



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO  
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**GABRIELA MARIA CORRÊA DE SOUSA**

**DISCURSOS FALADOS, CORPOS DISCIPLINADOS E IMAGENS  
CRISTALIZADAS: REPRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO  
IMAGINÁRIO DE DISCENTES DO ENSINO MÉDIO.**

**SUMÉ – PB  
2017**

**GABRIELA MARIA CORRÊA DE SOUSA**

**DISCURSOS FALADOS, CORPOS DISCIPLINADOS E IMAGENS  
CRISTALIZADAS: REPRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO  
IMAGINÁRIO DE DISCENTES DO ENSINO MÉDIO.**

**Monografia apresentada ao Curso Superior de Ciências Sociais do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.**

**Orientador: Professor Dr. Wallace G. Ferreira de Souza.**

**SUMÉ - PB  
2017**

S725d Sousa, Gabriela Maria Corrêa.

Discursos falados, corpos disciplinados e imagens cristalizadas: representação da população negra no imaginário de discentes do ensino médio. / Rodolfo Antonino Leão. Sumé - PB: [s.n], 2017.

70 f.

Orientador: Professor Dr. Wallace G. Ferreira de Souza.

Monografia - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia.

1. Negros – representação social. 2. Análise do discurso - imagens. 3. População negra – livro didático. 4. Negros e imaginário.  
I. Título.

CDU: 316.347:37(043.1)

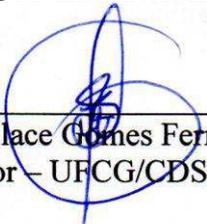
**GABRIELA MARIA CORRÊA DE SOUSA**

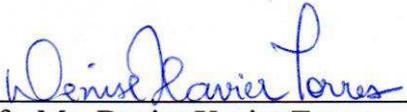
**DISCURSOS FALADOS, CORPOS DISCIPLINADOS E IMAGENS  
CRISTALIZADAS: REPRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO  
IMAGINÁRIO DE DISCENTES DO ENSINO MÉDIO.**

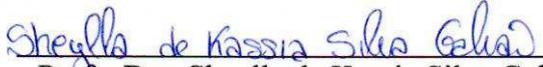
Monografia apresentada ao Curso Superior de Ciências Sociais do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Aprovada em: 21/09/2017

**BANCA EXAMINADORA:**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Wallace Gomes Ferreira de Souza  
(Orientador – UFCG/CDSA/UAC!S)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Ma. Denise Xavier Torres  
(Examinadora Titular Interna – UFCG/CDSA/UAEDUC)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Sheylla de Kassia Silva Galvão  
(Examinadora Titular Interna – UFCG/CDSA/UAC!S)

**SUMÉ - PB**

Dedico este trabalho aos meus pais, Sady Bezerra de Sousa e Sandra Lúcia Corrêa de Sousa, como resultado de toda dedicação e valores que me ensinaram e que me levaram a essa conquista. Aos meus irmãos Grasielle e Gabriel pelo carinho e paciência. Ao meu marido Edjaelson pelo incentivo e apoio e as minhas filhas Luisy e Lívia por serem meu incentivo para não desistir.

## **AGRADECIMENTOS**

Acima de tudo, primeiramente, agradeço a Deus pelo Dom da vida e por essa conquista.

Aos meus pais, por sempre me incentivarem a estudar, e fazer de tudo o que estava ao alcance deles para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos meus irmãos (as) Grasielle Corrêa de Sousa e Gabriel Antônio Corrêa de Sousa, por estarem sempre presente em minha vida e por acreditarem em meus estudos, me dando força e estímulo.

Ao meu marido Edjaelson de Oliveira Freitas por cuidar de nossas filhas Luisy e Lívia, pelas vezes que tive que ficar ausente.

De forma muito especial agradeço ao professor e orientador Dr. Wallace G. Ferreira de Souza pelas contribuições teóricas, pelo apoio ao tema desse trabalho e pelos subsídios que se foram moldados para o resultado final dessa pesquisa, a você ficará sempre minha eterna gratidão, respeito e amizade.

Agradeço aos meus grandes amigos Fernanda Sousa e Mesias Ramos, por sempre me darem força e me fazer acreditar que conseguiria e não me deixar desistir.

Aos alunos (as) que participaram dos questionários sou muito grata pela confiança. MUITO OBRIGADA!

“Não precisamos de um dia da consciência negra, branca, parda, amarela, albina... Precisamos de 365 dias de consciência humana”.

Thiago Saraiva

## RESUMO

Estudar as representações sociais e observar como se forma os sistemas de referências que utilizamos para classificar a população negra. A população negra ainda hoje é vista de forma negativa, a forma como os negros são representados gera preconceito, a visão que se tem da cultura negra é apenas observada pela ótica da escravidão, a imagem que é construída nos livros didáticos ajuda na construção do preconceito, dessa forma o povo negro não se identifica com sua origem. Sendo a escola uma das instituições responsáveis para preparar os alunos para exercer sua cidadania, termina reproduzindo o preconceito construído historicamente. O ensino da cultura afro brasileira não acontece de forma efetiva. Tendo em vista tal situação, se faz necessário estudos visando mostrar que a escola não busca trabalhar com o ensino de cultura afro com o objetivo de construir uma identidade da população negra que não gere preconceito. Desse modo, pretendemos problematizar a visão dos alunos (as), acerca da “imagem” representação que os mesmos têm da população negra, afim de evidenciar, as fragilidades da implementação da Lei 10.639/02. Esta pesquisa é de cunho qualitativo e foi aplicado questionários. Neste estudo o que nos aponta é que a representação que os alunos têm da população negra é ainda de um povo sofrido e humilhado e que isso se deve a escravidão. Nesse caso a escola trabalha exclusivamente a história da população negra apenas em uma data comemorativa.

Palavras-chave: População Negra. Representação Social. Escola.

## **ABSTRACT**

Studying the social representations and observe how the reference systems that we use to classify the black population are formed. The black population is still seen today in a negative way, the way blacks are represented generates prejudice, the black culture's view is only observed from the viewpoint of slavery, the image that is constructed in the textbooks helps in the construction of prejudice , so the black people do not identify with their origin. As the school is one of the institutions responsible for preparing students to exercise their citizenship, it ends up reproducing historically constructed prejudice. The teaching of Afro-Brazilian culture does not happen in an effective way. In view of this situation, studies are needed to show that the school does not seek to work with the teaching of Afro culture in order to build an identity of the black population that does not generate prejudice. In this way, we intend to problematize the students' view about their "image" representation of the black population, in order to highlight the weaknesses of the implementation of Law 10.639 / 02. This research is qualitative and questionnaires were applied. In this study what points us is that the representation that the students have of the black population is still of a people suffered and humiliated and that this is due to slavery. In this case the school works exclusively the history of the black population only on a commemorative date.

Key words: Black population. Social Representation. School.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2 REPRESENTAÇÃO, MARCADORES SOCIAIS E A POPULAÇÃO NEGRA.....</b>	<b>12</b>
2.1 Uma arqueologia do conceito.....	12
2.2 O caminho que escolhemos.....	18
2.3 Sentidos e representações sobre a população negra.....	23
<b>3 POLÍTICAS DE IGUALDADE RACIAL E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO – LEI Nº 10.639/03.....</b>	<b>31</b>
3.1 Políticas de igualdade racial no Brasil.....	31
3.2 Povo negro, a escola e o currículo.....	32
3.3 O ensino de história e cultura afro brasileira na escola.....	37
3.4 A Lei nº 10.639/03 no currículo escolar e os principais desafios de Sua implementação.....	39
<b>4 ANALISANDO OS DISCURSOS: REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO NEGRO E A IDEIA DE PRECONCEITO.....</b>	<b>49</b>
4.1 Dos alunos.....	49
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>61</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>63</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO.....</b>	<b>68</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS.....</b>	<b>69</b>

## 1 INTRODUÇÃO

É possível encarar que, no Brasil, a desigualdade é um imperativo que se perpetua por séculos, intensificada devido à ordem econômica que privilegia burguesias e torna os desfavorecidos cada vez mais vulneráveis às mazelas imposta por condições socioeconômicas. Porém, dentre as desigualdades mais presentes e persistentes no Brasil, a desigualdade racial é uma das marcas de uma das sociedades escravista no passado. (SILVA, 2013).

Isso por que a sociedade brasileira após décadas de abolição, ainda é alimentada por estratégias de subordinação e invisibilidade da população negra. Essa é ainda uma das questões mais perversas que marca a disparidade social no país, de forma que a maioria das questões políticas sociais não foi usufruída de forma equitativa por essa população, justamente devido a essa herança de discriminação (SILVA, 2013).

Vale ressaltar que o Brasil é o país que concentra a maior população negra do mundo, com aproximadamente 185 milhões de negros, seguida pela Nigéria, com mais de 135 milhões. Porém, ainda que a cultura negra esteja arrigada na formação histórica indenitária do país, bem como seus traços estejam presentes no cotidiano da população brasileira, ainda existe uma ideia eurocêntrica que envolve o Brasil e faz com que a população negra continue sendo discriminada (RIBEIRO, 2009).

Em vista desse panorama, o racismo, preconceito e discriminação racial são fenômenos que estruturam e alimentam as desigualdades nas relações entre grupos raciais distintos. São também os principais responsáveis pela reprodução social de desigualdades, de forma permanente. Para além das políticas de repressão que são as mais antigas em relação ao repertório jurídico brasileiro, mesmo que sua aplicação seja limitada, os últimos anos foram determinantes na conformação de um conjunto de políticas e de ações direcionadas a promoção da igualdade racial (RIBEIRO, 2009).

Isso porque é inegável que, mesmo a passos lentos, o Brasil encarou mudanças no que tange a ampliação das políticas públicas democráticas e direcionadas a população negra. Mudanças que podem ser atribuídas as ações empreendidas por movimento sociais e a negociação com estruturas das esferas de administração pública, especialmente que atuam em defesa dessa e de outras das

classificadas como “minorias” – ainda que não o sejam numericamente (RIBEIRO, 2009).

Dentre as conquistas mais importante no que tange a política de enfrentamento ao racismo, certamente a educação para as relações étnico-raciais, que ocorreu por meio da alteração da lei de diretrizes e bases da educação nacional, determinada por meio da lei Nº10.639/03, certamente foi uma das mais fundamentais. Essa legislação tratou de determinar como obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira na rede de ensino fundamental e médio (SILVA, 2013).

Tal política que envolve uma proposta de educação antirracista e que alcança ainda mais solidez por meio das orientações do conselho nacional de educação, que regulamentou e estabeleceu as diretrizes nacionais curriculares para a educação étnico racial no Brasil. Esse é um dos espaços que se pretende alcançar, já que por séculos a educação também tratou de perpetuar essa cultura eurocêntrica e, de algum modo, alimenta a reprodução da discriminação racial (SILVA, 2013).

Em vista do cenário acima exposto, desenha-se como objetivo, debater sobre tais questões relativas a construção da identidade da população negra a partir de marcadores sociais. É nesse sentido, que trago uma discussão sobre a representação social do negro na escola a partir da visão de alunos do ensino médio. Na busca de entender qual a “imagem” representação que os alunos têm da população negra.

A coleta de dados foi feita através da aplicação de questionários. Segundo Gil:

Pode-se definir questionários como técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, P. 121)

A pesquisa foi realizada com quinze (15) alunos de uma escola particular de ensino da cidade de Sumé, foram cinco (5) alunos de cada série do ensino médio. É importante ressaltar que os 15 questionários aplicado aos alunos foram respondidos por vontade própria, sendo (8) alunos do gênero masculino e (7) do feminino, em uma faixa de 15 a 18 anos, sendo a maioria branco.

Foram (5) questões abertas, no qual ele responderam e entregaram no mesmo dia.

A pesquisa realizada é de cunho qualitativo. Segundo Goldenberg (2015) explica que a abordagem da pesquisa qualitativa não preocupa-se com a representação em números, mas tende a aprofundar a compreensão acerca de um grupo social, organização, entre outros. Sendo que na adoção dessa abordagem, não existe a defesa de uma premissa única de pesquisa para todas as ciências, uma vez que quando se trata de ciências sociais, existem especificidades em todas, o que demonstra que para cada pesquisa existe uma metodologia própria. Sendo que a pesquisa empreendida nesse trabalho segue justamente esse método de abordagem.

Afim de traçar um caminho coerente para o desenvolvimento do tema o presente trabalho fica dividido em três partes a primeira parte apresenta uma discussão afim de conceituar e debater teorias sobre o conceito de representação buscando realizar uma arqueologia do conceito para tanto o debate fica acerca de Durkheim, Réses, Mazzotti, Villas Boas, Rocha, entre outros nomes também que contribuíram para desenvolver tal conceito para em seguida compreender as representações sobre a população negra que circulam em nosso meio. A segunda parte apresenta uma discussão sobre a política de igualdade racial e o contexto da educação, buscando situar o povo negro na história, para em seguida debater sobre a importância sobre o ensino de cultura afro brasileira na escola. A terceira parte fica a análises dos questionários dos alunos (as), para detectar a imagem que os alunos têm da população negra. E por último as considerações finais desse estudo.

## 2 REPRESENTAÇÕES, MARCADORES SOCIAIS E A POPULAÇÃO NEGRA

Quando realizamos um estudo sobre as sociedades, observamos a existência de diversidades e desigualdades sociais. Algumas dessas diferenças entre os indivíduos são de natureza biológica como, por exemplo, gênero, cor da pele, idade, altura etc. Contudo as desigualdades sociais são produto das relações estabelecidas entre os indivíduos, que também produz diferença e refletem os conflitos de interesses de grupos ou indivíduos em relação a outros grupos ou indivíduos.

Historicamente vimos que o capitalismo apresenta um grande conflito: a luta entre burgueses e proletários, entre os donos dos meios de produção e o trabalhador assalariado. No entanto, a história apresenta outros conflitos de interesses que vão muito além da divisão da sociedade em classes: conflitos entre os gêneros (homens e mulheres), adultos e jovens, brancos e negros, minorias étnicas, heterossexuais e homossexuais.

Nesse contexto os estudos sobre as representações sociais buscam compreender como se formam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Diante das relações que as representações têm com a linguagem, ideologia e imaginário social é importante ressaltar seu papel, pois as representações sociais constituem elementos essenciais para a análise dos mecanismos que interferem na concepção errônea que se tem sobre determinado grupo.

Com efeito, o racismo afeta de forma negativa a população negra, pois foram construídos marcos desde a época colonial no qual o homem e a mulher negra são visto de forma inferiorizada. A fim de entender o conceito sobre representações sociais se faz importante um estudo sobre a genealogia do conceito, buscando compreender os primeiros pensadores desse assunto como por exemplo Durkheim, assim como também teóricos modernos como Moscovici, Mazzoti entre outros.

