



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV**  
**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**



**KATTYLÂNE ARAÚJO DA SILVA**

**REPRESENTAÇÕES DA IDENTIDADE E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRAS  
NAS NARRATIVAS DA HISTÓRIA E DA LITERATURA NOS LIVROS DIDÁTICOS**

Conceição do Coité

2020

**KATTYLÂNE ARAÚJO DA SILVA**

**REPRESENTAÇÕES DA IDENTIDADE E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRAS  
NAS NARRATIVAS DA HISTÓRIA E DA LITERATURA NOS LIVROS DIDÁTICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação - Campus XIV, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade. Linha de Pesquisa 01 - Formação, Linguagens e Identidades.

Orientação: Prof. Dr. Adriano Eysen Rego.

Conceição do Coité

2020

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Silva, Kattylane Araújo da

Representações da identidade e da cultura afro-brasileiras nas narrativas da história e literatura nos livros didáticos / Kattylane Araújo da Silva. – Conceição do Coité, 2020.

148 f.il.: 30cm

Orientador: Prof. Dr. Adriano Eysen Rego

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação-Campus XIV. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED).

Contém anexos e apêndices.



FOLHA DE APROVAÇÃO  
"REPRESENTAÇÕES DA IDENTIDADE E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRAS NAS  
NARRATIVAS DA HISTÓRIA E DA LITERATURA NOS LIVROS DIDÁTICOS"

KATYLLÂNE ARAUJO DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 30 de setembro de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

  
Professor(a) Dr.(a) ADRIANO EYSEN REGO

UNEB

Doutorado em Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

  
Professor(a) Dr.(a) JOSE ERNANE CARNEIRO CARVALHO FILHO

UNEB

Doutorado em História e Filosofia das Ciências  
Université Paris Diderot

  
Professor(a) Dr.(a) MÁRCIO RICARDO COELHO MUNIZ

Ufba - UFBA

Doutorado em Letras (Literatura Portuguesa)  
Universidade de São Paulo

Conceição do Coité

2020

Às minhas avós (in memoriam), primeiras e maiores referências para minha fé na vida.

Às minhas alunas e alunos, que dão sentido à minha escolha pela educação.

## AGRADECIMENTOS

Como é prazeroso chegar nesta parte...

De relembrar o (des)caminho percorrido e poder agradecer com muito carinho cada gesto, sentimento e palavras que me ajudaram a começar e a continuar.

Sempre que penso em gratidão, logo me vem a sensação de um imenso abraço. Este é apoio e acolhida. Por isso, quero em agradecimento, abraçar espiritualmente cada pessoa que contribuiu para que este trabalho pudesse florescer.

À Adriana Boudoux, minha eterna professora, pelo incentivo, presença e conversas regadas de ternura.

Ao meu orientador, Adriano Eysen, por acolher o projeto e trilhar comigo esse processo com tanta compreensão e cuidado.

Às estudantes que participaram das oficinas e tanto colaboraram para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos(às) funcionários(as) do Colégio Estadual Wilson Lins que me receberam de braços abertos.

À Nadja Neile pelo apoio e alto astral capaz de aliviar as tensões do processo.

À minha colega de trabalho, Janaina Oliveira, por me ajudar e me lembrar que: “quando já temos o não, devemos buscar o sim”.

À UNEB, da qual eu me orgulho muito em fazer parte.

Ao MPED por tantas possibilidades de transformação em nossa região.

Minha gratidão e meu abraço aos(às) colegas e professores(as) do MPED, pelos momentos de partilha e aprendizado.

Em especial às pessoas que foram luz: Renan e Dinha, conterrâneos e parceiros de jornada. Augusto e Márcia, pela energia, sabedoria e o carinho na fala... À Poliana e Larissa, por serem presentes do MPED para minha vida.

*O que os livros escondem,  
as palavras ditas libertam.  
E não há quem ponha  
um ponto final na história  
Infinitas são as personagens...*

Conceição Evaristo

## RESUMO

Este trabalho propõe discutir as formas de representação da identidade e da cultura afro-brasileiras apresentadas aos estudantes do Ensino Médio nos livros didáticos de História e Literatura, adotados através do PNLD de 2018, no Colégio Estadual Wilson Lins no município de Valente-BA. A proposta dessa pesquisa é compreender como as representações identitárias e culturais influenciam na construção e/ou desconstrução de estereótipos responsáveis pela perpetuação de discursos e práticas discriminatórias sobre o afrodescendente, suas culturas e identidades. Nesse sentido, é importante ressaltar que o conceito de representação é aqui entendido como um meio pelo qual se constroem, a partir de leituras e práticas, em sala de aula, um sentido para os processos plurais e, por vezes, contraditórios que moldam a sociedade (CHARTIER, 1998). Portanto, o diálogo entre as narrativas históricas e literárias, que, enquanto construções socioculturais, são representações que se referem à vida e que a explicam (PESAVENTO, 2006), deve ser realizado constantemente, tanto no âmbito acadêmico quanto no escolar. Pretendemos, assim, problematizar tais representações ao longo da pesquisa a partir desse diálogo, entendendo a inter-relação entre História e Literatura como algo inerente às disciplinas, uma como matéria da outra (GROSSMANN, 1982). Dessa forma, a inter/poli/transdisciplinaridade (MORIN, 2003) é parte importante do trabalho, uma vez que possibilita ampliar o olhar acerca da multiculturalidade e plurirracialidade da nossa sociedade (GOMES, 2009), contribuindo para pensar criticamente como foi e como vem sendo (des)construída a história sobre a identidade e cultura afro-brasileiras. Sob esse viés, o caminho metodológico escolhido é o da abordagem qualitativa através da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) para que, a partir das reflexões e problematizações realizadas ao longo da pesquisa, elaboremos proposições curriculares de forma colaborativa com os(as) estudantes sobre a temática discutida, com ênfase na formação/afirmação de suas identidades (HALL, 2006), destacando o seu protagonismo enquanto sujeitos críticos e plurais.

**Palavras-chave:** Educação. Representações. História. Literatura. Identidade e cultura afro-brasileiras.

## **ABSTRACT**

This study proposes to discuss the forms of identity representation and Afro-Brazilian culture presented to high school students in History and Literature textbooks, adopted through the 2018 PNLD, at the Colégio Estadual Wilson Lins in the municipality of Valente-BA. The purpose of this research is to understand how identity and cultural representations influence the construction and / or deconstruction of stereotypes responsible for the perpetuation of discriminatory discourses and practices about people of African descent, their cultures and identities. In this sense, it is important to emphasize that the concept of representation is understood here as a means by which they are built, from readings and practices, in the classroom, a sense for the plural processes, and sometimes, contradictory that shape society (CHARTIER, 1998). Therefore, the dialogue between historical and literary narratives, which, as sociocultural constructions, are representations that refer to life and explain it (PESAVENTO, 2006), it must be carried out constantly, both in the academic and in the school environment. We intend, therefore, to problematize such representations throughout the research from this dialogue, understanding the interrelationship between History and Literature as something inherent in the disciplines, one as a subject of the other (GROSSMANN, 1982). In this way, a inter/poly/ transdisciplinarity (MORIN, 2003) is an important part of the study, since it makes it possible to broaden our view of the multiculturalism and pluriraciality of our society (GOMES, 2009), contributing to think critically about how it was and how it has been (de) constructed the history about Afro-Brazilian identity and culture. Under this bias, the methodological path chosen is that of a qualitative approach through content analysis (BARDIN, 1977) so that, from the reflections and problematizations carried out throughout the research, let us elaborate curricular proposals in a collaborative way with students on the topic discussed, with emphasis on the formation / affirmation of their identities (HALL, 2006), highlighting their role as critical and plural subjects.

**Keywords: Education. Representations. Story. Literature. Afro-Brazilian identity and culture.**

## **LISTA DE SIGLAS**

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CEWL</b>	Colégio Estadual Wilson Lins
<b>LD</b>	Livro didático
<b>MPED</b>	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
<b>MPEJA</b>	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
<b>NHC</b>	Nova História Cultural
<b>PNLD</b>	Plano Nacional do Livro Didático
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UNEB</b>	Universidade do Estado da Bahia

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Página do livro didático <i>Se liga na Língua</i> .....	26
Figura 2 -	Página do livro didático <i>História Global</i> .....	27
Figura 3 -	Texto produzido por <i>Dulcinea</i> durante as oficinas.....	28
Figura 4 -	Página do livro didático <i>História Global</i> .....	43
Figura 5 -	Beiju Recheado.....	44
Figura 6 -	Oficinas do projeto <i>Quem somos? Identidades em debate</i> .....	54
Figura 7 -	<i>Logo</i> criada para as oficinas.....	57
Figura 8 -	Página do livro didático <i>História Global</i> .....	63
Figura 9 -	Pintura para colcha de retalhos: <i>Como eu me vejo?</i> .....	64
Figura 10 -	Colcha de retalhos.....	67
Figura 11 -	Estudantes analisando textos dos LD.....	69
Figura 12 -	<i>A redenção de Cam</i> .....	72
Figura 13 -	Cartaz do evento: <i>Racismo: e eu com isso?</i> .....	73
Figura 14 -	Produção de <i>Senhora e Carlota</i> .....	76
Figura 15 -	Produção de <i>Dulcinea e Maninha</i> .....	77
Figura 16 -	Imagem do Stand da equipe Azul: "Favelados".....	90
Figura 17 -	Projeto <i>Afroarte</i> .....	91

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1. HISTÓRIA E LITERATURA: ONDE OS OLHARES SE ENTRECruzAM</b>	
1.1 NARRATIVAS EM MOVIMENTO: ENTRE CIÊNCIA E ARTE.....	20
1.2 NA OUTRA MARGEM DAS REPRESENTAÇÕES .....	30
1.3 IDENTIDADE E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS EM TRÂNSITO .....	39
<b>2. PARA ALÉM DOS FEUDOS: (RE)CONSTRUINDO OS LIVROS DIDÁTICOS</b>	
2.1 (DES)CAMINHOS DA METODOLOGIA.....	50
2.2 QUEM SOMOS? IDENTIDADES EM DEBATE.....	56
2.2.1 Primeiro (Re)encontro.....	59
2.2.2 Conceituando Representações, Identidade e Cultura Afro-brasileiras.....	62
2.2.3 O que é currículo e como estamos representadas nele? .....	65
2.2.4 Quem somos?: Representando nossa identidade pelo olhar do outro.....	66
2.2.5 Entreolhando nossos livros didáticos de História e Literatura .....	69
2.2.6 “Aula invertida” - As representações da identidade e da cultura afro-brasileiras pelos olhares dos(as) estudantes .....	70
2.2.7 “Racismo: e eu com isso?” .....	73
2.2.8 Nossa, vossa identidade e cultura afro-brasileira: (re)construindo narrativas...75	
2.2.9 Cinemando: Quanto vale ou é por quilo? .....	78
2.2.10 Críticas e contrapontos – o que queremos nas aulas de História e Literatura...81	
2.3 REPRESENTAÇÕES EM DESCONSTRUÇÃO .....	82
<b>RETALHOS DE REFLEXÃO PARA ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	95
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	100
<b>APÊNDICES</b> .....	106
<b>ANEXOS</b> .....	137

## INTRODUÇÃO

O Colégio Estadual Wilson Lins (CEWL)<sup>1</sup> situado no município de Valente-BA, atende a um público de mais de 600 alunos, entre adolescentes e adultos, da sede e povoados do município, oferecendo aulas de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O CEWL foi a casa de minha formação, desde a Educação Básica aos estágios da licenciatura em História que realizei da Universidade do Estado da Bahia, em Conceição do Coité. Além disso, o CEWL também foi *lócus* de pesquisa para continuidade do meu crescimento intelectual e humano.

Ainda na época do Ensino Médio, em uma turma de quase 40 alunos na mesma sala de aula, no qual as gincanas culturais motivavam os discentes a se unirem por alguma questão social como uma das “provas para vencer” a gincana, eu via como nós, estudantes, nos uníamos em grupos tão diversos para escolher tema, nome, símbolo e assim elaborar camisas e arrumar *stands* e salas com a nossa “cara”.

Por conseguinte, é importante destacar que voltei ao CEWL como estudante de Licenciatura em História para prestar meu estágio. Essa experiência, concomitante ao estudo sobre subjetividades como memória individual e coletiva para a elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC), fez-me sair do estágio com mais indagações do que quando entrei, principalmente sobre como os estudantes se veem na escola, nos livros e na história que aprendem.

Lecionei, em parceria com uma colega, para turmas de adolescentes e outra de jovens e adultos e nelas nos deparamos com planos de cursos que abordavam temas que mexem diretamente com nossas memórias e identidades: formação do povo brasileiro e história africana.

Assim, em uma aula sobre Egito antigo, alguns alunos(as) não reconheciam uma história de África e outros se impressionavam quando questionávamos a representação da famosa Cleópatra nos filmes, além do significado eurocêntrico de toda a história que estudamos. Em outros momentos, ao incitarmos discussões sobre identidade étnico-racial percebíamos que poucos(as) discentes se sentiam à vontade para falar sobre o assunto. Com isso, essas experiências me levaram a refletir sobre como os(as) alunos(as) refletem sobre identidade, raça, pertencimento, visto que, nas

---

<sup>1</sup> Utilizaremos ao longo do texto a sigla CEWL quando nos referirmos ao Colégio Estadual Wilson Lins.

poucas observações que fizemos, não nos pareceu que aqueles pensamentos reducionistas e etnocêntricos fossem gerais às turmas ou propagados pelo professor, pelo contrário. Eram, na verdade, vozes que nos deram sinais de que algo os influenciava a pensar e agir daquela maneira, fosse de dentro da escola ou fora dela.

Passado o processo de graduação, visto a minha necessidade de conhecer mais sobre a história do continente africano e sobre os elos que a ligam à nossa história por ser uma de nossas matrizes, escolhi fazer o curso de especialização em Africanidades e cultura afro-brasileira oferecido pela Universidade Norte do Paraná em um polo na cidade de Valente. Vale ressaltar aqui que essa necessidade que tinha (e que não se satisfiz plenamente), naquele momento, devia-se ao fato de que, mesmo na Universidade, em um curso de Licenciatura em História, questões sobre a África não tinham o seu devido lugar, considerando que é uma matriz para a história brasileira tanto quanto a ameríndia e a europeia. Porém, é fundamental salientar que esse curso teve duração de 8 semestres e em todo o período tivemos apenas 3 disciplinas sobre a África, enquanto que em todos os semestres estudamos sobre a Europa. Na época, houve muitas trocas de professores(as) para ministrar o componente curricular, fato que resultou num processo conturbado e acelerado quanto ao estudo sobre o continente africano. Logo, como alguém que se forma para docente de História, numa configuração como essa, não acaba incorrendo no eurocentrismo?

Assim, a proposta em analisar as representações da identidade e cultura afro-brasileiras a partir da problematização das narrativas nos livros didáticos (LD) de História e Literatura e de que maneira refletem na formação identitária dos estudantes partiu das minhas experiências de formação e pesquisa vivenciadas no CEWL. Durante os estágios, a leitura dos livros didáticos utilizados com as turmas foram guiadas por um olhar mais crítico sobre o que estava presente e/ou ausente em suas páginas, por influência das leituras e discussões acadêmicas acerca de conceitos como representação, identidade e inter/poli/transdisciplinaridade<sup>2</sup>.

Em suma, levar essas discussões para as aulas, articulando-as aos

---

<sup>2</sup> Nossa escolha em utilizar esse conceito é pautada na ideia defendida por Edgar Morin (2003), sobretudo, em sua obra *Pensar a reforma, reformar o pensamento*. A inter/poli/transdisciplinaridade segundo Morin (2003), consiste em práticas de ensino capazes de romper com a ideia de conhecimento fragmentado, estimulando a curiosidade e principalmente o entendimento de que a educação deve preparar o sujeito para a vida de modo que esse compreenda e (re)crie sentidos para aquilo que o cerca.

conteúdos de História, por exemplo, não era tão frequente e as dificuldades de pôr isso em prática, sobretudo acerca de temas relacionados à cultura afro-brasileira, eram muitas, o que culminou no interesse de dar continuidade à pesquisa sobre essa questão no Mestrado em Educação e Diversidade, do Campus XIV, em Conceição do Coité, dentro do Colégio Estadual Wilson Lins em Valente, com o propósito de compreender como as representações identitárias e culturais influenciam na construção e/ou desconstrução de estereótipos responsáveis pela perpetuação de discursos e práticas discriminatórias sobre o afrodescendente, suas culturas e identidades.

Um dos objetivos da Educação é desenvolver o senso crítico dos(as) estudantes a partir da contextualização dos conteúdos relacionados às suas realidades socioculturais. Sob esse viés, a História e a Literatura possibilitam relevantes reflexões acerca da condição humana. Neste presente trabalho, pretendemos desenvolver uma pesquisa sobre representações da identidade e cultura afro-brasileiras nas narrativas da História e da Literatura nos livros didáticos destas disciplinas, edição do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018<sup>3</sup>, utilizados no Colégio Estadual Wilson Lins (CEWL), no município de Valente-BA.

Sob esse viés, é relevante salientar que o PNLD é um programa federal responsável pela escolha e distribuição dos livros didáticos no Brasil, criado em 1985 em substituição a programas anteriores responsáveis por essa demanda educacional.<sup>4</sup> Apenas a partir de 2004, o PNLD passou a contemplar, de modo gradativo, o Ensino Médio. Importa sublinhar que a História e a Literatura, em vários momentos, foram também meios de denúncia e luta sociais, assim, as críticas aos critérios de adoção aos materiais didáticos dessas disciplinas são importantes para se pensar a formação crítica dos(as) alunos(as).

Além disso, o momento atual carregado de incertezas devido às fortes tensões políticas, cada vez mais nos instiga a levar a problematização para a sala de aula a partir do que está envolto nela, como mecanismos para o processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>3</sup> ORMUNDO, Wilton. *Literatura*. IN: **Se liga na língua**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

COTRIN, Gilberto. **História global 2**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

<sup>4</sup> Segundo o site do FNDE, os primeiros programas responsáveis por essa demanda foram: Instituto Nacional do Livro (INL), Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), Fundo Nacional do Material Escolar (FENAME), Programa do Livro Didático para Ensino Fundamental (PLIDEF).

Nesse contexto, é relevante enfatizar que a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio traz justamente a inter/transdisciplinaridade e a necessidade de abordar temas transversais a partir das habilidades e competências que são, de fato, cobradas nos processos seletivos prestados pelos(as) estudantes egressos(as) da Educação Básica. Entretanto, a BNCC não é nosso ponto de discussão, mas é importante pensarmos a respeito e refletir sobre os (des)caminhos que nossa pesquisa terá que trilhar, a partir dessas mudanças, já que estamos tratando da análise de representações de conteúdos e de disciplinas que fazem parte do currículo.

Assim, ao considerar que “a história é um processo dinâmico, dialético, no qual cada realidade social traz dentro de si o princípio de sua própria contradição” (BORGES, 2003, p.37), entende-se que, enquanto disciplina curricular, a História ajuda não apenas a explicar a realidade, mas também a ressignificá-la, contribuindo com constantes transformações sociais. Com isso, compreender a historicidade é considerar suas versões como construções que não são neutras, nem para quem as escreve ou quem as divulga, nem para os que a leem e a interpretam.

Do mesmo modo, pensar a representação a partir da Literatura é lançar um olhar crítico sobre a própria história, a identidade e a cultura de uma determinada sociedade, pois as narrativas literárias, enquanto (re)invenções da realidade, têm o poder de incitar reflexões, legitimar ou desmistificar conceitos historicamente construídos.

Por isso, analisar as representações da identidade e cultura afro-brasileiras em LD das disciplinas de História e Literatura faz-se necessário para compreender até que ponto tais representações contribuem para reforçar ou desmistificar estereótipos e exclusões que foram legitimadas ao longo do tempo, sobre as lutas, resistências e elementos culturais e identitários dos sujeitos inseridos nesse contexto.

Além disso, um aspecto que evidencia a desigualdade no país, contribuindo para a proliferação do racismo e preconceitos, é a resistência em discutir acerca da multiculturalidade como caminho para o reconhecimento da formação das identidades da população brasileira. As escolas, enquanto instituições educacionais, são também responsáveis por esse processo. Portanto, cabe a elas criar meios possíveis de desconstrução de paradigmas historicamente impostos no tocante às segregações, discriminações sociais e étnico-raciais.

Logo, os componentes curriculares História e Literatura desempenham um importante papel ao possibilitar aos(às) estudantes o conhecimento sobre fatos que transformaram o mundo e o entendimento de que diferentes contextos podem ser analisados sob vários aspectos, sejam eles socioeconômicos, culturais ou políticos. Uma, enquanto ciência que estuda a atuação do ser humano na sociedade, e a outra, enquanto arte capaz de (re)criar e desconstruir representações de realidades históricas. Ambas apresentam um caráter processual e de leitura plural como características que permitem que várias versões sobre um mesmo assunto sejam abordadas, possibilitando ao alunado construir suas próprias visões sobre os mais diversos comportamentos humanos.

Quando a multiculturalidade não é levada em consideração, seja pelo material didático ou pela metodologia docente, há dificuldades para que determinadas discussões sejam tratadas amplamente, como, por exemplo, as raízes do racismo em nossa sociedade, o lugar de fala e a meritocracia. Nesse sentido, é preciso continuar questionando as representações históricas e literárias que são trabalhadas nas instituições escolares brasileiras, fazendo desse questionamento uma prática constante em sala de aula, entendendo que tanto o que é exposto quanto o que está ausente nos LDs são discursos e devem ser problematizados pelos(as) professores(as) e alunos.

No entanto, sabemos que as lacunas existentes são parte do desafio docente, por isso, a relevância em estar analisando o material que é oferecido aos(às) discentes e suas abordagens e como essas estão sendo percebidas por eles(as), além de dar ênfase à inter/poli/transdisciplinaridade para melhor compreensão do mundo são relevantes. Assim, a questão que norteia esta pesquisa é: de que modo as representações da identidade e cultura afro-brasileiras nos livros didáticos de História e Literatura adotados pelo Colégio Estadual Wilson Lins contribuem para o processo de formação crítica e afirmação identitária dos(as) estudantes? Afinal, a trajetória do ensino desses dois componentes curriculares, assim como a própria educação brasileira, tem passado por inúmeras mudanças marcadas por transformações socioculturais e políticas desde a formação do país, fato que reflete uma complexidade de análises a respeito dos papéis exercidos pelos indivíduos integrados nesse contexto e a influência do processo educativo na formação de cada sujeito.

Desse modo, a intenção é perceber e problematizar as lacunas e simplificações sobre a identidade e cultura afro-brasileiras e analisar se elas desenvolvem abordagens significativas que contemplem a Lei 10639/03 – que trata da obrigatoriedade do ensino da história do continente africano e da cultura afro-brasileira nas escolas - narradas pela História e Literatura. Por isso, pretendemos desenvolver a partir desta pesquisa, por meio de diálogos com os(as) alunos(as), proposições curriculares que contemplem o objetivo principal do projeto: a análise crítica das representações nos livros didáticos e do poder que elas exercem na construção do imaginário social e na formação/afirmação de identidades.

