural, sugerindo ser uma expressão sendo somente possível de compreensão a partir da cultura a qual os grupos estão inseridos, e, decorrente a isso elabora a seguinte definição “ Diversidade cultural diz respeito à representação de um sistema social, de pessoas com afiliações a grupos claramente diferentes em termos de significado cultural” (COX, 1993, p. 6).

Visivelmente simples de compreender, o termo diversidade cultural torna-se complexo no instante que passa a discorrer a representação de indivíduos em um ambiente social com filiações distintas, isto é, o que torna com que um segmento social seja visto em determinada sociedade como sendo diferente de outra. Por

meio dessa perspectiva, compreende-se que a diversidade somente origina-se no momento em que existe uma dicotomia entre dois segmentos sociais, nos quais um se enxerga diferente do outro por meio de gênero, nacionalidade, etnia, porém não pelas dimensões em si, mas pelo valor cultural que o grupo atribui ao outro grupo. Nas palavras de Cox (1993, p. 6) “as diferenças entre os indivíduos ocorrem a partir das vantagens econômicas e de poder que uns obtiveram em relação aos outros no decorrer da história”.

Ao analisar as concepções de Cox, Leal (2013) concorda que a diversidade cultural é definida através das diferenças que os sujeitos atribuem um ao outro, sendo um fenômeno que ocorre da relação estabelecida entre ambos. Porém, a autora enfatiza que essas diferenças devem ser respeitadas e vistas como elemento que contribui para a constituição da sociedade. Segundo ela essas diferenças são encaradas com certo grau de rejeição por determinados estratos sociais:

Há desde a origem da diversidade cultural no Brasil certa exaltação ao colonizador europeu, difundida por um padrão eurocêntrico e pela disseminação de uma pretensa superioridade europeia em relação aos povos que aqui se encontravam, os nativos da colônia (indígenas) e os diversos povos de diferentes etnias do continente africano que vieram ao Brasil na condição de mercadoria para alimentar séculos de escravidão. Os dois últimos povos foram vistos por muito tempo pelas sociedades numa escala inferior em relação ao português (europeu). Essa imagem de inferioridade disseminou-se entre a população brasileira, refletindo-se em preconceitos, marginalização e racismo ainda bastante presente as sociedades, mesmo que de forma sutil ou mascarada.(LEAL, 2013, p. 74)

A autora alega que a cultura das sociedades dominadas era rebaixada pelo colonizador e tal situação reflete e pode ser notada ainda hoje em diversos espaços, com a manifestação do preconceito racial. Entre esses espaços o ambiente escolar ganha um lugar de destaque, haja visto que a escola reproduz um padrão de ensino baseado no modo de sociedade que segrega a diversidade cultural. Nesse sentido, a autora alega que uma educação que privilegie determinadas sociedades em detrimento de outras é permitir que a existência de diferenças entre estudantes possa levá-los a prática do preconceito e da intolerância, além disso, é ignorar uma realidade que faz parte do cotidiano do estudante. (LEAL, 2013, p.74)

O distanciamento da cultura escolar com a cultura do estudante e/ou com a cultura popular, muitas vezes causa neste uma não identificação com os padrões sociais e culturais e de certa forma com os conteúdos, que por sua vez ainda exalta as ações do colonizador deixando as discussões

referentes às outras matrizes, decorrentes da formação cultural brasileira e que é mas próxima da realidade de uma maioria de cidadãos, a margem das abordagens no ambiente escolar, não contemplando com este padrão unificado de ensino o cenário de pluralidade do país. (LEAL, 2013, p. 74)

Nessas condições, Thomas (1996) diz que, ao falarmos sobre diversidade cultural, somos levados a explorar um universo cultural retratado por uma sociedade composta por vários grupos étnicos, com seus saberes e seus costumes. Thomas (1996, p. 6) enfatiza que conceber a diversidade cultural somente por meio do que é diferente é “uma visão micro orientada que explica e ajuda compreendermos as diferenças de identificação na perspectiva individual”, alegando não ser verdadeiramente considerável quando se trata de um fenômeno de nível grupal. (THOMAS, 1996, p. 6)

Nessa perspectiva, o autor sugere uma visão macro em que a diversidade esteja atrelada às diferenças entre segmentos sociais. Para o autor a diversidade cultural resulta da capacidade inerente dos seres humanos de construir criativamente sobre o legado cultural que lhes foi transmitido, agregando assim diversidade a seus modos de vida e promovendo a identidade cultural de cada ser humano. (THOMAS, 1996, p. 6)

Com essa concepção entende-se que não existe diversidade cultural em uma sociedade homogênea, a diversidade somente ocorre a partir do momento em que os grupos de indivíduos alteram-se, passando a integrar um grupo amplo, com uma outra concepção sobre si mesmo, com particularidades que não sejam inteiramente opostos e nem totalmente iguais. Thomas (1996) ressalta que não significa anular as diferenças, mas verificar as circunstâncias nas quais essas semelhanças e diferenças se misturam, sob o enfoque de determinadas dimensões.

3.4. Cultura, culturas e educação

Com frequência, o termo cultura é utilizado no cotidiano por indivíduos de todas as classes sociais como sinônimo de conhecimento erudito. De um lado, tal terminologia é empregada para os indivíduos que possuem o conhecimento sistematizado, escutam música clássica, fazem uso de um vocabulário erudito, frequentam casas teatrais etc. Porém, outra ideia que circula está voltado às etnias, referem-se a cultura africana, indígena, europeia etc. Nestas circunstâncias, a cultura costuma estar em situação hierárquica, levando ao preconceito e a

discriminação.

Pérez Gómez (2001) alega que a cultura transcende esses conceitos que se expressam no cotidiano e engloba vários significados que precisam ser analisados, interpretados e respeitados. Segundo o autor, tal termo é compreendido como polissêmico devido às suas múltiplas interpretações, é amplo e geral, podendo haver maneiras diferentes de interpretá-lo e situá-lo, haja visto que vivemos em uma sociedade multicultural em que a cultura varia de sociedade para sociedade e de acordo com as épocas e lugares em que foram elaboradas e, por esse motivo, encontraremos as mais diversas respostas para esse termo.

Uma das primeiras caracterizações do termo cultura foi do antropólogo Edward B. Tylor e segundo ele esse termo não é passível de uma conceituação única. Nas palavras de Tylor (1917, p. 31, apud Laraia, 1932, p. 25) cultura diz respeito a “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Nessa concepção percebe-se que a cultura engloba as instâncias humanas, que começa com a incorporação no círculo familiar e, em seguida, nos grupos e na sociedade. Além disso, nota-se que Tylor ao mencionar que a cultura abrange as crenças, a arte, a moral e os costumes, sem especificar os tipos, entende que toda e qualquer crença, arte, moral e costume obtido pelo indivíduo de uma comunidade é cultura, dessa forma, abrangendo muito além do apenas erudito.

Embora mais de um século tenha se passado, a conceituação proposta por Tylor ainda é cientificamente válida, no entanto, existem novas abordagens quanto ao conceito, algumas delas focam em questões simbólicas da cultura, outras enfatizam os aspectos materiais e há os que consideram ambas as questões.

O conceito de cultura também é abordado por Geertz (1978) e em seu ponto de vista a cultura é um grande mecanismo de produção de significado que se compartilha publicamente, ou seja, que se transmite e se recebe na sociedade, podendo ser tanto material quanto imaterial. O autor acrescenta ainda que cultura pode ser um gesto, uma performance no teatro ou na rua, pode estar imbricada a linguagem e a maneira como os indivíduos dão sentido às coisas com as quais eles convivem.

Geertz (1978), não considera a cultura como algo estático, mas sim como dinâmica e que está em constante transformação, alega que o termo cultura é

“essencialmente semiótica”, constituída por fragmentos simbólicos, e seus significados são compartilhados, ou seja, o autor a considera como a conexão coletiva global da rede de significados. Em suas palavras:

Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 1978, p. 15)

A partir dessas concepções percebe-se que para Geertz (1978) a cultura, é determinada pelos padrões de significados, estes são codificados como símbolos e repassados ao longo da história. Por meio dos padrões de significados que os indivíduos se comunicam para difundir e desenvolver seus conhecimentos perante a vida, formando assim uma nova geração de compreensão individual e grupal, reproduzindo e transformando a cultura.

Segundo a definição posta por Geertz (1978), vislumbramos a cultura como um conjunto de significados e símbolos concebido por grupos sociais, logo, explicar as culturas representa analisar símbolos, rituais e mitos. Isso se dará através da "descrição densa" a respeito desses símbolos, rituais e mitos e, ao fazer isso, o que se busca não é a explicação dos acontecimentos de maneira isolada, mas a relevância do total, da forma como está sendo transmitido e o real significado para as pessoas. Além disso, Geertz (1978, p. 24), ressalta que:

A cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível - isto é, descritos com densidade.

Assim sendo, notamos que a cultura é um acontecimento coletivo, no qual sua conservação e propagação necessitam dos indivíduos sociais. Tal concepção aproxima-se do pensamento de Laraia (2001) que afirma que a cultura se dá por meio das práticas sociais e conceituar esse termo é extremamente complexo, visto que existe uma dimensão de pluralidade ao analisar as suas várias dimensões. Laraia (2001) destaca a importância da cultura para o desenvolvimento humano e, segundo o autor, a cultura pode ser vista como uma ação que ocorre de maneira natural, haja visto que a atuação humana, por meio das expressões, linguagens e sentimentos, está em constante processo de remodelamento. Nas palavras de Laraia (2001, p. 68) o conceito de cultura apresenta-se como:

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura.

O autor também reflete a preponderância da cultura sobre o ser humano e ainda deixa claro a significância da cultura sobre o homem ressaltando que o mesmo é um produto derivado do ambiente cultural no qual foi criado, e tal criação é o resultado dos esforços de toda a sociedade. O autor confere a evolução humana a fatores culturais e, concomitantemente, também caracteriza na cultura o início da dicotomia entre homem-natureza. Segundo o autor, o ser humano é filho do meio em que foi criado, nascendo com características próprias e obtendo outras de com as suas experiências em comunidade. Tal processo de aquisição de vivências é acumulativo, pois no momento em que se entra em contato com outras culturas pode-se sofrer mutações, tais mudanças culturais são frutos de fontes externas, podendo ser interpretadas como os contatos entre distintas culturas. Na visão do autor, a maneira como um indivíduo observa o mundo, ou seja, a maneira como ele concebe a realidade, também é cultura. (LARAIA, 2001, p. 70).

Nota-se que na visão de Laraia (2001), a cultura possui o poder de diversificar e influenciar o comportamento do ser humano e na concepção de Geertz (1978), a cultura é visualizada como um agrupamento de significados propagados historicamente, inseridos através de símbolos que se concretizam em comportamentos. Percebe-se, na definição do conceito de cultura, que os pensamentos desses autores se diferenciam, mas não se contrapõem.

Na antropologia, segundo Aranha e Martins (2003, p. 25) a cultura “significa tudo que o ser humano produz ao construir sua existência e os seus desejos, envolve as práticas, as teorias, as instituições, os valores materiais e espirituais”. Além disso, em antropologia o termo cultura é geralmente utilizado no plural: culturas, pois os valores, as leis e as crenças modificam-se de uma formação social para outra, com isso percebemos que a cultura envolve o conjunto de símbolos criados por uma sociedade em um determinado espaço e tempo e inclui todas as formas de pensar, agir e exprimir os sentimentos. (ARANHA e MARTINS, 2003, p. 25)

Nota-se que essa conceituação apresentada é bastante ampla, pois envolve

um sistema de significados. São muitos os aspectos que poderiam ser colocados, como, por exemplo: a maneira de vestir, a fala, as relações familiares, a alimentação, ou seja, os valores já preestabelecidos. Esses aspectos exprimem as variadas formas através das quais se estabelecem as relações entre os sujeitos e os grupos de uma sociedade.

Outro autor que oferece algumas concepções sobre cultura é Freire (1979) e ao se referir ao termo alega que “cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho para transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens [...] a cultura é também aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não incorporadas no ser total e na vida plena dos homens” (FREIRE, 1979, p. 38). Nesta concepção freiriana fica notório o ser humano como criador da cultura, a cultura é tudo o que é criado pelo homem, tanto uma poesia ou uma música, a cultura consiste em recriar e não repetir. O ser humano pode fazê-la, pois possui uma consciência capaz de captar o mundo a modificá-lo. nas palavras de Freire (1979, p. 38):

Neste sentido, é lícito dizer que o homem se cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios, que lhe apresenta a natureza, como também, ao mesmo tempo, de criticar, de incorporar a aquisição da experiência humana feita pelos homens, que o rodeiam ou que o precederam.

As instigações com relação ao que a natureza apresenta são apontadas como elementos fundamentais na criação da cultura “não só por suas relações e por suas respostas o homem é criador de cultura, ele é também ‘fazedor’ da história. Na medida em que o ser humano cria e decide, as épocas vão se formando e reformando” (FREIRE, 1980, p. 38). Sendo assim, por meio da cultura, o ser humano também faz história.

Ao observarmos essas concepções notamos que é difícil classificarmos o termo cultura, pois tudo pode ser considerado cultura e, com isso, podemos correr o risco de cometer distorções. Considerando que vivemos em uma sociedade heterogênea, uma manifestação cultural está sujeita a juízos de valor que consistem do lugar social do grupo na qual ela surge. Ao analisarmos a cultura de elite e a cultura popular conseguimos determinar juízos de valor, ao julgar que a primeira é mais refinada e superior que a segunda, induzindo a se pensar que a cultura de elite

teria um grau de maior importância. (WOODWARD, 2000, p. 41).

Freire (1980) considera que esses conceitos deveriam ser melhor compreendidos principalmente pelos agentes do processo de ensino e aprendizado, os professores, haja vista que a cultura permeia todo o processo de escolarização, construído a partir da diferença e manifestando-se na diversidade. Dessa forma, o ambiente educacional abarca todos as divergências presentes na sociedade e, por isso, a comunidade escolar precisa estar preparada para lidar com essas culturas. O processo de transmissão de conhecimento envolve a colaboração de todas as culturas que compõem a sociedade em que se vive, por isso, é fundamental que o docente esteja pronto para auxiliar na formação do indivíduo, rompendo os julgamentos de valores e ampliando o seu pensamento, valorizando os conhecimentos trazidos pelas demais culturas.