### 2.4 UMA ARQUEOLOGIA DO CONCEITO

O processo histórico é contínuo, mas não podemos compará-lo a uma linha reta, pois possuem progressos e retrocessos. Segundo Marcos Alexandre (2004), o

conceito de representação coletiva nasceu na Sociologia, nos estudos de Durkheim. A princípio foi empregado como uma teoria da religião, da magia e do pensamento mítico. Para Durkheim fenômenos coletivos não podem ser explicados, em termos de indivíduo, pois tais fenômenos são produto de uma comunidade.

O julgamento da realidade, cederia espaço ao o julgamento de valor, Durkheim, portanto, não mais estaria preocupado com a morfologia social, chave de leitura que sustentou suas análises do fato social na sua obra 'Divisão do Trabalho Social' (PINHEIRO FILHO, 2004), mas realiza um deslocamento, introduz o simbólico como princípio fundante da realidade social. Neste sentido, para Durkheim a vida coletiva é feita principalmente das representações, ele utilizou o conceito de representação como conceito-chave específico da sociologia, para isso buscou diferenciar representações individuais e coletivas (PINHEIRO FILHO, 2004).

Durkheim (1989) concebe a representação coletiva e social enquanto elemento fundamental na área das ciências sociais, uma noção que é pautada como fato social *sui generis* que forma um tipo de fato moral norteador e criador de uma coesão social tanto nos grupos quanto na sociedade. Processos de coesão e coerção que se apresentam como elementos que emergem de suas ideias a fim de remeter a lógicas distintas. Pois enquanto a coesão assume natureza associativa e cria afinidade e solidariedade; a coerção emerge a norma como uma construção de imposição por parte da sociedade ao indivíduo.

Portanto, na concepção do autor, a representação coletiva não funciona como um tipo de falsa consciência que trata de velar a realidade, mas sim, articula a ideia e a ação social a fim de formular a vida cotidiana das pessoas, por meio da criação de um tipo de consciência coletiva que agrega função social aos indivíduos no bojo do espaço social e tempo. Portanto, a sociedade real e ideal é articulada não devido à sua natureza antagônica, mas sim, devido à coesão que se cria sobre ela. Já que: “[...] uma sociedade não é constituída simplesmente pela massa dos indivíduos que a compõem, pelo solo que a ocupa [...] mas, antes de tudo, pela ideia que ela faz de si mesma” (DURKHEIM, 1989, p. 500).

Para Marcos Alexandre (2004) o sociólogo Durkheim faz uma argumentação que fenômenos coletivos não podem ser explicados em termos de indivíduo, mas devem, sim, ser explicados no contexto da coletividade. Conforme Durkheim (1999), nas sociedades existe uma solidariedade social que resulta da divisão do trabalho, de forma que essa divisão, em sua concepção, produz a passagem da solidariedade

mecânica para a orgânica, o que acontece devido ao fato de as sociedades se desenvolverem ao longo do tempo.

O autor também entende que a solidariedade cabe ao domínio da sociologia, uma vez que consiste em fato social que somente pode ser conhecido por meio de seus efeitos sociais. Desse modo, o autor explica que a solidariedade social: “[...] é um fenômeno totalmente moral, que por si, não se presta à observação exata, é necessário substituir o fato interno que nos escapa por um fato externo que o simbolize e estudar o primeiro através do segundo. Esse símbolo visível é o direito” (DURKHEIM, 1999, p. 31).

Ainda na concepção de Durkheim (1995), os fatos sociais não são caracterizados tão somente por sua exterioridade relacionada às consciências individuais e pelo exercício de uma ação coercitiva sobre os indivíduos, mas também por sua generalidade. Sobre isso, o autor aponta que um fenômeno somente poderá ser considerado coletivo: “[...] se for comum a todos os membros da sociedade ou, pelo menos, à maior parte deles, portanto, se for geral. Certamente, mas, se ele é geral, é porque ele é coletivo [...] o que é bem diferente de ser coletivo por ser geral” (p. 9).

O autor prossegue caracterizando a existência das formas individuais que são assumidas dos fenômenos coletivos quando se difundem. Características essas que geram o fato social, cuja definição é a mais elaborada dos fatos sociais, que o autor explica que significa toda forma de fazer, seja fixada ou não, que pode ser: “[...] suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais” (DURKHEIM, 1995, p. 13).

Nesse contexto Junqueira (2005) explica que o conceito de representação no bojo das ciências sociais, foi amplamente abordado por Durkheim na tentativa de diferenciar as representações individuais e as coletivas. Uma diferenciação teórica que formava parte do esforço para a concepção de um objeto específico da sociologia que fosse capaz de separar-se da psicologia e biologia. Sobre isso, a autora complementa dizendo que:

No desenvolvimento da sociologia clássica, o conceito não teve um lugar central, mas condicionado as determinações epistemológicas e

teóricas do estudo da ação social em Weber, ou da sociedade de classes em Marx. Ainda que o conceito de significado ou sentido da ação inclua reflexões sobre as representações dos sujeitos, e o conceito de ideologia, em seus sentidos positivos e negativos, repouse na existência de sistemas simbólicos de referência, é somente no período contemporâneo que as ciências colocam esta noção no núcleo da discussão sobre o objeto sociológico (JUNQUEIRA, 2005, p. 145).

Nesse sentido, a autora prossegue dizendo que, nas últimas décadas, a noção de representação social se atribui de novas linhas, partindo da necessidade de oferecer explicações à crescente importância da dimensão cultural e sua interferência nos fenômenos sociais mais diversos. Sendo assim, cultura, economia e política, se tornam as principais dimensões consideradas no processo de avaliação da realidade social.

É percebido que a noção de representação social foi uma percepção compartilhada entre Durkheim, Weber e Marx, teóricos da sociologia clássica. De modo que não foi ela, porém, o objeto principal de estudo desses, mas foi a partir deles que o primeiro estudo nessa área começou a ser elaborado. É a partir do século XX, com a sociologia contemporânea<sup>1</sup>, que a noção de representação social se atribui de novas explicações, no intuito de buscar explicar novas questões que surgem na formação de identidade de um grupo.

Acerca dessas novas representações, Réses (2003) menciona a ideia de Bourdieu sobre representações sociais, que ocorre por meio da valorização da fala na qualidade de expressão das condições de existência. Nessa concepção, a palavra se torna um símbolo comunicacional por excelência, uma vez que é representante do pensamento. Logo, a fala revela as condições estruturais, dos sistemas de valores, normas e símbolos, que detém o poder de transmitir, por meio de um porta-voz, as representações de determinados grupos, em determinadas condições históricas, socioeconômicas e culturais.

---

<sup>1</sup> A sociologia, enquanto ciência social, se atribui de natureza eternamente jovem, histórica e movida por problemáticas que são sempre novas e relacionadas e contextos igualmente novos. Porém, o interesse que mantém pelo passado possibilita questionar a ideia desse como evidência histórica, bem como acompanhar de forma histórica os engajamentos, fazer investigações de disputas, compreender, no presente, como alguns teóricos podem ser ou não resgatados. Portanto, quando se fala em sociologia contemporânea, fala-se sobre uma sociologia que busca não somente refletir a juventude e novidade, mas que também aponte para posições e disposições de pensamentos históricos. Assim, no estudo sociológico, é possível diferenciar a sociologia clássica da contemporânea, dizendo que essa última justamente se distancia da primeira por eleger novas problemáticas, sobretudo relacionadas às novas condições das sociedades (OLIVEIRA, 2009).

O mesmo autor menciona ainda na esteira das concepções contemporâneas, a ideia de Moscovici, que renova a análise de representações sociais de Durkheim e apresenta a especificidade dos fenômenos de representação nas sociedades contemporâneas, cuja característica envolve a intensidade e a fluidez dos processos de trocas e comunicações, bem como o desenvolvimento científico e a pluralidade e mobilidade sociais. Assim, na sociologia contemporânea, as novas explicações para as representações sociais:

[...] orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais, assim como intervêm na difusão e na assimilação de conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais (RÉSES, 2003, p. 197).

Nas sociedades contemporâneas somos bombardeados com muitas informações, questões e eventos que surgem no meio social, que se fazem necessária serem compreendidas, pois nos compromete de alguma maneira. Portanto é imprescindível compreendê-los. Tais situações são presentes nas relações que temos com os outros “nas conversações diárias, em casa, no trabalho, com amigos, somos instados a nos manifestar sobre eles procurando explicações” (MAZZOTTI, 2008, p. 21).

Résés (2003) explica que, de maneira geral, nas sociedades contemporâneas, cada conjunto de relações sociais, princípios, esquemas e processos de interação, organizam tomadas de posicionamento que são simbólicas e atreladas a inserção específicas nessas relações. De forma que as representações sociais se tornam os princípios que possibilitam essas organizações das relações simbólicas entre os agentes sociais.

Desse modo, as situações referidas que são presentes nas relações sociais vivenciadas, são princípios relacionais que servem de estrutura para as relações simbólicas entre sujeitos ou grupos de sujeitos que constituem, ao mesmo passo, um campo de trocas simbólicas e uma representação desse mesmo campo. Dessa forma, mais do que meras opiniões consensuais, as representações sociais são tomadas de posição simbólicas.

Estas interações sociais vão criando “universos consensuais<sup>2</sup>” dos quais novas representações vão sendo produzidas. Arruda (2002) destaca que essas interações sociais que ocorrem nos universos consensuais, são munidas de conversações informais que ocorrem no cotidiano. De forma que as referências e a formação desses universos, se relacionam à cultura, isto é, aos conhecimentos que são socialmente compartilhados.

Conforme diz Mazzotti tais informações passam a fazer parte desse universo não mais como simples informação e sim como verdadeiras “teorias” do senso comum (2008, p. 21). Essas teorias ajudam a criar uma identidade de pertencimento de um indivíduo a determinado grupo. Villas Bôas (2010) entende que essas teorias passam por um processo de naturalização, quando deixam de ser novidade e fazem com que o que era abstrato, se torne concreto.

Isso, segundo a autora, somente ocorrerá quando essa teoria se inscreve não somente nas relações intergrupos, mas também em sistemas de pensamento que preexistem, sendo incorporadas por meio de um processo de ancoragem, cujo sistema de conhecimentos da representação passa a se ancorar à realidade social, agregando-lhe funcionalidade e um papel de reguladora da interação grupal. Por essa razão, quando são detectados pontos em que uma representação se ancora, são reconhecidos também os domínios do conhecimento que envolvem suas significações mais genéricas.

Rocha (2014) finaliza esse ponto, dizendo que tratar sobre as representações sociais diz respeito à abordagem da própria construção da realidade, na qualidade de universo que envolve sujeitos e grupos que comunicam-se entre si, relacionam-se e consolidam-se com o meio social em que vivem. Tal dinâmica ocupa espaço no cotidiano dos sujeitos, em suas atividades diárias, em reuniões públicas, em cafés, nas ruas, nos meios de comunicação e instituições, isto é, no encontro público dos atores sociais em todos os espaços disponíveis para reunião, fala, para atribuir sentido ao cotidiano.

O autor explica que em todos esses encontros e interações sociais, são trazidos à baila, elementos ideológicos, emocionais, cognitivos, institucionais e todos os demais que se relacionam ao ser humano de forma plena. Portanto,

---

<sup>2</sup> O universo consensual, segundo Ferreira e Brum (2000), é denominado de senso comum e se encontra em práticas interativas do cotidiano, espaço em que são construídas as representações sociais partindo das pressões diárias, das contradições sociais. Esse senso comum forma versões contemporâneas de determinado saber, tornando-se um espaço familiar, próximo ao indivíduo.

considerando as condições sociológicas e psicológicas através de uma ótica dinâmica. Fazendo das representações sociais, mais do que: “[...] mera reprodução dos objetos, pois implicam uma atividade criativa e interpretativa dos sujeitos” (ROCHA, 2014, p. 61).

## 2.2 O CAMINHO QUE ESCOLHEMOS

Após compreender o que são representação sociais se faz importante buscar teóricos que desenvolveram esta perspectiva, afim de ajudar na compreensão dos acontecimentos que ocorrem a partir das relações sociais. Segundo Alves-Mazzotti (2008), Moscovici elabora sua teoria sobre representação social, a partir da teoria proposta por Durkheim, mas o sociólogo mostra uma teoria bastante reduzida e estática que não tinha nenhuma preocupação aos processos que dariam origem a pluralidade do pensamento. De acordo com Alves-Mazzotti (2008, p. 22):

A noção de representação social proposta por Moscovici corresponde a busca desta especificidade através da elaboração de um conceito verdadeiramente psicossocial, na medida em que, procura dialetizar as relações entre indivíduos e sociedade [...].

A autora prossegue abordando a perspectiva do teórico, que demonstra uma preocupação com o plural, tomando como primeira tarefa, distinguir o conceito de representação social do mito, da ciência e da ideologia. Nesse processo, conforme a autora, Moscovici retoma o conceito de representação coletiva de Durkheim, demonstrando que a ideia desse, tratava de uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais, envolvendo, dentre eles, os relacionados às ciências, aos mitos e à ideologia, sem que tivessem, contudo, a preocupação de explicar processos que originariam tal pluralidade na forma de organizar o pensamento.

Alves-Mazzotti (2008) prossegue dizendo que Moscovici então associa ao conceito de representação, os conceitos de natureza psicológica. De forma que a autora comenta que a proposta do teórico foi fomentar uma noção de representação social correspondente à busca por uma especificidade no debate dos fenômenos da sociedade contemporânea, o que ocorreria por meio de um conceito realmente psicossocial. Ao passo em que a busca tratava de tornar dialéticas as relações entre

sujeito e sociedade, distanciando-se da ótica sociologizante de Durkheim e também da perspectiva psicologizante proposta pela psicologia social de sua época.

A autora explica que, em concordância com tal preocupação, Moscovici então diferenciou, inicialmente, o conceito de representação social dos mitos, da ciência e da ideologia, posteriormente, agregou-o com conceitos psicológicos com frequência associados a ele, tais como de opinião, atitude e imagem. Em síntese, sua afirmação consiste em dizer que tais conceitos pressupunham a existência de estímulo exterior, em relação ao que o sujeito responde.

Ao passo que, conforme Alves-Mazzotti (2008), no caso das representações sociais, a premissa é de que não há separação entre o universo externo e o interno do indivíduo, pois em sua atividade de representação, o mesmo não reproduz de forma passiva, um objeto determinado, mas, de alguma forma, o reconstrói e, quando faz isso, se forma enquanto sujeito, apreendendo-o de alguma forma o modo como ele mesmo se situa no universo social e também material.

Para além, na concepção de Moscovici, a autora explica que as representações sociais, bem como opiniões e atitudes, funcionam como preparo para a ação, só que, ao contrário dessas, não são dessa forma só porque servem de orientação ao comportamento do indivíduo, mas especialmente porque reconstroem os elementos do ambiente cujo comportamento toma lugar, integrando-o a uma rede de relações as que se relaciona seu objeto. Por fim, a autora aponta que Moscovici:

[...] observa que os conceitos de opinião, atitude e imagem não levam em conta o papel das relações e interações entre as pessoas: os grupos são considerados a posteriori e de maneira estática, apenas enquanto selecionam e utilizam a informação que circula na sociedade e não como instancias que as criam e as comunicam (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 23).