Com isso, pensando em alcançar nossos objetivos, traçamos como (des)caminho metodológico uma análise do conteúdo do livro didático *Se Liga na Língua e História Global* utilizado nas turmas de 2º ano do Ensino Médio. Essa análise inicial nos serviu de base para pensarmos em pontos-chave para nossas discussões com os sujeitos da pesquisa. Além disso, adotamos para registrar os nossos passos ao longo do processo o diário de campo, onde foram registradas impressões sobre as interações entre professores(as) e estudantes em algumas aulas observadas. O diário foi utilizado também para historiar momentos durante a intervenção desenvolvida no formato de oficinas temáticas, abordando as representações da identidade e cultura afro-brasileiras a partir das narrativas da História e da Literatura.

Fizemos o contato inicial com educadores(as) e discentes das turmas de 2º ano do Ensino Médio (EM), do CEWL, para apresentação do projeto de pesquisa e intervenção. Também, contamos com a colaboração de um professor de História e uma professora de Literatura que autorizaram minha presença em algumas aulas para apresentar o projeto e observar os(as) alunos(as) em alguns momentos. A partir dessas observações, convidamos os(as) interessados a responder um questionário (alguns impressos, outros, via *WhatsApp*) e a comparecer no colégio em turno oposto para apresentarmos como seriam as oficinas.

Nessa conjuntura, é relevante ressaltar que nomeamos nossas oficinas com um questionamento para os(as) estudantes: “Quem somos? - Identidades em debate” e realizamos as atividades ao longo de 10 encontros com duração de 4 horas/aula cada e em interação constante via grupo virtual. Com efeito, dedicaremos um tópico do nosso segundo capítulo para narrar nossas experiências com as oficinas e como a partir delas a pesquisa foi se modificando e ganhando novos rumos, novos objetivos,

outros questionamentos e indagações teórico-metodológicas. Desafios que nos possibilitaram construir memórias através do diário de campo, de fotografias e de textos escritos pelas meninas. Sim, meninas.

A partir daqui, nossa escrita deixa de ser apenas de mestranda, orientador e teóricos(as) e passa a ser também a escrita do *lócus* da pesquisa e este foi composto majoritariamente por mulheres. Alguns estudantes iniciaram a participação nas oficinas, mas, acabaram desistindo. Quando questionados, alguns justificaram que por mudanças na rotina de trabalho e de treinos esportivos não teriam disponibilidade no dia combinado (às quartas-feiras, no turno noturno). Além disso, outra pesquisa também foi desenvolvida no CEWL no mesmo período e alguns alunos optaram por participar apenas de uma. No entanto, a justificativa que mais me chamou a atenção foi a de um dos discentes que me disse não se sentir à vontade para conceder às entrevistas ou responder algumas perguntas sobre o projeto, por isso, preferiu não continuar.

Continuamos, então, apenas com elas, por isso, que, a partir de agora, passo a me referir aos sujeitos que colaboraram com a pesquisa apenas no feminino: as estudantes. Desse modo, formamos um grupo pequeno, dez discentes, algumas delas nos visitavam e contribuíram significativamente nas discussões e estão nos nossos registros de diário de campo, outras abraçaram o projeto e fizeram dele algo delas também, estão no corpo do texto em falas, fotos e produções.

As identidades das alunas serão reveladas a partir de suas próprias construções e nos referiremos a cada uma delas pelos nomes escolhidos através de narrativas literárias que lhes despertaram sentimentos de pertencimento. Algumas se identificam com a obra em si, outras se veem na história narrada, na autora ou em alguma das personagens. Portanto, em nosso (des)caminho para análise de representações das narrativas da História e da Literatura nos livros didáticos, além dos(as) autores(as) que fundamentam nossas discussões, nos acompanham em todo percurso algumas personagens, como *Maninha*, *Senhora*, *Úrsula*, *Dulcinea* e *Carlota*.

Organizamos nossas discussões em dois capítulos: o primeiro destaca a inter-relação entre os dois componentes curriculares, em suas semelhanças, conflitos e entre-lugares e como esses interstícios aparecem nos LDs, sobretudo quando se tratar de identidade e cultura afro-brasileira. No segundo capítulo, procuramos narrar nossa intervenção na escola e nossas (re)construções teórico-metodológicas com as

estudantes. A preeminência da pesquisa de campo com o desenvolvimento das oficinas perpassam pelas análises das narrativas nos livros das duas disciplinas ao produto que fora pensado.

(Des)caminhamos juntas(os) permitindo que nossos olhares sobre a identidade e cultura afro-brasileiras se entrecruzassem através das narrativas da História e da Literatura nos LDs, na tentativa de sairmos dos feudos que nos prendem à rigidez institucional da Educação que ainda separa escola, academia e vida.

# 1 HISTÓRIA E LITERATURA: ONDE OS OLHARES SE ENTRECruzAM

## 1.1 NARRATIVAS EM MOVIMENTO: ENTRE CIÊNCIA E ARTE

A inter-relação entre História e Literatura perpassa pelas formas de escrever o mundo e seus acontecimentos, bem como a subjetividade humana. A História, quando constituída como uma ciência, acrescida de racionalidade e comprovações, em alguns momentos foi sendo distanciada da universalidade poética da Literatura, entretanto, elas não deixaram de interagir e integrar-se, mesmo que subjetivamente. Alguns pesquisadores vêm se debruçando sobre o estudo do diálogo histórico-literário para mostrar que, mesmo diante das distinções impostas pela modernidade científica, o elo nunca deixou de existir, seja a partir das obras literárias ou pesquisas históricas, seja através das representações em materiais didáticos, por exemplo.

Com a Nova História Cultural (NHC)<sup>5</sup> e a flexibilização e alargamento do testemunho histórico, a interdisciplinaridade foi enaltecida diante das várias possibilidades de pesquisas defendidas pelos estudos da época, inclusive a História e a Literatura. Inclusive, Peter Burke (2005) traça um panorama da NHC, descrevendo suas principais inovações, permanências da tradição e críticas a essa “virada cultural” em relação ao ofício dos(as) historiadores(as), mas, não apenas. A ampliação de temas e de metodologias a partir desse movimento acontece em várias áreas de pesquisa, sobretudo, nas pesquisas em Educação.

É entre as gerações da NHC que emergem e são fincados os estudos sobre a história da leitura, das práticas, das vozes, das narrativas e das identidades e representações. Temas que estão intrinsecamente na História e na Literatura, assim como na Educação, das interações nas salas de aula aos (não)usos dos livros didáticos (LD).

“Os estudos culturais como projeto, como intervenção, continuarão incompletos” (HALL, 2003), pois abarcam narrativas distintas, com múltiplas vozes,

---

<sup>5</sup> A Nova História Cultural (NHC) é uma forma “dominante” de história cultural praticada na contemporaneidade. Trata-se de um estilo de pesquisa que amplia as discussões historiográficas, preocupando-se com as teorias e sendo mais eclética para responder os desafios que as próprias teorias criam ou reconceituam. A expressão NHC passou a ser utilizada no final dos anos 1980 quando foi publicada uma obra com esse título pelo historiador Lynn Hunt.

que muitas vezes estão em conflito. Isso nos leva a pensar sobre a narrativa<sup>6</sup> enquanto elemento comum que compõe a História e a Literatura e seus lugares nas escolas e nos livros didáticos.

Enquanto narrativas, História e Literatura ocupam lugares diferentes, mas com o mesmo poder de desconstrução de símbolos e significados. As narrativas históricas e literárias, como construções socioculturais, são marcadas por hibridismos e conflitos. Tais questões percebidas no âmbito da pesquisa acadêmica reverberam na escola, pois as formas como discutimos e fazemos a inter-relação entre essas duas áreas do conhecimento na academia podem influenciar no modo como essas narrativas são percebidas pelos(as) estudantes da Educação Básica.

Assim, um dos passos da nossa pesquisa foi um percurso em plataformas acadêmicas em que estabelecemos como critério de busca trabalhos sobre Educação que tratassem do estudo da relação entre História e Literatura. Escolhemos a plataforma Scielo, o Banco de Teses e Dissertações do MPEJA/UNEB<sup>7</sup> e o Banco de dados da ABPN<sup>8</sup>. Destacamos, em nossa revisão sistemática, trabalhos que dialogam com nossa proposta em pensar a relação entre os dois componentes curriculares sob um viés inter/poli/transdisciplinar em sala de aula, entendendo o quanto ambas contribuem para aprofundar o entendimento de fatos sociais e aspectos culturais importantes da humanidade. Identificamos em nossa busca na plataforma Scielo – selecionando ‘História e Literatura’ como termos-chave para pesquisas em educação, humanidades e estudos culturais – publicações entre os anos de 2013 a 2018, que apontavam o quanto se pensa essa relação como um método de análise de uma época ou sobre os desdobramentos que influenciaram a escrita literária em determinados períodos da história.

Ainda nessa plataforma, entre as publicações de pesquisadores com formação em História, a maioria é de análises historiográficas de obras literárias. Portanto, isso nos diz que, apesar do número expressivo de trabalhos publicados sobre a temática, permanece a lógica de pensar a literatura apenas como fonte de pesquisa histórica, pois não encontramos trabalhos que discutissem a inter-relação

---

<sup>6</sup> Conforme o pensamento de Bakhtin (1993; 1997), a narrativa é aqui entendida como uma (re)criação constituída de múltiplas vozes e a relação dialógica que estabelece com o meio social e a confere o lugar de discurso, logo, carregado de poder.

<sup>7</sup> Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – Universidade do Estado da Bahia.

<sup>8</sup> Associação Brasileira de Pesquisadores Negros.

entre História e Literatura a partir de um viés bibliográfico e sua implicação educacional ao mesmo tempo.

Dentre os estudos que selecionamos para dialogar com o nosso objeto de análise evidencia-se o da historiadora Beatriz Polidori Zechlinski (2018) que trata como um problema o fato de o ensino de História continuar pautado no cientificismo. Realidade essa que constitui uma barreira para pensar o processo histórico de modo mais amplo, tendo em vista que, na sala de aula, nos deparamos com realidades diversas, com indivíduos com déficit de atenção, com rejeição às disciplinas que consideram “chatas” por terem muitas informações (datas, nomes de pessoas e lugares).

Nesse contexto, a intersecção entre História e Literatura contribui para minar os limites que permeiam, por exemplo, discussões identitárias e culturais, uma inter/poli/transdisciplinaridade que favorece a problematização das versões sobre a trajetória dos sujeitos ao longo do tempo. Logo, ao se dar relevância à contribuição de outras narrativas, estar-se-á demonstrando aos discentes o quão diversos são os olhares e as possibilidades de interpretação dos acontecimentos que fazem parte de nossa história.

Considerando tanto a escritura historiográfica quanto a literária como interpretações da realidade, entendemos que ao passo que “o historiador imagina, supõe, interpreta e cria, em busca de sentido para as ações passadas” (ZECHLINSKI, 2003, p. 7), ele também (re)inventa narrativas, o que nos revela uma coerência imaginária essencialmente presente na escrita literária.

Quem se dedica à história da humanidade imprime em sua escrita um lugar de onde fala. Há uma escolha política, metodológica e cultural no texto historiográfico e isso faz do relato da pesquisa histórica, também, uma criação. Assim, a escrita literária tem a liberdade de se assumir inventiva, mesmo quando descreve e critica a realidade. Trata-se de uma escrita que conta uma ou várias histórias oriundas das interseções entre o real e o imaginário.

O fato de que a História escreve o que aconteceu no passado a partir de evidências, pode ser considerado como uma das tensões que fizeram a História e Literatura serem distanciadas no passado, afinal trata-se de uma narrativa que informa e registra. Ela circula nos meios sociais, escolas, academias, imprensa, e *todos* tomam como “verdadeiro” o texto historiográfico, afinal ele está possivelmente

pautado numa linguagem científica baseada marcadamente em fatos. A Literatura, enquanto arte, também circula nos mesmos meios sociais como narrativa criativa livre e crítica, falando sobre o que aconteceu, o que poderia ter acontecido ou virá a acontecer.

Dessa forma, a arte de narrar ultrapassa esses tensionamentos que diferenciam História e Literatura e as aproximam no que ambas têm de mais comum: são narrativas e, portanto, feitas de representações.

Ambas disciplinas têm processos de elaboração e criação que se assemelham, afinal ambas perpassam pela ação de alguém que imprime na escrita seu olhar sobre a realidade. Na pesquisa histórica, o historiador fala de um lugar social específico e por mais que busque objetividade ao campo de pesquisa, em algum momento, deixa sua marca, dando singularidade às obras. No processo de criação literária há ação e contemplação ou vice-versa, do(a) autor(a) sobre uma situação vivida ou imaginada, o que não a torna menos importante, pois toda obra de arte, seja ela literária ou não, nasce de uma realidade.

Inclusive, Judite Grossmann (1982), importante estudiosa da Literatura, evidenciou o trânsito existente entre ficção e real, referindo-se à contextualização das obras literárias, os recortes que são escolhidos ou lidos por quem as escreve, e como as intenções do(a) escritor(a) podem ser percebidas nas entrelinhas do texto. Segundo ela, a obra literária opera em várias temporalidades, e, muitas vezes, ao mesmo tempo, por isso, não há como dissociá-la da história:

Se admitirmos o caráter misto da economia da linguagem literária, simultaneamente simbólica e instrumental, torna-se mais perceptível o caminho que vai da literatura à história, sua função em relação à mesma, função oblíqua e sinuosa, mas, enfim, pretensão na raiz de toda obra literária, modificar a ordem do mundo (Idem, p. 15).

História e Literatura mesmo quando dissociadas, seja pelo âmbito acadêmico, seja pela prática escolar, dialogam e exercem influência uma sobre a outra. Dito isso, é importante frisarmos que não é nossa intenção fazer das duas disciplinas uma coisa só, todavia, nos interessa analisar as contribuições no processo de formação/afirmação identitária das estudantes a partir das representações da identidade e cultura afro-brasileiras nos livros didáticos de História e Literatura adotados pelo Colégio Estadual Wilson Lins.

A Literatura é uma construção social que ao mesmo tempo em que (re)inventa a história, a utiliza como matéria-prima. Como diria Antônio Cândido, “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (1995, p. 175). Além disso, esse componente exerce uma importante função social quando denuncia as mazelas da sociedade e assim lida com a história. Enquanto narrativas, História e Literatura conferem existência a quem as escreve e, principalmente, àqueles que se situam no mundo a partir delas.

Nesse sentido, as obras literárias são documentos históricos importantes para a construção e afirmação da identidade de um povo. Inclusive, há obras literárias brasileiras que estão pejudicadas de discursos e imagens fortemente colonizadores. Contudo, há uma gama de narrativas engajadas politicamente que contribuíram no seu tempo para analisar a sociedade da época e denunciar acontecimentos históricos que marcaram de forma violenta grupos sociais e suas culturas.

Essa narrativa politicamente engajada é aquela que trata de questões sociopolíticas de uma sociedade, não simplesmente que se refira diretamente a um assunto considerado como político, mas traz em si os traços de um escritor ou escritora que usa seu ofício para criticar, problematizar e colocar em cena feridas sociais não cicatrizadas e que precisam ser expostas, sobretudo, porque, em muitos, elas ainda doem.

Conforme Benjamin Abdala Júnior, “Os textos engajados trazem em suas formas, além das marcas ideológicas que nos remetem ao escritor e à sociedade, codificações apelativas para a sensibilização da consciência do leitor” (1989, p. 14). Ou seja, uma escrita comprometida visa a cumprir o papel que a literatura tem enquanto arte, de refletir acerca das diversas realidades da condição humana.

Ademais, a Literatura pode ser constituída também de narrativas de denúncia por ser um bem social coletivo. Com efeito, o que é criado deixa de ser do(a) escritor(a) assim que é transformado em obra e publicitado. “Quando o escritor escreve, pode julgar que o texto é seu, não tendo consciência de que na verdade é a sociedade que se inscreve através dele” (ABADALA JÚNIOR, 1989, p. 22). O(a) autor(a) exprime pela escrita aquilo que socialmente aspira, seja pra legitimar ou para confrontar. O diálogo existente nos textos é marcado por uma *polifonia*, a partir do momento em que uma narrativa, seja ela histórica ou literária, chega aos(às) leitores(as) deixa de ser

apenas uma ideia do(a) narrador(a) pelos encontros com outras vozes que emergem da própria narrativa ou de sua leitura (BAKHTIN, 1993; 1997).

Antônio Cândido, ao tomar a Literatura como forma de protesto, cita, por exemplo, as denúncias presentes nos poemas de Castro Alves. Para ele, “Um poema de Castro Alves atua pela eficiência da sua organização formal, pela qualidade do sentimento que exprime, mas também pela natureza da sua posição política e humanitária” (1995, p. 180). Esse caráter social exercido pela arte literária confere-lhe poder sobre a própria história na medida em que possibilita conhecer e melhor entender aspectos do passado colonial escravocrata que foram renegados pelas produções historiográficas contemporâneas à Castro Alves. É comum encontrarmos em livros didáticos de História poemas como os do poeta romântico para a compreensão do processo histórico ao trazerem seus fragmentos como conteúdo e como história.

Sob esse viés, ao analisar os livros didáticos de História e Literatura utilizados pelo CEWL nas turmas da 2<sup>o</sup> série do Ensino Médio, identificamos trechos da obra de Castro Alves em ambos os LDs, abordando temáticas referentes ao passado colonial brasileiro do ponto de vista histórico e literário.

No livro de Literatura, o poema *O Navio Negreiro* é destacado como exemplo da obra de Alves, precedido de uma apresentação do escritor referenciado no material como “escritor dos escravos”. Como sugestão de interpretação, é indicado aos(as) leitores(as) que, além do estudo da estrutura do poema (cadência dos versos, ritmo e pontuação) que seja levado em conta a força da linguagem poética, com expressivas metáforas, buscando percebê-las e interpretá-las a partir de uma reflexão crítica e contextualizada. No entanto, percebemos que o livro deixa margem para que a relação do texto literário ao contexto histórico em que foi escrito e à história a que ele se refere seja realizada durante as discussões entre professores(as) e estudantes, pois não percebemos a existência dessa relação no próprio material.

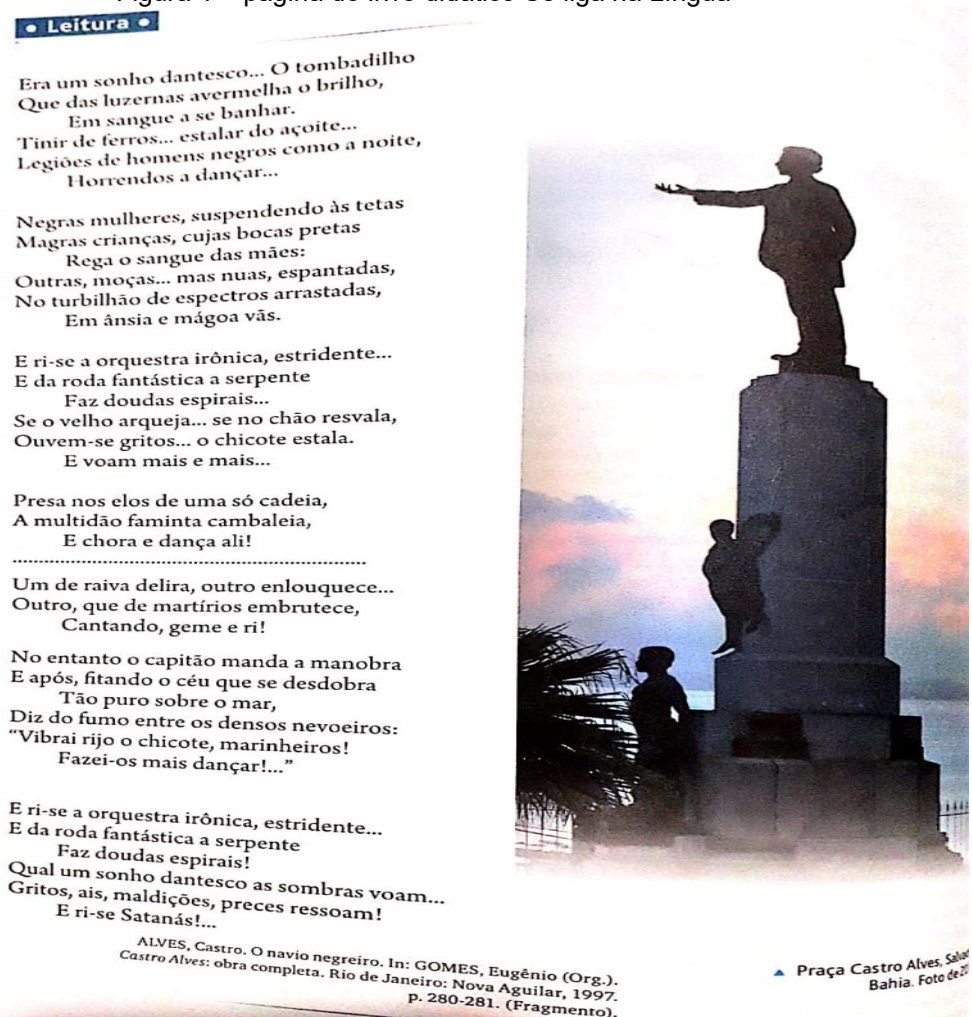
As abordagens dadas à mesma obra literária nos dois exemplares seguem caminhos diferentes, mas que não se distanciam, encontram-se. Ambas conduzem a discussão acerca de um mesmo tema: a condição de escravizado(a). Por conseguinte, ao sugerir ao(à) leitor(a) a análise das metáforas contidas no poema, o LD de Literatura insinua que a mensagem do escritor está para além do dito. Nesse sentido, há, aqui, a possibilidade de tratarmos em sala de aula sobre os entre-lugares da

narrativa, que, ao mesmo que é literária, é histórica, pois entrelaça ficção e realidade com o propósito de pensar a condição de homens, mulheres e crianças vindos da África para o Brasil.

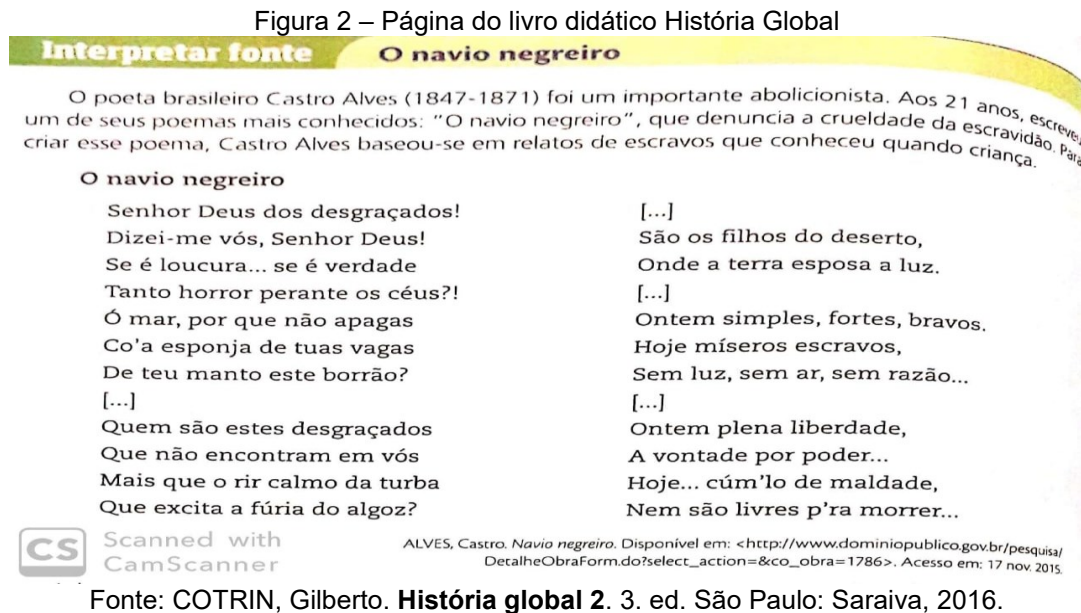
Destarte, é importante destacar que representações não são apenas abordagens (re)construídas, ressignificadas por grupos sociais com objetivos próprios – didáticos, alienação ou resistência – mas, podem ser até mesmo sentimentos. Há representações que não estão escritas, desenhadas, porém inscritas na realidade, por isso, às vezes é necessário mais do que racionalidade e, para percebê-las, é importante sensibilidade.

