

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Sabrina Cardoso Tavares

**Educação e identidade: os materiais didáticos como instrumentos
de reconstrução dos valores culturais**

Bauru - SP

2017

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Sabrina Cardoso Tavares

**Educação e identidade: os materiais didáticos como instrumentos
de reconstrução dos valores culturais**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciatura, junto ao Curso de Graduação em Pedagogia, da Faculdade de Ciências da universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Bauru.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Maria da Graça Mello Magnoni

Bauru - SP

2017

TAVARES, Sabrina Cardoso.

Educação e identidade: os materiais didáticos como instrumentos de reconstrução dos valores culturais / Sabrina Cardoso Tavares, 2017.

64.

Orientador: Maria da Graça Mello Magnoni

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

1. Cultura Afro-Brasileira. 2. Prática Pedagógica. 3. Material Didático. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências.

Sabrina Cardoso Tavares

Educação e identidade: os materiais didáticos como instrumentos de
reconstrução dos valores culturais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciatura, junto ao Curso de Graduação em Pedagogia, da Faculdade de Ciências da universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Bauru.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Maria da Graça Mello Magnoni
UNESP – Bauru
Orientadora

Prof^a. Ms^a. Janaína Leite de Azevedo Corral
UNESP – Bauru

Prof^a. Ms^a. Marlene Britto
UNESP – Bauru

Bauru - SP

Dezembro/2017

“A educação de que precisamos há de ser a que liberte pela conscientização.”

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa teve a intenção de realizar um estudo sobre o ensino da cultura afro-brasileira nos espaços formais de educação brasileira, mais especificamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, considerando, o campo de estudo foi uma escola pública estadual da cidade de Santa Cruz do Rio Pardo (SP), onde analisamos a prática dos professores e os materiais didáticos utilizados, com destaque aqui, os livros didáticos adotados no trabalho educativo cotidiano. Sob a ótica da Educação Popular, da Educação Inclusiva e do Multiculturalismo à luz do referencial bibliográfico, optamos pela pesquisa qualitativa e pela análise de conteúdo como metodologia. Avaliamos e discutimos então, a efetiva participação da escola, através dos recursos didáticos e das metodologias desenvolvidas na formação das crianças, voltada à superação dos preconceitos tão arraigados em nossa sociedade e muito presentes nos espaços escolares.

Palavras-chave: Cultura Afro-Brasileira; Prática Pedagógica; Material Didático.

ABSTRACT

The present research had the intention to carry out a study on the teaching of the Afro-Brazilian culture in the formal spaces of Brazilian education, more specifically, in the initial years of the Elementary School. Thus, considering the field of study was a state public school in the city of Santa Cruz do Rio Pardo (SP), where we analyzed the teachers' practice and the didactic materials used, especially the textbooks adopted in everyday educational work. From the perspective of Popular Education, Inclusive Education and Multiculturalism in the light of the bibliographic reference, we opted for qualitative research and content analysis as methodology. We evaluate and discuss the effective participation of the school through the didactic resources and methodologies developed in the formation of children, aimed at overcoming the prejudices that are so deeply rooted in our society and very present in the school spaces.

Keywords: Afro-Brazilian Culture; Pedagogical Practice; Courseware.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – População residente por cor ou raça (percentual).....	19
Gráfico 2 – Distribuição percentual das pessoas de 10 anos ou mais de idade com rendimento entre os 10% com menores rendimentos e o 1% com maiores rendimentos, por cor ou raça – Brasil – 2005/2015.....	19

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização das atividades desenvolvidas.....	26
--	----

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capa 2º ano.....	33
Figura 2 – Fotografia de uma sala de aula.....	34
Figura 3 – Fotografia de Catarina Chagas.....	34
Figura 4 – Ficha de observação da atividade 6.....	35
Figura 5 – Atividade 4.....	35
Figura 6 – Ilustração de Santos Dumont.....	36
Figura 7 – Capa 3º ano.....	36
Figura 8 – Fotografia de Neil Armstrong.....	37
Figura 9 – Ilustração do Papai Noel.....	37
Figura 10 – Fotografia de Beto Pimentel.....	37
Figura 11 – Fotografia de Henrique Kugler.....	38
Figura 12 – Fotografia de Sebastião Salgado.....	38
Figura 13 – Fotografia de Adélia Prado.....	38
Figura 14 – Fotografia de Dráuzio Varella.....	39
Figura 15 – Ilustração de um jogador de futebol.....	39
Figura 16 – Capa 4º ano.....	40
Figura 17 – Fotografia de Luis Fernando Veríssimo.....	40
Figura 18 – Ilustrações da música “Carro de Boi”.....	41
Figura 19 – Ilustração da música “Parabolicamará”.....	42
Figura 20 – Capa 5º ano.....	42
Figura 21 – Fotografia de mulher.....	43
Figura 22 – Fotografia de uma reportagem.....	43
Figura 23 – Fotografia de Marcos Pontes.....	44
Figura 24 – Fotografia de um nordestino.....	44
Figura 25 – Fotografia de uma manifestação.....	45
Figura 26 – Atividade 3 da sequência 1.....	46
Figura 27 – Objetivo das atividades 2 e 3 da sequência 3.....	46
Figura 28 – Texto da atividade 2 da sequência 3.....	47
Figura 29 – Atividade 3 da sequência 1.....	47
Figura 30 – Expectativas de aprendizagem da sequência 2.....	48

Figura 31 – Atividade 2 da sequência 2.....	48
Figura 32 – Texto da atividade 3 da sequência 2.....	49
Figura 33 – Ficha 2 da atividade 4 da sequência 2.....	49
Figura 34 – Texto da atividade 2 da sequência 3.....	50
Figura 35 – Texto da atividade 3 da sequência 3.....	51
Figura 36 – Objetivo da sequência 2.....	51
Figura 37 – Atividade 3 da sequência 2.....	52
Figura 38 – Objetivo da sequência 2.....	53
Figura 39 – Atividade 1 da sequência 2.....	53

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. A FIM DE COMPREENDER A PROBLEMÁTICA.....	14
3. UMA REALIDADE EM ANÁLISE.....	22
4. POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES DOS MATERIAIS DIDÁTICOS.....	55
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS.....	60

1. INTRODUÇÃO

Em 2008, a Lei nº 11.645 altera a LDB (Lei 9.394/96) anteriormente modificada pela Lei 10.639/03, incluindo a nível nacional a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas nas instituições escolares de nível fundamental e médio. É a partir desta que norteamos a presente pesquisa para a análise dos instrumentos didáticos utilizados em sala de aula acerca dos conteúdos trabalhados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a história e a cultura negra para a formação do país. Verificamos então, a partir de uma escola, mais especificamente em seu âmbito didático-pedagógico, qual tem sido a contribuição do ensino formal para com a realidade da discriminação racial, presente na sociedade brasileira, se há o reforço ou o rompimento de preconceitos e estereótipos.

O tema proposto decorreu primeiramente do entendimento da escola como espaço da diversidade cultural, como espaço para a manifestação de concepções, valores e comportamentos e de formação da identidade pessoal e coletiva relativa ao eu e ao outro. Desse modo, em uma população constituída por uma maioria autodeclarada negra – pardos e pretos –, segundo o IBGE (2010), e em pleno século XXI, ainda com desigualdades expressivas em relação aos aspectos econômicos e sociais, excluindo e marginalizando a população afrodescendente, é imprescindível um trabalho escolar que vise à superação do racismo que está posto na realidade, através do conhecimento e valorização da história e cultura do negro.

Como futura docente, ainda em formação no curso de Pedagogia, percebo a importância da temática para a prática do professor e que apesar da lei mencionada anteriormente, ainda não se tem claro quais instrumentos/materiais didáticos são favoráveis ao trabalho de desconstrução do preconceito racial e construção da concepção e da ação norteadas pela visão histórica e multicultural em sala de aula com os pequenos. Baseados nisso, pautamos a necessidade de considerar as práticas educativas presentes no cotidiano escolar, partindo dos aspectos que compõem a prática pedagógica, sendo eles: os conteúdos, os materiais didáticos, as metodologias e o processo de avaliação.

Com a intenção de entendermos o contexto em sua essência, optamos por partir da prática pedagógica de seis professoras atuantes nos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental de uma escola estadual da região de Bauru do estado de São Paulo. Entendemos que esta abordagem nos permitiria um enfoque mais significativo da realidade.

No decorrer da observação dessas práticas, buscamos nos apropriar de todos os materiais utilizados pelas docentes, dentre eles, atividades, livros (didáticos e paradidáticos), músicas, ou seja, tudo que envolve as aulas. O material didático intitulado “Memórias, Caminhos e Descobertas” que compõem uma coleção de livros do currículo oficial do Estado de São Paulo nos forneceu um reportório satisfatório para análise das representações do negro, sua história e cultura, trabalhadas pelas professoras em questão.

Ao avaliarmos os livros didáticos, utilizamos o método de *análise de conteúdo* proposto por Bardin (1977), pois este nos permitiu uma interpretação quantitativa e qualitativa dos dados extraídos dos documentos obtidos. Definimos então três indicadores a partir dos quais norteamos toda a avaliação feita posteriormente, sendo eles: *contexto*, *conteúdo* e *imagem*. Estes elementos foram focalizados em nosso objetivo central de compreender qual a finalidade de tais materiais didáticos utilizados na prática pedagógica da docente. A partir disto, buscamos extrair as ideias e mensagens presentes e verificamos que estas resultam num imaginário e numa identidade equivocada entre as crianças.

Por meio de reflexão teórica, consideramos os pressupostos da Educação Inclusiva e Multicultural como os mais adequados para lidar com a diversidade, tanto na escola, como em todos os âmbitos da sociedade. Apresentamos então, aspectos relevantes para a escolha de materiais didáticos com potencialidade para a prática pedagógica de afirmação da identidade étnica, cultural e social do sujeito, em especial do sujeito negro.

Na intenção de refletirmos as práticas presentes e as práticas necessárias, tomamos a relação entre educação, cultura e identidade com embasamento na proposta Libertadora de Paulo Freire, além dos citados anteriormente.

2. A FIM DE COMPREENDER A PROBLEMÁTICA

Inicialmente, para fundamentar os objetivos propostos pela pesquisa, é necessário levantarmos alguns conceitos e dados importantes para o real entendimento da problemática que envolve educação e preconceito racial.

A partir de uma concepção de educação popular, proposta por Paulo Freire, entendemos que a educação escolar “numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza” pois “substantivamente democrática, jamais separa o ensino dos conteúdos do desvelamento da realidade.” (FREIRE, 2003). Como podemos observar neste trecho, temos duas concepções bastante importantes para definirmos o papel da educação escolar. Primeiro a de que Freire compreende a realidade numa ótica histórica e social em que a constituição do ser humano é resultado também dessa história e do meio no qual está inserido, admitindo o homem como sendo um ser histórico-social. E a compreensão de que nossa sociedade vive sob a dominação de uns – os dominantes - para com outros - os dominados – e que essa relação dicotomizante se estabelece através da divisão de classes, necessária para a manutenção do sistema capitalista. Outra concepção decorrente é o entendimento da escola como um espaço de estreita relação com o contexto, ou seja, a educação popular defende que o ensino deve se comprometer não apenas com conteúdos científicos, mas também com a relação destes com a vivência dos alunos, para chegar ao objetivo maior da educação formal - se esta estiver preocupada com a emancipação do indivíduo - a de transformar a realidade opressora, injusta e desigual na qual está findada a sociedade atual de ideologia neoliberal.