O que Moscovici procura ressaltar é que as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagem de” mas teorias que são baseadas no mundo real e que tem como base valores e conceitos que determinam a forma como as pessoas se comunicam. Mazzotti (2008) ainda destaca que a representação tem em sua estrutura dois conceitos inseparáveis a face figurativa e a face simbólica “isso significa que a cada figura corresponde a um sentido e a cada sentido uma figura” (MAZZOTTI, 2008, P. 23) ao tempo que se destaca uma figura é dado um sentido a ela, e a mesma é inserida em nosso universo.

Patriota (2007) explica que também é de Moscovici a proposta de uma estrutura teórica para as representações sociais, pois, em sua concepção, a representação social parte dessas duas faces que são indissociáveis. A face figurativa ou imaginante, trata do objeto, enquanto a face simbólica trata do sentido que é atribuído a esse objeto por parte do sujeito. Isto é, a compreensão é que não há representação sem que haja o objeto.

A representação acontece a partir de dois processos: a ancoragem e a objetivação sendo a objetivação “a passagem de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas [...] tornando-se ‘suposto reflexos do real’. [...] e a ancoragem, como a constituição de uma rede de significados em torno do objeto relacionando-o a valores e práticas sociais” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 24). A partir dessa atividade, Moscovici consegue compreender como funciona o sistema cognitivo e de que forma ele interfere na sociedade.

Depois de analisar as representações através da natureza psicológica, Alves-Mazzotti (2008) explica que Moscovici analisa sua natureza social, sua teoria foca dois aspectos essenciais para a representação social na perspectiva da psicologia social. De forma que: “O processo responsável por sua formação e o sistema cognitivo que lhe é próprio” (p. 26). Jodelet (1990 apud ALVES-MAZZOTTI, 2008) aprofunda a teoria elaborada por Moscovici sobre representações sócias, procurando definir melhor o conceito de representação social. Em sua concepção, a representação social é:

[...] uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social (JODELET, 1990 apud ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 27).

Para Jodelet (1990 apud ALVES-MAZZOTTI, 2008), o saber construído através do senso comum pelas pessoas que forma a sociedade, forma um pensamento social que tem uma lógica de existir e não pode ser descartado nem desconsiderado, pois é importante para entender determinado ambiente social.

Conforme Jodelet (2001), portanto, as representações sociais se ativam e atuam na vida social, funcionando na qualidade de guias que nomeiam e definem os distintos aspectos da realidade cotidiana. Bem como sua forma de interpretação, as tomadas de decisões e a forma de posicionamento perante eles. Logo, sua

concepção trata que as representações se relacionam à forma como o sujeito compreende, gerencia ou enfrenta o mundo.

A questão do poder simbólico na ótica de Bordieu (2003) passa a ser norteadada pelo *habitus* que, antes de ser conceituado, ressalva um alerta que o próprio autor faz, dizendo: "[...] a noção de *Hatibus* exprime, sobretudo, a recusa a toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou, a da consciência (ou do sujeito) e do inconsciente, a do finalismo e do mecanicismo etc." (p. 60).

Considerando então tal explicação, Bordieu (2005) explica que o *habitus* pode ser entendido enquanto um conjunto de propensões que possibilitam que os indivíduos atuem no bojo de uma estrutura social determinada, visando à manutenção de uma dinâmica organizacional pré-estabelecia. De modo que o *habitus* toma conotação conservadora na dinâmica social.

O autor também busca superar uma oposição existente entre subjetivismo e objetivismo em seu texto, para tanto, traça uma relação suplementar e vertical que trata de mediar o sistema de posições objetivas e as disposições subjetivas dos sujeitos e das coletividades. Portanto, o *habitus* se relaciona a um campo que se encontra entre o sistema imperceptível de relações estruturais que tratam de modelar as ações e instituições, ao passo que as ações desses agentes que são visíveis, estruturam então as relações.

Conforme Bourdieu (2005) o estruturalismo ganha uma abordagem crítica que busca desvelar a articulação do social, de forma que seu método se volta à avaliação de mecanismos de dominação, produção de ideias e gênese das condutas. Sua concepção não admite a redução objetivista – que trata de negar a prática dos agentes e se interessa tão somente pelas relações de coerção que impõem.

Bem como não aceita também o determinismo e estabilidade proposto pelas estruturas, embora mantenha a noção de que o sentido das ações de forma mais pessoal e transparente, não diz respeito ao sujeito que as executa, mas sim, ao sistema inteiro de relações nas e pelas quais são realizadas. Isso faz com que se distancie do subjetivismo, desconsiderando a gênese social de condutas individuais, fazendo com que o estruturalismo desconsidere a história e as determinações dos sujeitos.

Certamente, considerando a visão de Bourdieu (2003; 2005) não seria possível ignorar o dinamismo de ações individuais ou coletivas, capazes de encerrar em sua estrutura a luta pela prevalência de algumas ideias sobre outras e com mudanças conseqüentes de estruturas sociais. Todavia, em sua perspectiva o *habitus* demonstra uma disposição que fora incorporada, quase de maneira postural, que é capaz de disciplinar comportamentos que derivam dos campos estruturados e estruturantes. Cujas identificação dos *habitus* dos atores poderá ser altamente relevante para que seja possível compreender as regras da sociedade que são constituídas ao longo dos anos da história.

Ainda nas teorias sobre representações sociais, vale apontar a que apresenta Erving Goffman (1993), que aponta a informação social como um tipo de representação social do indivíduo, devido às suas características que podem ser mais ou menos permanentes, contrapondo-se aos sentimentos, estados de ânimo e intenção que o sujeito pode ter demonstrado em determinado momento. Esses elementos representam signos que o indivíduo transmite para outro por meio da expressão corporal.

No bojo das representações sociais, a que se pretende adotar como linha norteadora dessa pesquisa, porém, é a de Stuart Hall (1997) que explica que as representações ocorrem por meio da consideração da cultura como um conjunto de valores ou significados partilhados. Assim, sua compreensão sobre a cultura com enfoque no significado, importância da formação de senso comum, partindo ainda de um conjunto de práticas que se estrutura na produção e troca de significados, é o que centraliza sua concepção sobre representação.

O autor comenta que é por meio da maneira como os significados são construídos, que o conceito de representação será formado, pois significados culturais não são inerentes ao ser humano, mas se constroem nele, com efeitos reais e passíveis de regular práticas sociais. Assim, reconhecer o significado é parte da própria identidade humana, por meio da sensação de pertencimento. De modo que sinais, por seu turno, terão significado compartilhado e representarão os conceitos, ideias e sentimentos humanos a fim de possibilitar que outros decodifiquem ou interpretem de forma mais semelhante possível. Em síntese, sua ideia envolve a percepção de que linguagens funcionam por meio da representação e são, portanto, sistemas de representação.

### 2.3 SENTIDOS E REPRESENTAÇÕES SOBRE A POPULAÇÃO NEGRA

Entendido o conceito de representação social como conhecimento sobre determinado grupo, compreendemos que circulam em nosso meio social representações de diversos grupos sociais, tais conhecimentos podem produzir sentidos ou consequências (FERNANDES & SOUZA, 2016). E no caso da população negra, a forma que esse grupo é representado gera preconceito. Para Jaderson de Sousa (2015) o preconceito racial contra o negro é notório desde os nossos antepassados, em que o negro foi taxado como a causa do problema social brasileiro, contudo, estudos no campo das ciências sociais, tratam de retirar esse estigma.

Nessa seção pretende-se problematizar como o negro foi e é representado em nossa sociedade, onde podemos encontrar a presença de três discursos marcantes -, ora o negro foi tratado como o problema, depois situado em uma suposta harmonia racial e, por último, entrou em um processo de que, é retirado, ainda que de forma lenta e gradativa, o estigma que pesa sobre si, embora, continue vivendo discriminado.

Segundo Fernandes e Souza (2016) as relações étnicas raciais são formadas historicamente mediante construção de imagens e representações sociais. A construção da identidade da população negra vem ganhando maior visibilidade, tornando-se temas de diversos debates. Stuart Hall, aponta que,

A representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para instituir significados. Essa definição carrega uma premissa: as coisas, os objetos, os eventos do mundo não têm, neles mesmos, qualquer sentido fixo, final ou verdadeiro. Somos nós, em sociedade, entre culturas humanas, que atribuímos sentidos as coisas (1997, p. 61).

Compreendendo isso os significados são instituídos dentro de um processo de socialização, no qual várias instituições como família, trabalho e escola influencia na formação e construção do conhecimento de determinado grupo. É a própria sociedade que constrói determinadas representações acerca de um grupo de indivíduos. De acordo com Fernandes e Souza (2016) tais representações sobre o homem branco e o homem negro foram construídas mediante a ótica eurocêntrica, que colocava como “anormal” ou “normal”. Nesses moldes o homem branco,

heterossexual, cristão era colocado como padrão normal, aquele que não se enquadravam em tal perfil era excluído socialmente.

Fernandes e Souza (2016) explicam que as representações de grupos sociais tratam de circular no meio social e, nele produzem sentido e geram consequências. Contudo, algumas representações se atribuem de mais visibilidade do que outras, passando a ser consideradas enquanto expressões da realidade social. No Brasil, tal como em outras sociedades, as representações prevalentes são formadas por narrativas hegemônicas, que representam um grupo social em detrimento de outros.

Os autores comentam ainda que tais representações se constroem perante uma visão eurocêntrica que impõe sentidos de “normalidade” e “anormalidade”, ao passo que determina uma norma padrão que chega ao sujeito – homem, branco, heterossexual e cristão. Os sujeitos que, naturalmente não se enquadram nessa norma, passam a ser encarados como abjetos, tornando-se socialmente excluídos das possibilidades de usufruir do status de sujeito. Sendo assim, os autores explicam que:

A abjeção social decorre da criação de ‘marcadores sociais’ que, formulados a partir de teorias biológicas errôneas, fazem das marcas corporais elementos através dos quais se pode homogeneizar os sujeitos e naturalizar identidades. A reificação de que era objeto o africano escravizado e seus descendentes foi metamorfoseada, no fim do século XIX e início do XX, em teorias racistas que tiveram por base aquilo que na época era considerado biologia científica. A ideia de raça dos sujeitos passou a ser deduzida por meio dessas marcas corporais, dedução que resultou na essencialização das identidades (FERNANDES; SOUZA, 2016, p. 105).

Dito isto, Barboza (2016) compreende que a ideia de raças construído em torno dos sujeitos passou a ser apreendida através das marcas corporais, a então naturalizou-se a construção do estereótipo do homem negro, formando assim sua identidade mas de forma inferiorizada. Para Avtar Brah (2006 apud FERNANDES; SOUZA, 2016) são estes marcadores sociais que estigmatizam e inferiorizam, tratando as diferenças como fator de subordinação e assim produzem a diferenciação social, as diferenças tratadas assim levaram a exclusão de determinado indivíduo ou grupo.

O racismo segundo Memmi (1977) dificulta o diálogo entre diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira, criando barreiras simbólicas negativas acerca da identidade do que é “ser negro” objetando ao que é “ser branco”. O racismo é

uma forma negativa de construção da representação da população negra. Para Fanom (2008), o “homem negro” recebem marcas que estão relacionada a cor da pele que foi construído desde o tempo da era colonial, tais marcas levam em consideração somente características negativas construídas pela cor da pele.

Erving Goffman (1993), analisou a questão da cor da pele negra como um processo de estigmatização ao qual se encontram submetidos muitos sujeitos negros, a representação sobre o negro segundo a autora é uma construção social e não algo que pode ser considerado biológico. Ao corpo negro foi atribuído características negativas, em quanto que ao branco foram relacionados os melhores atributos. Nesse caso o significado que existe em relação ao corpo negro não leva em consideração sua memória histórica, a diversidade, o contexto social e cultural.

De acordo com Piza (2002) ao negro é imposto um lugar social de desacreditado, o que faz com que ele não seja, observado em sua totalidade, mas apenas em relação a sua cor da pele. O homem negro é compreendido pelo seu grupo étnico, enquanto que o homem branco é visto a partir de sua individualidade. Para Gomes (2003) as características que são atribuídas aos negros, foi algo criado para inferiorizá-lo, e a inferiorização do corpo negro foi uma tentativa de justificar a escravidão e esconder intenções econômica e políticas, com esse argumento de inferioridade produziu uma hierarquização social.

Conforme diz Schuman (2012) os indivíduos ou grupos não trazem dentro de si uma essência branca ou negra, mas são criadas a partir da necessidade de um contexto. Gomes (2003) destaca ainda, considerando a perspectiva de desvalorização do negro, à existência de movimentos negros no Brasil que vem lutando para que a representação social do negro seja revista.

Cavalleiro (2000) questiona o fato de que, na qualidade de espaço de socialização e formação cidadã e humana, a escola, ao deixar de fora o debate sobre a identidade negra, contribui para perpetuar a realidade excludente que se apresenta. Isso porque, segundo o autor, existe uma invisibilidade sobre a questão racial no ambiente escolar. Uma questão que se baseia no que o autor denomina de “pedagogia do silêncio”, pois trata de omitir – ao invés de explorar – a relação do povo negro com a formação da sociedade brasileira.

Para o autor, quando silencia essa questão, a escola, além de não cumprir com sua finalidade social na formação de cidadãos, também se torna inferior, desrespeitosa e um agente que despreza a história do negro e sua importância na

formação identitária do Brasil. Abramowich (2006) segue a mesma linha de pensamento e aponta que existe na escola um padrão, um modelo histórico que vigora para a hegemonização da cultura que, ao invés de valorizar o papel do negro e trazê-lo para esse contexto, só fortalece a hegemonia da cultura eurocêntrica. Nesse sentido:

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (GOMES, 2003, p. 77).

Por séculos o ensino sobre a cultura negra foi apenas observado pela ótica da escravidão, a forma como a representação da população negra é construída nos livros didático, ajuda na construção do preconceito, dessa forma o povo negro não se identifica com sua origem. Uma das formas mais claras de notar quão escravista ainda é a visão transmitida no ambiente escolar sobre o negro, é visualizar a forma como livros didáticos atuais representam os negros em suas imagens:

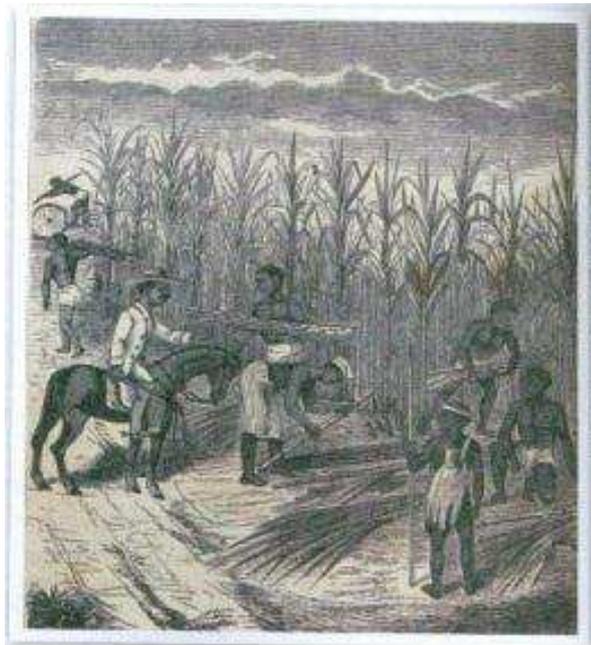
**Figura 1** – Representação do negro em livro didático de história do 5º ano do ensino fundamental



**Fonte:** Vesentini (2008, p. 25)

Nessa imagem de um livro didático de menos de dez anos e que ainda se encontra em uso nas escolas, o negro é visualizado amarrado ao tronco de açoite, na época da escravidão, em uma situação de tortura e humilhação pública. Ainda há na imagem a figura do feitor branco que aplica o “castigo” e a questão altamente simbólica de ser outro negro quem segura a corda que prende o indivíduo ao tronco.