As metáforas da orquestra e da dança, por exemplo, poetizam o relato a respeito do que ocorria no tumbeiro: o soar das torturas do chicote e os movimentos de um sofrimento vivido quase que em sintonia pelos indivíduos sequestrados de seus lares:

Figura 1 – página do livro didático *Se liga na Língua*



O mesmo poema, com um recorte diferente, está no livro de História, apresentando o escritor como “poeta abolicionista” e seus versos de *O navio negreiro* como instrumento de denúncia à escravização colonial e imperial no Brasil:



As vozes que emergem desse fragmento literário são múltiplas. Vozes de um movimento de luta pela abolição da escravatura realizado pela elite letrada do Brasil imperial, em compasso com as vozes silenciadas de “iletrados” que sofriam por suas vidas escravizadas e pelas memórias dos antepassados que dançaram ao som de tal *orquestra irônica*.

Em diálogo com as estudantes colaboradoras da pesquisa, fizemos uma análise do poema, problematizando os recortes presentes em cada um dos livros didáticos. Uma das meninas trouxe em sua fala sensibilidade e olhar crítico para interpretar os versos castroalvinos ao dizer que: “O texto do livro faz a gente saber como aconteceu a travessia dos africanos escravizados. Já o poema em si, mesmo um pequeno recorte, faz a gente sentir o que foi essa travessia.” (DULCINEA, 30 de Outubro de 2019). A aluna faz uma comparação das narrativas histórica e literária sobre o tráfico transatlântico de africanos escravizados, referindo-se à narrativa histórica como “o texto do livro” como algo que informa através de fatos o processo histórico da diáspora africana. Enquanto que a narrativa literária aflora a sensibilidade de quem a lê, conferindo-lhe poder de imaginar e sentir o passado histórico,

associando detalhes dele ao próprio presente, construindo assim, percepções sobre o mundo.

Em sua produção durante as oficinas, *Dulcinea* escreve:

Figura 3 – Texto produzido por *Dulcinea* durante as oficinas

O navio negro  
 os dois relatam o trajeto dos opicenos trazido pelos portugueses, mostram o sepulcro, as condições que vivem, como mostra no ~~tr~~ trecho "moços ruivos, eusos brancos pretos. Rapaz o porque das mãos".  
 Sempre lamentando e pedindo e elomando a Deus, o porque de tanto sepulcro, seria que Deus não está vendo isso tudo, porque esse "degradação" (portugueses) não da mesma forma.  
 A perda da liberdade, tiraram a sua identidade, a guerra que torna para mim mesmo escrever.  
 Onde está o luz, o ar? Quero respirar, não entendo o porque está aqui, meus familiares morrendo e eu nem ~~ver~~  
 ali pra onde vão!  
 Quanto malobedi a um povo que nunca fez mal a ninguém ~~dentro~~ dentro desse lugar no consigo imaginar a falta do meu lar, dese sonho ou melhor pesadela, queria me libertar

Fonte: Acervo pessoal

No fragmento do texto de *Dulcinea* há uma mescla de trechos do poema e de suas (re)significações sobre algumas expressões. Sem formalidade na escrita, mas com crítica e sensibilidade sobre o texto lido, a estudante cita informações históricas do contexto abordado e enfatiza passagens de dor que o poema lido apresenta.

Em nossa leitura, a narrativa construída por Castro Alves em *O navio negreiro*, antes de ser fonte para a pesquisa histórica, tem a História como matéria-prima para constituir-se enquanto poema e assumir sua função social de denúncia e de registro de um olhar sobre um tempo. Os versos do poeta amalgamam ficção e realidade histórica. Afinal, “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes” (TODOROV, 2009, p. 22).

Por isso, mais que interdisciplinar, transdisciplinar: a época, o sofrimento da travessia forçada do Atlântico, as relações de poder são como fios que conduzem uma discussão que foge ao campo das disciplinas. Na verdade, trata-se de uma discussão sobre a ação humana fundamentada em princípios desumanizadores que prevaleceram durante séculos apesar de todas as contestações e resistências.

Precisamos cada vez mais de diálogo, de interação, inclusive entre as áreas do conhecimento. Conforme coloca Eliana Yunis (2002, p. 30), “o ensino precisa resgatar, em sua cotidianidade, o exercício da inter/polidisciplinaridade<sup>9</sup>, ao menos como iniciação para a transdisciplinaridade”. Talvez assim, tenhamos mais afinidade com o conhecimento em sua infinita totalidade.

Homi Bhabha, em seu livro *O local da Cultura*, refere-se às narrativas literárias como um exemplo de lugar em que é possível descrever, em seus interstícios, o mundo histórico, mesmo quando essa não é sua intenção. É o passado que funciona, nesse sentido, como elo entre as narrativas e nelas ele se confunde com o próprio presente.

Por conseguinte, a própria História, ciência que narra o passado, é realizada sempre no agora, ou seja, narra o antes impregnado de resquícios do presente. Nessas intersecções entre passado e presente, assim como entre História e Literatura, existem os entre-lugares, que conforme o pensamento de Homi Bhabha (1998), podem ser considerados como “um Terceiro Espaço” que nos possibilita sair

---

<sup>9</sup> Grifo nosso.

do discurso da polaridade e (re)ver os processos socioculturais, em suas articulações e hibridismos. Assim, segundo Bhabha (1998, p. 69):

*O inter – fio cortante da tradução e da negociação, o entre-lugar – que carrega o fardo do significado da cultura. Ele permite que se comecem a vislumbrar as histórias nacionais, anticoloniais, do “povo”. E, ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos.*

Trata-se, portanto, de um lugar que possibilita questionar a própria construção do passado, entendendo que esse, enquanto escrito e lido, é formado por representações sociais.

Destarte, narrativas literárias e históricas representam lugares, nomes, significados, pois a escrita confere-lhes esse poder. Por isso, precisam ser relidas e ressignificadas, já que não se esgotam em si mesmas. Como afirma Bhabha, “A razão pela qual um texto ou um sistema de significados culturais não ser autossuficiente é que o ato de enunciação cultural – o lugar enunciado – é atravessado pela diferença da escrita” (1998, p. 65).

Logo, pensar sobre os entre-lugares contribui na ampliação do olhar sobre a inter-relação entre História e Literatura e o poder que elas podem exercer na sala de aula, pois, ao passo que ambas se constroem, se complementam. E, nessa conjuntura, pensamos que o “Terceiro Espaço” dessa relação precisa ser acentuado, sobretudo, a partir das representações forjadas em suas narrativas, visto que elas em muitos momentos são como armadilhas, significam e ainda deixam margens para desvelar aspectos que residem subterraneamente em suas construções socioculturais.

## 1.2 NA OUTRA MARGEM DAS REPRESENTAÇÕES

O conceito de representação social é aqui entendido sob a perspectiva culturalista que afirma que ele não pertence a uma área específica do conhecimento, pelo contrário, além de ser híbrido, transita em várias esferas, desde a comunicação, a psicanálise, até as ciências sociais e humanas. Logo, desde sua gênese, a representação em si constitui-se um entre-lugar.

Sob esse viés, é importante ressaltar que um dos primeiros estudos a teorizar acerca do termo *representação* foi realizado pelo psicólogo romeno Serge Moscovici que, na década de 1970, traçou um diálogo entre psicologia e a sociologia

durkheimiana para refletir sobre o pensamento social dos indivíduos. Em tese, a teoria das representações iniciada por Moscovici deixa como legado a ideia de que a representação social é formada em razão do cotidiano do sujeito.

Mas, não são apenas as ciências sociais e humanas que tratam sobre como os sujeitos se constroem e são construídos socialmente. Muito antes das ciências, inclusive da própria História, a *Poética* de Aristóteles problematiza a criação, a repetição e ressignificação de sentidos sobre os acontecimentos e os indivíduos na sociedade: a mimesis. Temos, então, o conceito de representação social, bastante discutido e utilizado por historiadores; e temos a mimesis, discutida e analisada por teóricos e críticos literários.

Entretanto, falar ressignificação não é somente tratar de poesia, de tragédia, de *imitatio*, é tratar sobre a relação do que se fala, por quem e de onde se fala. E por esse caráter, dialoga diretamente com o conceito de representação social.

A princípio, a mimesis é entendida enquanto um ato de imitação do real, mas que se difere daquilo que imita tendo em vista que a arte (re)inventa a própria realidade. Logo, “O ato mimético seria em si dialético: permanência que se nega ao transformado, transformado que não lança um abismo ante o que passou” (LIMA, 2003, p. 27). A mimesis, portanto, carrega em si uma intrínseca relação entre linguagem, realidade e ficção que a caracteriza, sobretudo, por não se sujeitar ao tempo.

Nesse contexto, o terreno teórico utilizado por Lima (2003) para problematizar a conceituação dessa imitação em toda sua ambiguidade é carregado de alteridades. O autor, então, historiciza a produção do conhecimento e de memória gregas para demonstrar, como em diferentes momentos, o ato mimético foi percebido. Além disso, questiona as análises feitas por Erich Auerbach, considerado por muitos, cânone do tema. Segundo Lima (2003), Auerbach (1946), em sua obra mais famosa, *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*, não primou pela teorização do conceito, o que, naquele contexto sociopolítico, reforçava a ideia de que apenas à ciência histórica cabia o fardo de explicar as condutas humanas e seus desdobramentos. Nessa perspectiva, Lima pontua que (2003, p. 30):

Assim como a teoria da relatividade mostrara que a posição do observador interfere no fenômeno observado, assim também podemos dizer que, no campo das ciências humanas, onde se encontra o estudo do poético, sendo

inevitável que se fale deste lugar, é inevitável a interferência do lugar que se ocupa sobre aquilo de que se fala.

O observador de que Lima (2003) fala é o crítico literário, o escritor literário e até mesmo o historiador. A ideia de neutralidade frente à escrita, seja ela artística ou científica, já ultrapassou os ideais positivistas dos séculos XIX e XX. Sabemos que quando alguém escreve imprime um pouco de si ou do seu lugar na escrita e mesmo aqueles que optam por se omitir estão postulando uma escolha teórica e/ou metodológica.

Portanto, a crítica de Lima (2003) aos estudos de Auerbach segue a lógica de que, enquanto estudioso da mimesis, ele tinha o posicionamento ideal para teorizar o conceito e demonstrar toda sua ambiguidade negada pela poética aristotélica e, do mesmo modo, atentar para a constância da metamorfose mimética nas obras literárias analisadas, fato que destacaria a literatura como arte capaz de reinterpretações à luz de outros tempos, que não se encerra no contexto em que é escrita.

Em outras palavras, a forma como essa imitação foi tratada no século XX por estudiosos literários como Eric Auerbach, contribuiu para limitar a compreensão acerca do conceito e até mesmo da própria importância da Literatura para a interpretação e crítica da realidade.

Isso nos leva a entender que não só as concepções de verdades cientificamente comprovadas foram responsáveis por desmerecer a narrativa literária diante das demais narrativas, como a histórica por exemplo, até mesmo no âmbito crítico literário houve silenciamento diante da *morte da narrativa*<sup>10</sup>.

Por isso, é preciso repensar a ideia de mimesis enquanto imitação, por entender que se trata de um conceito indispensável para a compreensão da arte construída pela e para a sociedade. A mimesis, mais que isso, pode ser entendida como um “prolongamento do real” e que é relativizado a depender do lugar, do tempo e dos sujeitos que a interpelam. E, por assim dizer, é que o conceito desse termo se relaciona com o de representação social.

---

<sup>10</sup> Expressão utilizada por Walter Benjamin ao tratar sobre a decadência do ato de narrar e de produzir narrativas - o discurso vivo - como concomitante à evolução das forças produtivas em nossa sociedade. Esse autor considerou a morte da narrativa como parte da distinção entre narrativa e romance: ela sendo própria de quem relata suas experiências junto a de outros, e o romance, descritivo, segregado. BENJAMIM, Walter. O narrador. IN: **Magia e técnica, arte e política**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 197-221.

De acordo com Luiz Costa Lima, “A sociedade respira e transpira representações” (2003, p. 88), e é por meio delas que aprendemos significados que permearão grande parte de nossa existência, quiçá, nossa vida inteira. São os sistemas de representação que impõem modos e moldes de pertencimento, que, muitas vezes, buscam naturalizar uma cultura por meio de símbolos. Sendo assim, a representação social é uma atmosfera carregada de poder simbólico “com o poder de construir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o próprio mundo” (BORDIEU, 1989, p. 14). Desse modo, as representações fornecem alicerces para a construção de significados que se impõem através do tempo e que precisam ser discutidas nas escolas.

Assim, podemos dizer que através da comunicação, seja ela escrita ou falada, legitimamos os significados que as representações visam a construir a partir de símbolos. Segundo Lima, “[...] os sistemas de representação usam a forma da comunicação para estabelecer a diferenciação. Isso significa dizer que tais sistemas fornecem tanto o cimento para a identidade social – quanto para a separação social” (2003, p. 91). As representações percebidas a partir do olhar sobre o entre-lugar fornecem-nos informações de como os binarismos são concebidos com o intuito de perpetuar o poder simbólico de um grupo sobre outro(s).

Tomando aqui o pensamento de Lima (2003), apesar da mimesis ser vista como especialidade do artístico desde Aristóteles, criou-se ao mesmo tempo a oportunidade para um retrocesso: o de perder-se de vista as relações entre mimesis e representação social. Diante disso, não cabe a nós, que estamos propondo uma análise das narrativas da História e da Literatura, separar mimesis e representação social como construções dissociáveis no campo da investigação e da compreensão dos conhecimentos produzidos ao longo do tempo pelos indivíduos. Até por que a mimesis se aproxima da representação social na medida em que “não é apenas o nome antigo para representação social” (Idem, p. 95), elas se envolvem, sobretudo, no entre-lugar histórico-literário. Conquanto, nosso objetivo esteja atrelado principalmente ao estudo das representações sociais.

A partir de contribuições de autores como o historiador francês Roger Chartier, que estuda as representações sociais a partir da História e da Literatura e defende esse conceito como um meio pelo qual uma realidade social é percebida, lida e

ressignificada, tratamos neste trabalho a representação enquanto uma construção sociocultural com implicações na formação dos indivíduos e suas visões de mundo.

Inclusive, conforme a discussão feita por Roger Chartier (1988, p. 18), as representações podem ser consideradas como:

Matrizes de discursos e de práticas diferenciadas – mesmo as representações coletivas mais elevadas só têm uma existência a partir do momento em que comandam atos – que tem por objetivo a construção do mundo social, e como tal a definição contraditória das identidades – tanto a dos outros como a sua.

Numa perspectiva semelhante, a também estudiosa francesa Denise Jodelet tem se empenhado há muitos anos a discutir representações sociais e suas implicações na vida dos sujeitos, defendendo a ideia de que o motivo pelo qual as construímos é a necessidade que temos de compartilhar nosso mundo com o mundo do outro e vice-versa, seja divergindo ou convergindo. Assim, de acordo com a estudiosa:

Reconhece-se, geralmente, que as representações sociais, [são] como sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Igualmente intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais (JODELET, 1989, p. 05).

A representação, enquanto processo e produto concomitante às experiências e concepções ideológicas das subjetividades individuais e coletivas, são adquiridas ou construídas pelos sujeitos ao longo do tempo. E muitas delas são partes importantes para a trajetória de formação e afirmação de identidades pessoais e sociais, bem como de práticas culturais.

Nesse âmbito, um exemplo de pesquisador que se debruçou em analisar diferentes representações construídas sobre um mesmo lugar foi Durval Muniz de Albuquerque Júnior, em *A invenção do Nordeste e outras artes*. Nesse livro, o autor relata as formas como a região Nordeste foi representada ao longo do tempo pelas artes e escritos históricos e sociológicos, elaborando uma importante crítica sobre a construção de representações a partir das seguintes linguagens artísticas: literatura, música, pintura, teatro e cinema – principalmente do início do século XX.

No tocante à literatura, Albuquerque Júnior aborda como os romancistas de 1930, que representaram um marco da tentativa de construção de símbolos e signos nacionais, produziram narrativas com o intuito de “oferecer sentido às várias realidades do país; a desvendar a essência do Brasil real” (ALBUQUERQUE JR, 2011, p. 123). Assim, a literatura foi, como outras artes, uma peça fundamental para construir e legitimar representações acerca da região Nordeste que até hoje é vista pelo senso comum como um lugar marcado pela seca, por miséria, mas também por força, luta e resistência frente aos obstáculos impostos ao longo do tempo. Os escritores daquele período tiveram influência direta na construção de símbolos e seus significados para a nação brasileira, como os estudos sociológicos de Gilbert Freyre, e a tendência dicotômica euclidiana, por exemplo.

Todavia, em vários momentos, os escritos literários aparecem muito mais como frutos de relatos com vistas a resgatar memórias e saudar tradições. Segundo a discussão de Albuquerque Júnior (2011), a invenção do Nordeste se dá na medida em que os(as) escritores(as) e demais artistas se empenham em reforçar a existência de uma identidade tradicional “ameaçada de se perder”, em meio às mudanças sociais da época. Por isso, o autor afirma em um dos capítulos de sua obra que

Eles inventam um Nordeste tradicional, o que não significa que partam do nada. Significa que eles escolhem entre lembranças, experiências, imagens, enunciados, fatos, aqueles que consideram essenciais e característicos desta região, de um tipo regional (Idem, p. 128).

Nesse trecho é possível perceber a crítica do autor à representação enquanto uma construção. Essa que se baseia tanto no campo de escrita dos romances, ou seja, no espaço sobre o qual está sendo escrito, como pelo objetivo que se quer alcançar: uma imagem típica de uma região marcada pela invisibilidade da literatura anterior, predominantemente do Sudeste. Além disso, ao afirmar que os autores “não partem do nada”, Albuquerque Júnior (2011) sugere também a relação direta dos(as) escritores(as) às representações que estão construindo a partir de suas narrativas.

Nessa perspectiva, percebe-se que algumas pesquisas históricas direcionadas à análise de obras literárias costumam levar em consideração essa relação entre escritor e seus escritos, por reconhecer que representação e interpretação se complementam, pois ambas são formas de “experimentar o mundo”, como diria Stuart Hall (2006). Logo, os lugares ocupados por escritores(as) e/ou

leitores dessas narrativas refletem nos modos de representar e interpretar as realidades e seus símbolos, conferindo-lhes poder ou interrogando-os.

Partindo desses pressupostos, entendemos que estudantes, enquanto indivíduos sociais, se inserem e são inseridos o tempo todo nesses sistemas de representação e em diferentes contextos socioculturais. Logo, são sujeitos que, em suas relações, representam e se veem (ou não) representados, o que confirma que a sua identidade está sempre sendo moldada pelo outro. Considerando tal premissa, é que julgamos importante pensar acerca dos mecanismos de representação que são utilizados para a construção de significados e como eles chegam e são trabalhadas nas escolas, especialmente, a partir dos livros didáticos de História e Literatura.

Por isso, o diálogo com trabalhos que também discutem representações e identidade, nos ajudou a entender que, enquanto sistema de significação, “a demanda da representação estará sempre intrinsecamente relacionada à identificação” (SANTOS, 2009, p. 04). Dessa forma, os indivíduos, ao se depararem com representações com as quais não queiram se identificar, acabam construindo sentidos contraditórios sobre suas trajetórias e não cultivando sentimentos de pertencimento sociocultural.

Tal questão pode ser atribuída a diversos exemplos em se tratando da sociedade brasileira marcada pela multiculturalidade. Em relação às representações sobre os grupos étnico-culturais que formam a nossa sociedade, muitas são as discussões acadêmicas, principalmente sobre a população africana escravizada durante os períodos colonial e imperial no Brasil. Nas mídias didáticas, em particular, o livro didático (LD), estudos desde a década de 1990 vem afirmando como houve e há exclusão de grupos e seus traços culturais na formação da identidade brasileira nessas obras pedagógicas, além de estigmas que ferem e forçam inúmeros sujeitos a não se identificarem com o que leem nesses materiais.

Dentro desse contexto, uma das principais referências nos estudos sobre representação afro-brasileira em livros didáticos é a professora Ana Célia da Silva, que desenvolve, desde a década de 1980, pesquisas na área educacional voltadas para essa temática, sendo *A discriminação do negro no livro didático* uma obra imprescindível para educadores(as) e pesquisadores(as) refletirem acerca de suas práticas e pesquisas como mediadoras e críticas do uso do LD pelos(as) alunos(as).

Silva (2019), em seu livro supracitado, além de apresentar suas análises sobre LDs, também traça um histórico das pesquisas acerca desses materiais e aborda acerca das questões étnico-raciais no país, as mudanças na legislação educacional e atuação do Movimento Negro diante de estereótipos e estigmas sociais sobre a população negra difundidos através das escolas e de alguns materiais didáticos.

Na intenção de elaborar um diálogo com a pesquisa de Silva (2019), destacamos alguns pontos evidenciados por ela que identificamos nas narrativas dos livros didáticos analisados nesta pesquisa: invisibilidade, inferioridade, sentimentos negativos, estereótipos e homogeneidade em relação à população negra. Ao fazer tais identificações, indagamos o contexto em que essas abordagens estão inseridas. Na década de 1980, quando a autora fez sua análise, a educação vivia um contexto sociopolítico marcado pela reabertura política no país. Desse período até então, tivemos a reconstrução da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) influenciada nas escolas por uma pedagogia crítica, que estabeleceram leis fundamentais para a construção de uma educação voltada para a relação de ensino e aprendizagem nas escolas com foco no desenvolvimento crítico do alunado e da valorização da diversidade.

Certamente, da década de 80, período em que Silva (2019) realizou sua pesquisa, até o recorrente ano, houve conquistas dos movimentos sociais e dos(as) professores(as) e pesquisadores(as) engajados na luta contra o racismo no Brasil. No entanto, traços de discriminação e racismo continuam presentes no currículo e em materiais didáticos, a exemplo dos LDs analisados em nossa pesquisa.

Tomamos, pois, uma afirmação da professora e diretora do Ilê Ayê, Maria de Lourdes Siqueira (2019), de que apesar de todos os avanços e do crescimento das estratégias de resistência e de afirmação da população negra, há uma “reatualização do racismo no Brasil”. Não notamos, nos livros analisados, imagens caricatas e folclorizadas de negros(as), nem narrativas que façam alusão ao que é sujo, depreciativo e mau, como fora identificado por Ana Célia da Silva nos anos 1980.