A educação popular assim, se mostra essencial para um agir contra esse sistema, que não é dado e sim imposto. Para melhor explicitar temos, segundo outro teórico defensor da educação popular, Brandão (1985):

No interior de uma sociedade que divide o *trabalho* e o *poder*, e que faz de tal divisão a condição de sua *ordem* e a base de outras tantas divisões, o sistema de educação escolar acompanha, ao lado de outros, processos e práticas sociais de reprodução, controle e manipulação da própria desigualdade. Acompanha também o trabalho simbólico – o que se diz, o que se mostra, o que se afirma, o que se esconde – de consagração do valor e da necessidade de tal ordem, tanto quanto o trabalho de ocultamento de suas condições reais e da possibilidade histórica de sua transformação. É impossível negar os números e esconder com eles que entre vidas diferentes, a educação ajuda a traçar destinos desiguais. (p. 33-34).

A instituição escolar aqui é vista como legitimadora do *status quo*, sendo este estabelecido por um sistema no qual institui, através de coerção, uma ordem que se sustenta por uma divisão social do trabalho e, por sua vez, de classes. É a esta desigualdade social/econômica, que a escola tem servido, sendo uma das ferramentas utilizadas pela classe elitizada para atuar sobre as classes populares, marginalizando-as e inferiorizando-as, não permitindo sua real ascensão. A escola constitui-se então de uma contradição, ela pode servir para duas finalidades distintas: a de servir ao sistema ou a de confrontá-lo.

Desse modo, pensando em uma educação que propicie a emancipação do indivíduo e do coletivo das camadas populares, Brandão afirma que:

Ao mesmo tempo que é necessária e legítima a ampliação de experiências autônomas e alternativas de uma educação popular realizada entre movimentos populares, movimentos sociais e agências civis de educadores participantes, é também importante a redefinição da educação pública de modo a que, à custa de lutas e conquistas, ela venha a se transformar em uma educação oferecida, pelo poder de Estado, a serviço de interesses e projetos das classes populares. Isto é parte do projeto histórico de um dia toda a educação realizar-se, em uma sociedade plenamente democrática, como uma *educação popular*. (BRANDÃO, 1985, p. 43).

É sobre essa ideia de redefinir a educação, para uma que priorize a superação da realidade desigual imposta, que pontuamos a tamanha relevância de um movimento de educação popular nas escolas públicas, estas destinadas à população mais pobre, assim sendo, destinadas as camadas populares. Colocamos isso, pois, é a partir dessa relação dialética do processo ensino-aprendizagem baseada, não apenas em conteúdo científico (no qual prioriza e favorece a cultura das classes dominantes, a dita cultura “cultura”), mas também na cultura própria do povo, sua realidade e vivências, suas potencialidades e fragilidades, que poderemos alcançar um ensino verdadeiramente democrático, envolvendo o cotidiano dessa cultura subjulgada, a fim de refleti-lo e compreendê-lo. O ensino passa então a ser mais significativo, possibilitando uma visão crítica de seu próprio contexto para poder julgá-lo, não com a perspectiva do opressor, mas com a sua própria. Propicia-se assim, instrumentos para a luta por mudanças reais e mais satisfatórias para o cotidiano social, econômico e político do sujeito marginalizado. Acreditamos, portanto, numa pedagogia forjada *com* o sujeito e não *para* o sujeito (FREIRE, 2003).

Ressaltamos, porém, que não é finalidade nossa, ou dos teóricos citados, haver uma substituição de conteúdos científicos por conteúdos populares. Entretanto, pontuamos que o saber escolar deve ir além de saberes e técnicas tidos como mais elaborados para um ensino que promova uma formação integral do sujeito.

Salientamos que a escola é uma das instituições que promovem educação, mas não a única. Há várias instituições da sociedade que intervêm na formação do sujeito, como família, igreja, movimento sociais, grandes mídias, entre outras, que defendem interesses próprios, muitas vezes injustos. Por isso, é preciso cautela ao consagrar a escola como a única salvadora de uma sociedade complexa, sendo até ingênuo não perceber tal complexidade. Mas ainda sim, é este espaço escolar, que podemos instigar e propiciar um processo de mudança, mesmo que este seja lento e difícil, ainda sim o ensino formal, é aquele essencialmente político e democrático (LIBÂNEO, 2008).

Como visto acima, a educação popular tem um caráter democrático, que visa a participação comunitária e a inclusão de sua cultura no âmbito da educação formal, com a finalidade de: a) estimular a presença organizada das classes sociais populares; b) respeitar e considerar o conhecimento dos alunos; c) trabalhar a boa qualidade do ensino; d) capacitar os professores para uma formação científica e política; e) aproximar a família, a comunidade e os movimentos populares com a escola; f) defender a democracia; g) superar os preconceitos de raça, de classe e de sexo (FREIRE, 2003).

E este último é o que nos interessa mais, especificamente a superação dos preconceitos de raça. Devemos enxergar este tema como constituinte do trabalho pedagógico nas instituições de ensino, uma vez que:

[...] os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço das escolas. E não podia deixar de ser assim. As escolas e a prática educativa que nelas se dá não poderiam estar imunes ao que se passa nas ruas do mundo. (FREIRE, 2003, p. 102)

Dessa forma, a escola deve, além dos conteúdos científicos, incluir os temas em conflito na sociedade, para que ela não sirva como instrumento de reprodução social, a serviço de interesses de poucos, mas sim que possa conscientizar em um processo de transformação democrática em que o povo se torna sujeito de seu próprio processo histórico (FREIRE, 2003).

Tendo como base esses princípios de uma educação libertadora, partimos para uma contextualização da real situação do objeto de pesquisa: o preconceito racial. Para abordá-lo, é preciso expor aqui o significado de alguns conceitos que o envolvem, sendo eles: raça, etnia, cultura e identidade.

Partindo do primeiro termo, é preciso diferenciarmos o conceito de raça social. Temos segundo D'Adesky (*apud* FERREIRA e CAMARGO, 2011), a impossibilidade de definir raça biologicamente, sendo o termo raça social tido como “categoria socialmente construída, utilizada como referência para tipificar indivíduos em função de suas características fenotípicas perceptíveis” (cor da pele, tipo de cabelo, traços do rosto) e em aspectos socioeconômicos também, como afirma Carvalho (2005). Considerando ambas as definições, utilizaremos o entendimento de raça social, por abranger tanto os aspectos físicos, culturais e sociais.

Já o termo etnia, segundo Luvizotto (2009), situa-se na expressão grega de *ethnós* que significa povo, e envolve as “características herdadas culturalmente” de determinado grupo. Desse modo diz respeito à nacionalidade, tribo, religião, língua, valores e tradições.

Em relação a estes aspectos culturais, partimos para mais uma definição importante, o significado de cultura. Para isso trazemos as palavras de Alfredo Bosi (1992):

[...] Cultura é o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social. A educação é o momento institucional marcado do processo. (p.16)

Cultura é então produto específico do homem, pois ele, e apenas ele, usando da racionalidade, constrói, desconstrói e reconstrói-se a si mesmo na sua relação com a natureza, através do trabalho e na relação simbólica com o outro.

A cultura é marca identitária de um povo, pois carrega sua maneira de ser, pensar, sentir e agir no mundo. E sendo as culturas africanas constituintes do processo histórico de formação da sociedade brasileira, tem-se a necessidade do trabalho dos aspectos que envolvem esta cultura nas instituições de ensino, igualmente como a indígena (Lei 11.645/08), ampliando-se para além das contribuições europeias.

Os aspectos étnico-raciais, portanto, constituem parte integrante da identidade do sujeito, pois, influencia na maneira como ele se enxerga, qual a visão

que ele tem de si (MAHEIRE, 2002). Para Papalia (et al, 2006) a identidade envolve processos da autoconsciência, autoimagem e autoconceito referente ao físico, cognitivo, emocional e afetivo, ou seja, é nosso julgamento sobre nós mesmos. Mas esse julgamento não ocorre naturalmente, como bem nos diz Moreira e Câmara (2010). Ele é construído socialmente, por meio da interrelação com o outro. E por não ser natural, pode reconstruir-se ao longo dos processos educativos vivenciados pelo sujeito. Uma vez que “a identidade não é fixa nem singular, ela é uma multiplicidade relacional em constante mudança” (BRAH apud CARVALHO, 2014).

Há várias instituições da vida social que nos atribuem significados acerca do como ser, pensar, sentir e agir (MOREIRA e CÂMARA, 2010). Dentre elas sempre estiveram presentes no cenário brasileiro, com forte influência a família, a Igreja Católica, a escola e mais recentemente, a mídia e os movimentos sociais. Para a finalidade desta pesquisa, nos restringiremos ao âmbito escolar e como este atua para a formação identitária negra.

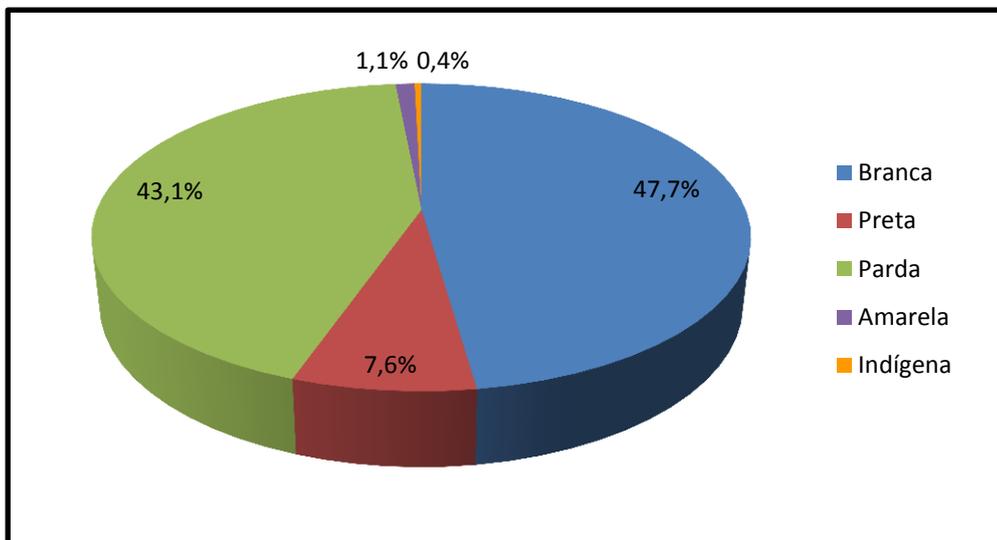
E por que a escolha da cultura negra para ser objeto de investigação? Bem, como já citado na introdução, a Lei nº 11.645, traz a inclusão do ensino Afro-Brasileiro nos currículos escolares da educação básica. Tal medida se constitui-se mais do que apenas uma obrigatoriedade, mas representa um direito conquistado pelo Movimento Negro. Além da referida lei, também em âmbito nacional, “convém salientar que, pela primeira vez em nossa história, uma proposta educacional que emana do Ministério de Educação, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, publicados em 1997” (CANDAU, 2010) incorporaram entre os temas transversais o da pluralidade cultural. Uma outra conquista dos coletivos afro-brasileiros na luta pela superação do racismo na sociedade. Racismo este, ainda presente no cotidiano social contemporâneo brasileiro, expresso por meio do preconceito e da discriminação racial, de modo velado (GOMES, 2001) ou mais escancarado quando analisamos dados relacionados à situação socioeconômica por cor/raça (IBGE, 2010/2015).

Ferreira e Camargo (2011), de forma sucinta, expõe a distinção entre preconceito e discriminação, afirmando que o preconceito é o julgamento de valor, sem base objetiva e construído culturalmente por meio da socialização, enquanto discriminação seria a manifestação do preconceito, que impede ou limita o desenvolvimento dos discriminados e mantém os benefícios do discriminador. Eles

afirmam ainda que ambas as definições interferem na construção da identidade do brasileiro, tanto branco quanto negro, com a valorização de um e desvalorização do outro.