**Figura 2** – Representação do negro em livro de história do 4º ano do ensino fundamental



Fonte: Vesentini (2008, p. 27)

Outra imagem de livro do mesmo autor, demonstra que, embora não estejam em situação de tortura e violência, o negro se encontra representado no campo de trabalho, nesse caso – e comumente em diversos livros didáticos – o trabalho ocorre no corte de campos de cana-de-açúcar, um dos trabalhos a que os escravos eram sujeitos de forma árdua no período da escravidão. Na imagem também aparece um feitor montado no cavalo, de pele mais clara, demonstrando a questão da supervisão constante aos negros.

**Figura 3** – Representação do negro em pintura de Johann Moritz Rugendas em livro didático de história



**Fonte:** Petta (2005, p. 36).

A última imagem é uma pintura clássica reproduzida em uma grande parcela de livros didáticos de história voltados ao ensino fundamental. Na imagem estão homens e mulheres negros trabalhando sob o olhar de nobres brancos que, localizados em uma varanda – em patamar superior – observa seu trabalho. Ainda que seja uma obra de arte clássica e que pareça inocente, certamente não é uma imagem que favorece a afirmação da criança/adolescente negro na sala de aula. Desse modo para Gonçalves e Silva (2004)

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminação elaboradas com o objetivo de educação étnico/racial positivas tem como objetivo fortalecer entre os negros e despertar os brancos a consciência negra. (GONÇALVES E SILVA, 2004, P.68 apud SEED, 2006, p. 68).

Desse modo a escola tem um papel relevante na construção da concepção sobre a história do povo negro, nota-se que a escola é um espaço importante para a construção desses saberes sobre a história e cultura negra como também é lugar para a desconstrução do preconceito que gira em torno da questão racial. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), um dos princípios que devem orientar os temas, os projetos e as atividades pedagógicas em relação a questão do negro na escola é a desconstrução do preconceito racial. Os

professores devem levar os alunos a conhecer e se interessarem por outra cultura e outros povos que contribuíram para a formação do povo brasileiro. Sendo assim, “Cabe agora, aos professores e professoras nas escolas de ensino básico recuperar a África das grandes civilizações [...]” (PARANÁ, 2006, p. 25).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2004, p. 21), menciona-se ainda que: “o ensino de história e cultura afro brasileira e africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino [...]”. A lei 10.639/2003 decreta a obrigatoriedade do ensino de cultura afro brasileira nas escolas. Dispondo, em seu art. 26, que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro- Brasileira”.

O povo negro ao longo da história brasileira vem lutando pelo seu reconhecimento. A aprovação dessa lei, que se deu a partir da mobilização e luta do movimento negro, garante subsidio para as escolas procurarem se adequar para cumprir a lei, e buscando valorizar a cultura negra, sobre tudo, como respeito as pessoas negras que estão nas salas de aulas e não se vêem representadas nas ações pedagógicas.

Como também tem um caráter importante na formação dos indivíduos no que diz respeito ao reconhecimento da identidade étnica. O papel da escola é de suma importância, pois faz valer a lei e os direitos das nossas crianças, jovens e adultos negros que ocupam os bancos escolares ao longo do território brasileiro.

Cabe aos professores se aperfeiçoarem e buscar materiais para ser trabalhada em sala, a lei não é só para os negros, mas para toda a população brasileira. Contudo os alunos, principalmente os negros irão se reconhecer e conhecer sobre seus descendentes e assumir sua identidade, pois por muito tempo a história que prevalece nas escolas é de etnia branca. De acordo com Hélio Santo (2006) a história que é contada nas escolas é branca, assim como aquilo que é colocado pela mídia. Com a lei e obrigatoriedade tornou possível conhecer mais sobre a cultura negra e as belezas africanas.

Dessa forma, é possível concluir que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana fazem emergir a urgência de desenvolver a diversidade cultural na escola, bem como agregar a um sistema de educação eurocêntrico, o

conhecimento de diversas culturas, podendo reconhecer a diversidade de povos e sua importância na formação social e identitária do Brasil. Especialmente do negro, que teve e tem papel fundamental na formação da sociedade e cultura brasileira, o que requer a necessidade da reformulação da representação da imagem do negro, possibilitando o reconhecimento e a sensação de pertencimento à raça por parte de alunos negros.

### **3 POLÍTICAS DE IGUALDADE RACIAL E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO – LEI Nº 10.639/03.**

Entender a representação e influência africana na formação social brasileira se deu de maneira tardia, por conta, não somente de uma ampla extensão de terra, mas, sobretudo, pela persistência de uma indiferença intencional atribuída a essa questão (RIBEIRO 1986 A 2010). A escola então passa a ser entendida como um espaço que propicia a convivência da diversidade, bem como de conflitos, dimensão que torna necessária a problematização da temática das relações étnico-raciais fazendo com que a abordagem de tal temática seja importante, pois serve como fundamento para a troca de experiências, fase em que se insere o debate sobre cultura e identidade afro-brasileira em integração ao currículo.

#### **3.1 POLÍTICAS DE IGUALDADE RACIAL NO BRASIL**

Com relação às políticas de igualdade racial no Brasil e averiguado que ainda é um processo em curso, embora muitas conquistas já foram alcançadas. Não existe uma linearidade no processo da luta pela promoção da igualdade racial, pois existem marcas do passado que ainda permeia a discussão racial no Brasil – escravidão, abolição e industrialização (Ribeiro,1986 a 2010). Segundo Matilde Ribeiro (1986 a 2010), a realização de políticas públicas de igualdade racial, mesmo diante dos acontecimentos históricos, tem ganhado espaço a partir da luta e organização do movimento negro. "As formulações por parte do movimento negro visando a inclusão da população negra na sociedade brasileira são tão antigas quanto as discriminações e repressões" (RIBEIRO, 1986 a 2010).

Deste modo, é na década de 80 que o estado brasileiro estabelece novas referências sobre a institucionalização das políticas de igualdade racial, levando ao conhecimento da questão racial no campo de políticas públicas (RIBEIRO, 1986 a 2010). A conscientização sobre a necessidade de discutir políticas sobre a questão racial, ganhou relevância a medida que houve uma ampliação dos debates sobre tais questões (MUNANGA, 1996).

Ainda, Theodoro (2008) afirma que:

É reconhecida a injustificável desigualdade racial que, ao longo do século, marca a trajetória dos grupos negros e brancos, assim como sua estabilidade ao correr do tempo, a discussão passa progressivamente a se concentrar nas iniciativas necessárias, em termos da ação pública, para seu enfrentamento.

Ao longo dos anos o governo implantou ações para a promoção da igualdade racial. A SEPPIR criada em 2003, a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República é resultado do reconhecimento da luta histórica empreendida pelo Movimento Negro do País. Cabe à entidade a formulação, a coordenação e a articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial, além da proteção de indivíduos e de grupos étnicos vítimas de discriminação racial e outras formas de intolerância. (PORTAL BRASIL, 2015).

Segundo Nilma Lino Gomes em entrevista ao Portal Brasil (2015) foram implementadas ações criadas ou apoiadas pelo governo como: estatuto da igualdade racial para garantir à igualdade de oportunidade, o sistema Nacional de Promoção da Igualdade que são conjuntos de políticas destinados a superar a desigualdade, a ouvidoria da igualdade racial órgão responsável por receber denúncias e por fim os sistemas de cotas que visa oportunizar a entrada da população negra nas universidades e serviços públicos.

Assim sendo, as ações afirmativas como medida de promoção da igualdade racial é um conjunto de instrumento que criam oportunidade de inclusão social, econômica e política de grupos que vivem discriminações históricas tem sido algo de fortes debates (RIBEIRO, 2015). Ainda de acordo com Matilde Ribeiro (1986 a 2010) com o processo de implementação das ações afirmativas, trouxe para discussão e reflexão o desenvolvimento de políticas que alcançasse a educação. A autora mostra perspectivas de recuperação do ensino público com relação a educação étnicos-raciais, como também a democratização da educação, ensino da história e cultura da África, revisão do livro didático entre outras.

### 3.2 POVO NEGRO, A ESCOLA E O CURRÍCULO

No Brasil, de forma geral o que se conhece sobre a população negra é relativo ao período colonial e imperial, cuja ênfase se dá sobre a escravidão, segundo Silva (2015), a história dos negros que aparecem nos livros didáticos

apresenta apenas o negro em condição de escravo até o período da abolição, após esse período pouco ou quase nada se fala sobre a população afro brasileira.

Antes de compreender a situação do negro no Brasil pós abolição, é preciso entender o impacto do sistema escravista sobre o Brasil colonial, Bóris Fausto destaca que:

A escravidão foi uma instituição nacional. Penetrou toda a sociedade, condicionando seu modo de agir e de pensar. O desejo de ser dono de escravos, o esforço por obtê-los ia da classe dominante ao modesto artesão branco das cidades. Houve senhores de engenho e proprietários de minas com centenas de escravos, pequenos lavradores com dois ou três, lares domésticos, nas cidades, com apenas um escravo. O preconceito contra o negro ultrapassou o fim da escravidão e chegou modificado há nossos dias. (Fausto 1996 p.41)

De acordo com a citação do autor no Brasil até mesmo um simples comerciante e lavrador queria possuir escravo o que fez que aumentasse significativamente o número de escravos no Brasil.

No dia 13 de maio de 1888 foi decretado a “lei Aurea” dando início ao fim da escravidão, mas fazendo surgir nossos problemas sociais como a falta de emprego e a marginalização dos ex – escravos. Com a abolição dos escravos Rios e Mattos (2004) diz que os escravos tornaram-se livres mas saíram da história, sendo substituído pela chegada de imigrantes. A partir do século XIX, os negros foram atrás de seus direitos constitucionais, a princípio procuraram registrar seu filho e legalizar suas realizações familiares.

A busca coletiva de legalizar as relações familiares constituídas ainda sob o cativeiro é um índice expressivo das expectativas formadas a partir dessa nova condição de liberdade. Esta atitude se ligava a uma preocupação ainda maior. A de construir uma imagem positiva da pessoa e da família como parte de um conjunto de valores socialmente reconhecidos e reforçados, a que chamaremos de “reputação”. (RIOS & MATTOS 2004, p.187).

A abolição sempre foi estudada até os dias atuais como problema econômico e político. Gonçalves e Silva (2003) coloca que depois da abolição os negros precisam inserir-se na sociedade, para assim poder frequentar a escola. Nesse período já existiam escolas públicas, mas, segundo o autor os negros tinham apenas permissão para frequentar a escola no período noturno.

Com relação as oportunidades de trabalho Rios e Mattos (2004) fala que para os negros as únicas oportunidades de trabalho eram no campo, na maioria das vezes para os antigos senhores que ofereciam condições precárias para suas famílias. Outras alternativas era sair em busca de melhores condições de sobrevivência, assim os escravos libertos partiam para outras regiões.

O fato de a maior parte dos casos nos quais se detectou a migração para as cidades ter seguido a lógica do convite anterior por um parente, ou, especialmente nos casos das mulheres que saíram para se empregar no serviço doméstico, de famílias conhecidas na região de origem, não é uma novidade em estudos sobre migração. (RIO & MATTOS 2004 p.183).

A luta da população negra por melhores condições, levaram eles a se unir através de grupos organizados para lutarem por seus direitos, inclusive a educação. De acordo com Alves e Mendes (2011) a população negra tinha grande vontade de ingressar nas escolas, embora existisse leis que permitisse o acesso dos negros a escola, em período noturno, eles eram impedidos de frequentar a escola. De acordo com Alves e Mendes (2011) estudos sobre a educação brasileira aponta que a “população negra não ficou passiva diante da exclusão a eles imposta” (Alves e Mendes 2011, pág. 14).

Nas primeiras décadas do século XX formou-se movimentos negros por todo país, tais movimentos se fortaleceram entre 1920 e 1930, período em que se pregava o mito da democracia racial. Para Gonçalves e Silva (2000) o que existia era uma falácia da igualdade.

Até a década de 1980 segundo Lima (2003) o movimento negro teve continuidade entre as décadas de 40 e 50 o movimento negro ganhou força, então começaram a lutar pelo futuro dos negros no Brasil. Como explica Gonçalves e Silva:

O objetivo central era combater o racismo. Para tanto, propunha questões muito práticas do tipo: instrumentos jurídicos que garantissem o direito dos negros, a democratização do sistema político, a abertura do mercado de trabalho, o acesso dos negros à educação e à cultura, e a elaboração de leis antirracistas. (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 148).

Com isso, como cita o autor acima. A população negra começou a lutar por seu direito e contra o racismo, baseando na lei em busca de uma democratização e

acesso dos negros a educação. Gonçalves e Silva (2000) ainda diz que discussões sobre o negro e a educação aumentaram em 1988, período do centenário da abolição. O autor ainda completa que a década de 80 o negro lutou fortemente pela democratização do ensino.

Com o envolvimento do movimento negro na luta por melhores condições de educação levou a inserção da cultura afro brasileira nos currículos escolares. Segundo Cosme (2015) até o final da década de 70 estudos sobre a situação do negro no Brasil ficava concentrados basicamente em três áreas: medicina, psicologia e antropologia tendo como foco principal folclore, religião afro – brasileiras, teorias pensadas quase que exclusivamente por militantes do movimento negro.

Com a aprovação da lei federal 10.639/03 modificou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), mas segundo Cosme (2015) “ a promulgação da lei embora represente um avanço no sentido da promoção da igualdade racial, infelizmente não garante sua realização”. Segundo a autora trabalhar com questões étnico-raciais nas escolas pode trazer resultados positivos Cosme (2015) explica que:

O currículo escolar deve levar em conta a identidade dos negros, respeitar seu modo de ser e de pensar o mundo, considerar a imensa influência que a cultura africana sempre exerceu sobre o modo de ser do brasileiro. Conceitos como raça, racismo e preconceito tornam-se mais importantes quando refletimos a respeito de qual o impacto da discriminação sobre população negra e não negra e sobre o papel que a escola tem desempenhado para discutir situações de racismo e de discriminação envolvendo a população pobre e negra desse país. A questão é, também, social. (COSME 2015, pág. 02)

Com base na reflexão da autora na citação, o currículo escola deve levar em conta a construção da identidade negra de forma a respeitar seu modo ser e pensar o mundo. Nesse sentido Cosme (2015) diz que professores e alunos passam a construir, a partir dos estudos sobre a África e o Brasil um currículo vivo, baseado em uma concepção de educação, pautado no respeito e promoção da igualdade étnica, cultural e racial.