No entanto, destacamos algumas questões que reafirmam o racismo no Brasil: uma restrita e ainda insatisfatória problematização em relação ao passado escravocrata e suas reverberações nas sociedades contemporâneas; uma ênfase ao abolicionismo branco em detrimento do protagonismo dos movimentos negros do

século XIX; uso inapropriado de palavras para se tratar da realidade histórica e cultural vivida pelo povo africano e afro-brasileiro escravizado, conforme discutiremos no próximo tópico.

É importante destacar que o currículo escolar e o livro didático com suas narrativas, imagens e sugestões são veículos de representações sociais. Nesse contexto, Silva (2019, p. 68) ressalta que “a visibilidade real de ser maioria e a invisibilidade ideal projetada nos livros, nos outros materiais pedagógicos, instituições e meios de comunicação de massa, desenvolvem um conflito de identidade e de existência entre os negros”. Ao longo do projeto no CEWL, tanto nas aplicações dos questionários, quanto nas oficinas e entrevistas, ficou perceptível a dificuldade e resistência por parte de algumas pessoas de se perceberem, ou melhor, se identificarem como negra ou branca.

Além do já mencionado caso do aluno que desistiu de participar do projeto por não se sentir à vontade para responder “algumas questões” e conceder entrevistas, algumas falas das estudantes colaboradoras ao longo dos encontros e a forma como elas se autodefiniram nos questionários e/ou nas entrevistas evidenciaram uma certa tensão:

Assim, eu acho que eu não me sinto representada por aquilo porque meio que... eu acho que eu não me encaixo ali, as pessoas são diferentes de mim, os costumes, as opiniões, eu sei que tem que ser diferente, mas eu me sinto como se eu fosse uma estranha, como se eu não me encaixasse naquele lugar (ÚRSULA, Janeiro de 2020).

Ao ser questionada por mim, a estudante, que se identifica como negra, afirma sentir um certo estranhamento ao não se perceber representada em sua cultura local, no ambiente escolar, inclusive nas aulas de História e Literatura.

*Úrsula* denota a existência de duas sensações: a de estranheza e a da diferença, entendendo-as como distintas uma da outra. Sentir-se estranha à sua cultura local, escolar e aos conteúdos das aulas é como não enxergar seu reflexo em frente ao espelho. Inclusive, a menina deixa nítido que a diferença é inerente à existência humana e isso não a incomoda, mas, a estranheza sim, essa é, para *Úrsula*, sinônimo de desconforto.

Nessa conjuntura, ressalta-se que a escola tem responsabilidade, em parte, nesse processo. Nas aulas dos dois componentes curriculares mencionados, disciplinas que obrigatoriamente tratam da cultura afro-brasileira, é pertinente que

ocorram discussões que instiguem a curiosidade dos(as) discentes e que entrelacem suas histórias de vida às estórias narradas pela História e pela Literatura. Pois, conforme pontua Silva (2019, p. 113), “a escola, o(a) professor(a) e o currículo podem agir como mediadores [das ideologias], utilizando o livro didático permeado de estereótipos como um poderoso veículo de construção da reflexão crítica.”

Os livros didáticos trazem representações que (des)constroem referências para os estudantes, no entanto, nem sempre há problematização, logo, os sujeitos não se veem neles. É importante pensarmos que a aluna que fala de estranheza aos livros didáticos é a mesma que escolhe “Úrsula” como obra preferida.

*Úrsula* de Maria Firmina dos Reis (1859) é uma obra que marca sua época por ter sido escrito por uma mulher negra que usou a arte literária em prol da luta abolicionista, com personagens negros(as) representados como sujeitos resistentes dentro do contexto escravocrata. Ao se sentir alheia às representações nas narrativas dos LDs e próxima do romance de Reis, a estudante denuncia, nas entrelinhas, como o conteúdo desses livros não conseguem aproximar seu público-alvo das discussões de maneira mais abrangente, que instigue, por si só, a problematização e, conseqüentemente, o questionamento sobre o que está escrito em suas páginas.

Seja entendido como representação social ou como mimesis, há “saberes” sociais que são aprendidos e repetidos ao longo do tempo como verdades, principalmente os que circulam por meios legitimados de poder como a Escola. Logo, são “saberes” que atribuem significados e aspectos identitários sobre indivíduos nos quais, muitas vezes, não foram os construtores de tais representações, mas, ainda assim, estão nelas, inseridos pelos olhares daqueles que os colonizaram e lhes furtaram o poder de narrar, através da ciência e/ou da arte, suas culturas e identidades.

Contudo, os indivíduos encontram lugares onde se reconhecem em representações que atravessam o tempo e as instituições, e dessa outra margem (re)constroem significados, como a estudante que enxerga num romance do século XIX uma referência para si e para sua afirmação de identidade.

### 1.3 IDENTIDADE E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS EM TRÂNSITO

“Os Estudos culturais abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas. Compreendem um conjunto de formações, com as suas diferentes

conjunturas e momentos do passado” (HALL, 2003, p. 200). Nessa perspectiva culturalista, a identidade pressupõe a relação do indivíduo com o meio, ou seja, aquilo que é traço individual pode tornar-se coletivo. Além disso, apesar de fluida, essa questão identitária apresenta como característica importante os traços de permanências, o que significa dizer que para formar e/ou afirmar uma identidade ou identidades, requer acessar campos repletos de tensão, como a memória, que é tão individual quanto coletiva.

Cronologicamente, é na fase renascentista europeia que a ideia de identidade teria sido usada pela primeira vez. Afinal, os humanistas, ao colocarem o indivíduo como centro do universo e, portanto, dos debates, reportando-se às discussões clássicas, passam a interessar-se pela forma como as pessoas se colocavam no mundo, ou seja, como se identificavam na sociedade em que viviam. É a partir desse interesse pelo indivíduo que as questões sobre a subjetividade humana são retomadas e povoam as narrativas da época.

É relevante destacar que a discussão sobre subjetividade sempre foi permeada de tensões, por se tratar de um conceito que pressupõe pensar e falar de questões humanas para além daquilo que pode ser visto, tocado e entendido de maneira objetiva, mais que isso, algo que mexe em dogmas e tradições, consideradas como irrefutáveis.

Segundo o *Dicionário de Filosofia* (ABBAGNANO, 2007, p. 922), subjetividade diz respeito aos “fenômenos de consciência, ao que o sujeito relaciona consigo mesmo e chama de *meus*”. No entanto, uma identidade, formada por inúmeras características subjetivas do sujeito, muitas vezes é afirmada à medida que ele nega a identidade do outro, melhor dizendo, nega ao outro possuir uma identidade. A esse processo de afirmação pela negação é que ganha força o chamado etnocentrismo; é o homem europeu, branco, cristão, mercantilista, conhecedor da cultura helênica que nega a identidade do ‘diferente’. Sendo assim, as subjetividades dos povos africanos e ameríndios, pretos e pardos, politeístas e com modos de vida diverso do europeu, não podiam ser entendidas como característica legitimamente próprias de um ou mais grupos, pois a ideia de pluralidade sociocultural não era emergente.

De acordo com Boaventura de Souza Santos (2003), é no século XIX que são evidenciadas fortes contestações a esse processo de negação e silenciamento das identidades do não-europeu. Nesse período, há uma recontextualização da identidade

através de vínculos étnicos, religiosos e com a natureza, que citam e enaltecem traços próprios da vida e história dos povos do “Novo Mundo” entrelaçados aos traços dos africanos que foram trazidos e escravizados no contexto do colonialismo.

Assim, historicamente identidade e cultura se constroem constantemente e mutuamente entre tensões e negociações (ORTIZ, 1996; SILVA, 2000; HALL, 2003), atravessadas por escolhas individuais e por lutas coletivas que traduzem os sentimentos e aspirações de indivíduos que estão transitando no tempo histórico.

Nesse transitar, os estudos sobre identidade e cultura trazem com frequência este importante questionamento: o que é identidade cultural? Segundo Renato Ortiz (1996), o entendimento sobre a identidade incidiria apenas acerca de um grupo a partir de sua totalidade, sem levar em conta minuciosamente as particularidades de cada indivíduo inserido nesse grupo.

Assim sendo, a construção de uma identidade cultural perpassa por um processo em que são selecionados tanto o que se quer lembrar quanto o que se quer esquecer dentro de um grupo e sobre o que há de identidade em cada indivíduo inserido nele. Por isso, a necessidade de (re)visitar de forma crítica narrativas dos textos históricos e literários responsáveis pela construção de memórias que revelam significados e sentidos sobre formas de ser e de agir em sociedade ao longo do tempo.

Com isso, o lembrar e o esquecer estão presentes na formação da memória individual e coletiva, terrenos de construção da identidade e da cultura. Dentro dessa perspectiva, Michel de Certeau, em sua obra *A escrita da história*, contribuiu significativamente para pensarmos sobre como os relatos são produzidos ao longo do tempo pela História e, ao nosso olhar, também pela Literatura. Conforme Certeau (1982, p. 79),

Constata-se hoje que um volume crescente de livros históricos se torna romanesco ou legendário, e não mais produz transformações nos campos da cultura. Enquanto que, pelo contrário, a literatura visa um trabalho sobre a linguagem, e o texto põe em cena "um movimento de reorganização, uma circulação mortuária que produz, destruindo. Isto quer dizer que, assim, a história deixa de ser "científica", enquanto que a literatura se torna tal. Quando o historiador supõe que um passado já dado se desvenda no seu texto, ele se alinha com o comportamento do consumidor. Recebe, passivamente, os objetos distribuídos pelos produtores.

Mesmo tendo escrito isso há tanto tempo, Certeau (1982) nos aponta um caminho para pensar identidade e cultura nos dias de hoje a partir da História e da

Literatura: o jogo entre passado e presente sempre em movimento, que cria e ressignifica tradições, mitos e lugares, responsáveis por estabelecer fronteiras entre identidades e culturas. Além disso, percebemos, a partir da leitura desse trecho de Certeau (1982), o quão os *dizeres* e *fazer*es histórico e literário estão unidos em suas próprias fissuras.

Em espaços de negociação entre o lembrar e o esquecer, residem as memórias que constituem a cultura e, por conseguinte, as identidades dos sujeitos. Com isso, ao narrar suas histórias, os indivíduos dialogam com as histórias dos outros, construindo, assim, a noção de identidade coletiva.

Essa memória que estamos tratando como construção é formada por lembranças, esquecimentos e silêncios. Desse modo, ela se faz a partir das transformações ocorridas ao longo do tempo e essas se desdobram nos discursos que são (re)produzidos pelos indivíduos. Recorrendo às concepções do sociólogo Maurice Halbwachs, acentuamos a complexidade desse processo de construção de memória para melhor entendermos o trilhar da identidade e da cultura:

Para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser reconstruída sobre uma base comum (HALBAWACHS, 2003, p. 39).

Assim, o reconhecimento de elementos comuns em memórias construídas e compartilhadas em um grupo funciona como algo que ora entrelaça, ora afasta alguns indivíduos de raízes socioculturais que fazem parte direta ou indiretamente de suas histórias. Nessa perspectiva, a memória, traduzida em narrativas – como as históricas e literárias – é atributo que (re)constrói ou destrói identidades e culturas.

Quando os livros didáticos (LD) *Se liga na língua e História Global* trazem em suas páginas narrativas que representam contextos espacialmente distantes à realidade dessas estudantes, a história do Brasil construída em trânsito reforça a existência de uma memória coletiva que não engloba todos os indivíduos, e quando não há atribuição de sentidos para o que está sendo estudado, o afastamento acontece.

No entanto, nesses mesmos LDs, ocorre o entrelaçamento das memórias das estudantes com a memória coletiva representada nas narrativas históricas e literárias na medida em que o(a) docente ornamenta uma discussão sobre isso.

Nos LDs que analisamos, percebemos que algumas atividades sugerem analogias à contemporaneidade, dando margem para discussões acerca das condições socioeconômicas locais e heranças culturais afro-brasileiras conforme o exemplo da imagem abaixo:

Figura 4: Página do livro didático *História Global*

**Diversidade**  
**Povos africanos e suas condições de vida**

Por meio do tráfico negreiro, chegaram ao Brasil homens e mulheres de diversas regiões da África. Entre os principais grupos africanos trazidos para o Brasil, destacaram-se:

- os **bantos** – originários da África central, geralmente de Angola e do Congo; foram levados principalmente para Pernambuco, Rio de Janeiro e Minas Gerais;
- os **sudaneses** – provinham das regiões africanas de Daomé (Benim), Nigéria e Guiné, na África ocidental; foram levados principalmente para a Bahia.

Nos séculos XVII e XVIII, os africanos de origem sudanesa eram comprados por um preço maior, pois muitos senhores no Brasil os consideravam mais fortes e inteligentes que os demais. Entretanto, esses escravos também foram os líderes de muitas revoltas, especialmente nos séculos XVIII e XIX.

Devido a isso e a limitações impostas aos traficantes no século XIX, os africanos bantos passaram a ser mais procurados. Os senhores os consideravam “mais pacíficos e adaptados ao trabalho”.

**Distinções entre africanos escravizados**


Chegando ao Brasil, os africanos que sobreviviam à viagem nos navios negreiros eram vendidos, geralmente no próprio porto, em leilões. Depois, passaram a trabalhar nos engenhos de açúcar, nas plantações de algodão, na mineração, nos serviços domésticos, no artesanato ou ainda nas cidades.

Submetidos à escravidão, os africanos costumavam ser diferenciados pelos colonos de acordo com o trabalho que desempenhavam e o tempo de vida na colônia, além de critérios principalmente relacionados à origem cultural e linguística. Os compradores de escravos evitavam adquirir indivíduos do mesmo grupo linguístico, para que, assim, fossem obrigados a se comunicar em português. Vejamos algumas distinções.

**Escravo de ganho**

Os escravos de ganho eram aqueles que viviam nas cidades e realizavam trabalhos temporários em troca de pagamento, que era revertido, parcial ou totalmente, para seus proprietários. Entre os escravos de ganho predominava o comércio ambulante. No período colonial brasileiro, escravos de ganho preparavam e vendiam nas ruas comidas, como mingaus, peixes fritos, acarajé e bolos, sobretudo em cidades como Rio de Janeiro, Salvador e Recife. Segundo pesquisadores, esse comércio originou o ofício das baianas do acarajé que, no Brasil Contemporâneo, foi declarado Patrimônio Imaterial do país pelo Iphan.

Devido às maiores possibilidades de circulação e de ganho, os escravos preferiam a vida nas cidades; ali, podiam juntar algum dinheiro com suas tarefas e, eventualmente, conseguir comprar sua liberdade. A venda de um escravo urbano para uma fazenda era, muitas vezes, uma forma de castigo usada pelos senhores.



O acarajé é um bolinho de feijão-fradinho frito no azeite de dendê e, muitas vezes, recheado com vatapá, caruru e camarão seco. Essa receita foi trazida para o Brasil por africanos escravizados e está ligada ao candomblé, uma religião afro-brasileira. Fotografia de 2015.

**Investigando**

- Existem vendedores de rua na cidade onde você mora? Eles comercializam comidas? Quais?

CS Scanned with CamScanner

CAPÍTULO 4 Escravidão e resistência 47

A atividade propõe, a partir da discussão sobre uma das formas de resistir dos(as) africanos(as) escravizados(as) e alforriados(as) da colônia e império brasileiro, uma leitura da realidade local sobre “vendedores de rua e o que eles vendem”. Levando em conta que o LD é utilizado numa escola pública, essa existência está muito próxima de muitos(as) alunos(as), inclusive das que colaboraram conosco nesta pesquisa. Não apenas a família, mas as meninas também trabalham no comércio local em turnos opostos à escola.

Nesse caso, o LD fornece um meio para que sentimentos de pertencimento venham à tona. A espacialidade se dilata e as representações construídas a partir da memória comportam (re)significações das práticas cotidianas, trocas culturais entre os sujeitos e dos laços constituídos.

Quando discutimos no primeiro encontro da intervenção o poema “Identidade”, de Mia Couto<sup>11</sup>, uma das estudantes associou o conceito de identidade à prática de sua família há algumas gerações ao fazer e comercializar o beiju. Na ocasião, ela relatou como as pessoas se referiam a ela, ao seu pai e a outros familiares como “*fulano do beiju*” e, para ela, isso significava que aquela prática – entendida por muitos como uma prática de sobrevivência apenas – faz parte do que constitui sua identidade e está enraizada em sua memória.

Figura 5 – Beiju recheado



Fonte: Foto de *Dulcinea*, 2020.

---

<sup>11</sup> COUTO, Mia. Identidade. In: Raiz de Orvalho e outros poemas. 4. ed. Lisboa: Editorial Caminhos, 1999, p. 13.

Na fluidez da identidade, a memória é acionada para trazer à tona experiências de um indivíduo ou grupo (ou de indivíduos em um grupo), e, assim, reconfigurar-se. Logo, a identidade utiliza a memória para se reconstruir no tempo presente. Nessa conjuntura, de acordo com Michel Pollak (1989, p. 11), “através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros”. Nesse processo de reconstrução é possível que o(a) aluno(a) perceba as intersecções existentes em práticas socioculturais semelhantes (como a prática de vender acarajé e beiju na rua - comidas típicas brasileiras, herança da ancestralidade africana e nativa) e como atuar com/sobre elas.

A construção identitária passa por um caminho conflituoso até se firmar e o processo não se finda com o reconhecimento de que ela existe, pelo contrário, a luta pela sua afirmação é constante, sobretudo, quando se trata de grupos historicamente excluídos, marginalizados ou silenciados pelos grandes centros de poder. Isso se dá porque “as identidades são diferentes e desiguais porque seus artífices, as instâncias que as constroem, desfrutam de distintas posições de poder e de legitimidade” (ORTIZ, 1996, p. 93). Ao passo que um grupo rememora o que lhes une, outro, com mais mecanismos de poder, o silencia, o exclui ou o ignora.

No nosso país, dentre as identidades e culturas ignoradas, silenciadas ou excluídas, a afro-brasileira é uma das mais nítidas. O mito de democracia racial instituído no século XX pela sociologia freyriana tratou as tensões étnico-raciais a partir de um abrandamento teórico e discursivo que, até hoje, permeia diversos espaços de poder.

Nesse âmbito, muitos são os trabalhos das últimas décadas voltadas para a discussão sobre preconceitos, discriminação e racismo na sociedade brasileira, sobretudo nas escolas, a partir das análises de materiais didáticos, das versões históricas e das posturas docentes. Atrelado à atuação dos movimentos sociais, esses trabalhos representam as vozes de inúmeras pessoas que tiveram suas memórias silenciadas, ignoradas e esquecidas, inclusive pelos ambientes educacionais. No entanto, apesar da quantidade de pesquisas existentes, especialmente em Educação, muitos dos problemas ainda persistem em vários contextos e incidem sobre a vida de muitos sujeitos que ainda têm suas vozes silenciadas e suas histórias narradas de forma estereotipada.

Alguns(as) pesquisadores(as) traçaram, nos últimos anos, críticas sobre o racismo reforçado por representações em materiais didáticos nos livros de História e Literatura. Vale destacar, com base na revisão feita no Banco de dados da UNEB, o trabalho de Ubiraci Carlos Lúcio (2018), que analisou as percepções de docentes de uma escola estadual em Salvador – BA acerca da cultura afro-brasileira a partir da normatividade da Lei 10639/03, na EJA.

Em suas constatações, o pesquisador aponta algumas falhas ainda existentes na efetivação da Lei e a necessidade de trabalhar transversalmente e transdisciplinarmente sobre sentidos e significados da cultura afro-brasileira na escola para que a diferença seja entendida como parte inerente da sociedade e que as questões étnico-raciais não fiquem amparadas apenas na legislação, mas sim no cotidiano das discussões escolares e nas práticas dos indivíduos.

Ainda nesse contexto, outro estudo recente que encontramos no Banco da UNEB é a Tese de Genilson Ferreira da Silva (2017): *O silêncio revelado: a educação pública, a educação privada e as questões raciais após a promulgação da Lei 4.024/1961 (1961 – 1994)*. Em seu texto, o autor põe em cheque uma questão fundamental para o momento político atual, ao afirmar que a história da educação pública no Brasil está sumariamente atrelada à história das relações raciais.

Em seu trabalho, Silva (2017) aponta que, concomitantemente, as reformas educacionais no Brasil aconteceram em momentos de redemocratização, por isso o seu recorte vai da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação à apresentação da emenda constitucional que previa políticas públicas de reparação social e racial para incluir a população afrodescendente na Educação Básica e Superior de modo mais incisivo. Dessa forma, sua análise contribui para entendermos as questões étnico-raciais na Educação ao longo da história contemporânea do país, uma discussão que abre um leque de possibilidades para debates na própria sala de aula, na pesquisa e na academia.

Ainda nessa conjuntura, Circe Maria Bittencourt, é um exemplo de pesquisadora que se dedica a estudar educação, ensino de história e questões étnico-raciais no Brasil, produzindo trabalhos voltados para a reflexão acerca da identidade e cultura afro-brasileiras em materiais didáticos que são distribuídos em escolas públicas. Ao tratar sobre os saberes históricos na sala de aula, a autora considerou o livro didático como um instrumento de “múltiplas facetas” (BITENCOURT, 2013),

dentre elas a de legitimação e/ou desmistificação de preconceitos e estereótipos historicamente construídos sobre a população afrodescendente e suas trajetórias.

Outros estudos constataram a presença marcante de representações estereotipadas e ausências de protagonismo e resistência da população afrodescendente, o que interfere fortemente no processo de afirmação de identidades e de valorização da cultura afro-brasileira. Diante do etnocentrismo e até mesmo racismo presente em muitos materiais didáticos até os anos 1990, os movimentos sociais intensificaram sua luta em prol de ações afirmativas que lhes dessem o direito de fazer ecoar as suas vozes - há muito silenciadas - e o da representatividade nas salas de aula, sobretudo, no currículo e nos materiais didáticos.

Entre as mudanças, o material didático e em especial os conteúdos, passaram por alterações importantíssimas para uma educação mais reflexiva e promotora da criticidade a partir das leis 10639/03 e 11645/08. A primeira, como já mencionada, torna obrigatória a inclusão do ensino de História dos povos africanos e afro-brasileiros nas escolas, e a segunda que altera esta, acrescentando o ensino obrigatório também da história dos povos indígenas. Ainda assim, muitos estudiosos apontam as fragilidades e demandas educacionais que persistem na Educação Básica no que diz respeito à história dos afro-brasileiros e também os avanços a partir das políticas públicas. Nesse contexto, Nilma Lino Gomes (2008, p. 71), que se dedica ao estudo de questões étnico-raciais na educação, pontua:

O primeiro artigo da LDBEN<sup>12</sup> afirma que a Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Se entendemos que conhecer a nossa história e herança africana faz parte do processo de formação dos sujeitos sociais e se reconhecemos que uma parte significativa da nossa formação histórica e cultural referente à África e à cultura afro-brasileira não tem sido trabalhada a contento pela escola, só poderemos confirmar a importância da inclusão dessa discussão no currículo escolar, mesmo que seja por força da lei.