Segundo Bourdieu (1996, p.45) “a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última [...] uma não pode ser pensada sem a outra”. A partir disso, o autor considera a ideia de que existe uma intrínseca relação entre cultura e educação, uma vez que a própria educação é vista como sendo parte da cultura. Nesse aspecto, a cultura pode ser vislumbrada como sendo a idealização do ser humano, a cultura só existe a partir da existência do homem e a educação está imbricada nesse processo, haja visto que existe a necessidade de repassar os valores e costumes aos mais jovens. Compartilhando a mesma ideia, Corrêa (2008, p. 138) afirma que:

A cultura retrata a sociedade e suas particularidades e a educação cuida por meio de processos formais e não formais, para garantir a permanência da Cultura. Uma e outra se consubstanciam em práticas sociais historicamente construídas e em cada uma delas há uma composição de saberes variados dos quais a educação depende para fazer sentido no processo de interlocução que a sociedade realiza com os seus indivíduos Visando a sua Conservação, perspectivas e renovação.

Para essa autora a educação é o elemento responsável pela difusão da cultura, desde a linguagem até os saberes científicos e possui a finalidade de gerar a inovação transformando os processos culturais.

Forquin (1993, p. 11) ao analisar a educação e a cultura alega que ambas estabelecem uma estreita relação no momento que vislumbrarmos o termo educação no aspecto de:

Formação e socialização do indivíduo [...] onde ela supõe também, necessariamente, a comunicação, transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimento, competências, crenças, hábitos, valores. [...] Ou a

cultura como o conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendido os aspectos que se pode considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais inconfessáveis.

Na visão de Forquin (1993), a cultura é o elemento fundamental da educação, ou seja, não podemos nos referir à educação sem a cultura, do mesmo modo que não podemos pensar a cultura sem a educação “a educação não é nada fora da cultura e sem ela”. (FORQUIN, 1993, p. 14)

[...] mas reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma "tradição docente que a cultura se transmite e se perpetua: a educação realiza a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. Isto Significa que, neste primeiro nível muito geral e global de determinação, educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra.

Forquin (1993) alega que é no contexto escolar, através de práticas educacionais, que a cultura se difunde e desempenha o papel de fonte de produção de saberes em suas palavras “o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana, considerada como cultura”. Ainda, o autor destaca que o ambiente educacional possui o papel de abrigar e aceitar indistintamente, estimulando e proporcionando o resgate do passado das pessoas, no que se refere a cultura de cada sociedade, de cada indivíduo. (FORQUIN, 1993).

O ato de enfrentar o desafio de sugerir um ensino que leve em conta o respeito às culturas de uma comunidade, atesta que, perceber cada realidade cultural precisa ser a preocupação da educação e de todos os que compõem a comunidade escolar. Tais aspectos estão assegurados pela Constituição Federal, no artigo 210, conforme expresse: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). O estatuto da criança e do adolescente (ECA) aponta para a mesma questão em seu artigo de número 58 “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a este a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1990, p. 15)

Candau (2003) alega que não existe educação que não esteja imbricada nos

processos culturais aos quais se situa, o que expõe a existência de uma relação intrínseca entre a cultura e a educação. Segundo a autora, o aspecto padronizador e monocultural da educação indica a urgência de romper esse caráter e gerar práticas educativas que contemplem a questão do multiculturalismo e da diferença, utilizando de uma proposta de pensar esse espaço como um encruzilhado de culturas que necessitamos conhecer.

as relações entre educação e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. (CANDAU, 2003, p. 160)

O ambiente escolar é o espaço em que ocorre o encontro entre as culturas, logo, este ambiente precisa ser aproveitado para o contato e o enriquecimento cultural de docentes e estudantes. Idealizar a dinâmica escolar por meio deste panorama significa rever seus diversos componentes e transpor o aspecto padronizador e homogeneizador que impregna suas práticas. Esta é uma enorme barreira a ser enfrentada, visto que por várias décadas preferiu-se silenciar as diferenças, diante disso, o fomento da socialização entre as culturas e a valorização da diversidade são os desafios da atual educação brasileira (CANDAU, 2003, p. 16)

Candau (2003), seguindo a mesma linha de raciocínio de Forquin (1993), alega que a escola além de possuir um caráter educacional também é uma instituição cultural. Neste espaço estão inseridos os mais variados grupos sociais que não podem ser ignorados, mas sim valorizados, para que as culturas não tradicionais consigam ser valorizadas e reconhecidas quanto a sua ideologia e sua maneira de ser. Segundo Trindade (2003 apud Ferreira, 2005, p. 1) “a questão que se coloca é a importância de se entender a relação cultura e educação”, e nesse sentido, tanto a cultura como a educação nutrem o processo educacional na missão de educar sujeitos críticos e conhecedores de sua origem cultural.

Para Candau e Anhorn (2000), nos dias atuais, se faz cada vez mais necessária a incorporação da dimensão cultural na prática pedagógica. Os autores ainda defendem uma abordagem organizada em uma perspectiva de educação multicultural, isto é, deve-se incluir tal discussão nos currículos escolares. Em suas palavras:

[...] um currículo multicultural coloca aos professores o desafio de encontrar estratégias e recursos didáticos para que os conteúdos advindos de variadas culturas sejam utilizados como veículo para: introduzir ou

exemplificar conceitos relativos a uma ou outra disciplina; ajudar os alunos a compreender e investigar como os referenciais teóricos de sua disciplina implicam na construção de determinados conhecimentos; facilitar o aproveitamento dos alunos pertencentes a diferentes grupos sociais; estimular a auto-estima de grupos sociais minoritários ou excluídos; educar para o respeito ao plural, ao diferente, para o exercício da democracia, enfatizando ações e discursos que problematizam e enfraqueçam manifestações racistas, discriminatórias, opressoras e autoritárias, existentes em nossa nossas práticas sociais cotidianas. (CANDAU; ANHORN, 2000, p. 13)

Candau (2003) alega que nesse processo de educação multicultural não podemos esquecer os docentes, uma vez que esses devem estar devidamente capacitados para lidar com a multiculturalidade no espaço escolar, e por isso, argumenta que: "Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados" (CANDAU, 2003, p. 157).

Através dessas concepções, nota-se que é necessário olhar as culturas como fontes de riqueza que podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos. Porém, para que essa integração entre cultura e educação aconteça é fundamental uma ação docente multicultural orientada, que enfrente as barreiras provocadas pelas múltiplas culturas no ambiente escolar, a partir de uma postura que supere o "altosismo cultural" presente na educação, responsável pela invisibilidade do "arco-íris cultural" com que se necessita trabalhar. (CANDAU, 2003, p. 15).

3.5. Cultura afro-brasileira

Ao observarmos a história dos povos afro-brasileiros, percebemos que se confunde e se identifica com a formação da própria nação brasileira e acompanha a sua evolução histórica e social. Podemos dizer que foram "arrancados" de seu lugar de origem, de suas raízes sem o direito de trazerem quaisquer objetos materiais e levados a trabalhar como escravos em várias atividades econômicas na cidade e no campo. Estes também sofreram situações de violência e de opressão inerente ao sistema escravista, cenário este que foi marcado por milhares de vidas perdidas, grupos étnicos dizimados e extintos da história, sem direito de manterem qualquer tipo de vínculo com suas raízes. Vistos como simplesmente um objeto que poderia ser descartado a qualquer momento. (ALVES, 1985, p. 58).

Em todas as áreas do Brasil o negro escravo construiu a nossa economia em

desenvolvimento. Entretanto, não foi apenas pelo trabalho que os mesmos contribuíram para que o nosso país chegasse a ser o que é nos dias atuais. Na cultura que aqui se constituía, eles trouxeram os seus padrões culturais que serviram como mecanismos de resistência social ao regime que os oprimia e queria transformá-los apenas em máquinas de trabalho. Com isso se autopreservaram em grande parte da opressão do sistema escravista. Tal cultura era considerada exótica e primitiva, sendo somente consentidas enquanto estivessem sob o controle do seu dominador; a exteriorização desses traços culturais somente era permitida como tática de dominação social, isto é, enquanto os negros permanecessem usando-as como manifestações de uma classe dominada. Segundo Moura (1992) “toda a estrutura desse controle cultural, nas suas diversas gradações, foi racionalizada para que os padrões dessas diversas culturas africanas fossem consideradas inferiores” (MOURA, 1992, p. 34).

Segundo Santos (2002) a cultura desses povos era vista pelos proprietários de escravos como signo de barbárie, sendo devassada e diminuída diante da cultura dos europeus. Além disso, “A visibilidade das diferenças entre os vários povos da África fazia com que todos fossem vistos de uma única e mesma forma: todos são negros” (SANTOS, 2002, p. 55). Por isso, a África e o negro foram conceituados em analogia com a Europa e o branco. De acordo com Schmidt (2016, p. 23):

[...] a imposição de uma cultura sobre a outra pode ser considerada um processo de desumanização, pois significa a imposição de um pensamento e de um modo de vida sobre outros, em detrimento da valorização da diversidade de experiências. Somente a partir da cultura podemos compreender o ser humano em sua inteireza e este pressuposto implica a necessidade de associar cultura à ética, à política e a um projeto de humanização.

No perpassar histórico da escravidão o negro modificou todos os padrões das suas culturas em uma cultura de resistência. Tal cultura, que parece se fundir no seio da cultura dominante, desempenhou no decorrer da escravidão, como desempenha até hoje, um papel de resistência social que muitas vezes escorre aos seus próprios sujeitos, um posto de resguardo contra a cultura hegemônica. Isso representa que a memória negra não foi por completo esquecida, destruída, subjugada. Ao contrário das afirmativas propagadas pela historiografia tradicional, a obediência e o silêncio não devem ser concepções apenas como aceitação, pelo contrário, devem ser vistas como maneira de sobrevivência e manutenção das

tradições e dos costumes. De acordo com o Movimento Negro Unificado (1994, p.157):

A Cultura trazida da África, foi recriada no Brasil, sob opressão e violência em permanente conflito contra opressores, daí o seu caráter defensivo, de resistência frente a todo um processo de branqueamento que toma a Cultura do Norte-Europeu como símbolo positivo, como ideal e a Cultura Africana, bem como os Negros como 'símbolo negativo'.

Tal cultura, durante o período escravocrata, perante a essa manobra asfixiante da classe senhorial, passou a exercer a função de instrumento de autodefesa dos oprimidos social e economicamente. Os povos afro-brasileiros muniram-se de estratégias de proteção das suas crenças dentro do contexto social escravista, elaboram mecanismos de defesa contra a escravidão por meio de seus próprios padrões culturais. Nas palavras de Moura (1992, p. 38) o negro “resistia com as armas que dispunha, e as suas culturas desempenharam um papel muitas vezes apenas simbólico”. Para que a suas culturas se mantivessem vivas, os negros foram obrigados a reproduzir suas crenças, ora de forma silenciosa e disfarçada, ora de maneira destemida e clara, diante de uma sociedade que os humilhava e oprimia frequentemente.

Pollack (1989) alega que as memórias silenciadas são difundidas pela oralidade que é uma maneira de resistência às outras memórias do tempo. Dessa forma, o silêncio não representa apenas o esquecimento, mas pode ser caracterizado como um método de proteção e resistência aos mecanismos ideológicos excludentes que dominam os discursos oficiais. Essas memórias, denominadas de memórias subterrâneas, mantêm-se vivas esperando os períodos de crise para aforar e reivindicar reconhecimento na história.

Segundo Munanga (1986), a cultura necessita ser compreendida como toda atividade ou produto da atividade praticada por um povo, assim como a herança coletiva de uma sociedade, conjuntos de objetos materiais que garantem ao grupo a sua vida cotidiana e concepções de mundo. Dessa maneira, nota-se que a cultura afro-brasileira pode ser vista como toda manifestação cultural do Brasil que se motivou, de alguma maneira, pela cultura africana desde o período em que o Brasil era uma colônia do império português, até a contemporaneidade. Isto é, como uma união de práticas que vinculam as memórias de experiências vividas no cotidiano africano moldadas às expectativas de vida e dignidade humanas elaboradas pelos povos africanos e seus descendentes sob as severidades vividas nos cativeiros.

(MUNANGA, 1986, p. 81)

Assim, faz-se necessário conhecer a cultura afro-brasileira para entendê-la, respeitá-la e integrá-la, aceitando as contribuições dessas matrizes culturais presentes no Brasil, juntamente com os povos que a representam. Munanga (2005, p. 15) destaca que:

Devemos mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas um fator de complementariedade e de enriquecimento da humanidade em geral, conscientizando-nos de que nosso país é a junção da cultura negra, indígena e européia e não somente de uma e que todos devem ser valorizados e respeitados, que o ser negro é tão bom como ser branco, ou índio ou qualquer etnia.

Nas palavras de Gomes (2003) tal cultura oportuniza a formação de um sujeito possuidor de uma história. Refere-se à consciência cultural, a vivência da negritude, marcadas por um processo de recriação do passado. Esse processo propicia o posicionamento do negro diante do outro e evidencia aspectos importantes de sua história e de sua ancestralidade. Reconhecer o passado histórico e as culturas dos povos negros é um importante passo para a aceitação das diferenças, no sentido de oportunizar um envolvimento ativo desses povos nos bens econômicos e de prestígio, na nação onde estão inseridos.

Diante da opressão vivenciada, os povos negros (re)criaram alternativas para manter viva a sua cultura diante do silenciamento vivenciado dia a dia, e ainda enfrentaram e combateram a escravidão e as barreiras ideológicas. Com isso, mantiveram parte do seu legado trazido do continente africano, resultando assim na cultura afro-brasileira. Isso inclui várias dimensões culturais, como a culinária, língua, música e a religião, que detalharemos a seguir.

Segundo Mattos (2012) a linguagem acaba por ser uma das particularidades mais evidentes do legado cultural dos africanos. A presença de um grande número de africanos e de seus descendentes colaborou para que a língua portuguesa recebesse a influência e fosse repleta de elementos das línguas africanas. Palavras como: dengo, cochilar, caçula, marimbondo, carimbo, cachimbo, mocotó, fubá, berimbau são todas de origem africana.