Pois, segundo o almanaque pedagógico afro brasileiro (2007) diz que:

“... quando a criança negra chega á escola, ela traz consigo uma série de indagações em relação ao seu pertencimento racial, à qual a

escola irá responder de forma favorável ou não, através de suas práticas pedagógicas, atitudes, posicionamento e até mesmo de seus silêncios”.

Portanto, o professor tem papel fundamental na formação para a diversidade étnico racial de seus alunos para Gomes (2004) “essa formação precisa de uma maneira radical nos valores e representações que o próprio sujeito tem a respeito do negro. Os efeitos decorrentes da discriminação racial interferem de maneira na construção da identidade pessoal segundo Siqueira (2003):

A identidade de uma pessoa é construída no decorrer da vida a partir de suas experiências nas relações sociais, no contato com o outro. A experiências vivenciadas na infância e na adolescência seja no ambiente escolar, na família, ou no grupo social a que pertence juntamente com os valores, as crenças, as imagens, as atitudes e o conjunto de informações constituem fatores importantes na construção de vida de cada pessoa. (Siqueira, 2003, pág. 5)

O currículo deve ser baseado nessa construção citada acima, pois uma das maiores transformações e experiências vivenciadas pelas crianças e no ambiente escolar é nesse espaço que elas recebem informações que vão constituir suas crenças e valores.

Para Ciampa (1999) a identidade irá se formar por um conjunto de elementos biológicos e sociais do indivíduo e também por uma representação social do grupo ao qual ele pertence, de forma que essa identidade será formada na contradição dialética entre a história individual e a história coletiva.

Canen (2003) quando realiza estudos sobre a identidade, indica três premissas sobre a construção da identidade. O autor vê a identidade como uma construção contínua, que envolve marcadores plurais (raça, etnia, religião e etc.) e formada de uma pluralidade de identidades que deve ser discutida e compreendida.

Dessa forma é preciso educar para liberdade e autonomia proporcionando assim ao aluno uma segurança para a construção da sua identidade, com o objetivo de formar pessoas livres e emancipadas (Silva, 2000).

### 3.3 O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO BRASILEIRA NA ESCOLA

Pessanha et al. (2004) explicam que a prática escolar tende a oferecer informações acerca da produção de conhecimento que não são encontradas em teorias científicas ou em demais instâncias sociais. Tal constatação faz com que os estudos sejam direcionados a observação das disciplinas escolares que são fontes primárias tais como livros e cadernos escolares, esses materiais são capazes de nos mostrar uma história que ainda não foi relatada, tampouco avaliada.

A palavra disciplina, tal como se conhece hoje, é uma criação recente. Na França, por exemplo, só é registrada após a primeira Guerra Mundial, mas guarda a ideia de origem: disciplinar, ordenar, controlar. A disciplina escolar seria resultado da passagem dos saberes da sociedade por um filtro específico, a tal ponto que, após algum tempo, ela pode não mais guardar relação com o saber de origem (p. 58).

Os autores buscam explicar que o referencial teórico deste campo de investigação, reafirma que as disciplinas escolares não são um reflexo, vulgarização ou adaptação simples das ciências referenciais. Na medida em que a história de uma disciplina se desenvolve, passa por transformações em seu interior, que leva a dificultar a avaliação de suas relações sociais, fortalecendo a ideia de que apenas as referências científicas sobre determinado conhecimento, seriam os responsáveis pela história.

Para Pessanha et al. (2004) vale encontrar os principais pontos do processo, considerando suas forças e os interesses sociais que se encontram em jogo na história de algumas disciplinas, podendo lançar uma luz mais intensa sobre os conteúdos e práticas, objetivando, caso seja necessário, modifica-los como se fossem elementos neutros e independentes.

Fonseca (2010) explica que, se ao ensino da história cabe o papel de educativo, formativo, cultural e político, bem como sua relação com a formação da cidadania passa por distintos espaços de produção de saberes, é fundamental:

[...] localizarmos no campo da história questões/temas/problemas consideradas relevantes para a formação da consciência histórica dos alunos. Isso requer um diálogo crítico com diferentes sujeitos, lugares, saberes e práticas; entre a multiplicidade de culturas, etnias, sociedades. (FONSECA, 2010, P.5)

Sendo assim, nas interações, nas relações, saberes e práticas em que formam determinadas culturas, os professores devem ler, interpretar, traduzir, construir e reconstruir as propostas curriculares que são apresentadas. Neste novo contexto do ensino de história devem-se envolver tais temáticas.

Nesse sentido, sobre o ensino de cultura afro brasileiro o campo da educação é um lugar em que os negros ocupam ao longo da história é o da exclusão e do abandono (GONÇALVES E SILVA, 2000). Por séculos o ensino da cultura afro brasileira foi observado pela ótica da escravidão, a forma como o povo negro é visto nos livros didáticos como um povo escravizado, coitados e miseráveis (SEES, 2006, P. 23)

Segundo Gonçalves e Silva (2004)

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminação elaboradas com o objetivo de educação étnico/raciais positivas tem como objetivo fortalecer entre os negros e despertar os brancos a consciência negra.

Sobre a história da África “[...] há que estudar, numa perspectiva ampla e generalista – tanto o processo de formação do continente, com a ocorrência de culturas locais e universais (como a cultura egípcia), quanto processos políticos mais recentes [...]” (revista científica 2007, p.39). O ensino da cultura afro brasileira deve salientar suas contribuições a história e mostrar aos alunos a importância desse conhecimento (SEED, 2006)

Desse modo a escola tem um papel relevante na construção da concepção sobre a história do povo negro, nota-se que a escola é um espaço importante para a construção desses saberes sobre a história e cultura negra como também é lugar para a desconstrução do preconceito que gira em torno da questão racial. Como coloca o Ministério da Educação um dos princípios que devem orientar os temas, os projetos e as atividades pedagógicas em relação a questão do negro na escola é a desconstrução do preconceito racial. (MEC, 1996, p. 01)

Os professores devem levar os alunos a conhecer e se interessarem por outra cultura e outros povos que contribuíram para a formação do povo brasileiro por isso. Na perspectiva da obra do SEED, 2006, p. 25. Cabe agora, aos professores e professoras nas escolas de ensino básico recuperar a África das grandes civilizações [...].

O MEC, 2004, p. 21. Cita também que o ensino de história e cultura afro brasileira e africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino [...].

#### 3.4 A LEI Nº 10.639/03 NO CURRÍCULO ESCOLAR E OS PRINCIPAIS DESAFIOS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO

A lei 10,639/2003 aprovada pelo Governo Federal em 9/1/2013 decreta a obrigatoriedade do ensino de cultura afro brasileira nas escolas (RIBEIRO, 1986 A 2010). A lei ainda diz que:

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

Coelho e Coelho (2012) comentam que a materialização de reivindicações e lutas históricas de grupos que se formatam como movimentos sociais pela causa dos negros, por meio de debates e reflexões sobre séculos de violência racial e discriminações perpetradas a esse grupo étnico, a lei federal nº 10.639/03, que modificou a LDB tornou-se importante. Pois tornou obrigatória a temática de histórica e cultura afro-brasileira e africana em currículos oficiais da rede de ensino. Bem como determinou para o calendário escolar, dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra.

Os autores comentam que em 2004, por sua vez, o Conselho Nacional de Educação (CNE) referendou o mecanismo legal, por meio da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ambas as questões dispostas por meio da resolução CNE/CP nº 1/04.

Tais diretrizes, segundo Coelho e Coelho (2012), apontam elementos e princípios básicos para a efetivação da lei nas escolas, acarretando uma matriz comum para que a implementação seja possível. Já que em seu conteúdo se encontram presentes as demandas legais, conteúdo específicos sobre história e

cultura afro-brasileira e o resgate que promove a contribuição do povo negro na concepção social, econômica e política da história do Brasil.

Essas questões tornam necessária a inserção de conteúdos relativos à cultura e história no bojo de todo o currículo escolar, por meio de sua exemplificação com disciplinas cotidianas, tais como artes, literatura e história do Brasil. A abordagem que questões importantes, enquanto busca desencadear debates sobre a história dos afrodescendentes e do povo africano, a lei aponta que os conteúdos sejam trabalhados e valores, perspectivas, estereótipos e preconceitos sejam discutidos no contexto escolar.

Coelho e Coelho (2013) esclarecem ainda que em materiais didáticos, por exemplo, é possível encontrar diversas contradições relacionadas à sociedade, tal como à sua história. Ocorrências que não aparecem nesses livros, que são os veículos informativos considerados como verdade absoluta no interior do contexto de ensino e aprendizagem escolar. Isso faz com que tais materiais didáticos se tornem somente mais uma forma de camuflagem das diferenças e dissimulação das discriminações, impossibilitando a construção de senso crítico.

Segundo Silva e Silveira (2013), foi por meio da lei nº 9.394/96 que as Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram promulgadas, posteriormente alteradas por meio da lei nº 10.639/03, no sentido de incluir no currículo oficial da rede de ensino, a educação obrigatória da temática história e cultura afro-brasileira, entre demais providências atreladas ao êxito de tal normalização.

Os autores explicam que a criação de tais leis que fomentam a ampliação das culturas afro e indígena no ensino regular, é promover um ambiente de ensino em redes municipais, estaduais e federal, cuja política seja de antirracismo, com a promoção da valorização e do resgate histórico, bem como de contribuições e influências dos povos negro e indígena nos âmbitos sociais, culturais, políticos e econômicos, no Brasil.

Ainda conforme Silva e Silveira (2013) o conjunto de tais orientações busca ainda uma educação calcada na pluralidade étnico-racial, instigando a formação de cidadãos que consigam interagir e negociar direitos legais, valorizando então as identidades étnicas. Tal questão é importante trabalhar, conforme os autores, já que:

Num sistema de valores que assegura a superioridade europeia como valor dominante a igualdade entre todos só pode ser uma

ilusão. Se, juridicamente, no período republicano, seria imposto um código de leis para todos, no cotidiano funcionaria algo bem diferente, pois as relações sociais eram fortemente marcadas por diferenças de raça, cor, religião e educação escolar (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 29).

Além disso, existem dados muito práticos que demonstram a importância de trabalhar a história e cultura afro-brasileira nas salas de aula, basta uma rápida verificação dos números encontrados na sociedade brasileira em relação à população negra, especialmente quando relacionados à educação formal (BRASIL, 2008).

A fim de efetivar e consolidar a aplicação da lei nº10.639/03 nas escolas, diretores, equipe pedagógica e professores, devem intensificar seu conhecimento teórico-metodológico acerca do assunto, viabilizando condições para solidificar esse conhecimento. Isso deve ocorrer na tentativa de implementar uma escola de prática antirracista.

Isso, segundo Giroux (1999) é importante, já que a prática de repúdio ao racismo e qualquer forma de preconceito nas escolas, é um importante contribuinte para a melhoria geral do processo de ensino e aprendizagem, auxiliando na manutenção de alunos negros nas escolas, dando-lhes voz e possibilitando sua participação ativa nesse processo.

Todas as escolas deveriam fazer os professores e os alunos participarem do currículo antirracista que, de algum modo, está ligado a projetos da sociedade em geral. Esta abordagem redefine não somente a autoridade do professor e a responsabilidade dos alunos, mas situa a escola como uma força importante na luta por justiça social, econômica e cultural. Uma pedagogia de resistência pós-moderna e crítica pode desafiar as fronteiras opressivas do racismo, mas também aquelas barreiras que corroem e subvertem a construção de uma sociedade democrática (GIROUX, 1999, p. 166).

Considerando essa questão, a implementação de uma lei que promove o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, se torna uma ferramenta fundamental para que as escolas assumam esse compromisso e responsabilidade. O que demanda que professores sejam mediadores de um processo de valorização dos negros, fazendo com que os alunos se reconheçam nesse contexto, sintam-se valorizados e permaneçam no processo de ensino e aprendizagem, ampliando o percentual de escolarização, que ainda é baixo entre alunos negros.

A população brasileira é formada por 92.120.000 de pessoas brancas e 91.231.000 de pessoas negras. Sobre o acesso à educação, a publicação ainda informa que as pessoas negras são a maioria das que se encontram fora da escola, em todas as faixas de idade. Entre sete e 14 anos são 2,39% de pessoas negras sem acesso à escola, enquanto os brancos sem acesso são de 1%.

Entre a faixa de 15 a 17 anos de idade, o percentual de indivíduos negros sem acesso à escola é de 6,02%, o dobro do percentual de brancos na mesma situação, que é de 3,7%. Entre 18 e 24 anos, os negros sem acesso à educação representam 46%, enquanto os brancos ficam no percentual de 39% (BRASIL, 2008).

Os o tempo de estudo da população, a mesma publicação estima que negros com 15 anos ou mais de idade, tinham, em 2006, uma média de 1,7 ano de estudo a menos que os brancos, com o valor de 6,4 anos de estudo no total, enquanto os brancos ficaram com uma média de 8,1 anos de estudo.

Sobre a frequência escolar, a publicação aponta que, em 2005, a taxa líquida de matrículas de jovens negros entre 11 e 14 anos era de 68%, sendo que os demais 32% eram desistentes ou pertencentes ao primeiro ciclo do ensino fundamental, causas da repetência (BRASIL, 2008).

Sobre a taxa de escolarização na idade certa, nota-se uma profunda desigualdade no ensino médio e também no superior. No ensino médio, a diferença é tamanha, enquanto as matrículas de brancos ficam em 58,3%, os negros matriculados ocupam o percentual de 37,94%. No ensino superior a diferença entre brancos e negros matriculados é de 12,7%.

De modo que a taxa de escolarização na idade certa é de 18,5% de brancos, para 6,1% da população negra. Quanto às taxas de analfabetismo, entre jovens e adultos negros de 15 anos ou mais, 14,6% não leem ou escrevem, o percentual de indivíduo brancos é de 6,5% (BRASIL, 2008). Sendo assim:

Os dados indicam que a continuidade das políticas universalistas na educação brasileira deve ser acompanhada de uma preocupação permanente de reconhecer a pluralidade e diversidade da população brasileira de forma a contemplar as especificidades e necessidades dos diferentes grupos étnico-raciais. Assim, a efetivação de um plano nacional para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana pode permitir, a negros e não-negros, novas possibilidades educacionais com base no

conhecimento das diferenças socioculturais presentes na formação do país (BRASIL, 2008, p. 25).