A autora destaca que a formação dos sujeitos não está restrita à escola, mas ao conjunto de saberes e práticas cotidianas que englobam outros âmbitos sociais, como: a família, trabalho, comunidade e outras instituições. Por isso, ainda há degraus

---

<sup>12</sup> Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

pela frente para fazer valer a importância devida à história dos africanos e afro-brasileiros para a sociedade, apesar da obrigatoriedade imposta.

Em outra produção, Gomes (2012) relata a construção da racialidade afro-brasileira junto aos movimentos sociais, em que, segundo ela, o conceito de raça é entendido como uma construção estrutural e estruturante. Diante disso, discutir raça carece de problematização de questões históricas e culturais importantes. Ainda conforme a pesquisadora,

A formação das relações sociais fundadas na ideia de raça produziu nas Américas novas identidades sociais – índios, negros, mestiços –, bem como redefiniu outras. Aquilo que era considerado identidade pautada em procedência geográfica ou país de origem, tal como espanhol, portugueses e, posteriormente, europeu, passou também a adquirir, em relação a essas novas identidades, uma conotação racial (GOMES, 2012, p. 729).

Os fatores que elencavam as diferenças entre os povos deixam de ser a nacionalidade, o lugar de origem ou a posição socioeconômica para serem caracterizadas pelos fenótipos dos indivíduos, o que aos poucos foi se transformando na concepção de raça. É a partir dessa relação de subjugação cultural que as identidades dos povos colonizados foram construídas.

O colonialismo é tratado nos LDs como um processo histórico distante da nossa realidade atual. Em ambos os LDs analisados, a denúncia das permanências do colonialismo e sua preeminência na sociedade brasileira não é abordada e nem sugerida diretamente.

Retomamos à *Figura 3* para usá-la como exemplo desta crítica. Na narrativa que o LD de História constrói sobre a escravização dos povos africanos, alguns elementos da escrita nos chamam atenção, a começar pelos tópicos “Distinção entre africanos escravizados” e “Escravos de ganho”. As terminologias utilizadas para referir aos povos escravizados no Brasil ainda hoje permanecem obedecendo a lógica colonialista de naturalizar a exploração e dizimação de corpos negros e suas culturas.

Inclusive, Abdias do Nascimento<sup>13</sup> já fazia esta denúncia quando escreveu *O genocídio do negro no Brasil*, na década de 70, ao tratar sobre o silenciamento frente

---

<sup>13</sup> Abdias do Nascimento, brasileiro, teatrólogo, poeta, militante do movimento negro, integra um dos principais nomes do movimento pan-africanista que, no século XX, fortaleceu a luta por direitos civis para a população negra em várias partes do mundo. Além da bibliografia escrita por Nascimento, suas

ao racismo pelas instituições e o embranquecimento constante da cultura nacional. Conforme Nascimento (1978, p. 137), “O silêncio equivaleria ao endosso e aprovação desse criminoso genocídio perpetrado com iniquidade e patológico sadismo contra a população afro-brasileira.”.

O genocídio sobre o qual fala o autor, trata não apenas do físico, mas também do cultural, do psíquico, do anímico, enfim, de toda uma cosmovisão africana. Genocídio esse que algumas vezes chega às escolas por meio de representações forjadas nos e pelos textos encontrados no LD de História, que quase sempre minimiza a heterogeneidade dos povos africanos traficados para o Brasil quando os reduz a apenas dois grupos: Bantos e Sudaneses.

Essa é uma das críticas presentes em alguns trabalhos do historiador baiano João José Reis, que em suas pesquisas sobre as negociações e conflitos durante a era escravocrata no Recôncavo baiano, encontrou em suas fontes (sobretudo, documentos de irmandades religiosas do século XIX) indícios de que a pluralidade identitária entre africanos e afrodescendentes era muito maior do que os próprios estudos pudessem afirmar. Conforme Reis (1996, p. 18),

Sabemos que a história dos negros tem sido simplificada por noções que pressupõem uma homogeneidade que não existiu. Os negros eram diferentes, os africanos eram diferentes e eles tinham orgulho dessa diferença. Isso os ajudou a manter a dignidade, a afirmar sua humanidade diante de um regime que os definia como coisa. A terminologia "negros sudaneses" e "negros bantos", usada no passado por historiadores e antropólogos para explicar muita coisa, explicam, na realidade, muito pouco. [...] Mas se mergulharmos mais fundo, vamos perceber que denominações como jeje, nagô, angola etc, também são insuficientes para os africanos, a não ser aquelas denominações mais gerais como expressões de identidades formadas ou em formação no Brasil escravista, identidades para cuja criação as próprias irmandades contribuíram.

Por isso, a relevância em dar continuidade às pesquisas sobre o assunto e levá-las para o interior da escola é transformar nossas aspirações de analisar as representações sobre a identidade e cultura afro-brasileiras presente nos livros didáticos em práticas que promovam o debate e a autonomia estudantil sobre suas identidades e culturas.

---

peças teatrais e, sobretudo, o *Teatro experimental do Negro*, representam importantes sementes em uma época em que o racismo era ainda mais mascarado pelas instituições sociais.

## **2 PARA ALÉM DOS FEUDOS: (RE)CONSTRUINDO OS LIVROS DIDÁTICOS**

### **2.1 (DES)CAMINHOS DA METODOLOGIA**

Neste percurso investigativo que é o processo de mestrado, deparamo-nos com vários momentos de decisões, desde a escolha e reformulação do tema de pesquisa aos caminhos teóricos e metodológicos para o desenvolvimento da proposta de intervenção e elaboração do produto.

Destarte, relatar nossa metodologia a partir do termo (des)caminho está relacionada às escolhas que foram sendo reavaliadas, umas sendo deixadas para trás e dando lugar à novas escolhas, que emergiram de novas leituras e olhares, assim como por interferência dos sujeitos participantes da pesquisa.

Com o propósito de alcançar nossos objetivos sobre a análise das representações da identidade e cultura afro-brasileiras nas narrativas da História e da Literatura nos livros didáticos (LD) e como elas contribuem para formação/afirmação identitária dos(as) discentes do Ensino Médio, optamos pela metodologia de abordagem qualitativa e a análise de conteúdo como método para interpretação dos dados da pesquisa.

Traçamos como intenção, a partir de leituras e em diálogo com outros(as) educadores(as) que conheceram nossa proposta, a elaboração de proposições curriculares, a partir do diálogo com os(as) alunos(as) partícipes do nosso projeto de intervenção, que abordassem as representações sobre a identidade e cultura afro-brasileiras problematizando-as e conferindo ao alunado autonomia e reflexão crítica acerca das representações sociais.

Essa autonomia – inerente aos indivíduos, pois esses pensam, agem, refletem e (re)constroem sentidos ao longo de suas vidas – (re)faz-se no âmbito educacional a partir de processos de ensino e aprendizagem que oportunizam aos(às) envolvidos(as) desprenderem-se de concepções que, como grandes muros, os(as) impedem de avançar em direção a outros caminhos e a se reconhecer em outros “mundos”.

Com essa visão, seguimos nossa pesquisa com a escolha metodológica de analisar aspectos subjetivos intrínsecos à vida de cada estudante, como identidade e

cultura através da História e da Literatura considerando a inter/poli/transdisciplinaridade.

Uma das razões que justifica a pesquisa em educação ancorada na abordagem qualitativa é a possibilidade de percebermos “os fatores socioculturais mais amplos que afetam a dinâmica escolar” (ANDRÉ, 2008, p. 35). Nesse sentido, essa abordagem ajuda-nos a compreender como as identidades e a cultura, sobretudo afro-brasileiras, ao perpassarem todos os lugares da vida social dos(as) estudantes, são por eles(as) formadas, afirmadas ou negadas nos espaços que ocupam, principalmente na escola.

Assim, utilizamos também a análise de conteúdo em sua versão qualitativa para explorar o livro didático e as representações presentes nas narrativas históricas e literárias a fim de problematizar os sentidos atribuídos a essas representações. Nossa pretensão baseou-se em um dos fundamentos dessa metodologia: perceber aquilo que está para além da leitura comum, ou seja, os aspectos que estão presentes nas entrelinhas das narrativas, portanto, nos entre-lugares das representações.

No primeiro momento, essa análise de conteúdo se restringia às narrativas da História e da Literatura nos livros didáticos. Após o início da intervenção no Colégio Estadual Wilson Lins (CEWL), notei a contribuição das narrativas das estudantes.

O estudo sobre as representações da identidade e cultura afro-brasileiras nos LDs foi articulado com uma discussão acerca dos critérios e normas para o processo de escolha dos livros e suas implicações (PNLD), afinal, entendemos as representações sociais como construções socioculturais, portanto, carregadas de sentidos que contribuem para moldar a sociedade. Por essa razão, a análise de conteúdo cumpre o papel aqui de problematizar e compreender sentidos, pois as narrativas da História e da Literatura nos livros didáticos evidenciam escolhas, ideologias e relações de poder. Sobre essa metodologia, Roque Moraes (1999, p. 02) afirma que:

A análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único. Poderá ser focado em função de diferentes perspectivas. Por isso, um texto contém muitos significados [...].

Nessa perspectiva, é importante que a leitura analítica das representações sobre identidade e cultura afro-brasileiras nos livros didáticos (assim como de outros

temas) seja feita pelos(as) discentes da Educação Básica, considerando as múltiplas vozes que ecoam das narrativas.

Fizemos, então, uma busca no site oficial do PNLD para conhecer os editais, com foco no edital referente aos livros didáticos de História e Literatura que foram utilizados nesta análise.

Encontramos pontos interessantes para pensarmos nossos (des)caminhos: os editais ancoram-se em critérios que analisam metodologia de ensino, teoria, abordagem e contextualização dos conteúdos. As avaliações resultam em guias dos livros didáticos aprovados, contendo críticas gerais às obras analisadas e resenhas sobre cada coleção aprovada. Destacamos uma das críticas presente no Guia de livros didáticos de História para o Ensino Médio, (PNLD 2018, p. 18):

O ponto a ser melhorado está mesmo nas representações produzidas sobre os estudantes. As coleções tangenciam o problema quando informam que uma das finalidades da História (ciência e disciplina) é auxiliar na construção da identidade dos indivíduos. Contudo, tal identidade (em alguns casos, processo de subjetivação) não é discutida para além das denúncias do consumismo e do individualismo provocados pelas novas estratégias do capital ao associar cidadania apenas ao direito de propriedade. É necessária a discussão sobre as características desses adolescentes e jovens, principalmente os potenciais evadidos do sistema. Importa, nas próximas edições, dotar o professor de informações e fomentar reflexões sobre a diversidade de condições de vida e os projetos dos vários grupos que compõem a população do Ensino Médio.

Percebemos nesse fragmento que há preocupação em inserir na escola e também através do livro didático uma discussão mais aprofundada sobre as identidades dos(as) discentes e de aproximar as representações embutidas nesses materiais às diferentes realidades que a escola comporta.

Quanto a análise do livro didático *História Global*, a avaliação é positiva no que diz respeito a articulação com outros componentes curriculares e do cumprimento da lei 10.639/03 que trata do ensino da história de África e da cultura afro-brasileira. No Guia de livros didáticos de Língua Portuguesa, no qual se situa a Literatura, também há críticas feitas pela comissão avaliadora, inclusive sobre a coleção *Se liga na Língua*. Conforme a resenha presente no Guia de LDs de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, (PNLD, 2018, p. 77):

Registre-se, todavia, que, como a coleção se orienta pelo estudo de autores do cânone, são relativamente poucos os textos de autores indígenas ou afro-brasileiros, assim como são poucos os textos de escrita feminina, embora já

não seja pouca a bibliografia crítica sobre essa produção à margem do cânone.

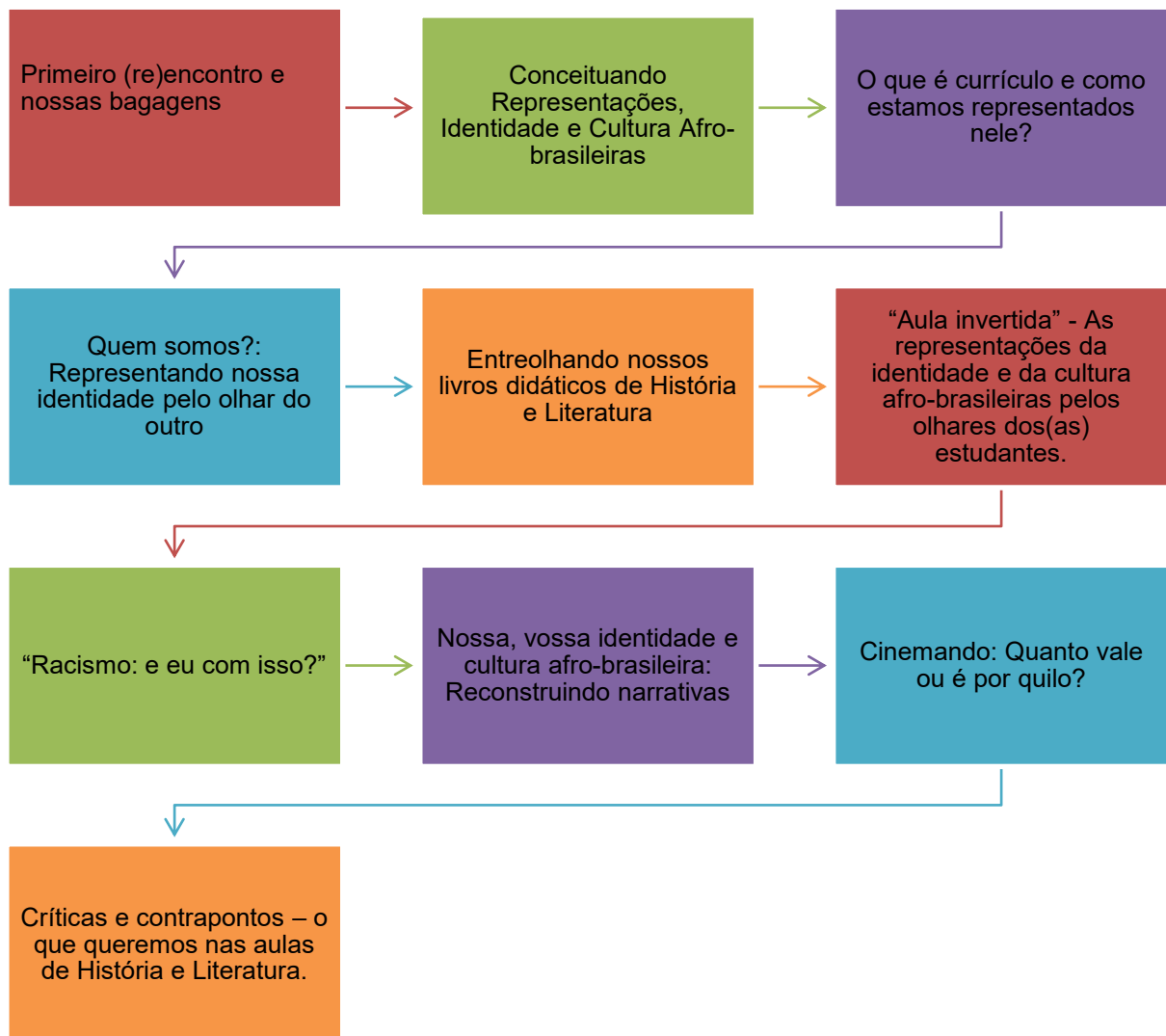
Como tais críticas são apresentadas previamente à escola, fica a cargo dos(as) docentes tentar minar essas falhas no decorrer das aulas em sua prática, que pode, por exemplo, ser a própria problematização do livro didático e ao que ele não apresenta ao(à) estudante em suas páginas.

Como dito anteriormente em nossa introdução, iniciamos as atividades contactando discentes do 2º ano do Ensino Médio do CEWL com o intuito de entregá-lhes um questionário para compor um grupo de estudo com as pessoas interessadas em participar da pesquisa.

Entendemos que todo o processo de pesquisa – contato e (re)encontros com estudantes - já denota uma intervenção educacional que se propõe a contribuir tanto para o fomento das discussões acerca das representações da cultura e da identidade afro-brasileiras na escola e fora dela, quanto para a formação crítica do alunado.

Nosso segundo passo nesse (des)caminho metodológico, ao conhecer um pouco sobre os(as) alunos(as) que demonstraram interesse pela pesquisa, foi o de realizar encontros para discussão da temática do projeto. Assim, foram 10 encontros com o grupo de estudantes, que aconteceram em formato de oficinas após a observação de algumas aulas. Caminhando, fomos em direção ao (re)encontro com as jovens que abraçaram o projeto e contribuíram para sua realização. Nos reencontramos para a realização de entrevistas para juntas aprofundarmos o estudo sobre o tema e trilharmos mais estradas nesse (des)caminho.

As oficinas temáticas tiveram como objetivo analisar as representações da cultura e identidade afro-brasileiras nas narrativas dos livros didáticos de História e Literatura utilizados pelos(as) discentes, estabelecendo relações com os critérios do PNLN 2018 e com a Lei 10.639/03. Nesse contexto, durante os encontros, discutimos com as meninas sobre a inter-relação presente nas narrativas históricas e literárias e como elas aparecem nos livros didáticos. As oficinas foram organizadas a partir dos seguintes temas: identidade, cultura, cultura afro-brasileira, representação e a relação entre História e Literatura, conforme o gráfico:

Figura 6: Oficinas do projeto *Quem somos? Identidades em debate*

Essas oficinas foram primordiais para a elaboração dos dados da pesquisa, tendo em vista a construção da análise sobre as representações da identidade e da cultura afro-brasileiras nas narrativas da História e da Literatura nos livros didáticos a partir das reflexões em conjunto com as estudantes envolvidas no projeto. Não quer dizer que elas analisaram os livros em questão, no entanto, muitas de suas falas e ações foram pertinentes para melhor interpretarmos como e se os LDs atendem as suas realidades socioculturais.

Assim, as discussões teóricas estiveram interligadas às problematizações dos LDs de História e Literatura que estão sendo utilizados no CEWL nas turmas do 2º do EM.

Durante as oficinas, percorremos nossos (des)caminho metodológico com o auxílio do diário de campo. As interferências das meninas, as falas, os silêncios e as atividades desenvolvidas foram sendo observadas e registradas. Foi quando percebemos como aquelas anotações eram mais do que um registro, eram parte do *corpus* para nossa análise. De acordo com Amurabi Oliveira (2013, p. 175):

Se o diário é instrumento que o pesquisador se utiliza em campo também é ele que permite um afastamento do campo, possibilitando tanto uma análise do desenvolvimento da pesquisa, quanto uma autoanálise do pesquisador e de sua estada no universo de investigação.

O diário de campo então se tornou instrumento, que não estava programado anteriormente na pesquisa, e cumpriu sua função de registrar faces da intervenção que as produções escritas e as entrevistas não comportariam. Além disso, também me levou de volta ao campo de pesquisa depois de concluída a intervenção, através da memória acionada pela escrita.

Esse diário foi responsável para que construíssemos uma descrição, inferências e interpretações sobre a intervenção realizada no Colégio Estadual Wilson Lins, que será tratada no próximo tópico deste capítulo.

Outro instrumento metodológico utilizado foram as entrevistas semiestruturadas a partir de roteiro. Essas entrevistas foram organizadas seguindo a ordem dos temas sondados nos questionários e debatidos ao longo dos encontros, com questionamentos sobre o universo pessoal, escolar e comunitário das estudantes, bem como sobre suas impressões e sugestões acerca da discussão sobre representações da identidade e cultura afro-brasileiras nas narrativas da História e da Literatura nos livros didáticos, conforme pode ser observado no apêndice C.

A entrevista é convencionalmente entendida como um dos instrumentos metodológicos mais utilizados em pesquisas qualitativas. Por meio dela, a oralidade materializa-se e assim recebe a mesma significância de documentos escritos ou imagéticos, não apenas por essa *materialização*, mas porque é constituída por um procedimento ético de comum acordo entre os sujeitos (pesquisador/a e

entrevistado/a), devendo levar em consideração os riscos e frutos que tal interação podem corroborar, transformando-se assim em fonte/dados de pesquisa.<sup>14</sup>

Em se tratando de pesquisa em Educação, a entrevista pode ser entendida como um dado verbal, por ser incitado, direcionado, acordado para um fim específico devendo estar os sujeitos cientes do seu papel de colaboração. “Dados verbais podem ser definidos como uma extensão da linguagem oral, registrada de forma durável ou permanente” (LANKSHEAR & KNOBEL, 2008, p. 150). Nesse viés, as falas das entrevistadas são tratadas aqui como dados de pesquisa e também como narrativas.

Assim como numa obra literária, as entrevistas são polifônicas. Quando consideramos que as estudantes são integrantes de um grupo que escolheu fazer parte de um projeto de pesquisa e intervenção, estudam no mesmo colégio, cursam a mesma série e utilizam os mesmos livros didáticos, de uma forma ou de outra, suas vozes conversam, como em um diálogo entre personagens.

Essa caminhada que por hora descrevemos, oscilou entre passos delineados e súbitos, entre corridas contra e com o tempo, mas com o intuito de chegarmos ao nosso desígnio de colaborar com o Colégio Estadual Wilson Lins com proposições curriculares sobre identidade e cultura afro-brasileiras nas narrativas da História e da Literatura.

Tais proposições comportarão as vozes de sujeitos que nos ensinam enquanto aprendem, a partir da troca, do fazer e do dizer sobre suas identidades e culturas. Sujeitos que não querem estar cercados por mecanismos e/ou práticas que desconsiderem suas singularidades ou num contexto educacional verticalizado. O que as estudantes nos mostraram, e que talvez seja comum a outros(as) estudantes do Ensino Médio, é que elas querem afirmar quem são, repensando suas identidades e seu estar no mundo.

## 2.2 QUEM SOMOS? IDENTIDADES EM DEBATE

Nossa proposta de pesquisa e intervenção sobre as representações da identidade e cultura afro-brasileiras nas narrativas da História e da Literatura nos livros didáticos, com a colaboração de discentes da 2° série do Ensino Médio, no Colégio

---

<sup>14</sup> Como já foi dito, os sujeitos participantes desta pesquisa são estudantes do 2° ano do Ensino Médio. Por isso, seguimos os critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética na preservação da identificação das participantes, bem como os termos de consentimento dos(as) responsáveis pelas menores.

Estadual Wilson Lins – Valente/BA, se efetivou com a realização de oficinas. É importante destacar que essas foram intituladas *Quem somos? Identidades em debate*.

Essa escolha envolveu principalmente duas premissas: a primeira, que fosse algo que denotasse uma ideia geral da discussão que gostaríamos de traçar levando em conta a questão norteadora desta pesquisa: De que modo as representações da identidade e cultura afro-brasileiras nos livros didáticos de História e Literatura adotados pelo Colégio Estadual Wilson Lins contribuem para o processo de formação crítica e afirmação identitária dos(as) estudantes? Já a segunda seria a de chamar a atenção daqueles(as) que se interessam pelo questionamento sobre identidades e instigar o debate acerca das representações sociais.