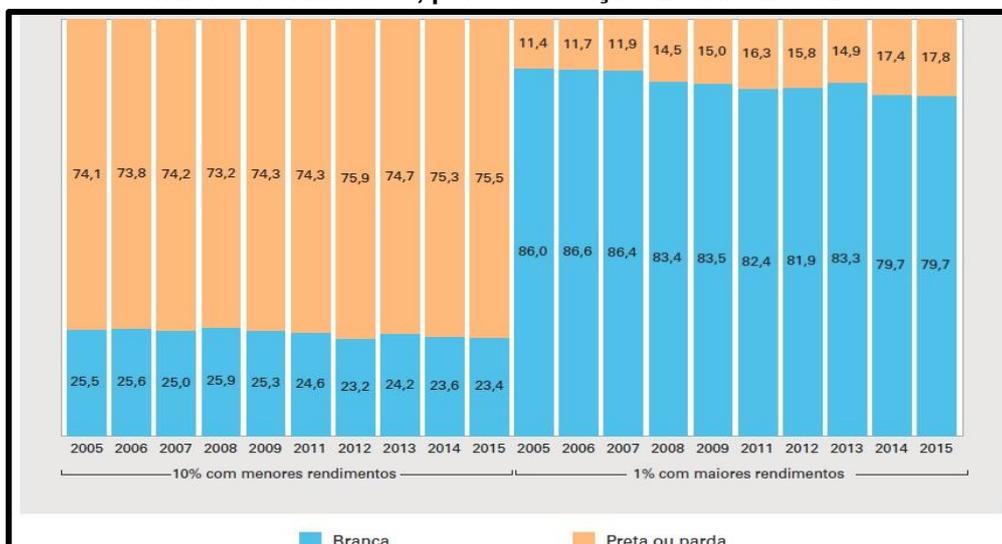
Para exemplificarmos de maneira clara como essa desvalorização ocorre, ilustramos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2015, realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Esta pesquisa mostrou que, mesmo os negros (pretos e pardos) correspondendo à 54% da população brasileira, sua participação no grupo dos 10% mais pobres do país foi de 75,5%. Enquanto que no grupo do 1% mais rico, a porcentagem de negros chegou apenas a 17,8%. Como podemos ver nos gráficos 1 e 2 a seguir:

Gráfico 1 - População residente por cor ou raça (percentual)



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Gráfico 2 – Distribuição percentual das pessoas de 10 anos ou mais de idade com rendimento entre os 10% com menores rendimentos e o 1% com maiores rendimentos, por cor ou raça – Brasil – 2005/2015



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2015.

Tais dados contrariam o senso comum de que não há racismo no Brasil e mostram que a diferença de rendimentos entre os mais pobres e mais ricos são demarcadas sim pela questão racial.

Com esses dados podemos ilustrar as consequências concretas de como o fator cor/raça interfere no processo de constituição social e econômica dos sujeitos. Tem-se instalado no âmbito institucional processos discriminatórios raciais.

No Brasil, como em toda a América Latina, a questão étnica tem uma configuração própria:

Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes (CANDAUI, 2010 p. 17)

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação do outro ou por sua inferiorização através da escravização. Os indígenas e os africanos sofreram violento processo de negação de sua alteridade e autonomia (CANDAUI, 2010). Em específico, a população negra vem sendo penalizada desde a sua vinda para o Brasil no século XVI através de navios, como ser não possuidor de direitos, para uso de mão-de-obra escrava. Mesmo após a abolição da escravatura, em 1888, com a economia do Brasil já num período econômico voltado para os espaços urbanos,

Os trabalhadores negros foram deslocados por imigrantes, não apenas nas plantações de café, mas também nos centros urbanos, que estavam numa fase de rápido desenvolvimento econômico e de industrialização. Negros e mulatos foram assim, excluídos dos setores de emprego mais dinâmicos e limitados a situação de desemprego ou de empregos em serviços não-qualificados. (HASENBALG, 2005 p. 242)

Esse processo histórico reflete-se nos dias atuais, como pudemos observar no gráfico 2, não possibilitando a ascensão social de grande parcela do povo afrodescendente, enrijecendo modelos centralizadores da cultura branca.

A normatização do branco como o modelo hegemônico tende a inferiorizar aqueles considerados fora do padrão estabelecido. Ou seja, os não-brancos, e expressivamente os negros, são inferiorizados em seus aspectos físicos, cognitivos, culturais, econômicos e sociais, por meio do trabalho e da educação. Mas, se como já dissemos, o preconceito e a discriminação são construídos, eles podem ser ressignificados através do próprio processo educativo. Eis aqui a tamanha responsabilidade da escola como espaço de reconstrução dos valores normativos. A instituição escolar através de relações, práticas, conteúdos, metodologia, avaliação e

recursos didáticos ensinam e promovem a construção de ideias, sentimentos, conceitos e valores da vida social. É por meio da linguagem que esse processo ocorre, uma vez que se constitui da relação entre signo e significado, carrega consigo discursos com determinado viés ideológico (SAUSSURE, 2003).

E é a partir desse entendimento que trilharemos a pesquisa. Buscamos relacionar a prática do cotidiano escolar com a representação do ser negro que os materiais didáticos utilizados por ela estabelece. Seguindo uma concepção praxiológica apresentaremos, nas próximas seções, a contextualização de uma escola para posterior análise teórica sobre os materiais utilizados por ela na construção do ideário infantil acerca da cultura e história afro-brasileira.

3. UMA REALIDADE EM ANÁLISE

Sob uma perspectiva de teor mais prático, caracterizaremos a escola, enfatizando os aspectos que englobam toda a sua estrutura física e administrativa. Posteriormente, abordaremos a prática pedagógica observada e a análise do material didático “Memórias, Caminhos e Descobertas” (2015).

A instituição

A instituição escolar, na qual não denominaremos a fim de manter sigilo, está localizada na cidade de Santa Cruz do Rio Pardo e é pertencente à Diretoria de Ensino de Ourinhos e à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Pertence à zona urbana, num bairro mais antigo e tradicional, próxima a outros prédios de ensino, de saúde, residências e comércio.

A escola atende 314 crianças de 7 a 10 anos, nos períodos manhã e tarde, abrangendo diversos bairros à sua volta.

O atendimento oferecido é para o nível do ensino fundamental ciclo I, abrangendo as turmas do 2º ao 5º ano. No total são 12 turmas, 6 salas de manhã e 6 salas à tarde, que estão organizadas da seguinte forma:

Manhã	Tarde
2º ano A	2º ano C
2º ano B	3º ano B
3º ano A	3º ano C
4º ano A	4º ano B
5º ano B	4º ano C
5º ano A	5º ano C

Organização Técnico Administrativa

A gestão da escola é definida por um diretor e coordenadora, ambos fixos e sempre presentes no cotidiano escolar. Já o corpo docente é formado por 12 professoras para o PEB I, todas com ensino superior em Pedagogia, e 3 professores(as) PEB II, sendo 2 de Educação Artística e 1 de Educação Física.

Todo o processo de observação e obtenção de material para análise foi desenvolvido e recolhido através da mediação da coordenadora pedagógica da escola.

Ambiente Físico e Recursos Materiais

O prédio da escola é bem conservado, amplo e atende parte das necessidades de acessibilidade, com rampas e banheiros adaptados, porém sem sinalização em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) nem de piso tátil para deficiência visual.

A instituição tem um pavimento de alvenaria e possui 6 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala de informática, 1 sala do coordenador pedagógico e ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), secretaria, 1 sala para os professores, 1 copa administrativa, 1 sala para o diretor, 1 cozinha para merenda, pátio/ refeitório, sanitários administrativos (feminino e masculino), sanitários para alunos (feminino e masculino), 1 quadra esportiva coberta e 1 campo com gramado.

Inicialmente, questionamos que a escola, sendo ela destinada aos anos iniciais do ensino fundamental, é pouca atrativa para os pequenos, pois estes advindos das CA's (Classes de Alfabetização) – presentes em escola de educação infantil – são agora postos em carteiras enfileiradas, filas com a mão para trás, intervalo sem possibilidade de qualquer movimentação, sem nenhum espaço com brinquedo e/ou ludicidade.

Sobre as salas de aula, pudemos observar que elas são grandes e que não há falta de recursos materiais para o bom desenvolvimento das aulas, como por exemplo, papel sulfite, cartolinas, canetas, livros de literatura infantil, livros didáticos como material de apoio e o uso de apostilas como Ler e Escrever, EMAI (Educação Matemática nos Anos Iniciais). Tem-se em todas as salas lousas brancas, uma régua de 1 metro, apagador, armários, lixeira, cartazes informativos, além das carteiras para alunos e mesa para o professor. Há um Data show para uso dos professores, mas deve estar no planejamento dos mesmos, em sua rotina e ser aprovado pela professora coordenadora. Entretanto não foi utilizado durante as observações, nem o uso de nenhum outro recurso tecnológico digital pelos professores, muito menos a sala de informática, pois esta permanece fechada, já

que não há a presença de um técnico responsável, segundo a própria professora coordenadora.

Destacamos que além da sala de informática, o campo também não é utilizado, nem pelas pedagogas, nem pelos(as) professores(as) de arte e educação física. O pátio serve apenas para as crianças permanecerem reunidos no momento de entrada e saída, uma vez que na hora do intervalo só é permitido aos estudantes ficarem no refeitório, sentados. A biblioteca, por sua vez, tem semanalmente a troca de livros, mas não é utilizada para momentos de leitura pelos alunos.

Desse modo, mesmo que a escola tenha um espaço físico apropriado e pouca falta de materiais, ela deixa a desejar na utilização dos mesmos, pois não aproveita toda sua potencialidade pedagógica.

Projeto Político Pedagógico

Quando solicitado o Projeto Político Pedagógico da escola foi retornado um documento chamado Plano de Gestão. Com ele em mãos, foi visto que ele está fundamentado teoricamente tendo como referência a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), a Constituição de 1988, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). O documento já havia sido elaborado, e foi-se apenas alterando as mudanças necessárias. Essas mudanças sempre passadas pelos conselhos. Em entrevista com a professora coordenadora, foi colocado que nestes conselhos teve-se a discussão dos pontos positivo e negativos da escola. Não foi mencionado se foi revisto em conselho os outros componentes do plano como objetivos, metodologias, projetos. A próxima revisão e reavaliação do plano será após 2018, devido o Plano de Gestão ser quadrienal.

O documento está atualizado, com validade de 2015 até 2018, bem organizado, contando com muitas fotos, gráficos, tabelas e com os planos de ensino de todos os anos para todas as disciplinas, sendo estas: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, além de arte e educação física. Tem-se também a definição dos colegiados, que conhecendo a história da escola, já se tinha antes, como, ATPC, APM (Associação de Pais e Mestres), Conselho de Série, Conselho de Escola e Grêmios Estudantil.

O Plano de Gestão traz a contextualização da região em que a escola se encontra e o perfil da comunidade para definir qual o público atendido por ela. Ele dispõe sobre a gestão de serviços e recursos da escola, especificando como irão organizar todo o trabalho administrativo. Inclui também a exposição dos vários projetos desenvolvidos.

A definição dos planos de ensino das professoras pedagogas envolvem todas as disciplinas obrigatórias para o nível de ensino. Porém, durante a observação, não foi visto nenhum trabalho pleno com objetivos direcionados para determinadas disciplinas, tais como ciências, história e geografia. O foco da escola é português e matemática, muito devido à rigidez proporcionada pelas avaliações externas como o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), nas quais reduzem o trabalho, mas garantem boas notas no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), como bem enfatizado pelo documento: “O resultado do IDESP/IDEB tem mostrado que a escola está caminhando para a direção certa, que é o ensino aprendizagem de qualidade”. Tem-se claro que o sistema de avaliação externa para esta realidade escolar vem exercendo uma função de controlar a prática docente, uma vez que as avaliações cobram conteúdos específicos, e destes resultam um dado conceito de “qualidade”, acaba por predeterminar os conteúdos, metodologia, materiais e métodos de avaliação das instituições escolares.