Conforme Paixão (2006), no processo de luta e conquistas atreladas às questões étnico-raciais, o autor ressalta a luta contra o racismo e a discriminação racial. De forma que é possível notar a importância do movimento negro nas mais diversas reivindicações e conquistas atreladas a essas questões. A inclusão curricular de história e cultura afro-brasileira e africana é uma reivindicação antiga desse movimento. Tal como reivindicação, foi preponderante para a elaboração e consolidação da lei nº 10.639/03. Sobre isso, o autor elucida que:

Ao movimento social negro tem-se constituído como um movimento importante na sociedade brasileira. A história é repleta das ações de rebeldia, de luta e libertação da população negra, desde o início da escravidão no Brasil. Os quilombos são sinais vivos dessa organização e resistência (PAIXÃO, 2006, p. 53).

Gomes (2005) comenta que o parecer nº 03/04 do CNE, aponta o ensino da história da África de forma positiva, não procurando ênfase em questões relacionadas a elementos negativos. Tal indicação é devida, sobretudo, ao fato de que o aluno negro necessita, desde a idade mais tenra da infância, formar sua identidade. O autor aponta que essa identidade negra pode ser considerada um processo contínuo que é construído pelos negros em diversos contextos institucionais ou não.

Bem como é uma identidade construída no contexto escolar, ao longo da trajetória dos indivíduos. De modo que a escola assume essa responsabilidade sócio educacional de entender sua complexidade e respeitá-la, tal como a outras identidades construídas por sujeitos no espaço escolar, o que demanda lidar de forma positiva com essa diversidade.

Santana e Alves (2010) empreendem um estudo empírico a fim de descobrir os principais desafios que as escolas enfrentam na implementação da lei nº 10.639/03 no currículo – a pesquisa tem como campo de estudo o estado da Bahia que, a título de curiosidade, é o estado do nordeste que possui a maior proporção de negros em sua população, enquanto a região nordeste é a região brasileira que concentra a maior população negra, com 35,8 milhões de habitantes, desses um percentual de 14,4%, se encontram na Bahia.

Nas entrevistas que realizaram com autoridades da educação nas escolas do estado, os autores descobriram que não existe uma política efetiva que trate de efetivar a implementação da lei nº 10.639/03, sendo que termos como “intencionalidade” e “falta de sistematização” são comumente utilizados como justificativa para o não tratamento das questões afro-brasileiras de maneira concreta.

Os autores então expõem que não é mais possível tentar justificar essa ausência com o argumento da falta de equipe que agregue esse trabalho, já que o debate é responsabilidade de todos os indivíduos que formam parte do sistema de ensino. Em suas impressões, os autores elucidam que notaram:

O que nos parece é que a Educação escolar e todos os seus elementos fundamentais, especialmente educadores e educandos entram numa crise de sentido, pois a presença do componente negro africano neste processo continua sendo relegada, graças aos valores eurocêntricos dominantes e justificadores da desigualdade racial e social quanto ao lugar e imagem do negro na nossa sociedade. A falta de uma ação mais concreta ou o argumento de que os professores não se encontram preparados para lidarem com as questões trazidas pela referida Lei, evidencia, em muitos dos casos, um ideal de escola que se mantém avessa à diversidade cultural e que pouco problematiza as questões étnico-raciais em nossa sociedade, contribuindo, assim, na manutenção dos lugares sociais de desprestígio para o povo negro e afro-brasileiro (SANTANA; ALVES, 2010, p. 8).

Em suma, os autores sintetizam que as percepções acerca das tensões e dos principais desafios que pairam sobre a efetivação da lei mencionada no currículo escolar, é justamente a falta de sistematização, o que pode ser resultado de uma falta intrínseca de comprometimento com a mudança, com a melhoria, com a transformação de uma cultura eurocêntrica no cerne de um país cuja diversidade é tamanha, demandando que todas as culturas e identidades sejam igualmente estudadas, conhecidas e respeitadas, forjando uma política de tolerância e respeito.

Santana e Alves (2010) ainda observam que alguns professores notam e atuam, de maneira individual, na busca pela efetivação da lei no currículo, porém, o desafio está longe de ser concluído, enquanto não houver a eliminação de jogos de poder, mudança na cultura social quanto às questões étnico-raciais e, especialmente, uma estruturação na rede e nos profissionais de educação, para que

passem a enxergar seu trabalho como a base da formação social mais importante, ao invés de tratar tais questões com uma aparente displicência, para dizer o mínimo.

Silva e Silveira (2013) reconhecem que o advento da lei nº 10.693/03 tenha sido uma evolução importante no combate ao racismo no Brasil e na promoção da valorização da cultura negra, a fim de contribuir para o resgate da cidadania da população negra no país, a implementação da mesma e sua efetivação no currículo escolar ainda é permeada de desafios. Os autores conseguiram elencar cinco principais problemas a serem superados que são observados nesse sentido:

- É decisivo, para o sucesso da implementação da Lei, que a direção da Escola assuma este desafio, disponibilizando material didático, liberando professores para cursos de capacitação e incluindo o tema no Plano Político Pedagógico da Escola. Além disso, é necessário que alguns professores resolvam assumir o tema e o incluam em suas aulas. [...].
- Na maioria das vezes, os professores e professoras mais empenhados em ministrar os conteúdos da Lei 10693 são eles mesmos negros, ou, pelo menos, afrodescendentes, e/ou tem afinidades por casamento e pertencimento cultural a instituições afro-brasileiras. [...] ao contrário dos professores e professoras de origem europeia, que veem nestes conteúdos apenas mais um conteúdo – com o qual tem ou não uma empatia qualquer. Sendo assim, percebemos que o pertencimento étnico-racial acaba sendo um fator fundamental a ser considerado para o sucesso dos propósitos da Lei.
- Este pertencimento étnico racial também precisa ser percebido com relação aos alunos. Tanto professores quanto licenciandos têm relatado as seguintes situações com relação aos alunos e alunas no Ensino Fundamental e Médio. As turmas são, majoritariamente, formadas por alunas e alunos brancos de origem europeia. [...].
- Os alunos e alunas “de cor” têm dificuldade em se adaptar às suas turmas. Como são muito poucos, percebe-se uma situação na qual eles, muitas vezes, se sentem desambientados. [...].
- Todos os estudantes de Ensino Médio e candidatos ao vestibular da UFPR pelo Programa de cotas raciais já entrevistados nesse período [2008/2010] – em torno de 1000 pessoas – declararam terem sido alvo de piadas de cunho racista na qual cor de pele, cabelo crespo, lábios carnudos e nariz redondo são - permitam a expressão - “denegrados”. A unanimidade desta experiência aponta, mais uma vez, que estamos diante de um padrão cultural difícil de lidar e que precisa ser trabalhado no contexto escolar, propiciado pela Lei 10.639. [...] (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 32).

Os autores então sintetizam, de maneira acertada, que o processo de lidar com padrões culturais tão profundamente arraigados e perpetuados na sociedade não é uma tarefa fácil. Primeiramente, é necessário tomar conhecimento sobre eles, abordar sobre a cultura e identidade brasileira de maneira mais ampla. É preciso

também refletir sobre a situação do negro que, há muito – perante estudos científicos – sente-se deslocado do ambiente social no Brasil meridional.

É preciso debater sobre a prática de “brincadeiras” e “piadinhas” de conteúdo racial e, especialmente, é preciso discutir sobre a profunda indiferença da população branca – ou não negra, em casos de mestiços que não se consideram negros – perante os desafios que enfrentam as pessoas negras.

Esta (in)diferença não é exclusiva do Brasil meridional, todavia. Diante de uma evidente branquitude normativa – é normal ser branco – resta, para as pessoas negras e ‘de cor’, certo desconforto, difícil de ser formulado e percebido pelos “normais”, mas profundamente sentido e (re)ssentido pelos negros (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 34).

Assim, existe um consenso dos pesquisadores em relação ao fato de que o desafio central para a efetivação e consolidação da lei nº 10.639/03 no currículo escolar, é o fomento da integração da teoria e da prática. Isso a fim de eliminar esse abismo existente entre o que é apresentado nos livros e o que realmente se pratica no cotidiano escolar, uma lacuna tão grande que, muitas vezes, chega mesmo a ser vista como somente uma utopia. O desafio então é complexo, já que se trata de construir uma política de diversidade, de aceitação da diferença e da derrocada de visões predominantes – e dominantes – no mundo (DEL’RÉ, 2013).

Comar e Ruaro (2010) explicam que a partir da promulgação da constituição de 1988, tornou-se urgente ampliar e aprofundar as perspectivas conceituais a fim de lidar com a complexidade das demandas culturais. Portanto, novas leis foram criadas e novas ações implantadas, a lei nº 10.639/03 foi uma delas, modificando a LDB e estabelecendo o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no sistema de ensino brasileiro.

Tal lei passou a ser considerada um importante marco histórico, pois simbolizou, de forma simultânea, um ponto de chegada para as lutas antirracistas no país, bem como um ponto de partida para a renovação da qualidade social na educação brasileira.

Sendo assim, nota-se uma indubitável importância na implementação da lei nº 10.639/03 no currículo escolar, a fim de representar uma luta do movimento negro no Brasil, que luta por seu espaço e representatividade na sociedade. Ainda que existem desafios e até mesmo dificuldades quanto à implementação da legislação

na realidade escolar, certamente o mecanismo é uma conquista importante, abrindo caminhos para a construção de novas relações sociais mais tolerantes e diversas.

Comar e Ruaro (2010) comentam que na política educacional do Brasil, a promulgação de tal lei foi determinante no estabelecimento de novas diretrizes e práticas pedagógicas a fim de reconhecer a importância dos negros no processo de formação da nação. Logo, um assunto que precisa ser encarado como parte elementar das políticas direcionadas à educação de qualidade para todos.

Posteriormente, os autores apontam que a lei nº 11.645/08, envolve a mesma orientação, incluindo também a temática indígena, alterando a LDB de 1996 e determinando diretrizes e bases da educação nacional a fim de incluir no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática de história e cultura afro-brasileira e indígena.

Comar e Ruaro (2010) consideram que a promulgação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 foi importante não somente como ferramenta de orientação ao combate à discriminação, já que essas também são leis afirmativas, que reconhecem a escola como um local de formação cidadã, afirmando a relevância desse espaço para a promoção e valorização das matrizes da cultura nacional.

São instrumentos legais que orientam as instituições educacionais quanto a suas atribuições. Entretanto, ao considerarmos que a adoção ainda não se universalizou no sistema brasileiro de ensino, há a necessidade de fortalecer e institucionalizar essas orientações. Assim, faz-se necessária uma operacionalização colaborativa para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 (COMAR; RUARO, 2010, s/p).

O Brasil, embora possua raízes africanas muito diretas e presentes, ainda é um país permeado de preconceitos étnico-raciais, realidade que certamente não será alterada por uma lei, todavia, o importante é romper um silêncio que se perpetuou durante muitos anos, especialmente no ambiente escolar, sobre a representação sociocultural do negro, assim, a lei torna-se um mecanismo primário da mudança, de atitude, de pensamento, de cultura brasileira.

Assim, é preciso encarar que o desafio da implementação da lei vai para além dos muros da escola, parte de uma necessidade de reestruturação do pensamento da sociedade brasileira perante a história e a cultura afro-brasileira. De modo que é

necessário então fundamentar um planejamento escolar que consiga integrar teoria e prática das questões étnico-raciais no âmbito escolar.

Para assim formar na consciência de alunos e professores uma nova mentalidade que será refletida no modo como esses indivíduos tratam as questões fora da escola, forjando assim uma sociedade que pensa além, que encara a cultura afro-brasileira como uma parcela representante e importante da própria cultura brasileira, da própria identidade do país.

## 4 ANALISANDO OS DISCURSOS: REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO NEGRO E A IDEIA DE PRECONCEITO

### 4.1 DOS ALUNOS

Através das respostas do questionário aplicado aos alunos (as), neste tópico será demonstrada a visão deles em relação a representação “imagem” que eles têm da população negra e do preconceito.

**Quadro 1** – série e número de alunos questionados

1º ANO	2º ANO	3º ANO
5	5	5

**Fonte:** construído com os dados da pesquisa.

De acordo com o quadro I nota-se que os questionários foram respondidos em sua maioria, foram aplicados 5 questionários em cada série do ensino médio contabilizando 15. Dessa forma fica claro que os alunos tiveram interesse a participar da pesquisa por vontade própria.

**Quadro 2** - Cor/Raça

Branco	Pardo	Moreno	Negro
6	5	2	2

**Fonte:** construído com os dados da pesquisa.

De acordo com o quadro II refere-se a cor que os alunos se qualificam dos 15 alunos, 6 consideram-se brancos, 5 pardos e 2 negros, contabilizando 13, outros 2 alunos se caracterizaram de moreno e moreno claro. Tendo em vista que o aluno que se considerou moreno é negro, mas ele não se reconhece negro então se caracterizou como moreno. Segundo o IBGE diz que muitas pessoas se autotransferem para não se declarar negros. Diz um dos responsáveis pelo estudo inédito José Luís Petruccelli (2011) embora a população tenha consciência da cor ou raça, muitos usam o termo "moreno" para evitar se declarar como preto ou pardo (negro), acrescenta o pesquisador. "Moreno é um termo para fugir da questão. Pode ser quase qualquer um, pode ser bronzeado de sol ou afrodescendente."

Foram elaboradas 5 questões para serem respondidas pelos alunos.

**Questão 1** – qual a “imagem” representação que vocês têm da população negra?

<b>ALUNO 1</b>	<b>ALUNO 2</b>	<b>ALUNO 3</b>
<p>“confesso que muitas vezes julgo pela cor, já associei a imagem de bandidos só por serem negros em alguma festa”</p> <p>“sempre entendi que negros são todas as pessoas que tem pele marrom, a qual muitos chamam de chocolate. Mas com o tempo, fui percebendo que negros são as pessoas de pele preta”</p>	<p>“os negros antigamente não tinham direito a nada até por que eram todos escravos”</p>	<p>“a população negra desde os primórdios sempre foi tratada com indiferença pela maioria da população, e infelizmente esse cenário não teve uma mudança completa”.</p>
<b>ALUNO 4</b>	<b>ALUNO 5</b>	<b>ALUNO 6</b>
<p>“uma imagem de luta e sofrimento”.</p>	<p>“há de fato duas figuras, a primeira é aquela imagem injustamente marcada pela escravidão passada e desigualdade social como consequência histórica, e a segunda, seria ao meu ver uma população comum”.</p>	<p>“hoje em dia, a população negra é mais respeitada”</p>

A primeira perguntou qual era a “imagem” representação que que eles tinham da população negra. Sobre representação Stuart Hall (1997) define como o processo pelo qual membros de uma cultura usam a língua para instituir significado, e que somos nós em sociedade que atribuímos sentido as coisas. Nesse sentido para Barboza (2016) que representações sobre o homem branco e o homem negro foram construído mediante uma ótica eurocêntrica.