Figura 7: Logo criada para as oficinas



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Construímos uma *logo* que apresentasse a diferença como traço das identidades e da cultura, e, também, como uma representação da nossa pesquisa. O formato circular e as interligações se relacionam com a fluidez e infinitude do próprio processo de (re)construção identitária e cultural, que é tecido pelos indivíduos ao longo de suas trajetórias tanto individuais, quanto coletivas, que apesar de suas diferenças, estão entrelaçadas. Do mesmo modo, a inter-relação entre a História e a Literatura, que têm a identidade e a cultura presentes nos seus enredos como fios que transpassam a memória, lugares e temporalidades.

Como já mencionado, foi inevitável recorrer ao diário de campo como instrumento de registro e de análise de algumas falas e silêncios do grupo. E é através dele que escreveremos as próximas linhas.

Os primeiros momentos com as turmas foram de empolgação, 29 discentes assinaram uma lista com interesse em conhecer a proposta. Criamos um grupo para comunicação no aplicativo *WhatsApp* com os contatos de cada um(a) e iniciamos uma interação virtual antes mesmo do encontro presencial marcado.

A empolgação inicial, pela quantidade de estudantes interessados(as) logo deu lugar às dificuldades derivadas das realidades diversas dos sujeitos, como, por exemplo, morar em povoados e não poder ficar na cidade no turno da noite, ou por participarem de treinos esportivos nos mesmos dias das oficinas, além da dificuldade de conciliar trabalho, escola e estudo em casa. Assim, nossa oficina contou com 10 participantes inicialmente. Porém, algumas dessas pessoas foram se ausentando de alguns encontros ou até mesmo não concordando em falar/gravar sobre o assunto discutido. Considerando os princípios éticos que norteiam este trabalho, não cabe a nós explicar as razões reveladas em particular por esses(as) estudantes.

No entanto, trata-se de um fato da pesquisa que nos leva a pensar acerca desse silenciamento. Esse nos remete à discussão mencionada no capítulo anterior: de como a construção identitária e a memória estão interligadas (POLLAK, 1889; HALBAWACHS, 2003). Silenciar-se sobre si, negar um momento de (re)construção de suas memórias em um espaço coletivo, como eram as oficinas e como é uma pesquisa que se torna pública, são escolhas. Escolhas que podem ser entendidas como traço identitário ou como reflexo de experiências de silenciamento às quais esses(as) alunos(as) já foram submetidos ao longo de suas vidas, dentro ou fora do âmbito escolar.

Elaboramos as sequências didáticas de modo gradativo, na expectativa de construirmos encontros que ficassem o mais próximo possível das realidades e expectativas das estudantes que decidiram participar conosco deste projeto e também tentando alcançar os nossos objetivos com essa intervenção. Dentre eles, o produto: a elaboração de proposições curriculares, colaborativamente com estudantes, que contribuam para uma melhor compreensão e criticidade acerca da identidade e da cultura afro-brasileiras a partir da inter-relação entre História e Literatura.

A cada encontro realizado, as falas das jovens e os direcionamentos que a discussão ganhava afirmavam ainda mais o quanto que o campo da pesquisa revela e ganha corpo. Do projeto interventivo construído na Academia prevaleceu a discussão central das representações da identidade e cultura afro-brasileiras nas narrativas da História e da Literatura nos livros didáticos. Nos encontros, essas discussões aconteciam com reformulações constantes, não apenas por mim – pesquisadora e ministrante das oficinas – mas, pelas alunas, que levavam vídeos, textos e até sugeriram nossa participação em um evento relacionados à temática. Ficava cada vez mais nítido para nós, que a pesquisa, na prática, não era mais minha e sim do *locus* e do que emergia nele/dele.

### **2.2.1. Primeiro (re)encontro e nossas bagagens**

No primeiro encontro realizado, em 18 de Setembro de 2019, fiz uma breve apresentação, relatando para o grupo os meus motivos enquanto pessoa, professora e estudante que me levavam a pesquisar sobre representações da identidade e cultura afro-brasileiras a partir das narrativas históricas e literárias. Em seguida, ao som da música *O passageiro*<sup>15</sup>, colocamos em prática uma dinâmica de roda de conversa com o grupo. A música escolhida começa com uma melodia suave e aos poucos ganha um tom mais forte. Além disso, sua letra relata uma viagem e a variedade de aspectos que podem ser observadas ao longo do percurso, sendo esse ininterrupto, tal qual, a construção identitária e cultural.

Sob esse viés, enquanto ouviam a música ao fundo, fizemos uma leitura coletiva do texto *A bagagem*<sup>16</sup>, foram entregues papéis em formatos de malas e sugerido que as estudantes escrevessem sobre sentimentos e características pessoais que fizessem questão de “carregar em suas bagagens” e também sobre o que consideravam necessário retirar para diminuir o peso dessa “bagagem”, a fim de seguirem mais leves em suas caminhadas.

A proposta dessa dinâmica, além de dar fluência mais tranquila à conversa, teve também o intuito de criar condições para adentrarmos em aspectos identitários e culturais das estudantes. Ao aludirmos a vida humana a uma bagagem, iniciamos,

---

<sup>15</sup> PRETO, Fernando Ouro. *O passageiro*. Capital Inicial, 1991.

<sup>16</sup> Autor desconhecido. Disponível em: <https://www.somostodosum.com.br/blog-autoconhecimento/a-bagagem-5718.html>. Acesso: 18 de ago. 2019.

indiretamente, reflexões acerca de escolhas que fazemos ao longo da nossa trajetória, do que é para nós importante e indispensável, traços que nos caracterizam enquanto seres no mundo e aspectos que, por mais que sejam relevantes, em algum momento, escolhemos retirar, excluir ou ressignificar.

Ao longo da dinâmica, quando uma aluna ia relatando algum aspecto de sua identidade, as demais ora concordavam com frases do tipo: “Você é assim mesmo”, ora estranhavam algumas das afirmações. Foi então que adentramos à discussão sobre identidade e cultura e lemos o poema *Identidade* de Mia Couto. O poema engendrou uma discussão significativa sobre o tema, tal como relatamos no primeiro capítulo ao falarmos acerca da experiência de *Dulcinea* e suas percepções sobre a produção e comercialização do beiju como uma referência identitária.

Apresentei então os objetivos do projeto ao grupo, o cronograma idealizado e apliquei os questionários. Finalizamos o nosso primeiro (re)encontro assistindo a um videoclipe musical que escolhemos para provocar uma discussão sobre as representações da identidade e cultura afro-brasileiras no Brasil através de uma releitura histórica e literária presente na música *Canção Infantil*, de Mc César (2019)<sup>17</sup>:

O final do conto é triste quando o mal não vai embora  
 O bicho-papão existe, não ouse brincar lá fora  
 Pois cinco meninos foram passear  
 Sem droga, flagrante, desgraça nenhuma  
 A polícia engatilhou pá, pá, pá, pá  
 Mas nenhum, nenhum deles voltaram de lá  
 Foram mais de cem disparos nesse conto sem moral  
 Já não sei se era mito essa história de lobo mau  
 Diretamente do fundo do caos procuro meu cais no mundo de cães  
 Os humanos são maus, no fundo a maldade resulta da escolha que temos  
 nas mãos  
 Uma canção infantil, à vera  
 Mas lamento, velho, aqui a Bela não fica com a Fera  
 Também pudera, é cada um no seu espaço  
 Sapatos de cristal pisam em pés descalços  
 A Rapunzel é linda sim, com os dreads no terraço  
 Mas se a lebre vir de Juliet, até a tartaruga aperta o passo  
 Porque é sim tão difícil de explicar  
 Na ciranda, cirandinha, a sirene vem me enquadrar  
 Me mandando dar meia-volta sem ao menos me explicar

Esse videoclipe traz um *rap*, com letra que mistura história e literatura ao metaforizar a realidade da juventude das periferias com fábulas e contos infantis clássicos. O som, a letra e as imagens que o videoclipe nos mostra formam um

<sup>17</sup> Disponível: <https://www.letras.mus.br/cesar-mc/cancao-infantil/>. Acesso em: 08 de ago. 2019.

mosaico sobre a importância em discutir incessantemente as questões étnico-raciais no Brasil.

Políticas de violência, discursos que segregam, atitudes que matam, palavras que condenam permanecem na atualidade como parte do nosso cenário e reflete a grande cicatriz aberta que temos do nosso passado colonial e imperial escravocrata. Todas essas questões mexem diretamente na (re)construção das identidades e da cultura afro-brasileiras. O videoclipe escolhido é uma linguagem artística que utilizamos para um momento de reflexão sobre a importância da discussão e para sondar como as estudantes veem a inter-relação entre História e Literatura.

A partir das percepções sobre a música *Canção Infantil*, houve uma conversa sobre casos de racismo que algumas das estudantes já haviam presenciado ou assistido na internet, e uma delas que havia sofrido, mas não quis relatar naquele momento. Foi oportuno, então, historicizar a construção do racismo no Brasil, utilizando trechos do videoclipe, anteriormente assistido como referência, e falarmos sobre o racismo estrutural. Conforme discute Silvio de Almeida (2019, p. 21):

O racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea.

Quando entendemos que o racismo está emaranhado em nossas relações e instituições sociais não conseguimos mais dissociá-lo de quaisquer que sejam as discussões. Talvez por isso seja tão difícil a destruição do racismo, pois ele está no cerne da própria sociedade contemporânea capitalista. É engrenagem de seus mecanismos de sustentação política, econômica e social. Por isso, o que os movimentos sociais e indivíduos engajados nessa contracorrente de dominação neocolonialista têm como meta é a desconstrução de práticas racistas como um meio para se chegar ao objetivo maior que é a transformação da sociedade.

Esse primeiro (re)encontro possibilitou conhecer um pouco do grupo que estava sendo formado e também contribuiu para, ao retomarmos os registros do diário de campo, entendermos melhor algumas respostas escritas nos questionários, sobretudo, a dificuldade de autoafirmação étnica.

### 2.2.2 Conceituando Representações, Identidade e Cultura Afro-brasileiras

Na noite de 25 de Setembro de 2019, nos reunimos no Colégio Estadual Wilson Lins (CEWL) para o segundo (re)encontro. Seguimos utilizando para nosso diálogo na oficina um formato de roda de conversa, além de inserirmos músicas e comidas tipicamente afro-brasileiras para o acolhimento do grupo. A intenção era a de sondar as participantes acerca de pratos e ritmos comumente experimentados por elas e quais as origens, apropriações, variações, enquanto traços culturais de nossa identidade e nossa cultura. A escolha para esse momento foi deixar rolar músicas do álbum *Afros e Afoxés da Bahia* com canções de Edil Pacheco e Paulo César Pinheiro (1989)<sup>18</sup> interpretadas por diversos(as) artistas. O som, a proximidade com o axé e o pagode de agora, que algumas das estudantes escutam, criaram um ambiente propício para começarmos a proposta de conceituar os termos, que são categorias de estudo da nossa pesquisa.

Quanto às comidas, serviram para uma dinâmica de “quebra gelo”, com direito a vender uma das alunas para, através do paladar e do olfato, acionar sua memória aos pratos típicos, respondendo o que era e se considerava uma comida típica afro-brasileira. Depois da brincadeira e degustação das comidas ao som dos afoxés, tratamos dos conceitos: Representação, Identidade, Cultura e Cultura afro-brasileira.

A apresentação foi montada com trechos da nossa pesquisa, pautados em algumas referências que estamos utilizando, como Denise Jodelet, Stuart Hall, Peter Burke e Nilma Lino Gomes. Além disso, para mostrar às alunas como esses conceitos podem ser usados para pensar o livro didático (LD) e qual a importância em conhecê-los. A cada conceito discutido, procurei apresentar para as estudantes, páginas dos livros didáticos de História e de Literatura, a fim de analisar as representações contidas em suas narrativas. Buscamos também termos que se relacionam diretamente com a identidade e cultura afro-brasileiras.

Dentre as páginas dos LDs que utilizamos nesse momento, destacamos esta:

---

<sup>18</sup> Disponível: <https://immub.org/album/afros-e-afoxes-da-bahia>. Acesso: 25 de ago. 2019.

Figura 8: Página do livro didático *História Global*

Outra conquista é a definição na atual Constituição Federal de racismo como crime inafiançável e imprescritível. Nesse sentido, o artigo 5º da Constituição estabelece que:

**A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei; [...]**

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constitucao/constitucao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/constitucao.htm)>. Acesso em: 26 fev. 2015

Além disso, foi aprovada em 2003 a Lei nº 10.639, que torna obrigatório o ensino de história da África e de cultura afro-brasileira nas escolas do país. O objetivo dessa lei é fortalecer o papel da escola como um espaço privilegiado para a superação de preconceitos e a construção de uma sociedade mais democrática.



Diversas pessoas participam da lavagem da Estátua de Zumbi dos Palmares, em Salvador (BA), em comemoração ao Dia da Consciência Negra. Fotografia de 2015.



Mulheres visitam o Museu Afro Brasil, no Parque Ibirapuera em São Paulo. Esse espaço apresenta diversas produções culturais afro-brasileiras. Além disso, valoriza o protagonismo africano na formação do patrimônio, da identidade e da cultura brasileira.

### Investigando

1. A Constituição brasileira define o racismo como crime inafiançável e imprescritível. O que isso significa?
2. O que podemos fazer, no nosso dia a dia, para combater o racismo? Reflita.
3. Em sua opinião, como a escola pode contribuir para a superação de preconceitos e construção de uma sociedade mais democrática? Debata.



Scanned with  
CamScanner

Fonte: COTRIN, Gilberto. *História global 2*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

Vale sublinhar, sobretudo, as informações legais presentes nessa parte do livro didático, quanto ao crime de racismo e a obrigatoriedade do ensino da história de África e da cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras – Lei 10.639/03 –, que não eram conhecidas por todas as estudantes ali presentes.

Ao mesmo tempo, é um fragmento do LD que cumpre com a referida lei e que incita a discussão sobre identidade e cultura afro-brasileiras em sala de aula, propondo pesquisa, levantamento de opiniões da turma e sugestões para possíveis ações que contribuíssem para minar práticas discriminatórias e racistas no dia a dia das próprias estudantes e demais colegas.

Concluímos a oficina com a leitura de um trecho do poema “Do jovem ao velho”, de Conceição do Evaristo (2008)<sup>19</sup>. Esse poema foi acionado por uma das estudantes posteriormente em dois momentos: em uma das nossas rodas de conversa e depois na entrevista na qual ela afirmou ter lembrado, a partir do poema, da sua relação com a avó, que desembaraçava seus cabelos “xingando”:

Eu sou negra, estudante, mulher e tento ser uma pessoa melhor a cada dia. Minha família influencia bastante nisso. Por conta do que eles falam que eu sou e algumas coisas que eles me incentivam ser e a fazer. [...] Porque os meus pais sempre falaram isso quando eu era pequena, sobre aceitação e eu via bastante minha avó sendo racista sendo negra e eu acabei tentando entender aquilo e fui me aceitando do jeito que eu sou e acabei fazendo... não sei dizer (CARLOTA. Valente, 08 de jan. 2020).

Parafraseando Evaristo (2008), naqueles dois momentos, o velho e o novo se entrelaçaram e a fala silenciada de *Carlota* explodiu, e ela conseguia entender como seu pai e sua mãe fizeram dela uma ruptura de cicatrizes que dificultavam à sua avó valorizar sua negritude. *Carlota* alisou o cabelo até pouco tempo atrás. Mas, agora seu autorretrato revela-a desta forma:

Figura 9: Pintura para colcha de retalhos: *Como eu me vejo?*



Fonte: Arquivo da pesquisa.

<sup>19</sup> EVARISTO, Conceição. Do jovem ao velho. In: **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

### 2.2.3 O que é currículo e como estamos representadas nele?

Adentramos no mês de Outubro e nos (re)encontramos no dia 09. Esse encontro teve como objetivo discutir com as estudantes o currículo escolar. Foi entregue, previamente, um recorte do texto: *O currículo como narrativa étnica e racial*, de Tomaz Tadeu da Silva (2017). O texto aborda de maneira bastante didática o significado de currículo, bem como os conceitos de raça, etnia e identidade e as reverberações desses no âmbito escolar.

Silva (2017) apresenta nesse texto sua discussão acerca da construção da identidade e da diferença como um processo relacional que pressupõe uma questão de poder, que pode ser percebido também no currículo escolar, conforme pontua o autor:

O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos de origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial (2017, p. 101).

Esse trecho do texto de Tomaz Tadeu da Silva (2017) foi lido apenas por uma das estudantes: *Dulcinea*. E sua intervenção foi feita a partir de um vídeo que ela levou para assistirmos juntas. Era um trecho do filme *Ó pai, Ó*<sup>20</sup> em que acontece uma cena de racismo e o personagem discriminado enfrenta e questiona a fala racista do outro personagem:

ROQUE – Eu sou negro. Eu sou negro sim. Mas, por acaso negro não tem olho, Boca? Negro não tem mão? Não tem sentido, Boca? Não come da mesma comida? Não sofre das mesmas doenças, Boca? Não precisa dos mesmos remédios? Quando a gente sua, não sua o corpo tal qual um branco, Boca? Quando vocês dão porrada na gente, a gente não sangra igual, meu irmão? [...] Quando vocês dão tiro na gente, a gente não morre também? Pois se a gente é igual em tudo, também nisso vamos ser. (GARDENBERG, 2007)

---

<sup>20</sup> Ó PAI, Ó. Direção e roteiro: Monique Gardenberg. Produção: Augusto Case, Sara Silveira e Paula Lavigne. Elenco: Lázaro Ramos; Dirá Paes; Wagner Moura; Stênio Garcia e Bando de Teatro Olodum. Baseado na peça de Marcio Meirelles. Brasil: Europa Filmes e Globo Filmes, jan 2007.

*Dulcinea* relatou ter lembrado do filme ao ler o texto e que “achava estranho ver pessoas adultas, que já passaram pela escola, com pensamentos e ações tão ignorantes”. Essa fala entoa como a jovem compreende a importância da escola na formação crítica e cidadã dos indivíduos.

Analisando o vídeo levado por ela, no trecho, a fala do personagem é uma adaptação da obra de William Shakespeare, *O Mercador de Veneza (1596 - 1598)*, que aborda o preconceito étnico na era renascentista:

SHYLOCK – Eu sou um judeu. Judeu não têm olhos? Judeu não têm mãos, órgãos, dimensões, sentidos, impulsos, sentimentos? Não se alimenta também de comida, não se machuca com as mesmas armas, não está sujeito às mesmas doenças, não se cura pelos mesmos métodos, não passa frio e não sente calor com o mesmo verão e o mesmo inverno que um cristão? Se vocês nos furam, não sangramos? Se nos fizerdes cócegas, não rimos? Se nos envenenam, não morremos? [...] Se em tudo o mais somos iguais a vós, teremos de ser iguais também a esse respeito. (SHAKESPEARE, 2016, p. 73)

O entrelace da História e da Literatura como denúncia e como recurso didático fez-se presente, na prática, a partir dessa intervenção da estudante. Além de refletir a preocupação de *Dulcinea* com a permanência de atitudes racistas na sociedade em que vive e de como considera relevante o papel da escola, reflete também o inter/poli/transdisciplinar como caminho que conduz a uma compreensão mais ampla acerca de representações socialmente construídas.

Como atividade, respondemos juntas, algumas questões do Enem que tratam da identidade e cultura afro-brasileiras de modo inter/poli/transdisciplinar, considerando que os processos seletivos para entrada no ensino superior também fazem parte da discussão sobre currículo.

Encerramos esse encontro ao som de Elza Soares e a música *A carne* (2002). Sugerimos que as meninas acessassem as duas versões do videoclipe da música: a de 2002 e 2017 para perceberem mudanças na forma como a canção é encenada.

#### **2.2.4 Quem somos?: Representando nossa identidade pelo olhar do outro**

Na noite de dezesseis de Outubro de 2019, compartilhamos um pouco das conversas que as meninas tiveram com alguns familiares sobre o questionamento: “Quem somos?”. Nesse encontro, incorporamos mais um recurso artístico como fio

condutor na tecitura das nossas oficinas: a pintura. Assim, as meninas poderiam compartilhar suas reflexões e sensações através da pintura e da oralidade, e juntas, confeccionariam uma “colcha de retalhos” sobre as representações de suas culturas e identidades.

A ideia surgiu de uma adaptação de uma dinâmica<sup>21</sup> que leva este nome – *Colcha de retalhos* – utilizada em grupos para narrar histórias de vida, valorizar a cultura local e outras ações dentro de uma comunidade. A provocação feita foi que cada estudante utilizasse os retalhos e as tintas para representar quem *elas eram* para si mesmas, e/ou aos olhos de seus familiares e da comunidade escolar (colegas, professores/as e demais funcionários do colégio). No momento seguinte, faríamos o exercício de ler as produções umas das outras.

Figura 10: *Colcha de retalhos*



Fonte: Registros da pesquisa.

A tradição de costurar tecidos variados para compor um cobertor remonta a muitas culturas e por isso tem sua origem incerta. Segundo alguns estudos historiográficos e antropológicos<sup>22</sup>, desde a Antiguidade Clássica o reaproveitamento de pedaços de tecidos era comum entre grupos menos abastados da sociedade. Por isso, podemos entendê-lo como um fazer que emerge e se constitui ao longo do tempo como resistência e ressignificação.

<sup>21</sup>Fonte: Paz: Como se faz? UNESCO. Disponível em: <http://www.palathena.org.br/downloads/CartilhaPazcomosefaz.pdf>

<sup>22</sup> BERGEROT, Vera. **Colcha de Retalhos**: Os Bastidores do patrimônio. PUC-Goiás, 2006.

Simbolicamente, a Colcha de Retalhos também pode ser associada à memória e à narrativa. O ato de escolher o formato dos cortes nos tecidos e o tecer que compõe uma simetria entre texturas e cores, se assemelham ao que nós, enquanto sujeitos, escolhemos lembrar e esquecer para compor nossas memórias. Tecer e narrar, portanto, são *fazer* e *dizer* capazes de construir e/ou representar elos entre os indivíduos.

Enquanto pintavam, notamos como algumas meninas escolheram flores, objetos e formas para representar traços de autoafirmação identitária. Elas não responderam à pergunta nos questionários acerca de raça/cor e se sentiram pouco à vontade nas entrevistas para falar acerca de identidade étnico-racial. As que produziram autorretratos também relataram oralmente muitos episódios pessoais e familiares ao longo dos encontros.

Tais observações levam-nos a refletir sobre o que poderia estar por trás desse silenciamento: incertezas, timidez, insegurança, traumas, ou por não se reconhecerem em um determinado espaço ou discussões. Silenciamentos assim também ocorrem em sala de aula e muitas vezes podem refletir negativamente nos processos de construção do conhecimento.

Durante a atividade, as jovens comentaram que a última vez que tinham feito algum trabalho com pintura na escola estavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. A partir dessa realidade, discutimos um pouco, enquanto elas pintavam, como a escola, às vezes, apresenta um currículo engessado em conteúdos, objetivando atender às demandas do mercado e, conseqüentemente, acaba por nos distanciar da arte, seja ela a pintura, ou a própria Literatura.

Ao ler as pinturas umas das outras, elas perceberam, na prática, o que significa atribuir sentido a algo construído por outra pessoa que tem percepções, intenções diferentes e formas diversas para expressar concepções sobre o mundo e sobre si. Algumas delas, colegas desde a infância, se surpreendiam por não “acertar” o que a amiga quis representar na pintura. Exercitamos o entendimento sobre o que é representação, construções que se colocam no lugar da realidade e por isso contribuem para moldar a sociedade e os olhares sobre o mundo.