Organização Pedagógica

Foi analisado o trabalho de 6 professoras do período da manhã, o que possibilitou uma diversificação de práticas para uma visualização mais geral do trabalho pedagógico exercido.

A coordenadora é bem presente na escola e mantém boa relação com o corpo docente. São efetuadas reuniões de formação continuada semanalmente, as chamadas ATPC, sendo este momento destinado às discussões acerca do planejamento e sobre o seu desenvolvimento nas salas de aula.

Sobre isso, pontuamos que de acordo com as observações e conversas com professoras e coordenadora, as aulas permanecem reduzidas ao uso de livros/apostilas para as disciplinas de língua portuguesa e matemática. As ATPC's então são para o aperfeiçoamento técnico de como aplicar as apostilas do programa

Ler e Escrever e EMAI. Inclusive os projetos pertencem a este primeiro material didático. Desse modo, percebemos que o material, dito de apoio, “Memórias, Caminhos e Descobertas” (2015) é relegado a pouco ou nenhum uso no cotidiano das aulas.

Mais uma vez, tem-se observado que o Estado exerce influencia no currículo desta escola ao enrijecer a formação continuada dos professores por meio dos materiais do currículo oficial.

Perfil e Relação Escola-Comunidade

Com os dados obtidos com a escola e pelas observações foi possível concluir que a escola consegue uma relação agradável e respeitosa com a família. Esta última é participativa quanto aos passeios, festas em datas comemorativas, reuniões, APM e em relação ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Já a comunidade é integrada apenas nos fins de semana pelo programa Escola da Família, com abertura do espaço, disponibilização da quadra poliesportiva e de alguns jogos para fins de diversão daqueles que a frequentam. Não há trabalhos com fins pedagógicos que envolvam a participação ativa da comunidade, estreitando os laços apenas entre os responsáveis e as crianças.

Assim, sob a ótica de Pimenta (2016), no qual analisa a organização da escola no seu cotidiano, pontuamos que a escola é razoavelmente equipada e se organiza muito bem quanto aos horários e designações de cada colegiado, corpo docente, gestão e funcionários de apoio, pois a “organização da Escola é competência de todos – dentro e fora da sala de aula”. Porém, ela falha quanto à definição do trabalho coletivo, ao se deparar com a limitação da atuação de alunos e comunidade. Estes não são ouvidos e envolvidos de maneira mais ampla e contundente com as questões da escola. Dessa forma a, organização desta escola acaba não sendo integralmente coletiva. E como nos diz Pimenta, a coletividade é a essência da escola, uma vez que sua natureza envolve as interrelações entre sujeitos, ela é espaço de produção humana. Portanto, a escola é essencialmente coletiva como nós, seres humanos, somos essencialmente coletivos. Tem-se aqui apresentado uma fragilidade da escola observada.

Observação da Prática

A observação e apreciação do Plano de Gestão foram realizadas em um total de 11 dias nos meses de novembro do ano de 2016.

Quadro 1 – Organização das atividades desenvolvidas

DIA	DATA	ATIVIDADE
1º dia	07/11/2016	Observação 2º ano A
2º dia	08/11/2016	Observação 3º ano A
3º dia	10/11/2016	Observação 4º ano A
4º dia	11/11/2016	Observação 5º ano B
5º dia	16/11/2016	Observação 2º ano B
6º dia	18/11/2016	Observação 5º ano A
7º dia	21/11/2016	Observação 2º ano A
8º dia	22/11/2016	Observação 2º ano B
9º dia	23/11/2016	Observação 4º ano A
10º dia	25/11/2016	Observação 5º ano B
11º dia	28/11/2016	Análise documental

Fonte: elaborado pela autora.

Para melhor compreendermos o que foi observado e realizado seguem-se os resultados expostos em conjunto.

A fim de organização, foi utilizado um caderno para registro de todos os momentos vivenciados nas salas de aula. A partir destes registros é que serão pontuados a seguir os aspectos mais relevantes da prática pedagógica das professoras.

A escolha das salas a serem observadas foi da coordenadora, na qual designou todas as salas do período da manhã, que ao todo foram seis. A maioria das turmas foram analisadas mais de uma vez, e apenas nos 3º A e 5º A não foi possível uma segunda visita.

Em todas as turmas foram presenciadas as aulas na sua totalidade, desde o horário da entrada às sete horas até a saída às onze e meia. Nessas quatro horas e meia foram vistas as aulas das professoras de pedagogia, arte e educação física, além do intervalo e ida à biblioteca para a troca do livro. Desse modo, foi possível ter uma visão mais clara do funcionamento das aulas nesta escola.

Primeiramente, abordaremos as semelhanças encontradas nas diversas práticas, nas quais, aliás, foram muitas. Todas as professoras pedagogas, ou seja, aquelas que permanecem em maior tempo com os alunos, utilizam de uma rotina comum na escola. Tal rotina então obedece: a leitura de um livro/história; chamada, cabeçalho, uso dos livros Ler e Escrever e EMAI – não necessariamente nesta ordem – e atividades impressas.

Sobre os recursos materiais utilizados, todas elas se limitam aos já convencionais (lousa, livro, folhas avulsas e caderno). Não houve a utilização de nenhum outro recurso tecnológico, seja dependente (necessitam de energia elétrica) ou independente (não necessitam de energia elétrica), como: celular, projetor de slide, TV, embalagens, fichas, nem mesmo o próprio material dourado, que tem na escola, por o considerarem ultrapassados para alunos a partir dos 7 anos (fala da professora do 2º ano B).

Outro ponto semelhante foi que as professoras não saem da sala para realizarem suas aulas, mesmo a escola tendo um espaço amplo e havendo uma praça bem à frente. Elas optam também por dispor as cadeiras em fileiras. Não foram presenciadas rodas de conversa com as cadeiras em círculo, ou outros modos de disposição dos alunos, exceto uma única vez, quando a professora do 5º ano B formou grupos para a elaboração de cartazes de um projeto do livro Ler e Escrever, e mesmo assim, ao final, ela se apressou em desculpar-se por não ter tido uma aula “normal”.

A metodologia das aulas seguiu quase que um mesmo padrão, todas expositivas dialogadas (algumas permitiram maior interação do que outras), com explicação da professora e depois realização de atividades, geralmente, de repetição e memorização. Não houve nenhuma aula mais concreta, todas muito abstratas para os alunos, sendo que alguns apresentavam dificuldades de entendimento.

O conteúdo, como já comentado anteriormente, é voltado, majoritariamente para língua portuguesa e matemática, devido ao objetivo de alcançar bom rendimento nas avaliações externas. Outras disciplinas ficavam para alguma data comemorativa, como no dia da bandeira, em que foi passado um texto sobre o assunto para os alunos copiarem, mas nada mais aprofundado do que isso, pelo menos no período em que foi observado. Ou como no primeiro dia, abordando um pouco de história e geografia com o tema das sete maravilhas do mundo moderno, retirados do livro “Memórias, Caminhos e Descobertas” (2015) e impressas aos alunos, mais à título de curiosidade, com a finalidade de realizar-se a leitura. Ou seja, nenhum destes temas foi trabalhado de forma plena, com objetivos próprios das disciplinas correspondentes, e além de tudo foi o que se presenciou de conteúdos voltados para história e geografia. Aliás, por estarem no final do ano, as aulas estavam claramente voltadas para as já mencionadas avaliações externas, com atividades e exercícios de provas anteriores, de múltipla escolha e gabarito para treinamento dos alunos para a realização da prova definitiva.

Os apontamentos feitos até aqui revelam o quanto o estado de São Paulo exerce seu poder de influência por meio de uma engenharia de controle e uma política avaliativa sobre as práticas educacionais no cotidiano escolar. O Estado acaba por definir os conteúdos a serem ensinados, as metodologias a serem desenvolvidas, os materiais pedagógicos a serem adotados e as formas de avaliação a serem definidas. Dessa forma, tem-se privado a autonomia da escola para um maior domínio da mesma.

Agora, partindo para as diferenças, o que distinguiu uma prática da outra foi o comportamento das professoras, umas foram muito autoritárias, em especial, destacamos a do 2º ano A, que logo no primeiro dia de observação, demonstrou pouca sensibilidade e afetividade para com as crianças. Seu comportamento demonstrava sentimento de superioridade ao alunos em todo curso da aula, tratando com impaciência os questionamentos dos alunos, e gritos pela não execução correta das atividades, levando até uma criança ao estado de choro. Por outro lado obtivemos também duas professoras que merecem destaque pela maneira como lidaram com a turma, permitindo que as crianças fossem mais ativas, mais autônomas e conversassem mais durante as atividades, além de serem pacientes, amáveis e escutarem as falas dos alunos. Uma delas, aliás, realizou um trabalho em

grupo e fazia a leitura diária do livro da saga “Harry Potter” à pedido das crianças. A outra se mostrou atenciosa, conversava com cada aluno sobre a escolha do livro da biblioteca, por exemplo, o que os levava a lerem mais (como percebido na hora da leitura silenciosa) por meio deste incentivo à leitura.

Foi possível observar distintas maneiras didático-pedagógicas do ser professor, umas foram de forma negativa enquanto outras positivas, porém ambas foram válidas para a percepção da realidade do cotidiano das aulas desta escola.

Sob um olhar focado na proposta da pesquisa, vimos que houve uma escassez de conteúdo sob a temática do ensino afro-brasileiro, que o cotidiano escolar nos apresenta. A única menção deste tema foi a leitura do conto “Por que o sol e a lua foram morar no céu” do livro “Sikulume e outros contos africanos” de Júlio Emílio Braz, pela professora do 2ºB. Porém o enfoque aqui foi trabalhar o gênero lenda com as crianças, ou seja, outra vez priorizando a disciplina de língua portuguesa, nem ao menos foi citado a origem do conto.

Para que possamos ampliar nosso leque de respostas, sob o questionamento acerca da contribuição da escola sobre a representação do negro na sociedade, escolhemos que apenas a observação não é suficiente. E por essa razão a pesquisa analisou o livro didático das disciplinas de história e geografia, indo além da observação de dez dias, a fim de averiguar, se ao menos quando utilizado, se este aborda a temática da cultura negra.

Análise do Material

Iniciaremos a análise dos livros didáticos identificando as características dos mesmos. Primeiramente, a coleção é intitulada “Memórias, Caminhos e Descobertas”, e denomina-se mais como um guia de planejamento e orientações aos professores, englobando conteúdos de Sociedade e Natureza. O documento trata de uma “versão preliminar” do ano de 2015 elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, na qual o justifica pontuando a necessidade de diretrizes curriculares para as áreas de Ciências da Natureza (Biologia, Química, Física) e Ciências Humanas (História e Geografia) de modo a atender os anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando os avanços adquiridos com os programas Ler e Escrever e EMAI. Com as palavras do secretário de educação do estado de São Paulo, temos os dizeres de que os livros propõem um conjunto de

sequências didáticas seguindo as Orientações Curriculares de Ciências, Geografia e História. A metodologia utilizada, segundo ele, foi a investigação, observação e reflexão.

Salientamos que durante as observações, esse foi o único material didático visto e mencionado por professores(as) e professora coordenadora, referente ao ensino de história e geografia, estes sendo, nosso foco de análise. Mas também, devemos esclarecer que durante visita à biblioteca foi observado inúmeros livros didáticos de outros autores de diversas áreas do conhecimento, portanto não podemos garantir que este é o único material teórico utilizado pelos professores(as) no decorrer do ano.

Assim, optamos por analisar este material em específico, por demonstrar ser o mais utilizado naquele período em questão. Ademais, adiante com a análise.