Para entender de que forma são representados a população negra a partir da visão dos alunos vamos analisar as respostas dos mesmos. Segundo um dos alunos **“confesso que muitas vezes julgo pela cor, já associei a imagem de bandidos só por serem negros em alguma festa”**. Para Fernandes e Souza (2016) as representações de grupos sociais tratam de circular no meio social, que produzem sentidos e geram consequências. No Brasil o que prevalece são as representações de cultura hegemônicas. A fala revela uma associação entre a cor da pele e a marginalidade e também nos mostra um preconceito “camuflado” embora o aluno fale que não tenha preconceito, ainda é permeado na sociedade a representação da imagem do negro a características que o inferiorizam, em nenhuma das respostas foi feita uma associação por exemplo a um “advogado”. Em diversas situações o negro é tratado como possível marginal, quando comparado a uma pessoa branca, o que acaba por contribuir em um estereótipo perverso.

Associações como está desse aluno parece algo comum na sociedade a “imagem” que o aluno constrói mostra o preconceito que se tem ao fazer associação da pessoa negra a criminoso e bandido Memmi (1977) diz que o racismo cria barreiras simbólicas negativas acerca da identidade do que é ser negro. Segundo Barboza (2016) a construção do estereótipo do homem negro foram construídos a partir de “marca corporais” que inferioriza a população negra.

Para Fanon (2008) o homem negro recebe marcas que estão associadas a cor da pele que são atribuídas desde da época colonial, ou seja, desde o período da escravidão. Sendo o racismo e o preconceito uma forma negativa de construção de representação da população negra.

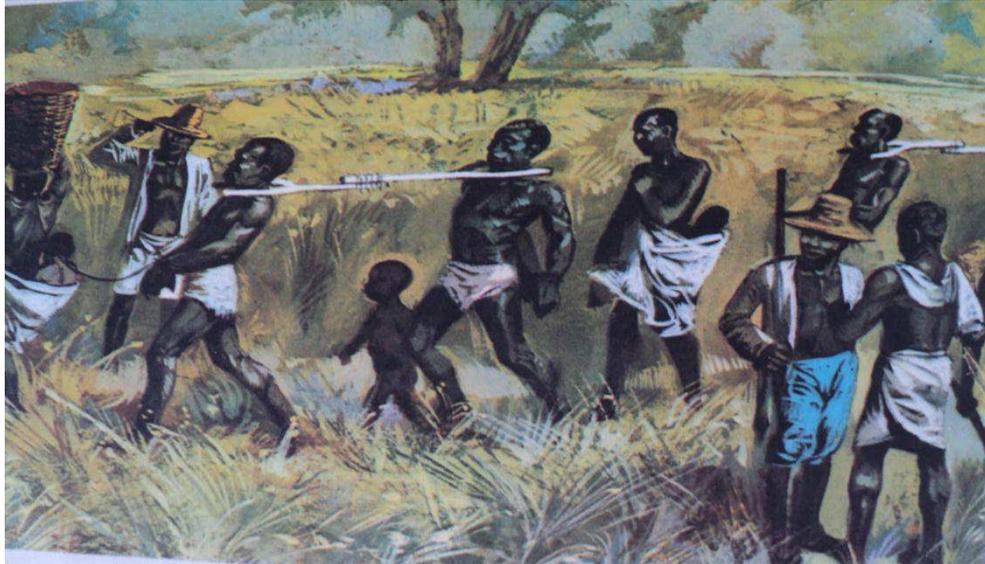
Sendo assim, para Nogueira (2006, p. 292), o preconceito racial constitui:

[...] uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, os quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido à toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece.

O mesmo aluno ainda acrescenta dizendo **“sempre entendi que negros são todas as pessoas que tem pele marrom, a qual muitos chamam de chocolate. Mas com o tempo, fui percebendo que negros são as pessoas de pele preta”** diante de tal discurso percebe-se que a construção que ele teve ao longo da vida o levaram a uma imagem distorcida, e quando são utilizadas palavras

como “marrom” e “chocolate”, existe então uma tentativa de minimizar o preconceito, reconhecer uma pessoa como negro é como se fosse ofensivo.

**Figura 4** – representação do negro no livro de história do 4º ano do fundamental. Do livro positivo.



Fonte: xxxxxxx

Nenhum aluno vai sentir orgulho de sua negritude se a população negra é apenas representada no livro didático sendo escravizados ou sendo chicoteados.

Desse modo, para Mazzoti segundo Moscovici (2008) a representação acontece a partir de dois processos: a ancoragem e a objetivação, a partir da imagem da população negra representadas nos livros levam os alunos a construir em torno da população negra ideias negativas, criando assim uma rede de significados que os inferiorizam. A partir dessa atividade, Moscovici consegue compreender como funciona o sistema cognitivo e de que forma ele interfere na sociedade.

Desse modo para Gonçalves e Silva (2004) pedagogias de combate ao racismo devem ser elaboradas com o objetivo de fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra.

Já outro aluno coloca que **“os negros antigamente não tinham direito a nada até por que eram todos escravos”** essa imagem construída sobre a população negra segundo Barboza se deve ao fato de que a população negra foi escravizada no passado. Para Gomes (2002) as características que são atribuídas aos negros, foi algo criado para inferiorizá-lo, e a inferiorização do corpo negro foi uma tentativa de justificar a escravidão e esconder intenções econômica e políticas,

com esse argumento de inferioridade produziu uma hierarquização social. Por muito tempo a história e cultura negra foi apenas vista pela ótica da escravidão, as imagens representadas pelos livros nos mostra em sua grande maioria uma imagem de sofrimento. Como as imagens apresentadas anteriormente.

Uma das alunas afirma que **“a população negra desde os primórdios sempre foi tratada com indiferença pela maioria da população, e infelizmente esse cenário não teve uma mudança completa”**. Essa indiferença em relação ao “homem negro” segundo Barboza (2016) foi construída com base em uma visão eurocêntrica, enquanto o homem branco foi colocado como padrão “normal”, aquele que não se enquadrava nesse perfil era excluído socialmente e tratado com indiferença.

Outra menciona o seguinte **“uma imagem de luta e sofrimento”**. Ou seja, a ele é atribuído o lugar de desacreditado. Nessa questão todos os alunos responderam e as respostas nos levam para a mesma direção, que a imagem que os alunos tem da população negra e de uma população que sofre preconceito e é discriminada pela cor e que isso se deve ao fato da escravidão como afirma um dos alunos **“há de fato duas figuras, a primeira é aquela imagem injustamente marcada pela escravidão passada e desigualdade social como consequência histórica, e a segunda, seria ao meu ver uma população comum”**. A única aluna que colocou que que **“hoje em dia, a população negra é mais respeitada”** é negra. Assim percebemos na fala dessa aluna um discurso que revela o empoderamento da população negra, como também nos mostra um reconhecimento de pertencimento, a aluna conhece sua identidade, se reconhece e valoriza a imagem do negro a partir de um discurso positivo.

Visão dos alunos nos revela que a construção que os mesmos têm sobre a população negra, está atrelada ao processo histórico escravista, no qual a imagem que os alunos fazem está ligada a ideia de que o negro é compreendido pela escravidão, na tentativa de inferiorizar o homem negro para justificar a escravidão.

**Questão 2 – Qual a sua percepção em relação ao tratamento de brancos de negro no ambiente escolar?**

<b>ALUNO 1</b>	<b>ALUNO 2</b>	<b>ALUNO 3</b>
<b>“o corpo docente trata seus alunos de forma igualitária em questão étnica, já entre os alunos, percebo piadas, trocadilhos ofensivos”.</b>	<b>“sim, apesar de ser irônico, pois o ambiente escolar deve ser a base para tratar que essa diferenciação é errada”.</b>	<b>“não há pessoas negras na minha escola, só brancos, pardos e morenos, mas acredito que se tivesse atrairia muitos olhares e comentários até se acostumarem”</b>

A segunda questão indagou sobre qual a percepção em relação ao tratamento de brancos e de negros no ambiente escolar? Segundo um aluno **“o corpo docente trata seus alunos de forma igualitária em questão étnica, já entre os alunos, percebo piadas, trocadilhos ofensivos”**. Giroux diz que é importante repudiar qualquer prática de racismo e qualquer forma de preconceito nas escolas, o autor ainda reforça que toda a escola principalmente os alunos devem participar de um currículo antirracista. Pela resposta do aluno “piadas” com relação ao estereótipo negro são frequentes, tais piadas são lançadas no sentido de desqualificar o outro, entendendo que ao perfil negro serve de piada, ou seja aquele que não se enquadra no perfil do homem branco é inferiorizado através de piadas.

Outro aluno respondeu que **“sim, apesar de ser irônico, pois o ambiente escolar deve ser a base para tratar que essa diferenciação é errada”**. Já outro diz que “existe uma certa “brincadeira” no ciclo de amizade com esse grupo de pessoas”. Na fala dessa aluna é evidenciado o que Piza (2002) coloca o homem negro é compreendido pelo seu grupo étnico já o homem branco é visto em sua individualidade. Isso é percebido quando a aluna fala “ com esse grupo de pessoas” Diante dessa situação surge a necessidade de debater sobre a prática de “brincadeiras” e “piadinhas” de conteúdo racial e, discutir também a indiferença da população branca – ou não negra, no caso de mestiço que não se consideram negro. Como no caso desse aluno que disse não haver pessoas negras na minha

escola **“não há pessoas negras na minha escola, só brancos, pardos e morenos, mas acredito que se tivesse atrairia muitos olhares e comentários até se acostumarem”** esse mesmo aluno se classificou como moreno. Primeiramente o aluno não se reconhece como descendente de negro, outra questão é que ele acaba por tornar a pessoas negras invisíveis, sendo que na turma desse aluno existem pessoas negras, inclusive uma das alunas que respondeu ao questionário se considera negra.

Veja também que o aluno refere-se a morenos e não negros para qualificar a pessoa negra, isso faz parte do que Silveira (2013) chamou de processo de branqueamento, ou seja, de uma branquitude normativa, no qual é normal ser branco, e resta para as pessoas negras o espaço de desconforto. A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo. Nesse caso é observável que o aluno sente-se desconfortável em se ver negro, pois os atributos atribuídos a população negra é de inferioridade.

Uma pesquisadora proeminente desse tema Ruth Frankenberg define:

“a branquitude como um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros, e a si mesmo, uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo”. (Frankenberg, 1999b, pág. 70)

Uma aluna disse que **“algumas pessoas se acham superiores por serem brancas”** essa ideia de superioridade como coloca Barboza (2016) decorre de “marcadores sociais” que foram formulados erroneamente a partir de teorias biológicas, que marcou de forma negativa a construção do estereótipo do homem negro, formando assim uma identidade inferiorizada, por isso que nesse discurso e revelada essa supremacia do branco em relação ao negro. Diante dessa resposta é possível perceber que o discurso que prevalece é formado por narrativas hegemônicas, que representa um grupo social em detrimento do outro. Por isso que a aluna ainda percebe essa relação de superioridade nas relações entre os alunos.

Já alguns alunos responderam que não percebem tratamento diferentes no âmbito escolar. Nessa questão existem uma divisão entre as respostas, mas na maioria das respostas percebem um tratamento diferenciados no âmbito escolar.

Analisando a questão percebe-se que uma parte dos alunos nunca presenciaram algum tipo de preconceito contra a pessoa negra. Muitas vezes o preconceito está em frente aos olhos do aluno e ele não sabe. Não é tão perceptível, conforme diz pereira, torres e almeida;

(...) vários estudos têm verificado a existência de dois tipos de preconceito; o clássico, caracterizado pela expressão de atitudes e comportamentos hostis em relação a um grupo alvo e o novo, em que sua expressão apresenta-se de forma menos aberta e mais encoberta. (PEREIRA, TORRES, ALMEIDA, 2003, Pág. 95)

**Questão 3 – Sua escola aborda temas relacionados ao ensino de cultura afro brasileira?**

<b>ALUNO 1</b>	<b>ALUNO 2</b>	<b>ALUNO 3</b>	<b>ALUNO 4</b>
<b>“sim a escola aborda sendo temas de suma importância e que merece entendimento e um respeito por parte de toda as pessoas”</b>	<b>“sim, porem ganha mais visão na semana da consciência negra”</b>	<b>“sim, sempre são realizados projetos para o dia da consciência negra”</b>	<b>“sim sempre trabalha essa cultura, principalmente no dia da consciência negra, fazendo apresentações, e falando sobre”</b>

Na terceira questão foi perguntado sua escola aborda temas relacionados ao ensino de cultura afro brasileira? Se sim explique sua resposta. Tal pergunta foi realizada pois, a educação escolar deve sempre estar profundamente envolvida no processo de combate ao preconceito racial contra a população negra.

Então, para que esse compromisso se efetive é fundamental que, trabalhando com a realidade, num diálogo permanente, numa situação de aprendizagem contextualizada, usando procedimentos adequados, o aluno se descubra membro atuante dessa sociedade, na qual pode e deve ser capaz de interferir e promover modificações que conduza a um clima de verdadeira cidadania e democracia. (LOPES; 2005, p. 187)

Um aluno respondeu que **“sim a escola aborda sendo temas de suma importância e que merece entendimento e um respeito por parte de toda as pessoas”** outro colocou que **“sim, porem ganha mais visão na semana da consciência negra”** uma aluna respondeu que **“sim, sempre são realizados projetos para o dia da consciência negra”** na mesma direção outro aluno diz **“sim sempre trabalha essa cultura, principalmente no dia da consciência negra, fazendo apresentações, e falando sobre”**. Diante das respostas percebe que a escola trabalha com o tema relacionado a cultura afro brasileira, mas as respostas nos leva também a outra interpretação que a maioria dos alunos percebem apenas essa discussão sobre a cultura negra no dia da” consciência Negra”.

Tendo em vista a lei 10.639, que coloca a obrigatoriedade do ensino de cultura afro na escola, evidente a partir das respostas dos alunos que ainda a um longo caminho a ser percorrido para a efetivação do trabalho em relação a essa abordagem. A escola tem um papel importante na construção da concepção da história do povo negro, não somente mostrar a parte da escravidão, mas mostrar aos alunos a África das grandes civilizações, e tentar não apenas colocar o povo negro como coitados e miseráveis. Como foram observados nas imagens anterior.

A escola para Cavalleiro (2000) deve ser um espaço de debate sobre a construção da identidade negra para esse autor algumas questões ficam invisível na ambiente escola o que acaba por omitir ao invés de explorar a relação do povo negro com a formação da sociedade brasileira. O mesmo autor ainda acrescenta que a escola não deve silenciar tais questões, pois assim não estaria cumprindo com sua finalidade social na formação de cidadãos. Pois quando a escola silencia essa questão, a escola não está cumprindo com o seu papel de forma cidadão, como também mostra um certo desrespeito a história do negro e sua importância para a formação da identidade do Brasil.