## 2.2.5 Entrelhando nossos livros didáticos de História e Literatura

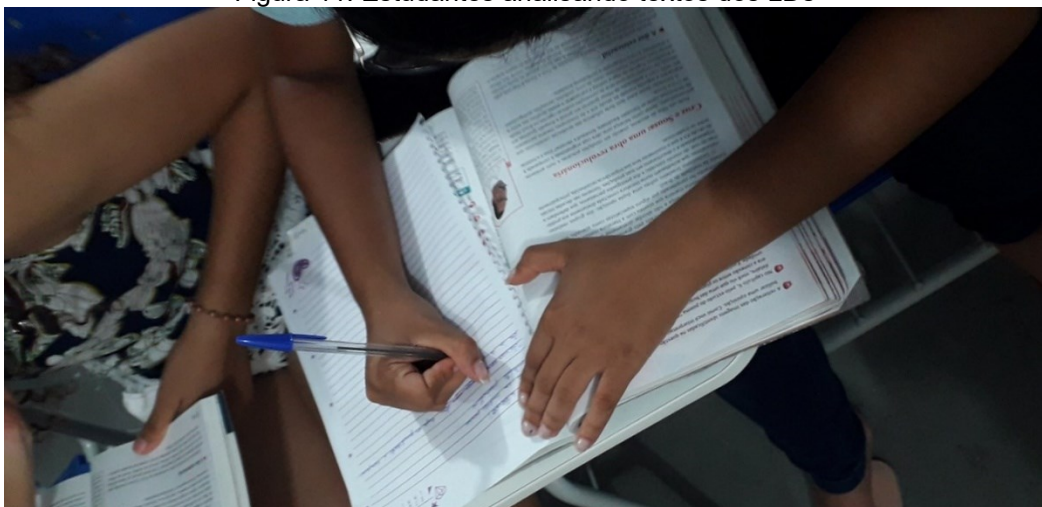
No encontro de 23 de Outubro de 2019 faltaram algumas estudantes, mas, ainda assim, o momento foi tão proveitoso quanto os outros. Ouvimos e discutimos a música *Identidade*, de Jorge Aragão. A partir dela, começamos a passear pelas páginas dos livros didáticos de História e de Literatura.

Como atividade, pesquisamos juntas algumas informações técnicas dos LDs: autores(as) e suas formações, sobre as editoras e o que era o PNLD. De fato, não é de se esperar que os(as) alunos(as), no dia a dia da escola, venham a se interessar por tais informações. A ideia foi a de incitar o debate sobre o processo desde a elaboração dos livros didáticos até à sua distribuição para os(as) estudantes na escola.

Além disso, fizemos a leitura do poema de Castro Alves, *O Navio Negreiro*, que está presente em ambos os LDs (conforme já discutimos no capítulo anterior). Duas estudantes entregaram-me o que haviam escrito sobre as impressões do poema, as demais não se sentiram à vontade e isso também faz parte do processo de construção. Dentre as que entregaram, *Dulcinea* foi a que de fato comparou as formas como o texto historiográfico e o literário narravam o tráfico transatlântico de escravizados(as)<sup>23</sup>.

Foi, portanto, um encontro direcionado à leituras e construção de análises das meninas sobre os recortes do poema presentes nos LDs.

Figura 11: Estudantes analisando textos dos LDs



Fonte: Registros da pesquisa.

<sup>23</sup> Ver o texto nas páginas 21-22, onde abordamos sobre essa reflexão da estudante.

### 2.2.6 “Aula invertida” - As representações da identidade e da cultura afro-brasileiras pelos olhares dos(as) estudantes.

A noite de 31 de Outubro foi literalmente protagonizada pelas estudantes. Havíamos combinado uma dinâmica de “aula invertida” em que elas conduziram o encontro a partir das impressões, leituras e análises que já havíamos feito. Foi um momento muito rico: ouvir as meninas falando sobre as representações da identidade e da cultura afro-brasileiras sem se ater a um conteúdo específico da História ou da Literatura. Através das leituras e discussões feitas no encontro anterior, elas socializaram nessa noite suas impressões sobre o texto histórico e o texto literário presente em ambos os LDs utilizados.

As estudantes relataram que o poema *O Navio Negreiro*, de Castro Alves, suscitava trazer a situação dos refugiados sírios nos últimos anos, chegando a comparar as imagens dos tumbeiros do passado às embarcações precárias em que muitos refugiados se arriscam<sup>24</sup>.

É interessante o olhar das estudantes ao comparar essas travessias do passado e do presente. Não apenas sobre condições às quais escravizados(as) e refugiados(as) são sujeitados nas embarcações, mas, as formas como são vistos e representados nos lugares que chegam. É a diferença encarnada e percebida pelo olhar do preconceito como negativa, estereotipada, estranha. A comparação feita pelas estudantes denuncia, desse modo, visões e comportamentos racistas que se repetem ao longo da história.

Caminhamos para mais um poema de Castro Alves, *Vozes d’África* (1868)<sup>25</sup>, que aparece no LD de Literatura como uma indicação de leitura importante para conhecer melhor a escrita do “poeta dos escravos”. Fizemos a leitura em conjunto, quase como um jogral. Depois, cada estudante destacou um parágrafo e o que nos levou a uma discussão mais demorada foi este:

---

<sup>24</sup> Desde 2011, durante a Primavera árabe, a Síria enfrenta uma guerra civil que envolve interesses políticos e fanatismo religioso que impulsionaram o fluxo de solicitação de refúgio e fuga de milhares de sírios. Outros países vivem situações semelhantes, portanto, a situação das pessoas refugiadas representa uma crise humanitária mundial.

<sup>25</sup> Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000010.pdf>

Foi depois do dilúvio... um viajante,  
 Negro, sombrio, pálido, arquejante,  
 Descia do Arará...  
 E eu disse ao peregrino fulminado:  
 "Cam! ... serás meu esposo bem-amado...  
 — Serei tua Eloá. . . "  
 Desde este dia o vento da desgraça  
 Por meus cabelos ululando passa  
 O anátema cruel.  
 As tribos erram do areal nas vagas,  
 E o nômade faminto corta as plagas  
 No rápido corcel.  
 Vi a ciência desertar do Egito...  
 Vi meu povo seguir — Judeu maldito —  
 Trilho de perdição.  
 Depois vi minha prole desgraçada  
 Pelas garras d'Europa — arrebatada —  
 Amestrado falcão! ...  
 (ALVES, 1868)

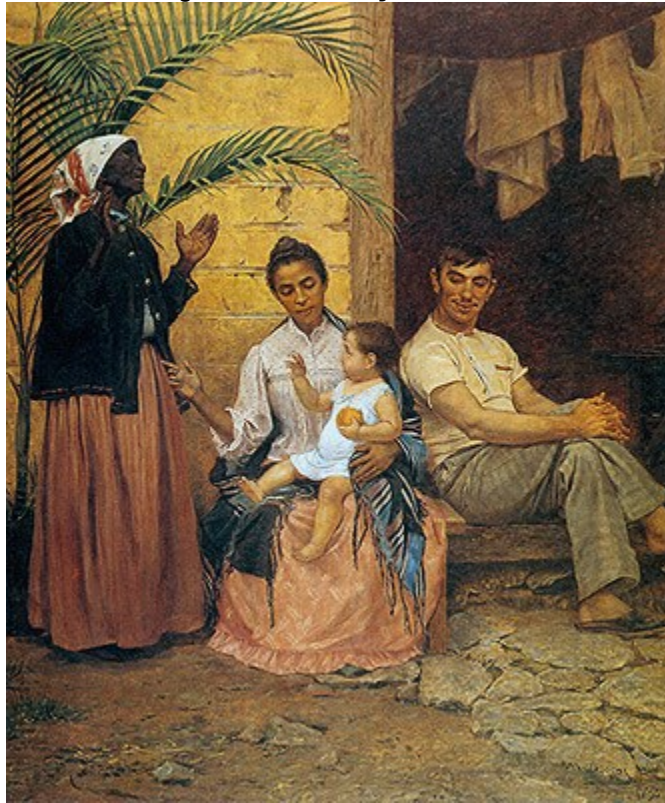
Além dos significados de algumas palavras não muito usuais, o que mais chamou a atenção das estudantes foram as relações que o poema faz às histórias de textos bíblicos. Na oportunidade, a discussão ganhou o direcionamento sobre as versões produzidas sobre a história do povo africano, sobre suas dificuldades, sobre o cenário de miséria comumente pintado por uma parcela da historiografia – tradicional e positivista – que desconsidera tanto o protagonismo, a maternidade e as criações daquele continente, quanto a atuação exploratória ao longo do tempo de nações ocidentais que forçaram sua diáspora, sua divisão geopolítica e inúmeros conflitos civis e étnicos.

Para tratarmos do fragmento de *Vozes d' África* destacado pelas estudantes, recorri a arte em pintura: *A redenção de Cam*, de Modesto Brocos<sup>26</sup> (1895):

---

<sup>26</sup> Modesto Brocos foi um artista espanhol que veio ao Brasil em meados do século XIX, frequentando a Academia de Belas Artes (RJ) e atuando como ilustrador do periódico da época *O Mequetrefe*, depois como professor de desenho na Escola Nacional de Belas Artes (RJ). (LEITE, 1996)

Figura 12: *A redenção de Cam*



Fonte: Acervo do Museu Nacional de Belas Artes.

O mito do qual Castro Alves fala no referido fragmento poético tem relação com os signos construídos sobre o povo africano e utilizados como álibi pela cristandade no momento inicial do colonialismo. O mito de Cam fundamentou a autorização da Igreja Católica sobre o processo de degradação de populações e culturas africanas a partir do século XV<sup>27</sup>.

Eis um mito que geralmente não aparece nos materiais didáticos, apesar de, na grande maioria dos exemplares dos livros didáticos de História, a pintura do século XIX, *A redenção de Cam*, do artista espanhol Modesto Brocos, ser usada como exemplo da sociedade miscigenada das Américas e da tentativa de embranquecimento das elites.

*Vozes d'África*, assim como *A redenção de Cam*, são obras que marcam o século XIX. É a arte carregada de historicidade e subjetividade. Nas palavras de

<sup>27</sup> O mito de Cam remonta a uma representação medieval construída a partir de um trecho do livro bíblico Gênesis 9:18-26, que relata a maldição sobre um dos filhos de Noé – Cam. A interpretação desse trecho, aludido a um mapa do mundo desenhado nos anos 600 por Isidore de Servilha, na obra *Etymologiae*, define Cam como o fundador das terras onde se localiza o continente africano. Nos versículos, a maldição propaga que Cam e seus descendentes seriam “os últimos dos escravos”.



A colaboração da estudante em sugerir essa mudança foi muito enriquecedora, sobretudo, pelo debate que realizamos na semana seguinte sobre as impressões que ficaram do evento. A começar pelo título escolhido e sua dubiedade de interpretações. Além disso, foi interessante observar e ouvir comportamentos e comentários sobre cotas raciais, representatividade e equidade entre o público que assistia o evento.

Na ocasião, estudantes de algumas escolas municipais de Ensino Fundamental II apresentaram peças teatrais, cantaram e recitaram poemas. Ao final, assistimos à peça do grupo de teatro da Polícia Militar da Bahia *África: Um conto cantado*. Representações da identidade e da cultura afro-brasileira estiveram presentes ao longo de toda dramatização do poema *Me gritaram negra*, de Vitória Santa Cruz (1960); na declamação da letra da música *Cota não é esmola*, de Bia Ferreira (2018); assim como nos poemas autorais dos(as) estudantes das escolas municipais. Foi, literalmente, uma aula de História e Literatura.

Nós ficamos encantadas com as apresentações e lamentamos que momentos como aquele acontecessem esporadicamente e não cotidianamente. Essa é uma das críticas presentes no depoimento de *Dulcinea*, quando questionada acerca da discussão sobre as representações da identidade e da cultura afro-brasileiras nas aulas de História e Literatura:

Só no mês de Novembro mesmo que é o mês da consciência negra, que eu lembro que teve uns movimentos na escola. E na aula de Literatura quando é no Romantismo, aí fala sobre Caio... Castro... esqueci o nome dele, que foi muito importante no romance da última geração; esqueci o nome, mas ele foi muito importante. Aí a gente lê uns poemas sobre ele e faz umas análises do que pensava e passava. (Valente, 05 de fev. 2020)

A crítica feita por *Dulcinea* aponta para uma dificuldade, ainda presente na escola: falar sobre a construção da diferença, sobre a nossa estrutura étnica-racial, sobre a identidade e cultura afro-brasileiras durante todo o ano letivo, como uma questão que transcende os conteúdos de História e/ou de Literatura e que é parte da construção das nossas narrativas enquanto povo brasileiro.

### 2.2.8 Nossa, vossa identidade e cultura afro-brasileira (re)construindo narrativas

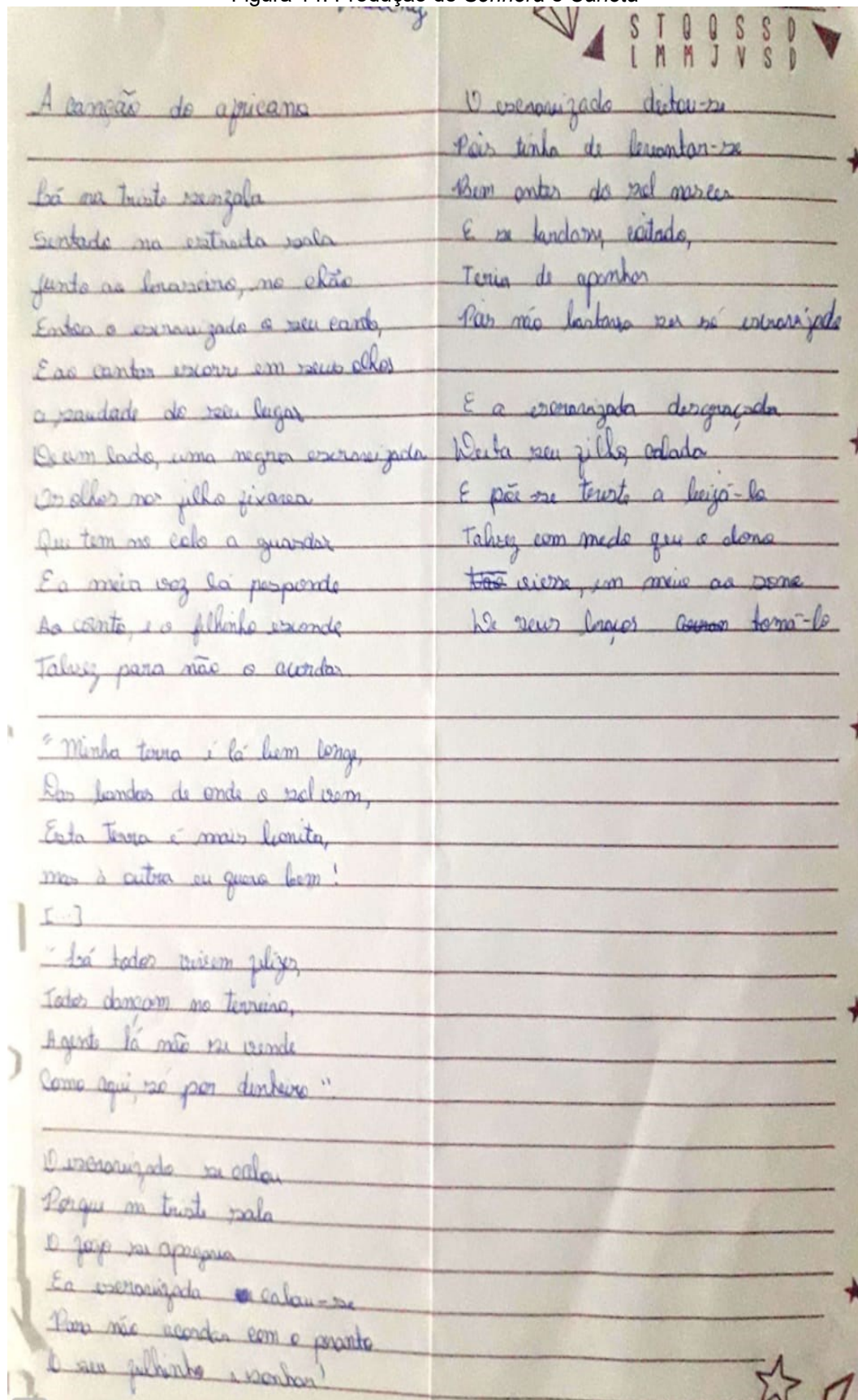
Na noite de 13 de Novembro, socializamos algumas impressões sobre o evento que assistimos na semana anterior – *Racismo: e eu com isso?*. Antes de iniciarmos nossa atividade e enquanto esperávamos uma das estudantes que mora em um povoado, conversamos sobre a escola e sobre o “interesse” estudantil pelos estudos. *Dulcinea* nos contou que é monitora em um projeto do Colégio que oferece reforço escolar para estudantes repetentes e que ela teve a oportunidade de contar sobre as oficinas e levar algumas discussões que havíamos feito para o grupo que ela auxilia. Dentre as quais, o uso do termo *escravo* como errôneo e *escravizado* como mais adequado. É bom saber que as oficinas ultrapassaram os encontros semanais e as estudantes participantes estão germinando essas discussões.

Em seguida, ouvimos a música *A mão da Limpeza*, de Gilberto Gil (1984) enquanto fazíamos a atividade da noite: leitura, discussão e reescrita de algumas páginas dos livros didáticos (LD) de História e Literatura.

Nesse viés, a proposta foi que as estudantes identificassem narrativas literárias no LD de História e narrativas históricas no LD de Literatura. O objetivo da atividade era o de perceber, na prática do estudo, a inter/poli/transdisciplinaridade. No LD de História, uma proposta de atividade da Unidade Liberdade e Independência, trazia o poema *Canção do africano* (1863), de Castro Alves, enquanto que no de Literatura elas destacaram o conteúdo que estavam estudando na unidade com a professora, o simbolismo. Inclusive, o escritor Cruz e Sousa foi destacado como representante negro dessa escola literária.

Das produções das estudantes, nessa noite, destacamos a reescrita de *Canção do africano* do poeta romântico:

Figura 14: Produção de Senhora e Carlota

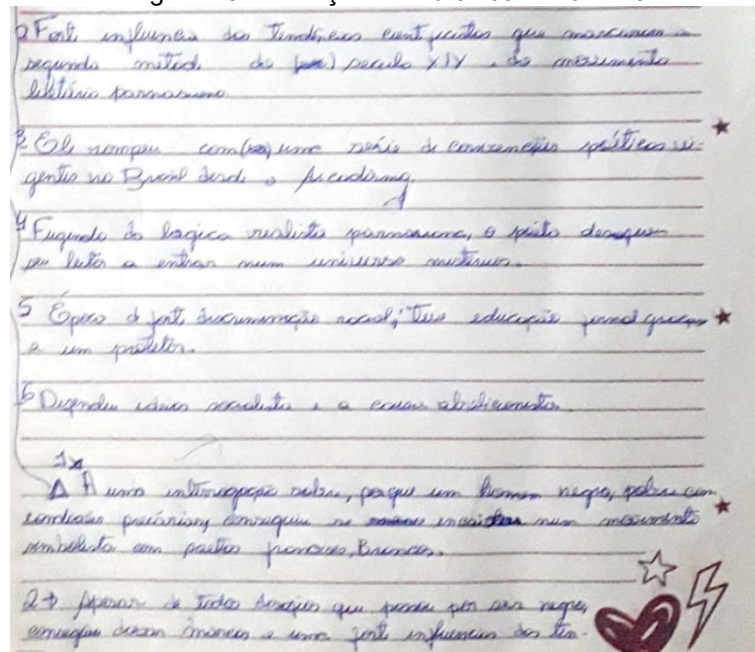


Fonte: Registros da pesquisa.

A dupla que fez a reescrita do poema priorizou trocar algumas palavras para contextualizar o texto às discussões feitas ao longo dos nossos (re)encontros. O único verso que não mexeram foi o que traz a voz do africano, por considerarem uma representação importante sobre o sentimento expresso no poema.

Além dessa reescrita, outras estudantes questionaram o LD de Literatura quanto à forma em que apresentaram o escritor Cruz e Souza ao tratar do Simbolismo:

Figura 15: Produção de *Dulcinea e Maninha*



Fonte: Registros da pesquisa.

Notando a relevância da análise produzida por *Dulcinea e Maninha*, transcrevemos o texto:

2. Forte influência das tendências científicas que marcaram a segunda metade do século XIX e do movimento literário parnasiano.
3. Ele rompeu com uma série de convenções poéticas vigentes no Brasil desde o Arcadismo.
4. Fugindo da lógica realista parnasiana, o poeta desafia seu leitor a entrar num universo misterioso.
5. Época de forte discriminação racial; teve educação formal graças a um protetor.
6. Defendeu ideias socialista e a causa abolicionista.
1. A uma interrogação sobre, porque um homem negro pobre com condições precárias conseguiu se encaixar num movimento simbolista com poetas Brancos.
2. Apesar de todos desafios que passou por ser negro, conseguiu deixar marcas e uma forte influência das tendências.

As alunas já haviam estudado o Simbolismo com a professora de Literatura e, por isso, alguns questionamentos que elas fizeram revelam informações oriundas das discussões em sala e de pesquisas feitas na *internet*. A contribuição que destacamos dessa produção das meninas é quanto ao fato de interrogarem o LD sobre a ausência de poemas do escritor que possibilitariam uma reflexão sobre a relação do que fora produzido por ele a partir do lugar e do contexto em que viveu.<sup>28</sup>

Ao final da noite, *Senhora* fez a leitura do poema *Livre*, de Cruz e Souza (1897), que pesquisamos na internet para preencher uma lacuna que elas identificaram no LD: uma pequena biografia do escritor foi apresentada, mas, não há textos dele para serem analisados pelos(as) estudantes.

### 2.2.9 Cinemando: Quanto vale ou é por quilo?

19 de Novembro de 2019, como havia planejado, sugeri às estudantes que assistíssemos a um filme que contribuísse com as nossas discussões sobre as representações da identidade e da cultura afro-brasileiras nas narrativas da História e da Literatura.

A relação entre cinema e educação no Brasil é discutida desde o início do século XX, ressaltada inclusive por movimentos educacionais importantes como o Manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932<sup>29</sup>, que defendeu o uso de diversas linguagens nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas como metodologia que favorece a inclusão, a ampliação dos conhecimentos sobre cultura e valorização da produção artística nacional.

A obra brasileira *Quanto vale ou é por quilo*, dirigido por Sérgio Bianchi (2005), foi escolhida pela forma como problematiza as permanências históricas no Brasil, sobretudo, em se tratando das relações socioeconômicas e socioculturais construídas a partir de uma lógica racista.

---

<sup>28</sup> João da Cruz e Sousa, negro, filho de escravizados alforriados, recebeu nome e apadrinhamento para seus estudos, fruto da sociedade paternalista em que estava inserido, enquanto estudava, seus pais continuavam nos porões do senhoril.