Esse mesmo autor alega também ser visível a influência do negro nas artes, em especial, na música brasileira, de forma tão marcante que qualquer indivíduo consegue perceber os sons sem maiores dificuldades. Certamente o escritor refere-se aos batuques, outra manifestação cultural marcada principalmente pela música

e por movimentos de dança. Rugendas (1979, p. 178) faz uma descrição detalhada dessa manifestação:

A dança habitual do negro é o batuque. Apenas se reúnem alguns negros e logo se ouve a batida cadenciada das mãos; é o sinal de chamada e de provocação à dança. O batuque é dirigido por um figurante; consiste em certos movimentos do corpo que talvez pareçam demasiado expressivos; são principalmente as ancas que se agitam; enquanto o dançarino faz estalar a língua e os dedos, acompanhando um canto monótono, os outros fazem círculo em volta dele e repetem o refrão.

Tais encontros entre negros eram muitas vezes incentivados pelos seus proprietários. Dessa forma, os senhores tentavam evitar um descontentamento por parte dos escravos e uma forma de diminuir as tensões propiciadas pelo sistema escravista. Entretanto, apesar de serem incentivados pelos senhores, essa manifestação era celebrada com intenso controle das autoridades, pois era visto como um momento propício para a organização de revoltas. Além disso, as autoridades eclesiásticas também condenavam tais práticas, considerando-as um costume imoral. (MATTOS, 2012, p. 179)

Da mesma maneira que o batuque, a capoeira foi outro elemento herdado da cultura afro-brasileira. A capoeira torna-se conhecida como uma manifestação cultural que mistura luta, dança e música, em que os negros movimentam o corpo, de forma semelhante a uma coreografia marcada por movimentos ágeis e golpes complexos. Mattos (2012, p. 185) menciona que “a capoeira pode ser vista, da mesma forma que as reuniões em batuques, como um espaço construído por escravos para encontros de afirmação de apoio e de solidariedade entre membros de um mesmo grupo”. Percebe-se que além de ter esse caráter lúdico, de ser uma dança e de se caracterizar como um momento para festejar a bondade dos senhores, essa manifestação, assim como o batuque, também era considerada uma maneira de resistência, bem como de oposição ao sistema escravista.

Outra manifestação cultural que podemos mencionar é a religião, essa merece uma atenção especial, uma vez que as religiões de matrizes africanas eram classificadas como exóticas e, ao mesmo tempo, perigosas. Isto ocorria em função do monopólio da igreja católica, pois somente as suas normas de explicação do sobrenatural eram consideradas verdades absolutas. A igreja católica buscou desarticular o mundo religioso do africano escravizado, utilizando o método da catequização, batizando a população negra coercitivamente em um trabalho de cristalização. Tal prática nada mais era do que tentativas de tornar o negro um

adepto a religião católica e posteriormente esse ato foi chamade de sincretismo - influência exercida por uma religião nas práticas de outra. Segundo Moura (1992, p. 34):

Era um sincretismo de uma só via. A Igreja Católica somente permitia esse chamado processo sincrético de cima para baixo, jamais permitindo a contaminação dos seus princípios teológicos pelas posições animistas, fetichistas, e por isso mesmo primitivas, das religiões dominadas. Com esse sincretismo de uma só via acreditava-se que, dentro de pouco tempo, essas religiões desapareceriam no bojo de um catolicismo popular, o qual seria anexado ao corpo da Igreja Católica.

Diante dessa imposição de cultura, o sistema escravista repeliu os valores das culturas dominadas. Em contrapartida, os adeptos procuraram disfarçá-los, encobrindo os seus deuses para preservá-los da imposição da religião católica, buscando fazê-los aparecer sob outras formas, porém, sempre mantendo o seu significado inicial. (MOURA, 1992, p. 37). Rituais e cerimônias elaboradas eram outra parte significativa da cultura africana. Entre os escravos e libertos africanos era muito comum realizar o sepultamento durante a noite, assim, era viável a participação dos companheiros, sobretudo escravos que trabalhavam durante o dia inteiro, no cortejo fúnebre de algum amigo ou parente. Vale ressaltar que, diante das condições do sistema escravista, muitos cativos acabaram não recebendo um sepultamento, pois dependiam da boa vontade e das condições financeiras do proprietário, sendo, muitas vezes, abandonados nas ruas. (MATTOS, 2012, p. 160).

Vale salientar que sob o ponto de vista das autoridades governamentais, religiosas e dos senhores as manifestações desses indivíduos foram muitas vezes descritas como “folias”, “batuques”, “vozerias” ou “tocadas de pretos”. Esses termos eram usados nos debates políticos e na imprensa do século XIX para qualificar as diferentes manifestações culturais dos africanos e de seus descendentes. Alguns senhores viam com desconfiança esses momentos, acreditavam que poderiam ser momentos convenientes para a organização de revoltas, então a temiam e regulavam de perto qualquer celebração realizada pelos negros. Outros senhores tinham opinião diferente. (DANTAS, 2012, p. 48)

Como podemos perceber, mesmo com essa tentativa por parte do homem branco de “encobrir” a cultura afro-brasileira, o negro escravo influenciou profundamente a sociedade brasileira e deixou contribuições importantes para o que chamamos hoje de cultura afro-brasileira. A constituição e amplitude da cultura afro-brasileira mostra o poder de organização, mobilização, solidariedade e

autonomia da população negra, pois explicita o resultado da união proporcionada pela resistência desses indivíduos e o enfrentamento perante a opressão e violência. Logo, em qualquer ambiente em que a população negra estivesse, suas marcas eram observadas nas técnicas de trabalho, nos festejos, na linguagem, na alimentação entre outros. Nas palavras de Mattos (2012, p. 12):

apesar das agruras e dos obstáculos impostos pela escravidão no Brasil, os negros e seus descendentes, convivendo com europeus, pardos e indígenas, encontraram meios para se organizar e manifestar as suas culturas e, dessa forma, influenciaram profundamente a sociedade brasileira.

O afro-brasileiro conseguiu resistir a todos esses mecanismos controladores do sistema opressor e manteve viva a sua cultura e as suas tradições, cultura essa que permanece resistente até os dias atuais. Diante disso, tentar afirmar a sua inexistência ou rotular como cultura inferior é reafirmar parâmetros que insistem em olhar a sociedade brasileira longe da diversidade sociocultural que a sustém. Ainda, segundo Alves (1985), a prática de manifestação da cultura pelos afro-brasileiros se constitui como uma forma de dar voz e maior visibilidade ao povo negro na sociedade, assim como o autor destaca:

estamos rompendo a máscara da invisibilidade colocada em nós por aqueles que nos querem negar ou nos ver à sua maneira, maneira esta que basicamente consiste em nos retratar num servilismo que não tem outro objetivo senão o de se curvar à vida alheia, que de preferência deve ser a vida de algum branco. (ALVES, 1985, p. 13).

Em todo o período escravocrata percebe-se que os povos negros buscavam manifestar as suas culturas e, por meio dessa resistência, conseguiram promover a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade, assinalada por um processo de africanidade e de recriação cultural. Tal processo revela um ser que, através da resistência, resistiu aos castigos e fez uso de uma linguagem de protesto, negando formas de escravidão, resistindo à indiferença dos que não o veem como pessoa (ALVES, 2010, p. 32).

4. ABORDAGEM SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD), COM DESTAQUE PARA O PROGRAMA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA

9.1. Formação do PNLD: história de um programa de fomento à leitura

Uma das habilidades fundamentais para sobrevivência e convivência no mundo civilizado dos seres humanos é a interpretação de texto. Tal fator se desenvolve através do hábito e prática leitora dos indivíduos, seja leitura de mundo ou leitura literária. Com o passar do tempo a leitura acaba expandindo as capacidades de compreensão e interpretação de cada um, devido aos processos de interpretação que vão sendo assimilados a cada nova experiência.

A adolescência é o período da vida em que se dá a formação da personalidade de forma mais consistente, bem como o desenvolvimento e aprimoramento do conjunto psíquico, social, cultural e político de ideologias e formas de pensamento. Nesta fase, a cada nova vivência e experiência na rotina, na escola, em casa e na sociedade em geral, o adolescente vai esculpindo e sendo incentivado a construir sua identidade e seus hábitos enquanto ser pensante e atuante nesses lugares (MANTOVANI, 2009, p. 17).

Dessa forma, é preciso ter uma consciência de maneiras de abordagem de tudo aquilo que é necessário a um indivíduo para se formar ciente de suas funções e capacidades, e, ao mesmo tempo, executá-las de forma clara, justa, digna, honrada, saudável e produtiva. Tais funções geralmente cabem à família e à escola, o restante é desempenhado restrita e fortemente pela sociedade, os quais vão formando cada novo indivíduo social (BRITTO, 2010). No que diz respeito à sociedade, seu papel é restrito porque nessa faixa etária da escola básica os adolescentes não possuem tanto convívio com os ambientes externos aos círculos familiares e escolares. Ainda, o papel dos jovens no meio em que vivem pode ser considerado forte, no sentido de que mesmo sendo pequenas as interações, as crianças e adolescentes prestam muita atenção e assimilam muitas coisas dessas interações, além de serem grandemente influenciados por elas. Isso se deve ao fato de que os significados atribuídos a esses contatos não tão frequentes são, mesmo assim, intensos e motivados pela curiosidade, essa que possui um poder catalisador de exploração e aprendizado muito grande.

Além desses fatores desenvolvidos, outro que possui grande destaque é a criticidade construída em cada leitor conforme progride a sua formação leitora. Conforme isso acontece, o leitor potencializa habilidades de observação e, o que é mais importante, a capacidade de avaliar o mundo ao seu redor e emitir seu posicionamento ou opinião própria (BRITTO, 2010). Dessa forma, o sujeito leitor deixa de apenas existir na máquina social e passa a interagir com ela e contribuir com o seu funcionamento. Conforme escreve Danielle Santos de Britto em *A importância da leitura na formação social do indivíduo* (2010, p. 2), “é pelos textos que podemos adquirir a competência de operar criativamente, um tipo de saber cada vez mais singular na contemporaneidade”.

Ademais, uma grande sensibilidade é desenvolvida nos leitores, uma vez que ao ler eles vivenciam diferentes experiências e as exercitam uma característica humana que precisa de prática, a alteridade. Ao ler, o indivíduo entra em outras situações fantasiosas ou não e as experiencia na teoria. Esta é a sua preparação diversa e rica para viver na vida real tais situações e a própria ação de se colocar no lugar do outro. Britto (2010, p. 1-2) ainda debate dizendo que,

é por meio da leitura que podemos formar cidadãos críticos, uma condição indispensável para o exercício da cidadania, na medida em que torna o indivíduo capaz de compreender o significado das inúmeras vozes que se manifestam no debate social e de pronunciar-se com sua própria voz, tomando consciência de todos os seus direitos e sabendo lutar por eles.

A leitura auxilia estudantes de forma astronômica em suas habilidades e, além das habilidades já citadas que os ajudam em seus estudos rotineiros na escola, eles passam a compreender mais facilmente seus contextos de aprendizagem conforme exercitam e progridem no hábito leitor. Os textos ajudam a organizar linhas de pensamento de forma mais lógica através do debate que o leitor faz durante a leitura consigo mesmo, com seus conhecimentos prévios, com os novos que surgem durante a leitura e, posteriormente, com a formulação de sua assimilação particular e opinião em relação a tudo isso.

Ao lermos um texto estabelecemos um diálogo entre tudo o que sabemos e aquilo que o texto nos traz de novo, atribuindo significado ao que lemos, utilizando assim apropriadamente os recursos argumentativos para sustentarmos nossos pontos de vista. Ler não é adivinhar e nem decifrar os significados. Ler é reformular esses significados tantas vezes quantas forem necessárias a partir do encontro entre novas idéias e opiniões (BRITTO, 2010, p. 2).

Apenas uma pequena parte dos conhecimentos humanos está contida nos livros, uma vez que há uma infinidade de letramentos e saberes que nunca sequer

foram escritos. Tais saberes mesmo assim são repassados aprendidos e disseminados da mesma forma. Contudo, é através das faíscas e impulsionamentos provocados pela leitura que ensinamentos e aprendizados mais formais, organizados e científicos são levados até os estudantes. É fato que aquele que não lê, não entende o mundo ao seu redor. O ato de ler, aqui destacado, diz respeito a leitura de mundo como um todo e todas as suas partes, prática que é desenvolvida pelo principal benefício do hábito adquirido pelos leitores, a interpretação de textos, ideias, conceitos e questionamentos. Mário F. Lages e os demais autores do livro *Os estudantes e a leitura* (2007) trazem as afirmações de que,

certo é que os saberes determinantes da cultura não se reduzem ao que está contido nos livros e nos demais suportes de aprendizagem que a modernidade desenvolveu e divulgou, pois muitos deles nunca foram formalizados e estão contidos nos gestos, nas palavras, nos símbolos e nos artefactos do passado, de que é feita a identidade colectiva das nações. Mas também não deixa de ser verdade que muitas das conquistas sociais recentes dependem da disseminação do livro em camadas cada vez mais amplas da população (LAGES *et al*, 2007, p. 9).

A partir disso, podemos levantar outro debate em favor da leitura: a democratização do conhecimento promovida pela divulgação e distribuição de livros. Isso se deve ao fato desse e outros meios como jornais, revistas e outros suportes de papel servirem de facilitadores e transporte do conhecimento produzido em suas fontes até as massas e os indivíduos em si que vêm a consumir e assimilar tais saberes pensados e registrados.

Tendo em vista a importância formadora da leitura e de todos os seus benefícios na vida dos jovens estudantes, surge a necessidade da democratização e facilitação no acesso a tais recursos. Isso porque grande parte da população, em um contexto brasileiro dessa temática, não possui acesso fácil ou em grande escala a materiais de leitura. Segundo o relato da autora Maria Fernanda Rodrigues (2016) sobre a Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada pela 4ª vez no ano de 2015, cerca de 44% da população não lê e 30% nunca comprou um livro. Além disso, outros dados dessa pesquisa revelam que 56% dos brasileiros são leitores. Essa parcela divide-se em uma parte minoritária de indicações escolares e outra majoritária de iniciativa própria, totalizando nesta data uma leitura em média de 4,96 livros por ano por indivíduo (RODRIGUES, 2016). Tais perspectivas não muito positivas, uma vez que essa quantidade de livros lidos ainda é baixa e um percentual enorme do país

não faz parte dessa prática tão necessária e fundamental para a formação e desenvolvimento humano crítico e criativo.