Como já mencionamos anteriormente, devido ao público da escola abranger alunos do 2º ao 5º anos, focalizaremos nossa atenção para este recorte. Os livros em questão serão então correspondentes dos 2º, 3º, 4º e 5º anos.

Mas antes, para adentrarmos para a análise em si, precisamos recorrer à metodologia, na qual conduzirá todo o processo de análise, esta escolhida para melhor satisfazer aos objetivos da pesquisa direcionada ao tratamento de dados qualitativos. Portanto, a metodologia de pesquisa que servirá para descrever e interpretar o conteúdo dos documentos adquiridos é denominada análise de conteúdo, pois, temos, de acordo com Bardin, (1977, p. 38) que a análise de conteúdo é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens.

Desse modo, numa análise conteúdo categorial temática, partiremos de três indicadores, sendo estes escolhidos por envolver as questões pertinentes diante do tema “cultura e história negra”. São os três elementos de análise: o contexto, o conteúdo e a imagem.

Explicitando melhor sobre esta abordagem de análise, definiremos as etapas que a caracterizam para que seja possível um melhor entendimento do processo total. Tem-se então, três etapas, sendo elas: (1) descrição: “enumeração das características do texto, resumidas após tratamento”; (2) Inferência: “deduzir de

maneira lógica”; (3) interpretação: “a significação concedida a estas características” (BARDIN, 1997).

Seguiremos assim, com a primeira etapa, a descrição. Como já mencionamos, elencamos três elementos, nos quais iremos caracterizá-los para que se possa ter claro o que buscamos analisar. Assim, o elemento *Imagem* envolve a quantidade existente de representação de pessoas, se elas carregam estereótipos² ao retratar o negro. O *Conteúdo* abrangeu a história e cultura afro-brasileira nos textos e nas propostas de atividades. E o elemento *Contexto*, verificou se os livros incluem as questões atuais sobre desigualdade e preconceito racial existentes na realidade.

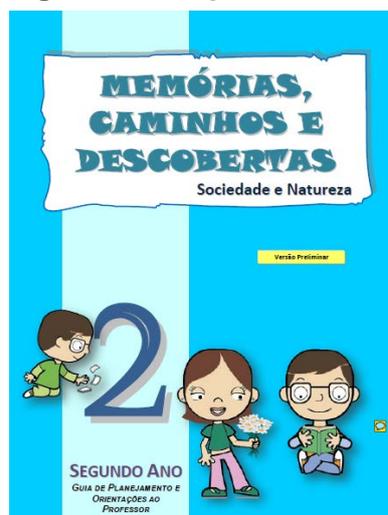
DESCRIÇÃO

Imagem

Livro 2º ano

- Capa com 3 crianças brancas.

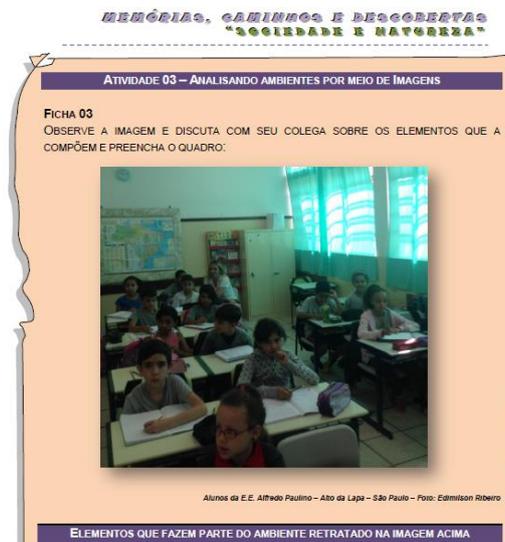
Figura 1 – Capa 2º ano



Fonte: São Paulo, 2015

- Fotografia com uma sala de crianças diversas.

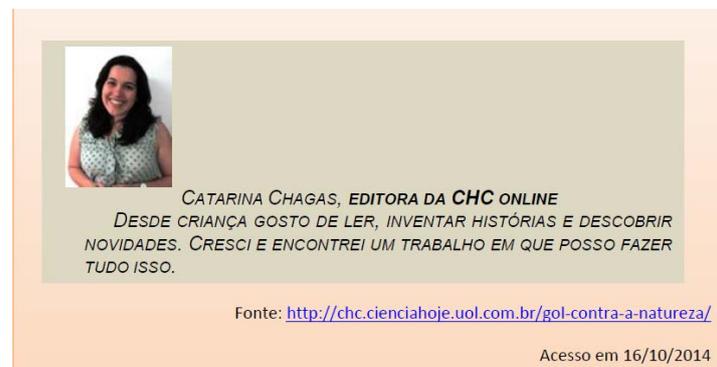
Figura 2: Fotografia de uma sala de aula



Fonte: São Paulo, 2015, p. 44

- Fotografia de uma profissional com características físicas brancas – Catarina Chagas, editora da CHC online.

Figura 3 – Fotografia de Catarina Chagas



Fonte: São Paulo, 2015, p. 57

- Desenho ilustrativo da ficha de observação do terrário da atividade 6 representou duas crianças negras.

Figura 4 – Ficha de observação da atividade 6



Fonte: São Paulo, 2015, p. 65

- Desenho ilustrativo de uma família negra (preto), e sem estereótipos.

Figura 5 – Atividade 4

ATIVIDADE 04/B
MOMENTOS IMPORTANTES DA MINHA HISTÓRIA

AGORA É COM VOCÊ... NA SUA HISTÓRIA DE VIDA ACONTECERAM FATOS MARCANTES, TANTO PARA VOCÊ, QUANTO PARA A SUA FAMÍLIA, ANOTE ESSES MOMENTOS PARA COMPARTILHAR COM SEU PROFESSOR E SEUS COLEGAS.

TEMPO NA BARRIGA DA MÃE



NASCIMENTO



Fonte: São Paulo, 2015, p. 139

- Representação de Santos Dumont, uma personalidade branca.

Figura 6 – Ilustração de Santos Dumont

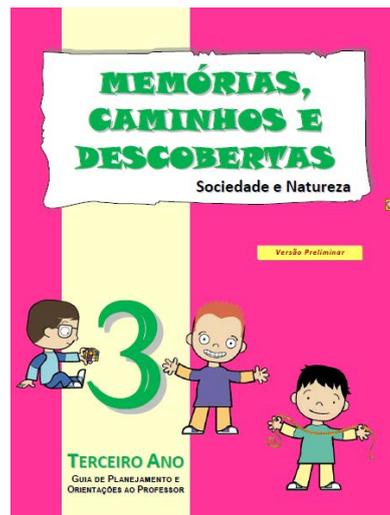


Fonte: São Paulo, 2015, p. 133

Livro 3º ano

- Capa com 3 crianças brancas.

Figura 7 – Capa 3º ano



Fonte: São Paulo, 2015

- Fotografia do astronauta branco Neil Armstrong na atividade 3.

Figura 8 – Fotografia de Neil Armstrong

ATIVIDADE 03/B - ANÁLISE DE IMAGEM DO PLANETA TERRA

O ASTRONAUTA NEIL ARMSTRONG FOI O PRIMEIRO HOMEM A PISAR NA LUA E VER NOSSO PLANETA DO ESPAÇO. ARMSTRONG NARROU ESSE MOMENTO ASSIM:



"DE REPENTE EU NOTEI QUE AQUELA PEQUENA E BELA ERVILHA AZUL ERA A TERRA. EU LEVANTEI MEU DEDÃO E FECHI UM OLHO, E MEU DEDÃO COBRIU TOTALMENTE A TERRA. EU NÃO ME SENTI UM GIGANTE. ME SENTI MUITO, MUITO PEQUENO."

NEIL ARMSTRONG - 1969

FOTO: NASA

Fonte: São Paulo, 2015, p. 38

- Desenho representando o personagem Papai Noel, branco, num clima de verão como no Brasil e outro de inverno nos EUA.

Figura 9 – Ilustração do Papai Noel



Fonte: São Paulo, 2015, p. 53

- Fotografia do autor do texto da atividade 3, Beto Pimentel, com características fenotípicas brancas.

Figura 10 – Fotografia de Beto Pimentel



Beto Pimentel, Colégio de Aplicação, UFRJ

O autor da coluna A aventura da física é apaixonado por essa ciência desde garoto. Hoje, curte também dar aulas e fazer atividades criativas em contato com a natureza e com as outras pessoas.

Adaptado de <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/em-cima-embaixo-e-vice-versa/>

Fonte: São Paulo, 2015, p. 96

- Fotografia do autor do texto da seção “Para saber mais sobre o assunto” Henrique Kugler, profissional com características fenotípicas brancas.

Figura 11 – Fotografia de Henrique Kugler



Henrique Kugler, repórter do Instituto Ciência Hoje

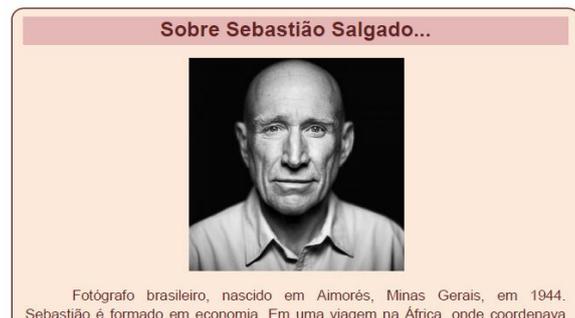
Adoro viajar e fotografar. Conhecer músicas de diferentes lugares do mundo é meu passatempo favorito. Ah, e adoro comer chocolate e tomar chimarrão – uma espécie de chá de erva-mate, planta típica do sul do Brasil.

<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/desenhando-o-brasil/>

Fonte: São Paulo, 2015, p. 100

- Fotografia do fotógrafo Sebastião Salgado, personalidade branca.

Figura 12 – Fotografia de Sebastião Salgado



Fonte: São Paulo, 2015, p. 108

- Fotografia de Adélia Prado, escritora brasileira e branca.

Figura 13 – Fotografia de Adélia Prado



Fonte: São Paulo, 2015, p. 125

- Fotografia de Drauzio Varella, médico e branco.

Figura 14 – Fotografia de Drauzio Varella

Nasceu em São Paulo, em 1943. Formado em medicina pela USP, trabalhou por vinte anos no Hospital do Câncer. Foi voluntário na Casa de Detenção de São Paulo (Carandiru) por treze anos e também na Penitenciária Feminina da Capital. Seu livro *Estação Carandiru* (1999) ganhou os prêmios Jabuti de Não Ficção e Livro do Ano. *Nas ruas do Brás* recebeu o Prêmio Novos Horizontes, da Bienal de Bolonha, e Revelação Infantil, da Bienal do Rio de Janeiro.



Fonte: São Paulo, 2015, p. 130

- Representação de um homem negro (pardo) como jogador de futebol.

Figura 15 – Ilustração de um jogador de futebol

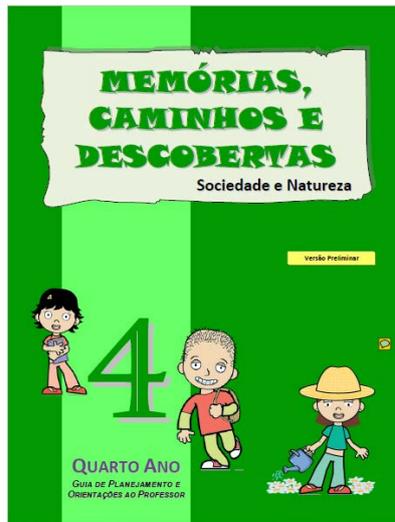


Fonte: São Paulo, 2015, p. 134

Livro 4º ano

- Capa com 3 crianças brancas.