Desse modo, conforme coloca a LDB Nº (9.394/96) o princípios que deve orientar temas e projetos na escola deve ser atividade pedagógicas que tratem a questão do negro na escola como também na desconstrução do preconceito racial. Como propõe a lei 10.639/03 que o ensino de cultura afro não deve ser visto como uma obrigação na carga curricular, pois essa temática é importante pois promove o respeito e a conscientização a identidade e cultura afro brasileira, buscando assim a desconstrução do preconceito racial, ou seja, uma pedagogia antirracista.

**Questão 4 – Sua escola esclarece ou aumenta o preconceito sobre a população negra.**

ALUNO 1	ALUNO 2
<p><b>“esclarece, tenta mostrar que isso é errado, todos somos iguais e que não deve haver diferenças entre brancos e negros”</b></p>	<p><b>“esclarece, sempre tem diálogos falando que todas as pessoas têm direitos iguais”</b></p>

Na quarta questão foi perguntado aos alunos se eles percebem se a escola esclarece ou aumenta o preconceito sobre a população negra? Justifique sua resposta. Tendo em vista que o preconceito racial é uma prática discriminatória que está presente na história, principalmente com a pessoa negra.

As respostas apontam que existe esclarecimento sobre o preconceito que, mas que não de forma efetiva. Segundo um aluno **“esclarece, tenta mostrar que isso é errado, todos somos iguais e que não deve haver diferenças entre brancos e negros”** outro aluno na mesma direção diz que **“esclarece, sempre tem diálogos falando que todas as pessoas têm direitos iguais”** é percebido que os alunos têm consciência de que a escola faz o seu papel na tentativa de esclarecer sobre o preconceito contra a população negra.

Mesmo a resposta sendo positiva com relação ao esclarecimento, não podemos deixar de notar, que esclarecimento sobre o preconceito não pode estar desassociada da construção da identidade do negro.

**Questão 5 – Com relação ao preconceito racial qual a sua ideia sobre esse tema?**

ALUNO 1	ALUNO 2	ALUNO 3	ALUNO 4
“não posso dizer que não tenho preconceito, pois se estou em algum lugar esquisito e vejo uma pessoa negra fico com medo”	“o preconceito é algo que machuca e feri as pessoas”	“é uma maneira de discriminar as pessoas por motivos raciais, cor da pele, de tal forma que umas pessoas se consideram superior a outras”	“sobre o preconceito sei que existe com os negros”

Na quinta questão uma continuação da quarta questão com relação ao preconceito racial qual a sua ideia sobre esse tema? Nessa pergunta foi observado uma variação nas respostas, mesmo a escola esclarecendo sobre o preconceito as respostas variam pois segundo o aluno **“não posso dizer que não tenho preconceito, pois se estou em algum lugar esquisito e vejo uma pessoa negra fico com medo”** nessa fala fica evidenciado que no imaginário social a população negra tem características que são atribuídas a cor da pele, independentemente de sua classe ou pertencimento social. A imagem do negro se limita a cor da pele juntamente com a representação que é feita a partir da construção histórica, no qual o negro é visto como coisa. A condição que foi imposta ao negro é o da marginalidade. A escola precisa refletir efetivamente sobre a construção da identidade da população negra buscando desconstruir associações do tipo dessa aluna.

Já outro aluno disse que **“o preconceito é algo que machuca e feri as pessoas”**. Nessa fala é percebido que existe um esclarecimento por parte desse aluno. Na mesma direção outra aluna diz que **“é uma maneira de discriminar as pessoas por motivos raciais, cor da pele, de tal forma que umas pessoas se**

**consideram superior a outras”** outro aluno diz **“sobre o preconceito sei que existe com os negros”** nessa questão é observado que os alunos entendem preconceito racial como algo que está associado a cor da pele.

É percebido nessa questão que mesmo existindo um esclarecimento alguns ainda tem uma representação errônea da população negra associando sua “imagem” e “cor” ao que é negativo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O negro, ao longo da história, foi representado a partir de uma “imagem” negativa pautada na escravidão. As marcas construídas acerca do estereótipo negro revelam o racismo que afeta de forma negativa a população negra, pois tais marcas são resquício de uma Brasil colônia no qual o Homem negro foi visto de forma inferiorizada como “coisa”. Para essa compreensão estudo sobre representações sociais se tornam importante na tentativa de compreender situações como a da população negra.

Entendido o conceito de representação buscamos problematizar como o negro é representado em nossa sociedade, pois a forma que a representação do negro é construída gera preconceito, visto que relações étnicas raciais são formadas historicamente por meio da construção de imagens. Mesmo que a construção da identidade negra de forma positiva venha ganhando visibilidade, ainda há um longo caminho a percorrer.

Várias instituições sociais (família, religião e etc.) são importante no processo de socialização e participação na construção e representação de um grupo. Nesse caso a escola enquanto instituição responsável pela formação dos alunos tem um papel importante em mostrar a África que os alunos não conhecem rica culturalmente. Pois as imagens retratadas nos livros não, permite aos alunos se reconhecerem na cultura africana, umas das formas mais explicita de notar é o quão escravista é a visão transmitida no ambiente escolar através das imagens trabalhadas em sala que representa tortura e humilhação.

Desse modo, as políticas de igualdade racial têm uma importância crucial, pois traça debates e discussões que visam a inclusão da população negra na sociedade brasileira. A escola tem um papel relevante na construção da concepção sobre a história do povo negro, sendo também espaço para desconstrução do preconceito que gira em torno da questão racial.

A lei 10639/03 que obriga o ensino da história e cultura é um passo importante para o combate ao preconceito e racismo, mas o ensino precisa efetivado, e que esse tema não fique apenas resumido para o dia da consciência negra.

Dentro desse diálogo, a pesquisa realizada com os alunos, nos leva a algumas conclusões. Segundo os alunos a representação que eles têm da população negra nos revela, que a “imagem” construída sobre a identidade do povo negro é pautada ainda na visão escravista, pois as respostas nos levaram a esse entendimento. Nesse sentido tal representação acaba por gerar preconceito ao estereótipo do povo que muitas vezes são associados a “marginais”.

Embora os alunos apresentarem que o preconceito racial é esclarecido na escola, tal discussão não contribui de forma efetiva para alterar esse quadro. Na maioria das vezes os próprios alunos não conhecem outra história da população negra a não ser aquela que é contada pela escravidão e que se acaba com a abolição.

Com relação ao ensino de cultura afro brasileira de acordo com as respostas dos alunos compreendemos que fica restrito apenas ao dia 20 de novembro (dia da consciência negra), não se pode abordar essa temática em apenas um único dia é preciso que seja colocado no currículo, atividades que seja trabalhada durante o ano letivo para que de fato seja eficiente. E que a lei mesmo sendo obrigatória não garante que o ensino de cultura afro brasileira se efetive. Cabe a escola elaborar pedagogias que busque combater o racismo e que tenha o objetivo de despertar nos brancos a consciência negra e criar imagens que favoreça a afirmação do negro em sala de aula.

É observando também que em sua maioria os alunos são passivos com relação a “brincadeiras” e “apelidos” de forma pejorativa sobre o negro, dessa forma ressaltando um silêncio por parte dos alunos ao presenciarem cenas como essa.

Embora essa pesquisa não tenha levado em consideração outros atores que compõem a escola, consideramos suficiente para atingir o objetivo e compreender que a “imagem” representação que os alunos têm da população negra ainda é vista de forma reduzida. Ficou observado que existe uma necessidade da escola em geral trabalhar de forma ampla temática.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. **Trabalhando a diferença na Educação Infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ALEXANDRE, Marcos. Representação Social: uma genealogia do conceito. **Comum** – RJ, v.10, nº 28. P. 122 a 138 – julho a dezembro 2004.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.117, p.127-147, novembro, 2002.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- \_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Da Educação. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S.A. IMESP, 1993.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação/UNESCO. **Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003**. Brasil: MEC; MJ; SEPPIR, 2008.
- CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- CANEN, Ana. Refletindo sobre identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo. In: **Série-Estudos**. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande: UCDB, n. 15, jun. 2003.
- CIAMPA, A. C. Identidade. In: LENI, S. T.; CODO, W. **Psicologia Social. O Homem em Movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013. Editora UFPR.
- COMAR, S. R.; RUARO, J. C. As leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08: os limites e as perspectivas de uma legislação. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; XXI

SEMANA DE PEDAGOGIA. Infância, sociedade e educação. Cascavel: Unioeste, out. 2010.

COSME, Delydia Cristina. A inserção da cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Revista eletrônica. 2015. Disponível em: < <http://fsd.edu.br/revistaeletronica/arquivos/3Edicao/artigo19%20DELYDIA.pdf> >. Acesso em ago de 2017.

DEL' RÉ, V. S. A naturalização dos educadores frente aos problemas étnico-raciais, a discriminação e a desigualdade racial. In: PINHEL, A. M.; et al. (org.). Universidade Federal do Paraná. Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional. Coordenação de Estudos e Pesquisas Inovadoras na Graduação Cadernos Desafios na implementação da Lei 10.639/03. Curitiba: UFPR, 2013, p. 38-49.

DURKHEIM, E. **As Formas Elementares de Vida Religiosa**. São Paulo: Paulinas, 1989.

\_\_\_\_\_. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FARIAS JR., J. P. Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na educação básica. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences** Maringá, v. 35, n. 1, p. 127-134, Jan.-June, 2013.

FERNANDES, V. B.; SOUZA, M. C. C. C. Identidade negras entre exclusão e liberdade. **Rev. do Instituto de Estudos Brasileiros**, nº 63, abr. 2016, p. 103-120.

FERREIRA, S. R. S.; BRUM, J. L. R. As representações sociais e suas contribuições no campo da saúde. **R. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v.20, n. esp., p.5-14, 2000.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria C. C. Cristiano de. **Identidade negra entre exclusão e liberdade**. São Paulo: USP, 2016.

FONSECA, S. G. A história na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias. In: Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, nov. 2010.

FAUSTO, Boris. História do Brasil: A história do Brasil cobre o período de mais de 500 anos, desde raízes da colonização portuguesa até os dias atuais. Edusp, 1996.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento 56 negro e educação. **Revista Brasileira de Educação nº 15**. Set./Out./Nov./Dez. 2000.p.134 a 158

GIROUX, H. Redefinindo as fronteiras da raça e da etnicidade: além da política educacional. In: \_\_\_\_\_. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999, p.133-172.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GOFFMAN, E. **Estigma: la identidad deteriorada**. 5ª ed. Buenos Aires: Amorrortu, 1993.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, mai./jun./jul./ago. 2003, p. 75-85.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/2003. Brasília: MEC; SECAD, 2005.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro: Iphan, 1996.

JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

OLIVEIRA, M. **Questões de epistemologia e teoria social contemporâneas**. In: I Seminário Nacional de Sociologia e Política UFPR. Curitiba, UFPR, 2009.

PAIXÃO, L. C. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Curitiba: UFPR, 2006. (Dissertação de mestrado).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **História e Cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico-raciais**. Curitiba: SEED-PR, 2006. (Cadernos Temáticos).

PATRIOTA, L. M. Teoria das Representações Sociais: contribuições para a apreensão da realidade. **Serviço Social em Revista**, v. 10, n. 1, p. 1679-1842, 2007.

PETTA, N. L. **História: uma abordagem – volume único**. São Paulo: Moderna, 2005.

PEREIRA, J. C. C. **O ensino de história nas séries iniciais**. s/d. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada10/\\_files/VOvTHqqQ.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/VOvTHqqQ.pdf)>. Acesso em: mai. 2017.

PESSANHA, E. C.; et al. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, nº 27, Set./Out./Nov./Dez. 2004.

PINHEIRO FILHO, Fernando. **A noção de representação em Durkheim**. Lua Nova [online]. 2004, n.61, pp.139-155

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada da branquitude. In CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

RÉSES, E. S. Do conhecimento sociológico à teoria das representações sociais. **Sociedade e cultura**, v. 6 n. 2, jul./dez. 2003, p. 189-199.

RIBEIRO, Matilde. **Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil**. (1986-2010) 1ª Ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

ROCHA, L. F. **Teoria das representações sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas**. Psicologia: ciência e profissão, 2014, 34 (1), 46-65.

RIBEIRO, M. Análises e propostas: as políticas de igualdade racial no Brasil. **Policy Paper**, nº 35, abr. 2009.

RIOS, Ana Maria; MATTOS, Hebe Maria. O pós-abolição como problemas históricos: balanços e perspectivas. P. 170 a198

SANTANA, J. V. J.; ALVES, J. S. Tensões e desafios para a implantação da lei 10.639/03 no município de Itapetinga – BA. **Revista África e Africanidades**, Ano 2, nº 8, fev. 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileira. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

SILVA, A. T.; SILVEIRA, M. S. A questão racial no cotidiano escolar. In: PINHEL, A. M.; et al. (org.). Universidade Federal do Paraná. Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional. Coordenação de Estudos e Pesquisas Inovadoras na Graduação Cadernos Desafios na implementação da Lei 10.639/03. Curitiba: UFPR, 2013, p. 21-37.

SILVA, T. D. Políticas de igualdade racial no Brasil: avanços e limites. In: III CONFERÊNCIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. Brasília: SEPPPIR, 2013.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido, o “branco” e o “branquíssimo”:** Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

SOUZA, R. J.; PIRES, J. R. F. Os desafios do ensino de História no Brasil. **Professores em Formação**, ISEC/ISED, nº 1, 2ª sem. 2010.

TEIXEIRA, C. A. R. A educação patrimonial no ensino de história. **Biblos**, Rio Grande, 22 (1): 199-211, 2008.

VESENTINI, J. W. **Aprendendo sempre: História - 5º ano**. São Paulo: Ática, 2008.

\_\_\_\_\_. **Aprendendo sempre: História - 4º ano**. São Paulo: Ática, 2008.

VILLAS BÔAS, L. P. S. Uma abordagem da historicidade das representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 379-405, maio/ago. 2010.

## APÊNDICE A -

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo em participar, do questionário que tem como pesquisadora responsável a aluna de graduação Gabriela Maria Correa de Sousa, do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina\UFCG-CDSA. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar a aplicação de questionários com os alunos, visando, por parte da referida aluna a realização de um trabalho de conclusão de Curso, cujo tema é voltado para a representação da população negra. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos pelos questionários são para caráter exploratório da sua pesquisa. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

---

Assinatura

Sumé(PB) \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS (AS)

Este questionário é parte de requisitos para a conclusão do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande/CDSA – Sumé PB, no intuito de saber da visão dos alunos (as), a respeito da representação que eles têm da população negra.

Nome:

Idade:

Cor/raça:

Serie:

- 1- Qual a “imagem” representação que você tem da população negra?
  
- 2- Em relação ao ambiente escolar, você percebe diferenças no tratamento de brancos e negro? Se sim justifique sua resposta.
  
- 3- Sua escola aborda temas relacionados a cultura afro brasileira? Se sim Explique sua resposta.
  
- 4- Você acredita que sua escola esclarece o aumenta o preconceito sobre a população negra? Justifique sua resposta.
  
- 5- Qual a sua ideia sobre o preconceito? Explique sua resposta.