Nessas perspectivas, o Programa Nacional do Livro Didático, popularmente conhecido como PNLD, existe para aumentar a porcentagem do incentivo escolar dessa porcentagem demonstrada na pesquisa acima, por exemplo. Por muito tempo o livro didático foi visto com inferioridade por educadores e demais setores relacionados a ele (MANTOVANI, 2009). Contudo, por meio de enfoques dedicados e do trabalho realizado pelo PNLD nos últimos anos, sua qualidade e mérito educacional cresceu muito, fazendo com que ele tenha se tornado uma importante fonte de materiais ricos para o trabalho escolar.

Este Programa foi instituído pelo Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o qual buscava, após várias outras tentativas, estabelecer um maior alcance de caráter universal da educação básica no país e, principalmente, a sua melhoria efetiva. Inicialmente, suas propostas de ação eram a indicação docente dos materiais, a sua reutilização, abrangência em todas as etapas da educação básica e a responsabilidade Federal somente pela manutenção financeira. Contudo, houve muitas dificuldades de execução e prática satisfatória nem mesmo efetiva do PNLD, as quais até hoje são vistas e encontradas (DIAS; VIANA, 2020). Por esse motivo vê-se a justificativa da necessidade de proteção e apoio a esse programa.

Posteriormente, além de livros didáticos, houve a inclusão de livros literários no acervo de materiais que seria distribuído, que foi incluso pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 (BRASIL, 2017). Em dados mais específicos sobre essa distribuição de livros, há uma quantidade de cerca de 172 milhões deles que foram comprados para toda a educação básica do país, que seria um total de mais de 140.000 mil escolas (MANTOVANI, 2009).

Inicialmente, o livro didático deve ser entendido como todo material construído e estruturado no formato educativo adequado para estes fins na forma impressa (MANTOVANI, 2009). Assim, definido o seu formato de utilização e propósito, ele passa a ser distribuído amplamente pelo país inteiro. Contudo, suas possibilidades de conteúdo são praticamente infinitas, uma vez que ele busca compreender em seu acervo todas as temáticas possíveis que podem ser vistas na escola e demais espaços que ele é direcionado pelo Programa.

Um dos motivos pelos quais o livro didático é subestimado e menosprezado pelas comunidades educacionais e leitoras é a sua utilização restrita ao contexto escolar. Fora deste contexto, ele é deixado de lado e perde seus objetivos. Katia Paulilo Mantovani escreve em seu periódico *O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público* (2009, p. 16), “ele cumpre uma função específica na vida dos indivíduos por estar intrínseco ao contexto escolar; por outro, torna-se descartável e sem valor quando está fora de seu contexto original”. Por esses motivos, constantes análises, reformulações e melhorias são orquestradas pelo PNLD nos materiais didáticos do ensino público brasileiro para que este paradigma seja quebrado e este material possua maior diversidade e capacidade de utilização.

A transmissão de conhecimentos através das gerações e propagação de informações da humanidade se deu principalmente através da linguagem e as formas de reprodução que ela adquiriu com o passar das eras. Nos últimos séculos, o livro foi uma das ferramentas mais importantes nos pilares da humanidade, vista a sua função de preservar a história e instruir novas gerações. Dessa maneira, nota-se a importância de programas como o PNLD, o qual assume um papel tão crucial para garantir que essa função da linguagem e dos livros não seja perdida, banalizada, estigmatizada ou restrita a grupos ímpares.

No que diz respeito ao PNLD, especificamente, além de objetivos pedagógicos há implicações econômicas que essa produção e distribuição de livros didáticos gera, tal como a manutenção e sobrevivência do setor editorial e de autores nacionais. Mantovani (2009, p. 20) argumenta em seu texto:

embora as relações entre o livro didático e a sociedade não se esgotem nos aspectos pedagógico e econômico, é por meio delas que é possível perceber, por exemplo, o quanto esse instrumento foi importante para comunicar, produzir e transmitir o conhecimento escolar pelo menos nos últimos dois séculos.

No que diz respeito às características econômicas, culturais e leitoras do Brasil, existe ainda um aspecto crucial para a existência e a defesa da permanência do PNLD, que é o fato da dificuldade ou quase inexistência de outros contatos de indivíduos com livros que não seja através do livro didático. Vale ressaltar que quase metade da população sequer tem hábito leitor ou costuma buscar acesso a esses objetos de conhecimento. Nessas condições, é possível ver que um programa como esse é um passo pequeno no progresso educacional e cultural do país e que muitos outros nesse quesito precisam ser dados para que haja uma potencialização

significativa e considerável. Ou seja, há que ser defendido o PNLD e muitos outros programas como esse, ou até mesmo adaptações ou variações dele, precisam ser criadas, buscando o maior alcance e efetividades possíveis.

Além do caráter didático dos materiais distribuídos pelo PNLD, há também uma grande porcentagem de livros literários levado até as escolas e bibliotecas. Em um contexto em que o mercado editorial é acessível somente àqueles poder aquisitivo para comprar esses livros, o acesso gratuito pelos estudantes e pela população nas bibliotecas é valioso e um escape esperançoso. Dessa forma, eles continuam chegando até essas pessoas e cumprindo seus papéis que parece tão esquecido e desmerecido politicamente, mesmo que alguns deles sejam incisivamente políticos. Propositadamente ou consequência do *modus operandi* social, essa realidade é uma das barreiras contra as quais luta o Programa Nacional do Livro, a qual essencialmente mostra-se tão nobre e necessita de todo apoio possível.

Um fator que precisa ser observado é o trabalho a ser desenvolvido para garantir a efetividade do uso e produção de resultados com o material distribuído pelo PNLD. Não basta apenas produzir e fazer com que ele chegue até as escolas, é preciso que as equipes responsáveis, como professores, gestores e direções executem planos e metodologias de utilização orgânica e motivadora desses livros, sejam eles didáticos ou literários. Mantovani (2009, p. 89) corrobora com essa ideia dizendo,

o uso de um bom livro didático é apenas um dos fatores que concorrem para isso. Para que a educação pública seja transformada e torne-se aceitável, um dos pontos críticos refere-se a voltar a atenção para um dos principais sujeitos do processo ensino-aprendizagem: o professor

Se isso for posto em prática, a potencialização da garantia dos objetivos do Programa é multiplicada muitas vezes. Uma coisa é existirem livros nas escolas e bibliotecas, mas se eles ficam parados, sem uso, seu propósito se perde e sua vida se extingue. É crucial fazer com que esses materiais circulem de mãos em mãos ininterruptamente e trocas de experiências sejam feitas da mesma forma. Além disso, no que diz respeito a experimentação dessas abordagens, se faz necessário a utilização da experimentação e o aprendizado obtido com o passar do tempo, uma vez que a adaptação de contextos também é fundamental.

Em relação à constituição do PNLD, é válido debater acerca da formação do acervo que é composto e levado até seus destinos e o teor do conteúdo que será

encontrado nele. Nos últimos tempos, muito tem se debatido sobre a avaliação do conteúdo que existe nos livros do PNLD e o seu formato, pois muitos problemas foram apontados. Alguns desses problemas de conteúdo que podem ser citados são, a estereotipia e estigmatização sem diversidade de instituições como a família, escola, etnias e gêneros (MANTOVANI, 2009, p. 37). Conforme aponta Kátia Paulilo Mantovani, “desde o início dos processos de avaliação dos livros didáticos, muitas discussões têm acontecido. São acadêmicos, estudiosos, pesquisadores, professores e até a imprensa emitindo opiniões e pareceres” (MANTOVANI, 2009, p. 35).

Essas avaliações têm acontecido com uma frequência cada vez maior e com mais rigorosidade, o que tem garantido muitos progressos em relação à essa questão. Um dos progressos que podem ser vistos nos últimos anos é uma utilização de materiais cada vez mais diversos e inclusivos, que buscam valorizar grupos como autoras mulheres e negros nos materiais, em virtude do combate à hegemonia masculina branca até então. “São, portanto, de certa forma, acertos na aposta de diversificar o universo de acervo que possivelmente muitas bibliotecas escolares já possuem.” (DIAS; VIANA, 2020, p. 211).

Outro problema evidenciado no Programa e que vem sendo trabalhado para ser solucionado é a já citada falta de efetividade na utilização dos materiais que chegam até as escolas, o qual decorre de uma falta de comunicação entre os diferentes pontos que o integram. Há uma grande dificuldade dos professores atuantes nas escolas de adequarem suas metodologias de suas aulas utilizando o livro didático e o acervo literário. Isso se deve ao fato da elaboração destes materiais ter estado a encargo de docentes que atuam nas academias e universidades. Dessa forma, a barreira de falta de conhecimento prático dos contextos que esses profissionais possuem acaba gerando relativa confusão e dificuldade de tirar da teoria os objetivos do programa (DIAS; VIANA, 2020, p. 212).

O mercado editorial e os profissionais que constroem o PNLD tiveram um avanço e uma profissionalização considerável, contudo ainda há um próximo passo a ser dado que é o nivelamento desses com os demais profissionais que ainda não acompanham essa evolução, tais como as próprias escolas e seus integrantes. Além disso, o cumprimento da BNCC (2018) deve ser contemplado por essa formação do Programa, para que suas proposições também sejam cumpridas.

O PNLD é um programa louvável, como as autoras Dias e Viana (2020) mesmo citam, mas possui ainda várias lacunas a serem vistas, cuidadosamente analisadas e

melhoradas. Essa evidência não pode ser encarada como novidade, uma vez que a burocracia e falta de organicidade em âmbitos culturais nacionais é constante e ampla e acaba interferindo em todas as iniciativas que objetivam o progresso de dificuldades sociais. Contudo, o trabalho árduo e esperançoso dos verdadeiros heróis que atuam nas escolas, os verdadeiros campos de cultivo de cidadãos, os professores, têm garantido o lento progresso e barrado o retrocesso que, às vezes, pode se apresentar como rumo futuro.

9.2. Perfil geral das obras do PNLD

Primeiramente, é importante iniciar a seção ressaltando o que é o PNLD e sua importância para a sociedade educacional geral. Desta forma, começamos especificando que o mesmo foi desenvolvido pelo governo federal brasileiro, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) atende escolas públicas de educação básica. Seu objetivo é disponibilizar livros e materiais didáticos de qualidade de forma gratuita para as instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio.

Agora veremos qual significado da nomenclatura PNLD:

- **P** – programa, por se tratar de um documento que expõe intenções governamentais;
- **N** – nacional, por seu caráter de abrangência — todo o Brasil;
- **L** – livro (e do material), que são os materiais físicos e digitais distribuídos pelo programa;
- **D** – didático, pela função educativa dos materiais.

O Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) são os órgãos responsáveis pela realização do PNLD. São eles que avaliam, compram e distribuem, as obras didáticas às escolas públicas.

A existência do PNLD justifica-se pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), elaborada em 1996, que garante a distribuição de material didático como parte do dever do Estado com a educação escolar pública.

Como ocorre o processo de escolha das obras do PNLD?

São colocadas três modalidades de escolha, sendo essas:

- Material único para cada escola, em que cada escola realiza sua própria escolha;
- Material único para cada grupo de escola, em que a rede de ensino define um grupo de escolas que receberá um mesmo material;
- Material único para toda a rede, em que todas as escolas da rede receberão o mesmo material didático.

Mesmo que exista toda essa evolução, a participação dos professores na seleção dos livros continua sendo de fundamental importância, independentemente do modelo de escolha selecionado, uma vez que a escolha dos materiais didáticos deve ser realizada de maneira democrática e autônoma pelas instituições de ensino.

Atualmente, a escolha dos materiais é realizada virtualmente, por meio do Sistema PDDE Interativo. O acesso ao sistema é concedido pela Secretaria de Educação e a operação deve ser realizada pelo diretor de cada escola. O sistema faz com que a escolha dos materiais didáticos seja mais segura. Para garantir o recebimento dos materiais, é necessário ter muita atenção quanto à leitura e à assinatura dos termos e condições do PNLD, assim como cuidado na etapa conclusiva, que inclui a escolha final e exposição em local público da ata do comprovante de escolha.

O Programa busca disponibilizar obras didáticas e literárias, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros vários tipos de materiais úteis para a prática pedagógica.

Características e perfil das obras da PNLD:

TEMAS DA CATEGORIA 1 (6º E 7º ANOS):

- Autoconhecimento, sentimentos e emoções;
- Família, amigos e escola;
- O mundo natural e social;
- Encontros com a diferença;
- Diálogos com a história e a filosofia;
- Aventura, mistério e fantasia.

TEMAS DA CATEGORIA 2 (8º E 9º ANOS):

- Cultura digital no cotidiano do adolescente;
- Conflitos da adolescência;
- Encontros com a diferença;
- Sociedade, política e cidadania;
- Diálogos com a história e a filosofia;
- Ficção científica, mistério e fantasia.

Os materiais distribuídos pelo MEC às escolas públicas de educação básica do país são escolhidos pelas escolas, como dito anteriormente, desde que inscritos no PNLD e aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo Ministério da Educação e que conta com a participação de Comissões Técnica específica, integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas, cuja vigência corresponderá ao ciclo a que se referir o processo de avaliação.

As obras são inscritas pelos detentores de direitos autorais, conforme critérios estabelecidos em edital, e avaliadas por especialistas das diferentes áreas do conhecimento. Se aprovadas, compõem o Guia Digital do PNLD, que orienta o corpo discente e o corpo diretivo da escola na escolha das coleções para aquela etapa de ensino (Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Outro ponto importante é que a escolha dos livros é feita no ano que antecede a entrega do material. Por exemplo, os livros que serão utilizados de 2020 a 2024 foram escolhidos em 2019 e assim por diante. Nos anos em que não há processo de compra regular, o FNDE distribui somente materiais para reposição.

O material didático é enviado dentro do número de alunos informados no Censo Escolar e, em caso de diferenças, há um remanejamento entre instituições de ensino para que todos os estudantes possam ser atendidos.

O PNLD, Programa Nacional do Livro e do Material Didático, é responsável pela aquisição e distribuição de materiais didáticos das escolas públicas brasileiras de ensino básico. Parte fundamental do programa, a avaliação dos livros tem sido realizada de maneira mais profunda a cada ano, uma vez que, a cada edição, aumenta o interesse em assegurar a qualidade dos materiais aprovados e enviados às instituições de ensino.