Figura 16 – Capa 4º ano



Fonte: São Paulo, 2015

- Fotografia do escritor Luis Fernando Veríssimo, personalidade branca, na seção “Informações para o professor”.

Imagem 17 – Fotografia de Luis Fernando Veríssimo

Comédias da Vida Privada - 1996
Novas Comédias da Vida Privada - 1996



Fonte: <http://pensador.uol.com.br/>

Fonte: São Paulo, 2015, p. 32

- Pinturas sobre a vida no campo em tempos antigos, com pessoas negras, ilustrando a música “Carro de Boi” de Tonico e Tinoco.

Figura 18 – Ilustrações da música “Carro de Boi”

Texto 01

Boi de Carro
Tonico e Tinoco

Na mangueira
Da fazenda do Lajado
Conheci um boi maiado
Descaído como qué
Tempo de moço
Quando eu era candieiro
Boi Maiado era ligero
Trabaiaava com você.

Boi de carro
Hoje véio rejeitado
Seu congote calejado
Da canga que te prendeu
Boi de carro
Eu ainda sô teu cumpanheiro
Eu to véio sem dinheiro
Teu destino é iguá o meu

Boi de carro
Sem valia tá afrontado
De puxá carro pesado
Costume que os patrão fais
Eu trabaiei
Trinta ano e fui quebrado
Do lugá foi despachado
Diz que eu já não presto mais.

Boi de carro
Seu oiá triste parado
Ruminando já cansado
Cô desprezo do patrão
Boi de carro
Eu também to ruminando
Essa mágoa vô levando
Dos home sem coração.

Boi de carro
O seu dia tá marcado
Pro corte foi negociado
P'rá mata no fim do mês
Adeus maiado
Meu sentimento é profundo
Vou andando pelo mundo
Esperando a minha veis.



125 Guia de Planejamento e Orientações ao Professor - 3º Ano - Volume 01

Fonte: São Paulo, 2015, p. 125

- Imagem da capa e verso do CD de Gilberto Gil "Parabolicamará" com uma mulher negra estampando-o.

Figura 19 – Ilustração da música “Parabolicamará”

MEMÓRIAS, CAMINHOS E DESCOBERTAS
“SOCIEDADE E NATUREZA”

Texto 02 - Parabolicamará, Gilberto Gil

Antes mundo era pequeno
 Porque Terra era grande
 Hoje mundo é muito grande
 Porque Terra é pequena
 Do tamanho da antena
 Parabolicamará
 É volta do mundo, camará
 É, é, mundo da volta, camará



Antes longe era distante
 Perto só quando dava
 Quando muito ali defronte
 E o horizonte acabava
 Hoje lá trás dos montes
 dende em casa camará
 É volta do mundo, camará
 É, é, mundo da volta, camará

De jangada leva uma etemidade
 De saveiro leva uma encamação
 Pela onda luminosa
 Leva o tempo de um raio
 Tempo que levava Rosa
 Pra apurmar o balalo
 Quando sentia
 Que o balalo ia eecorregar
 É volta do mundo, camará
 É, é, mundo da volta, camará



Esse tempo nunca passa
 Não é de ontem nem de hoje
 Mora no som da cabaga
 Nem tá preso nem fuge
 No instante que tange o berimbau
 Meu camará
 É volta do mundo, camará
 É, é, mundo da volta, camará



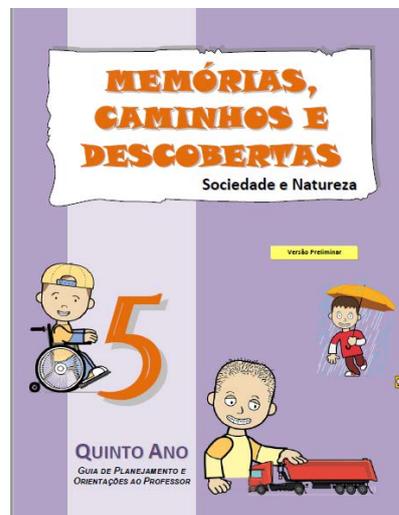
De jangada leva uma etemidade
 De saveiro leva uma encamação
 De avião o tempo de uma saudeade
 Esse tempo não tem rédea
 Vem nas asas do vento
 O momento da tragédia
 Chico Ferreira e Bientô
 Só souberam na hora do destino
 Apresentar
 É volta do mundo, camará
 É, é, mundo da volta, camará

Fonte: São Paulo, 2015, p. 126

Livro 5º ano

- Capa com 3 crianças brancas.

Figura 20 – Capa 5º ano



Fonte: São Paulo, 2015

- Fotografia de uma mulher branca e loira com roupas para o frio representando o inverno na seção “Para saber mais sobre o assunto”.

Figura 21 – Fotografia de mulher



Inverno

(do latim: hibernu, tempus hibernus, tempo hibernal)

Inicia após o Outono (aproximadamente no dia 21 de Dezembro no

Fonte: São Paulo, 2015, p. 48

- Fotografia de texto da seção “Para saber mais sobre o assunto”, com pessoas em meio à enchente com características brancas e negras.

Figura 22 – Fotografia de uma reportagem

Chuvas deixaram 1,4 milhão de brasileiros fora de casa entre 2008 e 2012

Perfil dos Municípios Brasileiros, divulgado nesta quarta-feira pelo IBGE, revela que 48% das cidades não têm ações de gestão de risco

Daniel Haidar, do Rio de Janeiro



Fonte: São Paulo, 2015, p. 65

- Fotografia de Marcos Pontes, astronauta brasileiro e com características brancas, na leitura complementar.

Figura 23 – Fotografia de Marcos Pontes



Conheça a história do primeiro brasileiro a viajar ao espaço

Viagem à Estação Espacial Internacional (ISS em inglês), que aconteceu em 2006, fez o astronauta entrar para a história

O tenente-coronel da Força Aérea Brasileira, Marcos Pontes, foi o primeiro brasileiro a viajar ao espaço. Após ser escolhido em 1998 pela

Fonte: São Paulo, 2015, p. 75

- Fotografia de um homem nordestino, negro em um ambiente seco, para representar o Nordeste.

Figura 24 – Fotografia de um nordestino

A REGIÃO NORDESTE



A Região Nordeste do país é bastante povoada, contando com uma população, segundo estimativas do IBGE 2013, de 55.794.707 habitantes, no entanto, a população se concentra por toda a faixa litorânea, em consequência disso, todo o poderio

econômico também é concentrado nessa faixa de terra.

O clima dessa região é bastante diversificado, predominando o Equatorial e as variações do clima Tropical e Tropical semiárido. O Clima Equatorial é identificado em uma área localizada a oeste do Maranhão marcado por



Fonte: São Paulo, 2015, p. 117

- Fotografia do Movimento Caras Pintadas com pessoas de aparência jovem e grande maioria branca.

Fotografia 25 – Fotografia de uma manifestação

MEMÓRIA, CAMINHO E DESCOBERTA
"SOLIDARIEDADE E NATUREZA"

ATIVIDADE 01/ B - FICHA 01
MOVIMENTO CARAS PINTADAS



Junto com o seu colega anote as informações que vocês consideram importante sobre essa manifestação

Fonte: São Paulo, 2015, p. 168

Conteúdo

Livro 2º ano

- Atividade 3, na ficha 3, na qual tem a imagem da sala de aula com crianças de características branca e negra, há um momento de discussão sobre os elementos da imagem, possibilitando que essa observação seja levantada. Porém não é em nenhum momento citado no livro essa possibilidade, muito menos intenção.

Figura 26 – Atividade 3 da sequência 1

ATIVIDADE 03 – ANALISANDO AMBIENTES POR MEIO DE IMAGENS

FICHA 03
 OBSERVE A IMAGEM E DISCUTA COM SEU COLEGA SOBRE OS ELEMENTOS QUE A COMPÕEM E PREENCHA O QUADRO:



Alunos de E.E. Alfredo Paulino – Alto de Lapa – São Paulo – Foto: Edmilson Ribeiro

ELEMENTOS QUE FAZEM PARTE DO AMBIENTE RETRATADO NA IMAGEM ACIMA

Fonte: São Paulo, 2015, p. 41

- Objetivo das atividades 2 e 3 da sequência 3 ressalta a importância de conhecer a contribuição de sociedades diversas.

Figura 27 – Objetivo das atividades 2 e 3 da sequência 3

Objetivos da aula

- Conhecer e diferenciar os diversos instrumentos de contagem de tempo usados por **diferentes sociedades** ao longo da história.

123 Guia de Desenvolvimento e Orientações ao Professor - 2º Ano - Volume 01

Fonte: São Paulo, 2015, p. 123

- O texto da atividade 2 traz informações acerca da África, e logo abaixo, dos Egípcios, como povos que contribuíram para a história.

Figura 28 – Texto da atividade 2 da sequência 3

MEMÓRIAS, CAMINHOS E DESCOBERTAS
"SOCIEDADE E NATUREZA"

ATIVIDADE 02 / A

LEITURA COMPARTILHADA DO TEXTO

COMO SE CONTAVAM OS ANOS ANTIGAMENTE?

DESDE QUE COMEÇOU A PLANTAR, HÁ 10 MIL ANOS, O HOMEM MARCA A PASSAGEM DO TEMPO

MÁRIO ARAUJO

DEZ MIL ANOS ATRÁS, OS PRIMEIROS AGRICULTORES DA ÁFRICA E DO ORIENTE MÉDIO COMEÇARAM A CONTAR O TEMPO EM FUNÇÃO DAS MUDANÇAS DAS ESTAÇÕES. E NOTARAM QUE O MOVIMENTO DOS ASTROS ESTAVA RELACIONADO A ISSO. OS BABILÔNIOS E OS GREGOS LIGARAM O CICLO DA LUA À CONTAGEM DO TEMPO – ALIÁS, OS PRIMEIROS JÁ DIVIDIAM SEU DIA EM 24 HORAS NO SÉCULO 5 A.C. SÓ QUE, COMO AS ESTAÇÕES DO ANO TÊM RELAÇÃO COM O MOVIMENTO DA TERRA EM TORNO DO SOL (E NÃO DA LUA EM TORNO DA TERRA), OCORRIA UMA DEFASAGEM DE CERCA DE DEZ DIAS. POR ISSO, ELES ADICIONAVAM UM MÊS EXTRA AO CALENDÁRIO DE VEZ EM QUANDO.

OS EGÍPCIOS FORAM OS PRIMEIROS A USAR O SOL PARA MEDIR O TEMPO, HÁ 6 MIL ANOS – O CALENDÁRIO DELES, DE 3750 A.C., É CONSIDERADO O PRIMEIRO DA HUMANIDADE, COM 12 MESES DE 30 DIAS E 5 DIAS ADICIONAIS PARA ADORAR OS DEUSES. ERA O NILO QUE OS AUXILIAVA. QUANDO O RIO ATINGIA SEU VOLUME MÁXIMO, OS EGÍPCIOS SABIAM QUE ERA VERÃO. E, PERCEBENDO QUE O SOL COMPLETA UM CICLO DE UM VERÃO A OUTRO, CONTARAM OS DIAS ENTRE AS CHEIAS PARA MARCAR QUANTOS DIAS TINHA O ANO.

Fonte: São Paulo, 2015, p. 127

Livro 3º ano

- Objetivo da atividade 3.

Figura 29 – Atividade 3 da sequência 1

MEMÓRIAS, CAMINHOS E DESCOBERTAS
"SOCIEDADE E NATUREZA"

ATIVIDADE 03

FENÔMENOS DA NATUREZA E O SENSO COMUM

Contexto

Nesta atividade trabalharemos com os fenômenos da natureza "ciclo dia-noite" e suas explicações em diferentes culturas, com base no senso comum, confrontando com os conhecimentos de base científica trabalhando assim a sucessão de dias e de noites do movimento de rotação da Terra.