Pretende-se, por meio do PNLD, tornar democrático o acesso a fontes confiáveis de informação e cultura. Além disso, a distribuição de material didático de forma gratuita está diretamente ligada ao apoio ao professor por parte do governo,

uma vez que os livros trazem atualizações didáticas e incentivam a autonomia dos educadores, gerando o desenvolvimento de práticas pedagógicas.

4.3. Mapeamento e análise do acervo de 2020 do Programa Nacional do LIVRO DIDÁTICO (PNLD): cultura afro-brasileira

Neste estudo, procurou-se mapear obras do acervo de 2020 no PNLD e, para isso, apresentou-se um roteiro de análise com dados já tabulados, conforme os quadros abaixo.

Quadro 01 – Roteiro de análise do PNLD e dados coletados

Roteiro de Análise quanto ao panorama do PNLD	Tópicos específicos
2,92	Percentual de textos literários afro-brasileiros que estão inseridos no programa
2,33	Percentual de obras que tratam sobre a cultura afro-brasileira
Dos 10 autores analisados 50% escrevem sobre a cultura afro-brasileira.	Percentual de autores que escrevem sobre a cultura afro-brasileira
Dos 10 autores analisados 30% são negros	Percentual de autores negros

Quadro 02 – Roteiro de análise do PNLD e seus autores

Roteiro de Análise quanto ao autor da obra	Tópicos específicos
A etnia dos autores das obras analisadas são literalmente distintas, bem como seu perfil. Vindas de autores com diversas culturas, religiões, línguas e modos de agir. Suas especificidades socioculturais	Perfil do autor quanto à etnia

variam de acordo com seu país de origem, sendo que, Walcyr Carrasco, escritor da obra “Irmão Negro”, por exemplo, é brasileiro, levando em consideração a etnia de seus país. Sendo assim, seu perfil é embasado em sua cultura e nacionalidade brasileira, obviamente. Já Alain Serres, escritor da obra “Mandela – O Africano de todas as cores” é francês, qual leva em consideração parte de seu universo étnico vindo da França. Do mesmo modo, suas obras são relacionadas a seu perfil, qual tem correlação com a França e seus ‘costumes’ étnicos.	
A maior parte das obras analisadas são de autores brasileiros, de diferentes estados, consequentemente, a origem se distingue conforme o estado, no entanto, existe uma pequena porcentagem de autores de outras origens no que diz respeito à nacionalidade, como vimos no exemplo do parágrafo acima, vindo da França, e Lewis Helfand, por exemplo, autor da obra “Nelson Mandela” nascido na Pensilvânia, bem como Laye Camara, autor natural de Kouroussa, Guiné, escritor da obra “O menino negro”. Outro exemplo é Jason Reynolds, escritor norte-americano, de Washington, qual escreveu a obra “Fantasma”.	Perfil do autor quanto à origem
Em 80% das obras analisadas o perfil dos autores se mostram referenciados à	Perfil do autor quanto à temática recorrente em suas obras

cultura afro e à luta para que houvesse e haja uma igualdade sócio cultural, onde o negro é colocado como protagonista. Da mesma forma, os livros apresentam abordagens de perfil do autor semelhante, podemos exemplificar através das obras “Irmão Negro” de Walcyr Carrasco e a obra “Fanstama” de Jason Reynolds. Ambas as obras retratam as dificuldades enfrentadas pelos negros, os dois autores igualam seu perfil colocando como a situação étnica dos protagonistas contribuiu para sua vida social. Sendo que ambos os personagens negros sofriam com sua vivência escolar, apresentando dificuldades para realizar seus sonhos e ideais por conta do preconceito que vivenciavam.	
O perfil dos autores quanto aos personagens das obras analisadas são caracterizados de forma em que cada um aparece com personalidade forte e lutadora, mesmo que todos de uma forma ou de outra sofrem com o preconceito e questões sociais/econômicas desiguais, ainda assim todos estão apresentados como personagens que lutam por seus direitos e não desistem pelo fato da desigualdade social estar conectada com cada um. Deste modo, o perfil dos 10 autores analisados demonstram características fortes ligadas contra à desigualdade racial, colocando o negro	Perfil do autor quanto à caracterização dos personagens

como personagem importante e insubstituível para a sociedade no montante. 30% das obras não colocam o negro como protagonista da narrativa, no entanto, mesmo com papel secundário, apresentam luta e resistência contra a desigualdade racial.	
O perfil do autor quanto à idade de cada um representa-se através de cada século e aquilo que estava em alta no momento, desde o movimento Apartheid, qual os livros relacionados ao Mandela caracterizam, assim como autores na faixa etária de 40 anos de idade, quais apresentam a realidade no tocante dos últimos anos, representando as dificuldades que são encontradas nas escolas, por exemplo, relacionadas com o bullying.	Perfil do autor quanto à faixa etária

Quadro 03 – Roteiro de análise do PNLD e temas das obras

Roteiro de Análise quanto ao conteúdo das obras	Tópicos específicos
Nas obras analisadas o Negro é representado como ser que luta contra a desigualdade racial. Detalhando uma imagem de alguém que sofre com a desigualdade até mesmo para alcançar seus sonhos e objetivos, um exemplo real é a obra do autor norte-americano Jason Reynolds, “Fantasma”, qual relata a dificuldade do protagonista de alcançar	Perfil da obra quanto imagem do negro

seus ideias no atletismo pelo preconceito e desigualdade social e racial que vivencia na periferia, assim como as outras obras apresentam características semelhantes, no tocante com desigualdade e dificuldade encontradas pelo afro, seja ele protagonista ou coadjuvante da obra.	
As obras analisadas em seu montante retratam a defasagem da cultura afro-brasileira, sendo que todos os personagens negros vivenciam dificuldades na comunidade onde vivem, e mesmo em obras na qual o negro aparece como papel secundário, como a obra "Brasil Em Campo", com autoria de Nelson Falcão Rodrigues, o negro é citado poucas vezes, mas quando citado sofre com o preconceito, chamado de 'crioulo' em partidas de futebol. Assim, as obras trabalham em prol da valorização da cultura afro, mas para que isso seja possível, elas primeiramente relatam as dificuldades e deficiências que o país tem para valorizar e igualizar afro. Desta forma, as obras colocam à tona a falta de igualdade e valorização com o afro, mas é importante ressaltar que isso é colocado a fim de que isso resulte em igualdade quanto ao afro.	Perfil da obra quanto à valorização da cultura afro-brasileira
As obras analisadas abordam o perfil do afro-brasileiro como ser relutante nas dificuldades encontradas com a desigualdade racial. A didática detalha	Perfil da obra quanto ao conteúdo - abordagem didática ou cultural?

diversos pontos em que o negro tende a ter mais dificuldade de acesso na sociedade, exemplificando na maioria das vezes a luta para chegar onde quer, diferente dos brancos. As obras não deixam de expressar a realidade em momento algum, abordando uma didática simples e com veracidade dos acontecimentos de desigualdades voltados ao ser afro.	
--	--

As obras em geral são caracterizadas por um perfil que representa a dificuldade do negro na sociedade, e algo muito relevante abordado nas obras é de como a desigualdade começa desde a infância, sendo que obras como “O menino Nelson Mandela” de Mauricio Negro Silveira, retrata que desde o colegial já começam as primeiras dificuldades quanto aos sonhos e perspectivas da vida afro na sociedade. Do mesmo modo, algumas das obras apresentam perfil de representatividade e luta, como a de que o personagem sempre busca estar favorecendo o debate sobre as diferenças entre pontos de vista, como a questão do preconceito racial, influenciando aos leitores a exercerem sua capacidade imaginativa e criadora e sugerindo diferentes possibilidades e perspectivas de compreensão do mundo.	Perfil da obra quanto à caracterização do personagem negro
O perfil da obra quanto à etnia dos personagens se embasa no grupo étnico de cada personagem protagonista, sendo que são apresentando diferentes grupos, no entanto, 90% estão representados por uma especificidade sociocultural afrodescendente.	Perfil da obra quanto à etnia dos personagens
O perfil quando à classe social dos personagens afro descentes em geral se embasa em classes baixas, com dificuldades financeiras, no entanto, existem exceções nas análises, como a obra “O menino negro”, de Camara Laye,	Perfil da obra quanto à classe social dos personagens

na qual o personagem principal encontra-se em uma condição relativamente privilegiada, Laye narra as aventuras, os medos e os mistérios que circundavam sua infância e a adolescência vivida em uma comunidade muçulmana, mas ao mesmo tempo influenciada pelo misticismo de suas origens africana	
O perfil da obra quanto aos temas abordados se embasam em 80% com temáticas da desigualdade social em relação ao afro descende, bem como à luta para que se tenha igualdade racial e social, demonstrando as dificuldades encontradas na vida do negro na comunidade e tentando trazer ao leitor mais conhecimento sobre tudo que existe por traz desta cultura, que sofreu e ainda sofre em busca de valorização.	Perfil da obra quanto ao tema abordado
As obras em geral apresentam um perfil na qual o negro tem sonhos, tem lutas e obviamente, tem muitas dificuldades em relação a sua cultura. Os mesmos representam-se como estereótipos em alguns momentos, como o de comparações com cabelo, cor de pele entre outros. No entanto, 80% das obras apresentam perfil relutante à valorização do negro na sociedade, nas quais os personagens não desistem fácil, e seguem em busca de seus sonhos e ideais.	Perfil da obra quanto à representação do negro - valorizado ou estereotipado-
O papel do negro nas obras analisadas nem sempre é representado de forma protagonista, mas de algum modo sempre à desigualdade é colocada na temática,	Papel do negro na história

mesmo que em segundo plano. No entanto, em 70% das obras analisadas o negro representa alguém com dificuldade de inserção na sociedade, principalmente no que diz respeito à luta por seus ideais e objetivos, bem como busca por respeito e valorização.	
As temáticas abordadas nas obras são em resumo, parecidas, sendo que todas buscam demonstrar um pouco da cultura afrodescendente ao leitor, bem como trazer mais informações sobre a mesma não apenas para falar da desigualdade e dificuldade racial, mas também a fim de fazer com que o leitor conheça mais a própria cultura afro, para entender de onde nasceram as principais dificuldades e como elas podem ser superadas.	Temas abordados na obra

É importante frisar que os dados contidos neste quadro serão analisados e discutidos na dissertação, que terá sua sequência com a abordagem de um capítulo específico sobre “CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA SALA DE AULA E O PNLD”, o qual terá três sub-seções: o perfil das vozes representadas e apresentadas; o papel do PNLD na abordagem da cultura brasileira; Potencialidades e fragilidades no PNLD.

5. CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA SALA DE AULA E O PNLD

5.1. O PERFIL DAS VOZES REPRESENTADAS E APRESENTADAS

É certo afirmarmos que de mais de 300 (trezentas) obras inseridas no panorama do PNLD, apenas 10 (dez) obras retratam a cultura afro-brasileira. Desta forma, entende-se que a cultura afro-brasileira não é representada de maneira igualitária, e que os poucos livros inseridos no PNLD, nem sempre apresentam o personagem afro como

personagem principal, colocando-o em um lugar secundário, no qual o mesmo não tem visibilidade, ou então, é a sombra de algum personagem branco.

Mesmo o PNLD sendo um dos Programas Nacionais mais antigos dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira, e tendo sido aperfeiçoado diversas vezes, o mesmo ainda não conseguiu alcançar o objetivo de igualdade no que diz respeito ao Afro.

A temática referente à cultura africana e afro-brasileira sempre esteve presente nos livros didáticos de história. Mas de que forma esse conteúdo foi apresentado? O que se tem no panorama PNLD é uma prova que mulheres, indígenas, africanos, afrodescendentes por muito tempo encenaram papéis muito específicos que não condiziam com suas vidas, com o seu cotidiano. Ou então, um papel secundário, como é o caso de algumas obras que estão inseridas no contexto e são caracterizadas como obras afro-brasileiras.

Ao analisar os livros escolares destinados às escolas primárias, secundárias e normais no Brasil, entre 1810 e 1910, Circe Bittencourt, destacou que, nesse momento, este material já avultava com a tiragem mais elevada, se comparada com a produção de livros em geral. Para a autora: “A circulação dos livros escolares superava todas as demais obras de caráter erudito, possuindo um status diferenciado” (BITTENCOURT, 2008, p. 83).

Conformes informações do PLND (BRASIL, 2011b) as obras devem estar pautadas nas discussões mais recentes não compactuando com qualquer tipo de estereótipo, discriminação, bem como contemplar o caráter laico e autônomo do ensino público brasileiro. Ao mesmo tempo, não poderá ser veiculada publicidade, propaganda de produtos, marcas ou de serviços comerciais.

A cultura afro tem suas peculiaridades e é necessário que isso seja retratado de forma mais significativa nos livros literários, bem como, incluída a cultura afro de forma maior, com maior número de livros inclusos, obviamente, assim como, inclusão de temas clássicos com uma nova roupagem, acompanhando as discussões. Ao lado de temas referentes à escravidão, alguns autores destacam a resistência africana e indígena. Africanos e afrodescendentes são chamados de “trabalhadores”. Fato que parece banal, mas incute uma resposta positivada para todos aqueles que procuram nos manuais didáticos a história de seu povo.

Em 2003 a lei 10.639/03 decretou que as instituições de ensino no Brasil passem a implementar o estudo da história e da cultura Afro-Brasileira e Africana, ou seja, as escolas devem se adequar à nova lei, encontrando um modo de redesenhar as aulas e encaixar os novos conteúdos exigidos em acordo com os objetivos dessa nova lei, que

é contribuir para a superação dos preconceitos e atitudes discriminatórias por meios de práticas pedagógicas de qualidade, assim, incluindo o estudo das influências africanas. Desta forma, o PNLD deveria se adequar da mesma forma, mas é correto afirmarmos que essa adequação não se daria com menos de 10% de suas obras retratando a cultura, que é o que temos atualmente.

Não cabe defender esse fato, mas sim levar em consideração que existem algumas dificuldades para a adequação da lei, no qual se destacam os seguintes fatores: o despreparo e desconhecimento dos professores com o tema; o pouco material existente de estudo sobre a história e cultura Afro no Brasil, dificultando o tema ser abordado e estudado de maneira ampla pelos alunos; assim como também o preconceito de algumas instituições. No entanto, para facilitar a implementação da lei 10.639/03 o Ministério da Educação (MEC) vem criando políticas e programas voltados para a valorização da diversidade sociocultural, como por exemplo o CNE (Conselho Nacional de Educação), que por sua vez estabeleceu que o conselho de educação dos municípios, estados e distritos federais devem se responsabilizar e regulamentar, como também desenvolver as diretrizes previstas pela lei. Embora a lei não estabeleça prazo para sua implementação das diretrizes, mas existe uma determinação prevista pelo plano nacional para que as metas sejam cumpridas até o ano de 2015. Com a implantação da lei 10.639, é possível garantir um tempo específico à carga horária nas instituições de ensino para a produção de estudos e atividades sobre o tema, todavia é preciso superar as dificuldades para implantar de verdade as exigências da lei em seus currículos.

Portanto, se a educação e os livros em algum momento foram utilizados para construir preconceitos, ela pode e deve ser utilizada para a desconstrução social do preconceito e da discriminação racial. Vivemos em um país onde a miscigenação e a diversidade multicultural aconteceu de "forma vitoriosa", apesar de nesse processo de construção da sociedade os negros contribuírem com suor e trabalho não remunerado e receberem como fruto do esforço físico a segregação e os maus tratos. O sistema educacional baseia-se nesses preconceitos, pois é focado em uma visão eurocêntrica (MUNANGA,2006) e reproduz esses valores no espaço escolar, ora negando a contribuição negra para o progresso brasileiro, ora distorcendo como "exótica" essa contribuição.

Abdias Nascimento (1978) diz que o sistema educacional brasileiro é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro (básico e universitário) o elenco das matérias ensinadas, como se

executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero: "Nós temos a África em nossas cozinhas, América em nossas selvas, e Europa em nossas salas de visitas".

Portanto, é necessário tomar cuidado para a educação não forjar uma tradição de produção e reprodução da discriminação racial no qual o sistema educacional brasileiro é usado como aparelhamento de controle dessa estrutura (NASCIMENTO,1978). Nisso, pensando na educação como mecanismo de superação do conflito racial em uma perspectiva multicultural, Candau (2002, p.9) observa que a instituição escolar está construída sobre a afirmação da igualdade, enfatizando a base cultural comum a que todos os cidadãos e cidadãs deveriam ter acesso e colaborar na sua permanente construção.

Articular igualdade e diferença, a base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural, constituem hoje um grande desafio para todos os educadores. Por essa razão, a promulgação da Lei 10.639, que em 2008 ganhou um complemento (Lei 11.645) incluindo também a temática indígena, abriu grandes possibilidades rumo ao caminho da construção da igualdade e da desconstrução de atitudes e posturas discriminatórias no espaço escolar. Isso porque, ao longo da história da educação, consolidou-se na sociedade a naturalização do racismo, que se pretende excluir.

Os livros didáticos, sobretudo os de história, ainda estão permeados por uma concepção positivista da historiografia brasileira, que primou pelo relato dos grandes fatos e feitos dos chamados "heróis nacionais", geralmente brancos, escamoteando, assim, a participação de outros segmentos sociais no processo histórico do país. Na maioria deles, despreza-se a participação das minorias étnicas, especialmente índios e negros. Quando aparecem nos didáticos, seja através de textos ou de ilustrações, índios e negros são tratados de forma pejorativa, preconceituosa ou estereotipada (Oriá, 1996).

Apesar da renovação teórico-metodológica da História nos últimos anos, o conteúdo programático dessa disciplina na escola fundamental tem primado por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado. Inicia-se o estudo da chamada "História do Brasil" a partir da chegada dos portugueses, ignorando-se a presença indígena anterior ao processo de conquista e colonização. Exalta-se o papel do colonizador português como desbravador e único responsável pela ocupação de nosso território. Oculta-se, no entanto, o genocídio e etnocídio praticados contra as populações indígenas no Brasil: eram cerca de 5 milhões na época do chamado "descobrimento", hoje não passam de 350 mil índios.

Os africanos, que aportaram em nosso território na condição de escravos, são vistos como mercadoria e objeto nas mãos de seus proprietários. Nega-se ao negro a

participação na construção da história e da cultura brasileiras, embora tenham sido eles a mão-de-obra predominante na produção da riqueza nacional, trabalhando na cultura canavieira, na extração aurífera, no desenvolvimento da pecuária e no cultivo do café, em diferentes momentos de nosso processo histórico. Quando se trata de abordar a cultura dessas minorias, ela é vista de forma folclorizada e pitoresca, como mero legado deixado por índios e negros, mas dando-se ao europeu a condição de portador de uma "cultura superior e civilizada".

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

Segundo o IBGE em 1991 os afrodescendentes representavam 45,3% da população brasileira. No entanto, as estatísticas educacionais revelavam a desigualdade de oportunidade no que diz respeito ao acesso e permanência de negros e brancos no contexto do sistema público de ensino. Por exemplo, enquanto o analfabetismo atingia cerca de 8% de brancos, 20% dos negros eram analfabetos. Apenas 2% de jovens negros tinham acesso ao ensino superior, contra 98% de brancos. Agora, analisemos, se em 300 livros da PNLD, apenas 10 são de representatividade afro, pode-se entender porque a porcentagem acima faz jus a valorização afro no Brasil, tudo começa pela "ponta".

Torna-se difícil resgatar a educação da população negra ao longo do tempo, pois a História da Educação não tem contemplado a multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro.

Cabe refletirmos que tem sido esquecido os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais, dos mecanismos criados para a escolarização oficial; da educação dos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que, além de terem sido desconsiderados no relato da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento.

Por muito tempo, não se perguntou, por exemplo, sobre a educação dos negros, dos indígenas ou sobre as especificidades da educação feminina nos diferentes momentos do passado. Hoje, essas questões são fundamentais para o entendimento do que foi, do que é a educação brasileira. Mesmo assim muitos ainda teimam em não querer enxergar que são profundamente diferentes as histórias da educação do homem e da mulher, da criança e do adulto, do negro, do branco, do indígena e do judeu, e é por isso, que o próprio panorama PNLD não apresenta porcentagens “raciais” justas quanto a questões étnicas.

A par de toda valorização às culturas das minorias sociais, muito pouco se fala das etnias na escola brasileira. Só muito recentemente, por pressão dos movimentos sociais, é que a questão da pluralidade cultural vem encontrando certa ressonância no ambiente escolar. Segundo Gadotti (1992), a diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural como ponto de chegada. Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Significa, sobretudo, diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais.

5.2. O papel do PNLD na abordagem da cultura brasileira

A cultura negra é elemento essencial para a formação da identidade brasileira, mas somente a partir do século XX é que as manifestações, rituais e costumes de origens africanas começaram a ser aceitas como expressões nacionais. Apesar da repressão que sofreram, suas manifestações culturais permanecem vivas até hoje.

Como vimos na PNLD e seus conteúdos apresentados pelas escolas/livros didáticos sobre história geral, pouco ou quase nada se fala sobre a África. É como se ela não tivesse nada a contribuir com a história da humanidade. Ensina-se sobre o Egito, mas não sobre a África. É natural aprender sobre mitologia greco-romana, seus deuses e heróis, entretanto as escolas têm dificuldades de inserir em seus conteúdos a mitologia africana com seus mitos e orixás, que estão vivos no dia a dia do povo brasileiro. Os filósofos gregos são citados em quase todas as disciplinas, mas não é falado sobre os mestres de origem africana e de pele negra. No entanto, quando os portugueses chegaram à África, os africanos já dominavam as técnicas de plantio. Os povos do oeste africano tinham sistemas agrícolas bem desenvolvidos, comércio regulamentado e

conheciam grande número de ligas artesanais. Muitos povos africanos tinham técnicas mais avançadas do que os lusos, tais como a metalurgia e a siderurgia. Trabalhavam o cobre e o estanho, trazendo esse conhecimento também ao Brasil. Os lusos vieram a conhecer a enxada de ferro com os ganenses e nigerianos (FONSECA, 2009).

Segundo Fonseca (2009), foram os negros que construíram a civilização brasileira, foram o braço direito do senhor de engenho. Sem eles não seria possível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem manter o funcionamento dos engenhos e outros empreendimentos que exigiam trabalhos braçais. E aí vem a pergunta que não quer calar: Por que somente 10 livros em meio a 300, que falam da cultura afro e sua contribuição ao país e sociedade como todo?

O negro contribuiu com a cultura brasileira em seus vários aspectos, desde as artes, língua, religião, economia e indústria, e isso devia ser representado em no mínimo 50% do panorama PNLD, bem como todos os outros materiais didáticos escolares básicos.

O legado africano para o Brasil é imenso. Foram os negros que povoaram o Brasil, mesmo compulsoriamente, ao contrário dos europeus que fizeram daqui uma colônia de exploração. Com sua capacidade de trabalho, não somente braçal, mas também em outras áreas, desde as artes, religião, ciência até a econômica, o negro muito contribuiu para esta nação. Ainda que na condição de escravizado, o negro é um civilizador. Foi ele que sustentou a nobreza e a prosperidade do Brasil, além da contribuição na defesa do território nacional, na agricultura e na mineração.

Foi o negro que levou alegria à vida doméstica do brasileiro, contrastando com a melancolia do português e com a desconfiança do caboclo calado. A risada do negro é que quebrou toda essa apagada e vil tristeza na vida das gentes nas casas-grandes. Os negros trabalharam sempre cantando. Seus cantos de trabalho, tanto quanto os de Xangô, os de festa, os de ninar menino pequeno, encheram de alegria africana a vida brasileira. Entretanto, o maior contribuinte da história da humanidade continua sendo tratado como devedor, não como credor (FREYRE, 1987 apud FONSECA, 2009).

A arte de cantar e dançar sempre fez parte da alma sofrida dos escravos. Para os africanos, a música e a dança tinham ligação com mundo espiritual e poder de comunicação. Após vários dias de trabalho eles se encontravam, pois, segundo o pensamento dos senhores, “quem se diverte não conspira”. Triste que, no próprio PNLD não é ressaltado a importância que os mesmos trouxeram para tantas artes atuais que temos nas escolas hoje.

No livros da PNLD, em sua grande maioria, fala-se da dificuldade de inserção do negro em muitos aspectos culturais, como times de futebol, escolas de classes altas,

mas existem outros aspectos que não são trabalhados, e que são de suma importância, bem como a própria alimentação que usamos até hoje. Uma das heranças mais importantes da inserção dos negros na sociedade brasileira está na gastronomia. Os africanos foram forçados a reinventar sua culinária. Assim desenvolveram gosto por novos temperos e habilidade de improvisar receitas, misturando ingredientes europeus e indígenas. Essa influência foi tanto no modo de preparar e temperar os alimentos como na introdução de novos ingredientes na culinária brasileira. Responsáveis pela alimentação dos senhores brancos e com a necessidade de suprir sua própria demanda, os negros passaram a adaptar seus hábitos culinários aos ingredientes da colônia. Na falta do inhame, usaram a mandioca; carentes das pimentas africanas usaram e abusaram do azeite-de-dendê, que já conheciam da África. O modo africano de cozinhar e temperar incorporou elementos culinários e pratos típicos portugueses e indígenas, transformando as receitas originais e dando forma à cozinha brasileira. Da dieta indígena, a culinária afro-brasileira incorporou, além da essencial mandioca, frutas e ervas. O prato afro-indígena brasileiro mais famoso é o caruru (DAIA, 2009).

Pratos como o vatapá, acarajé, caruru, mungunzá, sarapatel, baba de moça, cocada, bala de coco e muitos outros exemplos são iguarias da cozinha brasileira admiradas em todo o mundo. Mas nenhuma receita se iguala em popularidade à feijoada. Originada das senzalas, era feita das sobras de carnes que os senhores de engenhos não comiam. Enquanto as partes mais nobres iam para a mesa dos seus donos, aos escravos restavam as orelhas, pés e outras partes dos porcos, que misturadas com feijão preto e cozidas em um grande caldeirão, deram origem a um dos pratos mais saborosos e degustados da culinária nacional (PORTAL BRASIL).

Deste modo, é necessário salientarmos que os negros, aqueles que construíram os alicerces desta nação, encontraram-se de alguma forma, excluídos. A Lei Áurea foi apenas uma ilusão. Abolida a escravidão, se viram marginalizados, destituídos de acesso à terra, à educação, à habitação, à vida com dignidade. O mais importante no momento, é não darmos a importância a cultura afro referente a sua porcentagem de inclusão na PNLD, pois isso, seria a forma mais injusta de educação que o país faria.

5.3 Potencialidades e fragilidades no PNLD

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às

instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

Os materiais distribuídos pelo MEC às escolas públicas de educação básica do país são escolhidos pelas escolas, desde que inscritos no PNLD e aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo Ministério da Educação e que conta com a participação de Comissões Técnica específica, integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas, cuja vigência corresponderá ao ciclo a que se referir o processo de avaliação.

As obras são inscritas pelos detentores de direitos autorais, conforme critérios estabelecidos em edital, e avaliadas por especialistas das diferentes áreas do conhecimento. Se aprovadas, compõem o Guia Digital do PNLD, que orienta o corpo docente e o corpo diretivo da escola na escolha das coleções para aquela etapa de ensino (Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

O PNLD não se restringe apenas à distribuição de obras aos estudantes de ensino fundamental da rede pública, sendo responsável também pela seleção de livros adequados e que atendam às exigências metodológicas de ensino e aprendizagem que cada disciplina impõe, constituindo-se em um processo oficial de avaliação do livro didático que teve início em 1996. A iniciativa adveio da necessidade de avaliar sistemática e continuamente o livro didático brasileiro e de versar sobre suas características, funções e qualidade por meio de discussão entre os envolvidos na produção e consumo do mesmo. O processo seletivo, desde então, é fruto de uma avaliação criteriosa, pedagógica e metodológica, organizada pela Secretaria de Educação Básica e realizada por equipes de especialistas que detenham os conhecimentos necessários para tal julgamento em cada área de conhecimento. Inicialmente, essas comissões foram incumbidas de estabelecer critérios de avaliação coerentes e discuti-los com editores e autores para a formulação do processo avaliativo.

Desta forma, o mesmo precisa abordar de maneira igualitária todos cenários sociais e raciais do país, mas infelizmente, não acontece desta forma, tanto que, como já citado várias vezes neste trabalho, de mais de 300 livros inclusos no PNLD, somente 10 são sobre a cultura afro-brasileira, cultura essa que é mãe de nossa sociedade.