Cabe ressaltar que os alunos precisam confrontar os diversos conhecimentos para que possam chegar as conclusões cientificamente

Fonte: São Paulo, 2015, p. 34

- Uma expectativa da sequência didática sobre cartografia ressalta a relação entre paisagem e interferência humana, enfatizando que trabalhará diferentes contextos.

Figura 30 – Expectativas de aprendizagem da sequência 2

Expectativas de aprendizagem

- Reconhecer diferentes tipos de mapas e plantas cartográficas.
- Utilizar signos e símbolos cartográficos na elaboração de representações do espaço;
- Reconhecer na organização do espaço as interações entre sociedade e natureza em diferentes escalas.
- Reconhecer a interação entre o ser humano e a paisagem em diferentes contextos e as consequências que resultam destas relações.
- Reconhecer nas representações do espaço as transformações dos lugares, a partir da dinâmica populacional.

71 Guia de Planejamento e Orientações ao Professor - 3º Ano - Volume 01

Fonte: São Paulo, 2015, p. 71

- Trabalhou-se apenas com diferentes tipos de mapas, com pouco aprofundamento sobre as relações contextuais que eles representam, como é possível notar nesta atividade.

Figura 31 – Atividade 2 da sequência 2

	Características Principais	Diferenças entre os mapas
Mapa 01 Brasil Político		
Mapa 02 Brasil Vegetação		
Mapa 01 Brasil Físico		
Mapa 01 Brasil Economia		

84 Guia de Planejamento e Orientações ao Professor - 3º Ano - Volume 01

Fonte: São Paulo, 2015, p 84

- Trecho do texto da atividade 3 da sequência 2, no qual aponta a ideia eurocêntrica de que a Europa “descobriu” as américas, descaracterizando os povos nativos e enfatizando a supremacia do continente europeu para a história do Brasil, excluindo-se as demais.

Figura 32 – Texto da atividade 3 da sequência 2

HÁ OUTROS MOTIVOS PARA REPRESENTAR UM MAPA DO MUNDO EM OUTRAS POSIÇÕES. MUITOS MAPAS EUROPEUS MEDIEVAIS – OU SEJA, QUE FORAM FEITOS ANTES DA **DESCOBERTA DAS AMÉRICAS PELOS EUROPEUS** – REPRESENTAVAM O MUNDO CONHECIDO COM A CIDADE DE JERUSALÉM NO CENTRO E O LESTE (ORIENTE) NA PARTE DE CIMA DO MAPA. ISSO FAZIA COM QUE NA PARTE DE BAIXO APARECESSEM A

Fonte: São Paulo, 2015, p. 94

- Na atividade 4 na ficha 2, sobre a transformação da paisagem rural, utilizou-se de três imagens de plantações.

Figura 33 – Ficha 2 da atividade 4 da sequência 2

MEMÓRIAS, CAMINHOS E DESCOBERTAS
“SOCIEDADE E NATUREZA”

Ficha 02 – Fotos de Paisagens Rurais



01



02



03

Quais diferenças podem ser observadas entre as imagens?

Quais as diferenças entre as paisagens retratadas na imagem e o seu local de vivência?

Converse com o seu colega e elenquem as mudanças que ocorrem nessas paisagens?

Poder-se-iam ter utilizado de imagens que retratassem a exploração de escravos negros no período da escravidão no processo da plantação de cana-de-açúcar no séc XVI, para que comparados com paisagens rurais mais atuais, seja relacionado e discutido o processo de utilização de mão-de-obra escrava e sua substituição por máquinas e assim enfatizar um caráter mais social.

- Na sequência sobre mudanças e permanências, tem-se um relato sobre um bairro tradicional de São Paulo – SP, o Brás, retratando a história de imigrantes italianos – séc XX – e depois de migrantes nordestinos e ainda conta da influência da religião católica para a cultura local.

Figura 34 – Texto da atividade 2 da sequência 3

- Sobre o bairro do Brás:

O bairro do Brás, situado na região central de São Paulo, capital, nasceu como uma região de chácaras, cresceu e se desenvolveu como bairro operário e "pátria" dos **imigrantes italianos**, no século XX, passou a acolher os migrantes **nordestinos**, conheceu sua decadência e deterioração urbana e hoje é conhecido como um dos principais centros do comércio popular na cidade, destino diário de milhares de sacoleiros e sacoleiras de todo o Brasil.

A origem do Brás está ligada à figura do português José Brás. Diz a história que José Brás, proprietário de uma chácara na região, teria construído a **igreja do Senhor Bom Jesus de Matosinhos**, ao redor da qual desenvolveu-se um povoado que daria origem ao bairro. Séculos depois, na década de 1970, com a construção das estações Brás, Pedro II e Bresser do Metrô, centenas de casas foram desapropriadas e milhares de pessoas perderam suas moradias. Hoje, as ruas do bairro são sinônimo de comércio popular.

Fonte: São Paulo, 2015, p 131

Coloca os agentes envolvidos com a história deste bairro, mas a ausência de outro trecho no livro sobre a influência de uma religião afrodescendente em outro contexto não é apontado, limitando a visão para a primazia católica.

- Trecho do capítulo “Nas ruas do Brás” do livro “Futebol” de Drauzio Varella.

Figura 35 – Texto da atividade 3 da sequência 3

ESCUTEI A IRRADIAÇÃO SENTADO NUMA PILHA DE SACOS DE ARROZ, TODO IMPORTANTE, AO LADO DOS MOÇOS NO BALCÃO. ESTAVAM LÁ O HONÓRIO E A HONORINA, IRMÃOS DO LAURO, LAURINDO E LAURENTINO; O CAÇAPA, O FUNCIONÁRIO DO GASÔMETRO QUE JOGAVA BOLA NA RUA COM UM GORRO DE REDINHA PARA PRENDER O CABELO; O ISIDORO, QUE UMA VEZ ME DEFENDEU DE UM ENGRAXATE VALENTÃO; OS IRMÃOS ZECA E FERNANDO BRAULIO; O NEGRO GRADIM E OUTROS QUE DISPUTAVAM PARTIDAS SENSACIONAIS NA FRENTE DA FÁBRICA, NAS TARDES DE SÁBADO E NAS MANHÃS DE DOMINGO, DIAS DE FOLGA PARA ELAS.

Fonte: São Paulo, 2015, p 135

É mencionado um personagem no texto adjetivando-o de negro, mas nada relacionado com a história em si.

- Na atividade 5 há a proposta de construção de uma linha do tempo ilustrada com fotografias dos próprios alunos. Pode ser possível haver a percepção da diversidade de características físicas dos indivíduos no momento de observação da linha do tempo pronta (p.146-148).

Livro 4º ano

- Um dos objetivos da sequência sobre urbanização e impactos socioambientais.

Figura 36 – Objetivo da sequência 2

Os alunos terão como desafio analisar – por meio de constante reflexão – os aspectos da dinâmica populacional dos lugares, identificando os movimentos migratórios que contribuíram para a formação do Estado de São Paulo e dando ênfase a diversidade étnico-cultural da população brasileira.

Fonte: São Paulo, 2015, p. 75

Tem-se a intenção de dar ênfase à diversidade étnico-cultural do Brasil, porém não há nenhuma proposta que possibilite isso, com atividades voltadas para noções que permanecem na aparência e não na sua essência, como o exemplo abaixo.

Figura 38 – Objetivo da sequência 2

Objetivos

- Reconhecer as especificidades das regiões brasileira do ponto de vista econômico, social, cultural, clima e vegetação.

Fonte: São Paulo, 2015, p. 95

- Temos então na atividade 1 para ser exposto num cartaz sobre cada região.

Figura 39 – Atividade 1 da sequência 2

MEMÓRIAS, CAMINHOS E DESCOBERTAS "SOCIEDADE E NATUREZA"

- solicite que nos pequenos grupos possam relembrar informações sobre a região, tais como: a cultura, danças típicas, musicalidade, comidas típicas, acontecimentos marcantes, vegetação e clima típicos da região, a economia predominante, bem como a agricultura, organização e regionalismos típicos da linguagem oral.

Fonte: São Paulo, 2015, p. 101

É possível trabalhar com cultura, religião, música, comida da cultura afro-brasileira, formas de resistência, conhecimentos e técnicas agrícolas, tão presente na região nordestina, por exemplo, com a intervenção do professor e não apenas permanecer no conhecimento dos alunos (pois eles desconhecem esta contribuição cultural) como sugere o livro.

Contexto

Não foi contemplada a contextualização racial nos quatro livros. Tem-se inclusive uma possibilidade de levantar este tema no livro do 5º ano na última sequência sobre movimentos sociais, abordando sobre as pautas do movimento negro, por exemplo, mas o que se analisou foi o silêncio frente a essa problemática.

INFERÊNCIA

Com os dados já levantados, delineamos o que cada elemento transmite. Numa linha mais quantitativa, apuramos a presença ou a ausência de representação

negra. Assim, com a soma de todas as imagens, obtivemos um total de 25, nas quais representam pessoas, seja em fotografias ou em desenhos. Pois bem, apenas 8 dessas imagens, ou seja, 32% representavam pessoas com características físicas negras. Todas as demais com representações de pessoas de características brancas. Tem-se, então, dois terços das figuras com a presença de fenótipo caucasiano.

Das 8 imagens, o negro apareceu como aluno, criança, família, jogador de futebol, rural, capa de cd, em inundações e representando um nordeste seco. Temos uma representação mais cotidiana. Em contrapartida, o branco apareceu como aluno, criança, família, profissionais (editora, médico, escritor, fotógrafo, astronauta, entre outros), personalidades (Santos Dumont, Luis Fernando Verissimo, Marcos Pontes, entre outros), figura ocidental do Papai Noel, em todas as capas dos livros, em inundações, em manifestações populares. Podemos ver que há uma diferenciação ao tratamento relacionado às imagens, marcando o negro como mais relacionado ao cotidiano, e por vezes, um cotidiano pobre. Enquanto que o branco, para além disto, é marcado como figura ativa, profissional, importante e transformador.

Partindo agora para os conteúdos, verificamos algumas possibilidades de trabalho com história e cultura afro-brasileira, mas, que no livro foi escasso ou nulo. Análises de fotografias, imagens e mapas poderiam ter proporcionado uma discussão mais profunda acerca de questões que envolvem a formação, a cultura e história de nosso país relacionando-as ao contexto dos alunos para assim, permitir uma reflexão crítica da realidade. Algumas vezes, em seus objetivos havia a questão étnica e diversidade cultural retratadas, porém, as propostas de sequências didáticas não coincidiram com tais finalidades. Outro ponto, é que mesmo trazendo a menção de um artista negro – Gilberto Gil – e sua música, não há aprofundamento dos conteúdos, com este ou com qualquer outro tratado nos livros.

E referente ao contexto, nos quatros livros analisados não houve qualquer contextualização referente ao racismo vivenciado no Brasil, nem qualquer menção em relação à pobreza, desigualdade e preconceito racial, como se estes não fossem assuntos atuais e de abordagem necessária na escola. Ou ainda, não houve alusão às produções atuais da cultura negra como música, dança e arte. Muito menos, referenciou-se o Movimento Negro e suas pautas.

INTERPRETAÇÃO

Após a realização do tratamento dos dados, podemos dizer que a cultura e história afro-brasileira, foram penalizadas na seleção e didática dos conteúdos. Aliás, não somente ela, pois a priorização é com a cultura do branco ocidental, seja nas imagens, conteúdos ou contexto.

Não há, portanto, o trato com a diversidade cultural relevante para a formação e constituição do nosso país. Não há o cumprimento da lei que visa garantir o resgate dessa contribuição. E não há uma metodologia investigativa, reflexiva, como evidenciada pelos objetivos dos livros.