Sabemos que há uma década estamos vivenciamos um momento em que a educação brasileira busca valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo afrodescendente e indígena, buscando assim reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. Esta inclusão nos currículos da educação básica e superior amplia o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Mas por onde deveria se iniciado esse trabalho, através da PNLD, é que está em suma desigualdade. E aí mais uma vez, continuamos com a palavra que insiste em continuar em nossos cenário “desigualdade”.

Obviamente, cabe ressaltar que a PNLD não é o único modo de trabalhar a cultura afro, sendo que o artigo 26, acrescido na Lei nº 9,394/1996, provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, uma vez que exige que sejam repensadas relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos táticos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido no artigo de Lei citado acima é um ponto importante nesse processo. Essa autonomia permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto e indireto, não dependendo apenas de obras PNLD, até mesmo por sua escassez.

Vários autores têm se voltado para a análise da inclusão da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos. Bernard (2005) fala da necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, e também comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, que tais conteúdos devem produzir. No contexto das reflexões curriculares, ressalta-se a contribuição de Silva (1999) e Moreira (2000) no sentido da análise do currículo escolar como instrumento de manutenção das desigualdades sociais.

Passos (2002) afirma que a definição comum sobre racismo – entre a maioria dos autores, correntes e escolas de pensamento na atualidade – está sustentada no seu caráter ideológico, ou seja, a imputação das características negativas reais ou supostas a um determinado grupo social. As Diretrizes Curriculares defendem o pressuposto de que é papel da escola desconstruir a representação de que o afrodescendente tem como único atributo a descendência escrava, subalterna ou dominada.

Segundo as Diretrizes, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a educação das relações étnico-raciais devem ser desenvolvidas no cotidiano das escolas como conteúdo de disciplinas, particularmente Educação Artística, Literatura e História do Brasil, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leituras, bibliotecas, brinquedotecas, áreas de recreação e em outros ambientes escolares, o que da liberdade ao professor buscar outros meios de cumprir as leis de inclusão dessa cultura.

No entanto, é importante salientar que o PNLD é visto como base e exemplo, e se o mesmo fere os quesitos de igualdade, abordando pouco uma cultura que a cultura mãe do Brasil, ele não incentiva os profissionais a fazerem isso por conta própria.

O combate ao racismo não é uma tarefa exclusiva da escola, as formas de discriminação de qualquer natureza não nascem ali, porém o racismo e as discriminações correntes na sociedade perpassam esse espaço. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimento e de posturas que visam uma sociedade justa. (BORGES,2010).

Deste modo, destacamos que os livros são instrumentos de apoio ao professor para trabalhar esta temática. Em síntese, às escolas, atualmente, são atribuídas duas tarefas. A primeira é a responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira. A segunda é fiscalizar que em seu interior alunos negros deixem de sofrer os continuados atos de racismo de que são vítimas. E nesse ponto, o PNLD deixa a desejar, pois precisa contribuir mais com a cultura afro em livros, em maiores porcentagens do que as atuais.

É notória a importância de uma prática interdisciplinar e transversal para a renovação da PNLD. A exigência de um trabalho interdisciplinar, com maior inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Como já foi frisado, o silenciamento nas questões culturais e históricas afro-brasileiras e africanas também é encontrado quando se trata da questão indígena. Este esquecimento e silêncio acontece pela falta de (re) conhecimento por parte da escola da composição da sócio diversidade brasileira. Trata-se de uma realidade que perpassa um currículo escolar que distancia o saber dos alunos da história e da cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Isto resulta em relações interculturais marcadas por posturas verticalizadas frente à diferença, bem como de um cotidiano escolar marcado por manifestações de intolerância e violência. A LDB e os PCNS já enfatizavam a importância do trabalho com a perspectiva multicultural.

Nas últimas décadas do século XX, vivenciamos um momento rico de debates, elaboração e implantação de propostas curriculares, de novos materiais didáticos, e de repensar das práticas educativas do Brasil. É a era globalizada, um tempo de rápidas mudanças. Uma era de um novo mapa cultural e político, de crises: econômicas, de valores, da educação. E é por este motivo que pesquisas e indagações como estas estão sendo feitas, para que essas alterações sejam feitas.

A cultura está entrelaçada com a formação das identidades sociais, afinal é por meio da educação formal e informal que se aprende sobre os signos das representações culturais e a formação indenitária. Dessa forma, a escola é um dos espaços em que a cultura é aprendida, além de possuir o poder de valorizar ou estigmatizar determinadas formações culturais. Assim, a presença da cultura e identidade negra na escola é fundamental para garantir a sensação de representação/pertencimento àquele espaço.

Discutir a real importância da cultura e identidade negra na escola é resgatar a autoestima e criar novas perspectivas na forma do cidadão enxergar-se como igual aos demais. Dessa maneira, cria-se um âmbito escolar em que os professores atuem como agentes construtores e empoderadores das questões étnicas, no que diz respeito ao resgate da história e sua contribuição na formação do país e do cidadão. E o livro didático é uma arte pronta para ser usada, que com esse contexto bem utilizado ajudará muito.

Há faces da história brasileira que não são devidamente apresentadas para a população, especialmente em livros didáticos e também nas salas de aulas. A população negra, que por séculos foi subjugada pela colonização, sendo escravizada e desqualificada como etnia, nos dias atuais ainda é excluída por padrões exigidos pela sociedade.

No ambiente escolar público e privado dos ensinos fundamental e médio, nota-se a falta de compatibilidade que muitas vezes há do aluno, principalmente, de etnia negra a identificação de seus ancestrais, signos e referências. A parte da história negra que é contada, não relata sua essência, mas sim a visão do colonizador sobre os acontecimentos.

A desvalorização na história das pessoas negras do Brasil na escola é constante e suas referências históricas, na maioria dos casos, estão sempre subjugadas ou conformadas com a escravização. E o PNLD como fonte base, não deve alimentar esse estereótipo.

A maneira como a história das pessoas negras é retratada no ambiente escolar, como o corpo e a estética são tratados e julgados, pode resultar na valorização da

diferença, ou no contrário. Por isso a importância da cultura e identidade negra na escola, a fim de preparar jovens para uma sociedade multicultural e mais justa.

A busca para adentrar na realidade dos adolescentes que vivem em dilemas conflitantes em seu dia a dia, por causa da questão racial, é importante porque estes em muitos casos, não se identificam como negros(as), já que a forma como a beleza e cultura negra ainda é estereotipada e inferiorizada pelas demais. E os livros, sem dúvida, tem esse poder.

Assim, a presença da cultura e identidade afro-brasileira na escola é fundamental para garantir a sensação de representação/pertencimento àquele espaço. Discutir a real importância da cultura e identidade negra na escola é resgatar a autoestima e criar novas perspectivas na forma do cidadão enxergar-se como igual aos demais. Dito isso, cabe ressaltar a importância da PNLD reorganizar suas inserções do afro, para ter um processo de igualdade partindo dos livros didáticos oferecidos às escolas, bem como cuidando o papel qual o negro estará inserido, vendo que o mesmo precisa ser relevante, não obscuro, como em algumas obras que o mesmo é visto (ou nem visto) como secundário, ou sombra de outro personagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo educacional é visto como uma estratégia primordial na formação humana, incluindo a educação sistematizada, a qual deve consistir em um elemento de transformação social, uma vez que possui como principal objetivo: a formação de indivíduos plenos. Para tanto, é imprescindível o uso de estratégias que valorizem e respeitem as múltiplas diversidades existentes em seu ambiente e na sociedade. E que priorizem um trabalho direcionado para a aceitação das diferenças, aceitando-as não como distintas, mas sim como características essenciais na existência humana e sua organização social.

A criação e aprovação da Lei 10.639/03, resultado das reivindicações do movimento negro brasileiro, partiu da ideia de que por meio da educação se pode mudar realidades e romper discursos e práticas que foram fixadas historicamente. Neste caso, a história dos afro-brasileiros e seus descendentes, cuja marca está incorporada pela anulação de suas particularidades, história e cultura, bem como pela imposição dos costumes e valores de uma sociedade hegemônica, embranquecendo-os e desrespeitando tudo que lhes era próprio. Por isso, a educação básica foi pensada como um dos espaços para disseminar a não aceitação dessas práticas e a contestação do discurso de superioridade do branco sobre os povos afro-brasileiros ou indígenas.

Sendo uma das ferramentas mais utilizadas no ambiente escolar como norteadores da prática pedagógica, o livro literário deve estar em concordância com essa educação que se quer libertadora de preconceitos e mitos, validativa das diferenças inerentes aos seres humanos. Dessa maneira, tal instrumento não pode ser usado como difusor da ideologia dominante e eurocêntrica, mas sim como impulsionador da prática reflexiva sobre as relações sociais e suas consequências para a humanidade. Não constituindo-se em mais um instrumento representativo do apagamento e omissão diante das diversidades e suas lutas pela igualdade de direitos.

Nesse caso, a análise dos livros literários de 2020 do PNLD, objeto deste estudo, pautou-se na investigação de como a temática afro-brasileira é abordada nos livros, a fim de discutir o papel do PNLD na compreensão e na valorização da cultura afro-brasileira no ambiente escolar. Essa análise permitiu constatar que as coleções de 2020 deste programa, em sua maioria, possuem pouca representatividade sobre a cultura afro-brasileira e seus escritores e narrativas.

Percebemos que, dos 342 livros contemplados na edição do ano de 2020 dos acervos do PNLD distribuídos para educação básica, somente 2,92% são de temática da Cultura Africana e Afro-brasileira. Destes, apenas 2,33% apresentam personagens

negros como protagonistas. O número reduz ainda mais quando avaliamos a autoria das obras, dos 10 livros apenas 3 são de autoria negra. Deste modo, na maioria dos livros contemplados nos acervos do PNLD, o branco predomina como uma referência de normalidade, promovendo uma visão hegemônica. Fortalece-se assim a ideia de que o negro é um sujeito inferior, por meio da pouca representatividade desses indivíduos e de sua cultura, pensamento que favorece cada vez mais a perpetuação do racismo e a naturalização da branquitude.

A partir dos dados coletados destacamos algumas proposições que objetivam a reflexão e melhorias a respeito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Estas resumem-se em três esferas que se correlacionam, sendo: a reformulação do programa em questão, a qualificação da formação do professor e a valorização cultural.

A primeira proposição diz respeito, especificamente, ao programa PNLD. É evidente, a partir dos resultados obtidos na análise, a existência de limitações e lacunas em sua constituição no que diz respeito a exploração temática da cultura afro-brasileira, sobretudo, considerando as temáticas e perfis que predominam nas obras literárias. Contudo, tais resultados não anulam a importância do programa e da presença deste para qualificação das propostas pedagógicas e para a formação básica dos estudantes. Portanto, o que sugerimos não é a extinção ou extermínio do Programa Nacional do Livro Didático, mas sim a sua reformulação de acordo com as demandas socioculturais existentes atualmente e que devem também ser representadas no âmago deste programa.

Para isso, a criação de uma política pública renovada que defenda a diversificação das obras, bem como a reflexão acerca dos propósitos da existência do programa pode ser uma forma de traçar uma nova era ao programa. Nova era em que haja representatividade de diferentes culturas na incorporação de temáticas, como, a Cultura Africana e Afro-brasileira e que estas sejam narradas pelas próprias vozes negras. Ou seja, almejamos que o PNLD se torne um espaço igualitário e diverso para que se findem momentos de reconhecimento e potencialização de vozes plurais, sobretudo, negras.

A segunda proposição está centrada na ideia de que, para além do avanço do PNLD, é necessária a qualificação da formação do professor, para que este tenha fundamentação teórico-prática para desenvolver propostas pedagógicas críticas e reflexivas sobre a cultura afro-brasileira em sala de aula, sobretudo, com uso dos materiais advindos do próprio programa de livro didático – PNLD. Partimos da ideia de que o professor é agente decisivo na mediação de tais diálogos em sala de aula, pois é ele que propõe leituras, discussões e análises a partir de determinados objetos de

estudo. Porém, a existência, o conhecimento e o acesso a recursos didáticos de qualidade não garantem a efetivação de práticas pedagógicas coerentes e que desenvolvam um perfil de estudante crítico, livre de preconceitos e que denuncie qualquer tipo de discriminação.

Tal objetivo formativo só é possível a partir de um perfil docente leitor, pesquisador e apreciador de aspectos culturais, como, por exemplo, da cultura afro-brasileira. Nesse sentido, pontuamos a importância de um processo formativo docente que possibilite espaços de leitura, construção conjunta e análises críticas a respeito de questões culturais, para que assim prepondere vivências sem a perpetuação de estereótipos, pré-conceitos ou visões eurocêntricas. Este cenário de experiências durante a formação correlaciona-se à primeira proposição apresenta, na medida em que a existência de políticas públicas que reformulem o PNLD não fará a transformação necessária no espaço escolar se o professor não tiver estudado tais temáticas de forma significativa na sua formação.

Por fim, encontra-se a última proposição que é a valorização e reconhecimento de qualquer cultura existente. Este ponto atenta muito mais para uma mudança cultural, estrutural e de valores na sociedade atual do que de cunho educacional, pois há um descompasso entre a obrigatoriedade de se ensinar sobre a cultura afrodescendente na escola e, ao mesmo tempo, termos a presença constante de notícias que, dia após dia, expõem situações de violência, discriminação, preconceito, e até mesmo morte, principalmente de cidadãos negros.

Neste sentido, evidencia-se a importância da criação de diferentes meios ou políticas nacionais para promover práticas de reconhecimento da cultura ancestral, para combater o racismo estrutural e a consequente marginalização da cultura afro-brasileira. A partir disso, o grande objetivo é propor a compreensão de conceitos, como: aspectos históricos e sociais que constituem as culturas ancestrais; heranças culturais que se fazem presentes na cultura atual; a constituição cultural e ancestral de cada indivíduo, buscando compreender suas origens; as raízes do preconceito e do racismo; e sobretudo, meios para fundamentar uma mudança sociocultural efetiva na sociedade em geral e também na escola.

Desta forma, o espaço escolar emerge como um dos diversos campo férteis para a discussão desses aspectos, objetivando não só o conhecimento da herança cultural e histórica do país advindo de diferentes povos, mas também fundamentando uma formação humana integral, que denuncie a violência, o racismo, os preconceitos existentes. Em uma sociedade que ainda mantém suas raízes profundas advindas de um passado escravocrata, opressor e racista, a importância de uma formação que

aborde a diversidade cultural e o respeito entre as diferenças socioculturais é inquestionável e oferece ainda um novo horizonte social em que haja a possibilidade de construção de uma sociedade acolhedora, igualitária e segura para todos a partir do reconhecimento e do respeito à diversidade.