Constatamos então que este material didático é um instrumento pouco favorável para o trabalho escolar com a multiculturalidade. Tem-se prevalecido a homogeneização de conteúdos, ideias e conceitos a respeito dos valores transmitidos, numa ótica monocultural, por valorizar apenas uma cultura em detrimento das outras. Parafraseando as palavras de Carvalho (2014), pontuamos que na medida que esta escola constrói finalidades e objetivos com base na “homogeneidade” dos alunos, desconsiderando a diferença e a diversidade, acaba produzindo exclusão.

4. POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Abordamos até o momento sobre a relevância da história e cultura negra para o trabalho docente e pontuamos observações e análises de uma determinada realidade escolar. Como constatado, o referido material escolar analisado não atende as exigências necessárias para uma educação conscientizadora e não normatizadora. Mas qual seria o ideal, então?

Pensando numa perspectiva de educação mais democrática, ou seja, para todos, a escola deve incluir em seu currículo a priorização de práticas e objetivos que atendam as especificidades de seu educandos.

Segundo Carvalho (2014):

a proposta inclusiva diz respeito a famílias inclusivas, a escolas inclusivas e a uma sociedade inclusiva, capazes de acolher e reconhecer as diferenças individuais e oferecer respostas educativas que atendam aos interesses e necessidades de todos (p.99).

Deve-se, portanto, considerar os marcadores de diferença existentes como sexo, gênero, raça, classe, cultura, deficiência, dificuldade de aprendizagem, entre outros. Não com a noção da diferença em relação aos padrões da normalidade, que se traduzem como desvios, estigmas e estereótipos, mas sim como um conjunto de experiências e relações que formam a identidade e subjetividade do sujeito. Não deve-se pois sobrepor a diferença ao indivíduo, mas possibilitar um processo de desenvolvimento mais equitativo e integral. Nesta ótica “o trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos” (CARVALHO, 2014). Diversidade, portanto, é entendida como integração das diferenças numa unidade que não as anula.

De acordo com Moraes e Buytendorp (2011):

Desde Comenius, na Didática Magna (1997), até o surgimento da palavra curriculum, para designar um campo especializado de estudos e consagrado pela literatura educacional americana, fez-se presente a preocupação de organizar e estruturar os conhecimentos selecionados para a promoção de uma educação que represente o ideal aspirado por uma sociedade num tempo e espaço determinado (p. 33)

Desta maneira, as políticas curriculares institui o que lhes serve de referência, atribuindo papéis específicos aos indivíduos nos diferentes níveis institucionais (SILVA, 1999).

O currículo pode assim ser entendido como “o conjunto de experiências que a escola oportuniza aos alunos, objetivando seu desenvolvimento integral” (CARVALHO, 2014), acreditamos que a abordagem do multiculturalismo atende as especificidades da prática que considera a diversidade no ambiente escolar.

Segundo os autores Moreira e Candau (2010):

[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. (p. 13)

Portanto, vivemos em uma sociedade multicultural, sendo a educação, o meio pelo qual ocorre o processo de relações entre o sujeito e as culturas. A escola é assim, o espaço ideal para o que Gómez (1994) chamou de *cruzamento de culturas*, cuja sua responsabilidade específica é a mediação reflexiva das ideologias presentes na sociedade resultantes da relação, por vezes conflituosa, entre as diferentes culturas.

São as lutas dos grupos sociais discriminados, especialmente, do movimento negro, que abarcou as questões étnicas para uma abordagem multicultural (CANDAU, 2010). Para Moraes e Buytendorp (2011) o fenômeno chamado multiculturalismo é entendido “como um movimento de reivindicação dos grupos sociais dominados no interior de sociedades, como forma de terem suas culturas representadas e reconhecidas”.

E ainda, segundo Candau (2010), o multiculturalismo pode ser entendido sob duas perspectivas, uma descritiva – que entende que o multiculturalismo é uma característica das sociedades atuais – e outra propositiva – que encara o multiculturalismo como forma de atuação e transformação social. Já os tipos de abordagens são inúmeros. Mas o tipo que consideramos mais adequado é o multiculturalismo interativo ou intercultural.

Diferentemente da ideia assimilacionista, que defende a igualdade de oportunidades para que todos sejam integrados na sociedade hegemônica, eliminando as diferenças; e da diferencialista, que propõe dar ênfase às diferenças, criando espaços próprios de manifestação da cultura negra para manter a matriz cultural, por vezes mantendo-a estática; a abordagem intercultural coloca que a pluralidade de culturas deve ser promovida para a inclusão e interação dos

diferentes grupos culturais presentes em determinada sociedade, favorecendo a natureza contínua e dinâmica do processo cultural e permitindo a consciência de uma cultura aberta e não “pura”, mas sim híbrida (CANDAU, 2010).

Desse modo, a perspectiva intercultural que defendemos ser promovida pela educação escolar é aquela que propicie o reconhecimento do outro, “para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (CANDAU, 2010). Ou seja, a escola não deve nem silenciar-se sobre as questões étnico-raciais, nem apenas abordar a cultura discriminada, pois, sendo ela destinada para todos num contexto multicultural, deve tratar a diversidade e heterogeneidade das diferentes culturas presentes a fim de promover o diálogo entre elas. Candau (2010), então, nos apresenta elementos importantes para a prática pedagógica considerando a perspectiva intercultural. São eles:

- Reconhecer nossas identidades culturais;
- Desvelar o daltonismo cultural;
- Identificar nossas representações nos outros;
- Concepção da prática pedagógica como processo de negociação cultural.

A partir desta compreensão, enfatizamos que será nesta linha que apresentaremos recursos didáticos que possibilitem uma ação pedagógica multicultural para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas para isso, explicitemos cada um dos elementos.

O primeiro elemento diz respeito ao favorecimento de uma construção da identidade cultural no plano pessoal, no contexto sociocultural e histórico em que está inserido. O segundo apresenta a expressão daltonismo cultural, na qual refere-se a não conscientização da diversidade cultural que nos rodeia, dentre elas o cotidiano escolar (STOER e CORTESÃO, 1999). Deve-se, pois, identificar uma prática monocultural para sua posterior superação. O terceiro elemento nos é colocado que é necessário identificarmos as representações do outro, do diferente, refletindo sobre quem são aqueles denominados de nós e de outros. E por fim, o último elemento nos revela que a prática pedagógica deve evidenciar os processos histórico-sociais dos conteúdos, além de conceber a escola como espaço de crítica produção cultural (CANDAU, 2010).

A partir destes apontamentos e das contribuições de Moraes e Buytendorp (2011) pontuamos alguns aspectos norteadores para a escolha de materiais didáticos que possibilitem uma prática pedagógica na perspectiva intercultural.

Os materiais didáticos, portanto, devem:

- Apresentar as raízes culturais, identificando as diferenças e valorizando-as como possibilidades de ser na sociedade;
- Abranger aspectos dos diferentes grupos culturais e étnicos para reconhecimento de suas diferenças;
- Promover relações interculturais positivas, por meio de interações com o outro sem caricaturas ou estereótipos;
- Afastar-se do conceito de conhecimento escolar como conteúdos prontos e acabados, explicitando que o saber tem ancoragem histórica e são produzidos em contextos sociais específicos.

E finalizando, acrescentamos mais um aspecto. O material didático deve:

- Constituir-se em sua multiplicidade de recursos e percorrer as diversas áreas do conhecimento para que assim contemple a formação integral do sujeito, ampliando seu horizonte cultural (CANDAU, 2010).

Pontuamos que o trabalho escolar deve servir como meio para a construção da identidade pelos educandos. Tal identidade é:

materializada em conteúdos e práticas pedagógicas previstas no currículo, que envolvam a identificação, a discussão e a análise das diferenças construídas socialmente, na exploração do caráter multicultural de nossa sociedade, embasada em princípios de respeito e solidariedade, frente às diferenças e no repúdio à discriminação e opressão (MORAES e Buytendorp, 2011 p. 35)

Consideramos, portanto, a escolha do material didático de total importância para o profissional docente, uma vez que ele apresenta potencialidades didático-metodológicas de conteúdos favoráveis para a conscientização inter e multicultural. Cabe ao corpo docente e gestão da escola refletir sobre os materiais selecionados ou proporcionar momentos ricos de discussão com a ampliação de materiais pouco favoráveis.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de todo o processo da pesquisa, foi possível verificar como os materiais didáticos podem possibilitar a reconstrução de valores culturais, uma vez que carregam consigo imagens, conteúdos, discursos, ideologias, podendo ser contextualizados ou não com a realidade. Se o professor não apresentar um posicionamento político diante do ato de educar, pode estar contribuindo para reforçar ideais e conceitos preconceituosos e discriminatórios. Por esse motivo, é preciso o devido cuidado com as escolhas didático-pedagógicas que se realiza Libâneo (2008).

Enfatizamos que o trabalho com a diversidade - num movimento dialógico entre as diferenças, sejam elas, físicas, sociais ou culturais - é a base para uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva e democrática (MOREIRA, 2007).

Entretanto, como visto ao longo de toda a pesquisa, o Estado exerce forte poder no cotidiano escolar. Por meio de uma política avaliativa e de controle curricular, o Estado tem influenciado na condução da prática docente. Dessa forma, os materiais didáticos propostos pelo currículo oficial do Estado de São Paulo vêm excluindo grande parte dos estudantes que atende ao renunciar conteúdos que incluem outras culturas, priorizando apenas a cultura hegemônica. Toda esta engenharia de controle, portanto, evidencia a responsabilidade do Estado nos processos de discriminação racial.

Nós, como profissionais da educação, temos o dever de nos levantar contra esta política que vem sendo imposta de cima para baixo. Como realizar tal levante? Como ir de encontro à esta política discriminatória? Acreditamos que a resposta esteja em ações conjuntas de todo o corpo escolar envolvidos em objetivos comum que visem um ensino multicultural e inclusivo (MOREIRA, 2010).

REFERÊNCIAS

BARCELOS, L. C. Educação e desigualdades raciais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 15-24, ago. 1993. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**, São Paulo: Persona, 1977.

BOSI, A. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRANDÃO, C. R. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL, Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. de 2008. Seção 1, p 1.

CANAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F., CANAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAVALLEIRO, E. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação**. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane (Org). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

FERREIRA, R. F.; CAMARGO, A. C. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **Psicologia: ciência e profissão**, 2011, 31 (2), p. 374-389. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F., CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 8 mar. 2015.

GOMES, N.L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMÉZ, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GONÇALVES E SILVA. P. B. Aprender e ensinar e Relações Etnico-Raciais no Brasil. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 v.63, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>>. Acesso em: 06 de mai. de 2015.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: editora ufmg; Rio de Janeiro: iuperj, 2005.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2015**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/default.shtm>> Acesso em: 14 fev. 2017.

IBGE. **Censo Demográfico 2010.** Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 24 fev, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** Goiânia: MF Livros, 2008.

LUVIZOTTO, C.K. Etnicidade e identidade étnica. In: **Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 93 p. Capítulo 3, Etnicidade e identidade étnica; p. 29-36.

MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações.** São Paulo, v.7, n. 13, jun., 2002.

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

MORAES, V. L. R. C., BUYTENDORP, A. A. B. O Currículo multicultural e as práticas pedagógicas expressas nos materiais didáticos. **Diálogos Educacionais em Revista.** Campo Grande, v. 2, n. 2, p. 32-43, nov 2011.

MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2016.

MOREIRA, A. F., CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F., CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PAPALIA, D. E., OLDS, S. W., FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano.** São Paulo: Artmed, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Questões sobre a organização do trabalho na escola.** Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p078-083_c.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Memórias, Caminhos e Descobertas – Sociedade e Natureza**. Guia de Planejamento e Orientações ao Professor. São Paulo, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 25 ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STOER, S. R., CORTESÃO, L. **Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Porto: Afrontamento, 1999.