Diante de todas essas ponderações, fica uma indagação: por que o PNLD – como um programa de política pública de leitura que tem como objetivo possibilitar a docentes e estudantes o acesso aos bens culturais, através da distribuição gratuita de livros de literatura, do incentivo à leitura, e da expansão de bibliotecas escolares – sabendo da existência da publicação de textos literários que abordam a cultura africana e afro-brasileira de maneira, não os apreciou com maior número nos acervos do programa? E ainda, por que não foram mais criteriosos nas análises, para abarcar um número maior de textos de autores afro-brasileiros?

Constatamos, por outro lado, que a formação da sociedade brasileira é estruturada com bases em um regime escravocrata, onde o racismo estrutura e é estruturante das relações sociais, culturais, econômicas e políticas do nosso país, derrubando a fraude do mito da democracia racial brasileira. Esses aspectos, somados, denotam que o racismo não está na pauta de discussões e acaba sendo reforçado. Fato comprovado quando percebemos nos acervos do programa a pouca representatividade da cultura africana, personagens negros e a representação estereotipada ou com baixa participação nas narrativas. Nessa perspectiva a literatura pode ser um elemento fundamental para a desconstrução desse tipo de relação formada na nossa sociedade, pois a linguagem literária proporciona, mesmo que pela ficcionalidade, a vivência de experiências que proporcionam aprendizagem negativas ou positivas.

Concluimos também que a cultura afro-brasileira e suas especificidades são mencionadas de forma esporádica, demonstrando mais uma preocupação das editoras em atender ao Edital de Avaliação e Seleção dos livros literários para o PNLD, do que em fomentar uma prática educativa que vise à desconstrução de uma realidade segregativa em relação aos negros e seus descendentes. Nota-se, portanto, que os interesses das editoras estão voltados ao mercado editorial, devido à venda dos livros representar para elas a oportunidade de negócio rentável, ultrapassando os valores adquiridos com outras negociações.

Por fim, levando em consideração o contexto econômico, político e social pelo qual o país está enfrentando, com retrocessos nas políticas, denúncias de corrupção, suspensão de direitos, que favorece a desvalorização da diversidade, sustentamos a importância do desenvolvimento de estudos e pesquisas que tematizem a Educação das Relações Étnico-Raciais e as políticas de ações afirmativas, como a lei 10.639/2003,

que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileiras no currículo das instituições escolares brasileiras; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), de 2004; a lei 12.793/2013, que institui a diversidade étnico-racial como princípio da Educação Nacional; as cotas raciais nas universidades, ações que evidenciam os avanços promovidos pelas políticas afirmativas na constituição de um país antirracista.

REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam. Axé Ogum. In: QUILOMBHOJE. **Reflexões sobre a literatura afro-brasileira**. São Paulo: Conselho de Participação da Comunidade Negra, 1985b, p. 58-69.

ALVES, Miriam. Ser Pessoa. In: **Estrelas de Dedo**. São Paulo, 1985a (Edição dos autores). (Os dois Alves são do ano 1985, mas nas citações não tem o “a” e o “b” para distinguir um do outro)

ALVES, Miriam. **BrasilAfro autorrevelado**: Literatura brasileira contemporânea. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

ARANHA, M. L. de A. e MARTINS, M. H. P. **Filosofando. Introdução à filosofia**. 3. ed. revista. São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <<http://joinville.ifsc.edu.br/~sergio.sell/m%C3%B3dulo%204/Livro%20Filosofando%20Aranha%20-%20livro%20completo.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papius, 1996. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3005706/mod_resource/content/0/Pierre_Bourdieu%20-%20Raz%C3%B5es%20Pr%C3%A1ticas.pdf Acesso em: 06 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Câmara dos Deputados**. 19 de julho de 2017. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC, Secad, 2009.

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Ministério da Educação. 1988.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação ?**. São Paulo: Brasiliense, 2007. site https://www.academia.edu/22890196/O_que_%C3%A9_Educa%C3%A7%C3%A3o_

Carlos_Rodrigues_Brand%C3%A3o. Acesso em: 08 mar. 2021.

BRITTO, Danielle Santos de. A importância da leitura na formação social do indivíduo. **Revela - Periódico de Divulgação Científica da FALS**. Ano IV. Nº VIII. Jun. de 2010. Disponível em: <http://www.fals.com.br/revela/revela027/edicoesanteriores/ed8/Artigo4_ed08.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CANDAU, V. M.; ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. **A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária**. 2000. (artigo científico). Disponível em https://anped.org.br/sites/default/files/7_a_questao_didatica_e_a_perspectiva_multicultural.pdf . Acesso em: 09 mar. 2021.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. **Didática e perspectiva multi/intercultural dialogando com protagonistas do campo**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a08v2795.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, 2003. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/26421881_Educacao_escolar_e_culturas_c_onstruindo_caminhos Acesso em: 09 mar. 2021.

CORRÊA, R. L. T. **Cultura e diversidade**. Curitiba: Ibepe, 2008.

COX, Jr. T.; BLAKE, Stacy. **Managing cultural diversity**: implications for organizational competitiveness. Academy of Management Executive; v. 5, n. 3, 1991.

COX, Jr. T.; BLAKE, Stacy. **Cultural Diversity in Organizations**. San Francisco: Berrett-Koehler publishers, 1993.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (Org.). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

DE BERNARD, François. Por uma redefinição do conceito de diversidade cultural. IN: BRANT, Leonardo (org.) **Diversidade Cultural. Globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas**. São Paulo: Escrituras Editora / Instituto Pensarte, 2005.

DIAS, Ana Crelia Penha; VIANA, Camila Rodrigues. Literatura infantil em ação: as marcas da autoria feminina nas obras aprovadas pelo PNLD/Literário. **Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. V. 16, nº 2, maio/agosto de 2020 (p. 208-224). Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/10879/114115511>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Trad.: Lourenço Filho. 4ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1955.

FERNANDES, Viviane Barboza. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, ano 2016, v1, ed. 63, p. 103-120, 29 abr. 2016.

FERREIRA, Nilza Brandolfo. **A relação Cultura e Educação**. Projeto apresentado no curso de Pós-Graduação Lato Sensu: Psicopedagogia Clínica e Educacional a UNESP.São Paulo, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. 23ª ed. Ago. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>. Acesso em: 18 jun. 2021.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas 1993 Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4406876/mod_resource/content/3/Escola%20e%20cultura%20-%20livro.pdf Acesso em: 05/03/2021

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Disponível em: http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 02 jul. de 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. ed 17. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987. - disponível em <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2021.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1979 Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_pp.5-19.pdf Acesso em: 05 mar. 2021.

GEERTZ, Clifford. **Os usos da diversidade**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 5, n.10, 1999. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ha/v5n10/0104-7183-ha-5-10-0013.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2021.

GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro:Zahar, 1978 . Disponível em: <http://arquivos.eadadm.ufsc.br/videos/modulo4/Antropologia/material/A%20Interpretacao%20das%20Culturas.pdf> Acesso em: 05 mar. 2021.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005. Disponível em: [Giddens_Sociologia.pdf](#). Acesso em: 09 mar. 2021.

GOMES, Gustavo Manuel da Silva. A CULTURA AFRO-BRASILEIRA COMO DISCURSIVIDADE: histórias e poderes de um conceito. In: **MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO**. Programa de Ação. Discutido e aprovado no III Congresso Nacional do MNU em abril de 1982.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade e formação de professores (as): um olhar

sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. Em foco: Desigualdades raciais na escola. São Paulo, V.29, nº.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro: IPHAN, 1996, p. 68-75.

LAGES, Mário F.; LIZ, Carlos; ANTÔNIO, João H. C.; CORRÊA Tânia Sofia. **Os Estudantes e a Leitura**. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), 2007.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura – Um conceito Antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Disponível em: <https://projetoaletheia.files.wordpress.com/2014/05/cultura-um-conceito-antropologico.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LEAL, Alessandra dos Santos. Introdução à reflexão histórica do contexto da diversidade cultural no Brasil e a manifestação da diversidade no ambiente escolar. In: **SIMPOSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 27, Natal, NR, 2013. Anais Natal, NR: ANPUA, 2013. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/geografia/article/view/7632/16051>. Acesso em: 09 mar. 2021.

MAGNOLI, Demétrio. **Uma gota de sangue**: história do pensamento racial. São Paulo: Contexto, 2009.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e Cultura Afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2012.

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público**. Tese (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

MORESCO, Marcielly; RIBEIRO, Regiane. O conceito de identidade nos estudos culturais britânicos e latino-americanos: um resgate teórico. **Revista Interamericana de Comunicação Midiática**. V. 14. N. 17. 2015. Disponível em: <www.ufsm.com.br/animus>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MOURA, Clóvis. **História do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1992.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

PANTOJA, A. S.; PEREIRA, L. M. **Gamificação**: como jogos e tecnologias podem ajudar no ensino de idiomas. Estudo de caso: uma escola pública do Estado do Amapá. *Estação Científica (UNIFAP)*. Macapá, v. 8, n. 1, p. 111- 120, jan-abr. 2018.

PEÑALONZO, Jacinto Ordóñez. La escuela, diferentes contextos culturales y culturas de frontera. **Revista Brasileira de Educação**. N° 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a10.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

PENIN, S.T. **A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino**. Cadernos de Pesquisa, nº 92, São Paulo, fev. 1995, p. 5-15.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PIAGET, Jean. O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional. In: PIAGET, Jean. **Sobre a Pedagogia** – Textos Inéditos. Organização de Silvia Parrat e Anastasia Tryphon. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 1998. p. 59-78. (Coleção Psicologia e Educação).

POLLACK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.2,nº3, p. 03-15, 1989. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf>. Acesso em 15 jun. 2021>.

RODRIGUES, Maria Fernanda. 44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro, aponta pesquisa Retratos da Leitura. **Cultura Estadão**. 18 de Maio de 2016. 17h06. Disponível em: < <http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

RUGENDAS, Johann Moritz. **Viagem pitoresca através do Brasil**. (tradução de Sérgio Milliet), 8ª ed. São Paulo: Edusp, 1979.

SANTOS, Luciano dos. As Identidades Culturais: Proposições Conceituais e Teóricas. **Revista Rascunhos Culturais**. V. 2. N° 4. p. 141-157. 2011.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura ?** / José Luiz dos Santos. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, Gislene Aparecida. **“A invenção do” ser negro: um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros**. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 1944.

SCHOOL EDUCATION GATEWAY. **Education Talks: A importância da educação cultural**. 2016. Disponível em:

<https://www.schooleducationgateway.eu/pt/pub/viewpoints/interviews/cultural_education_-_prof_bar.htm>. Acesso em: 17 jun. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Interculturalidade, Humanismo e Educação Histórica: formação da consciência histórica é mais do que literacia histórica?. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo (Org). **Consciência Histórica e Interculturalidade: investigações em Educação Histórica**. Curitiba: W & A Editores, 2016, p. 23.

SCHLÖSSER, Adriano. **O QUE É EDUCAÇÃO, EDUCADOR? A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA PROFESSORES E DIRETORES DE ESCOLAS DA REGIÃO DO VALE DO ITAJAÍ-SC**. Curitiba: Educere, 2011. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5625_3208.pdf. Acesso em 08 fev. 2021.

SCRUTON, R. **Authority and allegiance**. IN: Donald, J. and Hall, S.(orgs.) *Politics and ideology*. Milton Keynes: Open University Press, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

THOMAS, D.A.; ELY, R.J. **Making differences matter: a new paradigm for managing diversity**. Harvard Business Review, Sep/Oct, 1996. Disponível em:

https://ideas.wharton.upenn.edu/wp-content/uploads/2018/07/Paradigms-for-Engaging-a-Diverse-Workforce_Thomas-Ely-1996.pdf. Acesso em: 13 mar. 2021.

TYLOR, E. Primitive culture. Londres: John Mursay & Co, 1871. In: LARAIA, Roque de Barros. **Cultura – Um conceito Antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Disponível em:

<https://projetoaletheia.files.wordpress.com/2014/05/cultura-um-conceito-antropologico.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2002.

UNESCO. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais**. 2005. disponível em: <http://www.iber museus.org/wp-content/uploads/2014/07/convencao-sobre-a-diversidade-das-expressoes-culturais-unesco-2005.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: *identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. **O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais**. Pro-Posições. Vol.12. Nº. 1. Mar. 2001.

Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644018/11465>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?lang=pt&format=pdf> >. Acesso em: 29 nov. 2021.

Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-inclusao-da-tematica-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-indigena-no-curriculo-oficial-da-rede-de-ensino/73380> acesso em 13/03/2022

CANDAU, Vera Lucia. Sociedade, Educação e Culturas. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002

ORIÁ, R. O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações. Textos de História, Brasília, DF, v. 4, n. 2, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996a. p. 27894.

MAESTRI, Mário. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (org.) Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. I : séculos XVI ? XVIII. Petrópolis, RJ; Vozes, 2004.

SANTOS, Maria Arlete. Contribuição do negro para a cultura brasileira. Revista Temas em Educação e Saúde, Araraquara, v.12, n.2, p. 217-229, jul./dez. 2016. ISSN: 1517-7947.

PORTAL BRASIL. Cultura afro-brasileira se manifesta na música, religião e culinária. Disponível em: Cultura > 2009 > 10>. Acesso em: 12 dez. 2015.

PORTAL BRASIL. Cultura afro-brasileira se manifesta na música, religião e culinária. Disponível em: Cultura > 2009 > 10>. Acesso em: 12 dez. 2015.

DAIA. Contribuição do negro na formação da cultura brasileira. Disponível em: . Acesso em: 29 set. 2009.

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. A Inclusão da História e da Cultura Afrobrasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica. Revista Mestrado em História, v. 12, n. 1, jan./jun. Vassouras: 2010, p. 71-84. In: http://www.uss.br/pages/revistas/revistaMestradoHistoria/v12n12010/pdf/05A_inclusaodahistoriaculturaafro.pdf (acesso 07/06/2015).

MOREIRA, Antônio Flávio B; SILVA Tomaz Tadeu. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2000

IBGE, Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