<sup>29</sup> O Manifesto Pioneiro da Educação Nova foi um movimento de educadores(as) e intelectuais brasileiros na década de 1930 que lutava por reformas educacionais a nível nacional, dentre elas a elaboração de princípios e bases específicos para o ensino no Brasil. Os Parâmetros curriculares nacionais (PCNS) são fruto desse movimento.

O ir e vir na história brasileira, torna o filme um exemplo de como o racismo é estrutural e está pautado nas mínimas ações do cotidiano, desde a construção de laços entre indivíduos que fazem parte de um mesmo grupo (vizinhança, colegas de trabalho ou de escola) às interações sociais entre desconhecidos.

Ler um filme significa captar e/ou construir sentidos para o enredo apresentado: as falas das personagens, a trilha sonora e as imagens. “Ver e interpretar filmes implica, acima de tudo, perceber o significado que eles têm dentro do contexto social do qual participam” (MARÇAL, 2013, p. 08). Não apenas como recurso didático, o filme foi utilizado com o objetivo de ser lido como narrativa e, portanto, como representação.

Encerramos o encontro levando para casa as indagações provocadas pelo filme e pelas reflexões despertadas a partir do poema lido no final da noite: *Quem somos*. O texto literário foi produzido por uma das nossas colaboradoras, *Úrsula* escreveu sobre o que refletiu ao longo das nossas atividades e o leu nesse encontro.

Eis a transcrição do poema *Quem somos*, de *Úrsula*:

Quem somos nós  
E onde vamos parar?  
Vamos virar pó

Quando a vida acabar?  
Qual é o sentido  
Verdadeiro de viver?  
Talvez estamos perdidos  
Esperando a hora de morrer.

Temos uma moradia  
Lemos, estudamos  
Temos uma família  
Mas, quem somos?

Evoluímos todo dia  
Inventamos, criamos  
Temos tecnologia  
Aqui estamos...

Mas, que tanto ódio  
Por que o preconceito?  
Muitos sobem no pódio  
Pisando em muitos sujeitos.

Pra que humilhar  
Ou pisar nos outros?  
Por que querer prejudicar  
Derrubar a todos?

Todos somos iguais

Somos todos humanos.  
Temos os mesmos ancestrais  
Mesmo se negamos.

Não está na cor  
Na raça ou na religião  
Está da dor  
No sangue, no coração.

Diferente somos  
Em atitudes ou roupas  
Mas, somos humanos  
E pessoas loucas.

Temos sangue africano  
Correndo nas veias  
Mesmo você negando  
A história lhe *contrareia*.

Com esse preconceito  
Pare de uma vez  
Todos merecem respeito  
Isso traz paz, *levez*.

Ninguém gosta disso  
Ninguém quer sofrer  
Então por que fazer isso?  
Isto é de doer.

Preconceito destrói  
Uma família, uma vida.  
Preconceito dói e corrói  
Na alma, sem dúvida.  
Então, pense, reflita  
Pare com isso  
Não seja racista  
Repense isto.

Todos somos iguais  
Todos sofremos, amamos  
Somos todos especiais  
E morrer todos vamos.

Então basta de preconceito  
Todos têm seu jeito  
Somos todos sujeitos  
E merecemos respeito.  
(*Úrsula*, 13 de nov. 2019)

Através do texto literário, *Úrsula* conseguiu expor sua crítica sobre a forma como a identidade e a cultura afro-brasileiras são representadas. Ela não trata diretamente dos lugares em que percebe o racismo e o preconceito, mas, referencia historicamente a ancestralidade africana do povo brasileiro.

Sua escrita desvela interrogações sobre os sentidos de fazeres cotidianos de uma jovem estudante, de grupos dos quais faz parte e de similaridades que ela reconhece existir entre as pessoas: a humanidade e a diferença.

Todos esses aspectos são interrogados como se não pudessem responder à sua dúvida de viés identitário: “Quem somos?”. No entanto, ao exclamar a dor causada pelo preconceito e frisar o racismo, assim como quando cobra respeito por ser “sujeito”, *Úrsula* revela traços da sua identidade e cultura afro-brasileira.

### **2.2.10 Críticas e contrapontos – o que queremos nas aulas de História e Literatura.**

Chegando ao final desse (des)caminho da pesquisa, em nossa última oficina, com uma dinâmica de troca de cartão, cada uma escreveu algo para alguém do grupo, mencionando uma característica que conheceu durante os encontros que antes não percebia, um elogio ou uma crítica. Como foi um momento de socialização mais pessoal, as meninas levaram os cartões consigo, como lembrança.

Fizemos uma discussão sobre o filme, em que as estudantes destacaram cenas que lhes chamaram a atenção. Nesse contexto, dentre os pontos abordados, gostaria de frisar a relação feita do título do filme *Quanto vale ou é por quilo?* à música ouvida em outro momento da oficina, *A carne* de Elza Soares.

As meninas perceberam como estavam discutindo um assunto que ultrapassava os conteúdos do currículo, presentes nos livros didáticos e cobrados em provas, mas que estava imbricado em suas relações e que pode ser tratado de diversas maneiras, principalmente através da arte.

Entre críticas à nossa história, às eras colonial e imperial, bem como ao nosso contexto atual, como abordado no filme, as meninas falaram sobre como ações voltadas para a manutenção de privilégios estão, corriqueiramente, por traz de atitudes ditas solidárias, que em nada têm a ver com justiça social e equidade. Foi a deixa para finalizarmos com a leitura do poema *Humanidade*, de Carolina de Jesus (1996)<sup>30</sup>. A autora já havia sido mencionada em outros momentos pelas estudantes, inclusive em uma crítica, por ela não estar entre os(as) escritores(as) brasileiros(as) estudados na escola.

---

<sup>30</sup> JESUS, Carolina. *Humanidade*. In: **Meu estranho diário**. São Paulo: Xamã, 1996.

Nossa discussão girou em torno do questionamento: pensando nas nossas identidades, em quem somos, como nos transformamos constantemente e o que queremos nas aulas de História e Literatura? À estas respostas dedicamos o próximo tópico.

Esse trabalho colaborativo com as alunas, ao longo dos nossos dez encontros, foi crucial para a elaboração do roteiro de entrevistas e, conseqüentemente, para a construção dos dados, pois possibilitou momentos de interação mais abertos em que as discentes se sentiam à vontade para contar fragmentos de suas histórias e de expor suas visões sobre ações que consideram excludentes, discriminatórias e precárias na escola e na vida social.

### 2.3 REPRESENTAÇÕES EM DESCONSTRUÇÃO

Nosso (des)caminho investigativo nos levou a lugares que não estavam em nosso roteiro, mas que contribuíram fortemente para transitarmos através de representações da identidade e da cultura afro-brasileiras nas narrativas da História e da Literatura nos livros didáticos. Cinema, música, teatro, pintura... A arte perpassou tanto o projeto quanto a prática interventiva e colaborativa com as discentes.

Por meio desses diálogos, entre historiadores(as) e literários(as), textos acadêmicos e didáticos, professora/pesquisadora e estudantes, algumas desconstruções foram tecidas. Dentre elas, destacamos a compreensão das alunas sobre o conceito de identidade, sobretudo, a identidade afro-brasileira, e sobre o livro didático como instrumento e o protagonismo estudantil.

Identidade e cultura são conceitos que não se ausentam da escola. Mesmo quando não são citados de forma direta, estão imersos e representados de muitas formas. Contudo, ainda é notável que a identidade e a cultura afro-brasileira continuam aparecendo na escola, muitas vezes, de maneira descontextualizada da realidade dos(as) estudantes. Questões étnico-raciais estão a todo momento ecoando em discursos, práticas e produções. No âmbito educacional, permanecem muitas barreiras para o trato com essas questões tanto por parte dos sujeitos que compõem a escola – docentes, estudantes, quadro administrativo, comunidade – como através de outras instituições sociais que, de uma forma ou de outra, têm preeminência sobre o contexto escolar, como o Estado, a Família, a(s) Igreja(s) e até mesmo a Mídia.

Silvio de Almeida (2019), ao tratar da importância da luta antirracista institucional, fala como a mesma precisa ser efetivada no cotidiano da instituição visando promover reflexões e ações significativas a partir da consciência da existência do racismo estrutural na sociedade, a ponto de compreender que o silenciamento diante do racismo é uma das maneiras que ele encontra para se manifestar, como uma presença na ausência.

Assim, para refletir e responder sobre “quem somos”, estudantes acionam o que aprendem na escola, principalmente através de narrativas sobre a história nacional contadas, dentre outras áreas, pela História e pela Literatura. Conforme Almeida (2019, p. 102), “Do mesmo modo que o nacionalismo cria as regras de pertencimento dos indivíduos a uma formação social, atribuindo-lhes ou reconhecendo-lhes determinada identidade, pela mesma lógica, também cria regras de exclusão”.

Aderindo a essa ótica, atentamos para um dado da nossa pesquisa: a dificuldade de algumas alunas colaboradoras do projeto em se autodenominarem parte de um grupo étnico-racial. Ao longo das oficinas, como foi descrito anteriormente, algumas meninas relataram histórias de suas vidas, outras escreveram sobre discriminação racial, algumas se afirmaram negras nos questionários, outras não responderam esse quesito e silenciaram durante as discussões.

A pouca ou nenhuma discussão sobre identidades e sobre a importância política e cultural que elas têm, dificulta o entendimento acerca das noções de pertencimento no universo da Educação Básica pelos(as) discentes. Do mesmo modo, interfere na ampliação de ações que possibilitem o protagonismo de estudantes na desconstrução de estereótipos que lhes incomodam, de discursos que não atendem às suas especificidades, não apenas étnico-raciais, mas também locais, geográficas, econômicas.

Henrique Freitas (2016) dialoga conosco nesse ponto ao tratar da colonialidade e do “poder-saber”. Nessa discussão, ele traça um panorama de como muitas construções históricas, tanto as entrelaçadas pelas pesquisas quanto pela Literatura, têm como marca comum sua gênese em mecanismos que negam corpos, vozes e experiências, o que ele chama de “epistemicídio” – a dizimação em massa de epistemologias que não triunfaram aos nossos olhos e modelos ocidentais porque foram podadas, esfaceladas.

Um dos porquês de muitos(as) jovens ainda sentirem receio de (auto)afirmarem suas identidades, sobretudo, étnico-raciais, pode estar relacionado ao distanciamento gerado por práticas e leituras através de representações que inferiorizam, silenciam, ofuscam e violam a história da população negra, assim como a indígena, a cigana, ao passo que alicerçam representações colonizadoras. Por isso, a necessidade em discutirmos o conceito de identidade na escola, e, nesse caso, a identidade afro-brasileira, analisando como essa foi/é representada de modo a excluir costumes, vozes e corpos.

As estudantes colaboradoras demonstraram que sentem falta dessa discussão ao longo do ano letivo, apesar de sinalizarem que essas ocorrem em alguns momentos excepcionais. Como podemos perceber na fala de *Dulcinea*:

Porque eu vejo que tem muita dificuldade quando alguém pergunta: “como você se vê?”, “quem é você?”. Até eu tenho um pouco de dificuldade com isso, então, eu acho que seria legal que os professores passassem isso pra os alunos. Como você se vê na sociedade? Você acha que está no meio da sociedade como você queria? Algumas perguntas assim, que fizessem os alunos pensar de verdade. É legal você aprender as coisas, tipo: o que é Realismo, as características e tal, mas, eu acho que a escola vai mais além disso do que ela pensa. Do padrão dela, ela pode ajudar na formação dos alunos, tanto na formação assim, na cabeça pra memorizar as coisas e aprender, mas também como sujeito mesmo. Por exemplo, eu sou uma prova viva disso, que a escola me influenciou muito a ser uma pessoa - eu acho que - melhor. (Valente, 20 de fev. 2020)

A aluna reafirma a relevância da escola em sua formação tanto acadêmica quanto pessoal, entretanto, salienta a dificuldade em responder questionamentos sobre aspectos identitários e culturais. *Dulcinea* é a aluna que, durante as oficinas, fez a alusão do seu nome e de sua família à prática de fazer beiju. É um exemplo para nós, professores(as), de que o alunado constrói suas narrativas a partir dos lugares por onde transitam e dos elementos culturais que tomam para si. No entanto, nem sempre se percebem representados nas narrativas que leem na escola, como por exemplo, nos livros didáticos.

O entendimento da escola enquanto instituição formadora existe entre os discentes. A fala de *Dulcinea* nos diz isso. Mas, ela também revela a falta que faz a constância de debates socioculturais, identitários e políticos para formação crítica do sujeito. Discussões que façam ruir as relações hierárquicas e lineares do currículo.

Além disso, outro aspecto que nos chamou atenção nas falas das meninas foi o entendimento dessa discussão sobre identidade e cultura a partir dos conteúdos

como uma “novidade” para discentes do Ensino Médio. Como aparece nas entrelinhas da entrevista com *Maninha*:

Eu acho que já de pequeno deveria ter tipo assim, algum tipo de palestra na escola, tipo, os professores começarem a falar um pouco sobre [identidade e cultura afro-brasileira]. Eu acho que é importante porque essa coisa de aceitação hoje em dia em relação a isso não é muito... quer dizer, hoje em dia está sendo até mais comum não é?! Eu acho em relação algumas pessoas se aceitarem, que já deveria ter isso na escola desde pequeno. (Valente, 07 de jan. 2020)

Assim, a opinião da aluna evidencia a relevância da ligação entre o currículo às realidades dos indivíduos na escola, principalmente, dos(as) estudantes. Sua sugestão de que identidade e cultura afro-brasileiras poderiam ser trabalhadas na escola desde cedo, talvez indique que ela não tenha vivenciado essa experiência quando criança ou, pelo menos, não é algo latente em sua memória.

De fato, um currículo descolonizado desde os anos iniciais poderia refletir positivamente ao longo do Ensino Médio, considerando que há alunos que carregam traumas que interferem nos modos de pensar sobre si e de agir com os(as) outros(as). Como o exemplo que emergiu da pesquisa, no relato de *Carlota*, ao narrar sobre falas e atitudes racistas da sua avó sobre seu cabelo e como isso a influenciou durante tanto tempo.<sup>31</sup>

Nesse contexto, é importante frisar que, nas entrevistas, foi unânime o fato de que as estudantes não liam as narrativas presentes nos livros didáticos de História e Literatura, de modo a perceber em suas entrelinhas as fissuras que as levariam a refletir sobre suas identidades e como muitas características que atribuíam ou não a si mesmas foram fundamentadas em representações construídas no passado que, ao longo do tempo, perpetuaram-se, influenciando o entendimento sobre a realidade.

Esse seria um dos impasses que resultam em perpetuações de representações eurocêntricas sobre o currículo escolar, moldado para atender a diversidade, mas negando a diferença. Essa negação pode ser percebida em materiais didáticos como os livros que chegam para os(as) alunos. A respeito desse impasse, Maria Nazaré Mota Lima pontua (2015, p. 24):

Essas ideias e valores que a escola difunde são veiculados e introjetados, sobretudo, por meio de discursos – apresentados em textos, relações

---

<sup>31</sup> Relato mencionado na página 63.

interpessoais, estética, ritos, imagens, processos pedagógicos, práticas diversas –, que ignoram ou desqualificam as identidades das populações negras no Brasil, configurando um processo de exclusão, alimentado pelas práticas pedagógicas, tendo no/a professor/a um dos agentes deste processo.

Lima (2015) traz-nos uma crítica sobre um pensamento disseminado em alguns espaços de que a pouca ou falta de problematização sobre as relações étnico-raciais e sobre a identidade e cultura afro-brasileiras são responsabilidades apenas do(a) professor(a). A autora aponta a relevância em estar revendo, problematizando e desconstruindo o que for preciso do currículo escolar, inclusive nos LDs, pois a produção de materiais didáticos é tão importante quanto a formação de professores(as).

Outra (re)construção que destacamos nas falas das meninas foi acerca do protagonismo estudantil. Em alguns momentos, elas demarcaram como compreendem e como sentem as suas atuações enquanto estudantes na escola. Recortamos alguns trechos sobre isso:

Eu sou apenas uma estudante, vou pra escola e volto e não participo de quase nada, o que eu acho errado. Eu gostaria de participar de me envolver nas coisas, mas como eu sou tímida, acabo não participando de certas coisas, tipo o grêmio, eu queria entrar e acabei desistindo porque eu sou tímida. (CARLOTA. Valente, 07 de jan. 2020).

Se você está num lugar que algo lhe incomoda, que você vê que não está certo, acho que a gente tem direito de criticar, propor mudanças, conversar, por que eu acho que é bem melhor você estar num lugar onde se sinta à vontade. É tanto que quando acontece algum problema como *bullying* na escola e a gente vai conversar, é tão bom quando a gente vê que conseguiu resolver esse problema, então por que não ter um lugar pra conversar e propor mudanças? (DULCINEA. Valente, 05 de fev. 2020).

Ambos os trechos refletem desejo e consciência de um protagonismo reconhecido para além das atividades curriculares. Apesar de uma fala soar mais taxativa no reconhecimento do direito em participar da tomada de decisões na escola, e a outra afirma recuar desse processo, ambas refletem sentimentos de pertencimento a um grupo que também (des)constrói representações no âmbito escolar.

O LD, enquanto ferramenta de estudo, pode ser utilizado como um meio de desconstrução de representações que afastam o currículo da realidade dos(as) estudantes. Através da problematização de abordagens, o diálogo entre discentes e professores(as) tende a configurar um espaço democrático de construção de

conhecimento e de (re)construção de sentidos para assuntos importantes da vida em sociedade, dentre eles: a identidade e a cultura.

Identificamos nas falas das alunas que os LDs são pouco utilizados e quando se faz uso, não há a intenção de problematizar o que está em suas páginas. Inclusive, o LD aparece representado como um instrumento apenas para a realização de atividades, como pode ser percebido neste fragmento:

Eu não suportava pegar o livro de português pra responder atividade grande. É sério. Eu acho que a gente poderia utilizar de outra forma. Eu lembro que meus colegas e eu reclamava muito quando a professora passava umas atividades enquanto ela estava lá corrigindo alguma coisa, ou fazendo alguma coisa no computador e passava pra gente a atividade pra gente fazer, analisando os poemas e depois respondendo muitas questões... a gente poderia fazer essa análise em conjunto, todo mundo falar o que pensava, analisar outros poemas do livro, além...  
É normal ter que responder as questões do livro, mas, sempre, acaba sendo desgastante até pra professora, porque quando ela vai corrigir ninguém presta atenção. (Idem)

A fala de *Dulcinea* reflete um ponto comum com as outras entrevistadas quanto ao uso dos LDs, tanto de História quanto de Literatura, para a realização de atividades. Na crítica dela, a atividade feita dessa forma perde o sentido para a turma, por considerar algo cansativo e sem debate.

Além da utilização dos LDs de História e Literatura, as alunas também teceram críticas acerca de narrativas que não estão presentes neles. Como escritores(as) nacionais que não estão nesses livros, a exemplo da já citada Carolina de Jesus, uma referência da Literatura Negra, uma vez que tanto sua história de vida quanto sua escrita representam muito do que foi o século XX no Brasil e simboliza uma narrativa que desconstrói representações condizentes com o viés eurocêntrico propagados por cânones literários.

*Dulcinea*, ao sugerir o que gostaria para aulas de História e Literatura, faz esta crítica:

O de Carolinha de Jesus, Quarto de Despejo. Eu nunca li, mas pretendo ler, até quero pegar hoje. Mas, eu sei que ele tem traços muito importantes, principalmente por ela não ter ido a escola e ter aprendido a ler já é uma grande iniciativa pra os alunos parar pra refletir que se uma pessoa que não sabia ler, nem escrever corretamente - apesar de ela não ter sido valorizada, conhecida antes - ela conseguiu escrever tanto e falar sobre o que ela passava, por que eu também não posso?! Então, eu pretendo conhecer mais sobre ela e acho que ela devia ser bem utilizada na escola, analisar seus poemas e livros também. (Ibidem)

A crítica da aluna relaciona-se com a relevância em descolonizar o currículo. Em trazer para o debate na escola, sujeitos que fizeram e fazem parte da construção da identidade e da cultura afro-brasileiras. O desejo dela é o de sentir-se próxima de quem faz parte da sua história, que a representa enquanto povo, de quem compartilha aspectos identitários semelhantes aos seus e que simboliza um exemplo de luta e conquista.

Partindo desses dados e de outros observados ao longo das oficinas, traçamos algumas proposições curriculares a fim de atender algumas demandas evidenciadas pelas meninas ao longo da pesquisa contribuindo para uma melhor compreensão acerca da identidade e cultura afro-brasileiras a partir da inter-relação entre História e Literatura.

Nesse viés, propomos ao Colégio Estadual Wilson Lins um outro olhar sobre o currículo no que diz respeito às discussões identitárias e culturais, com o objetivo de descolonizá-lo. Um currículo atrelado à proposta dos Estudos Culturais, que é, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 136),

Uma vantagem de uma concepção de currículo inspirada nos Estudos Culturais é que as diversas formas de conhecimento são, de certa forma, equiparadas. Assim como não há uma separação estrita entre, de um lado, Ciências Naturais e, de outro, Ciências Sociais e Artes, também não há uma separação rígida entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo.

Tal compreensão de currículo possibilita que a sua problematização seja constante e democrática, considerando os olhares e as vivências de todos sujeitos envolvidos. Assim, identidade e cultura afro-brasileiras têm espaço para transitar entre os diálogos dos componentes curriculares mais constantemente, o que pode contribuir para a formação crítica e (re)afirmações identitárias e culturais do alunado numa esfera inter/poli/transdisciplinar.

A princípio, atentamos para o diálogo em sala de aula como um dos pontos que mais ecoaram das falas e posicionamentos das jovens ao longo da pesquisa. Pensamos que as aulas de História e Literatura possibilitam engendrar espaços de debate e problematização sobre temas comuns aos(às) estudantes e que vão além das temáticas cobradas no currículo escolar. Nesse sentido, o LD pode ser utilizado para (re)pensar criticamente o ensino e a aprendizagem na escola.

Um diálogo democrático que tenha como premissa o reconhecimento do protagonismo dos(as) alunos(as) e que considere a heterogeneidade e horizontalidade na relação educacional. Atentar-se para o universo estudantil, é buscar saber com quem estamos falando e agindo na escola. Conforme as pesquisadoras Ana Lúcia Silva Souza e Maria Nazaré Mota de Lima (2019, p. 169):

Quase sempre, crianças e jovens encontram nos espaços educativos as referências de uma cultura que 'não é sua', dando lugar a crenças e atitudes baseadas em preconceitos e discriminação, e uma das consequências é a passividade, o alheamento, perdendo assim a sua capacidade de fala.

Acreditamos que as estudantes que estão, que agem e que falam na escola e sobre ela, têm muito a nos dizer e podem apontar pistas para (des)caminhos que desconstruam representações feudalizadas, pois, são parte intrínseca desse processo, com percepções, muitas vezes, distintas do que é narrado na escola e pelos LD.

Tomando como exemplo o relato de trabalho de Souza e Lima (2019), apontamos, como uma proposição didática/curricular, as rodas de conversa identitárias. Essas autoras relataram como as rodas de conversa se constituem como uma metodologia significativa na construção de diálogos inclusivos e abertos que possibilitam a existência de democracia, respeito e análise sobre as visões e vozes dos sujeitos e permitem aos(às) professores(as) (re)conhecer seus/suas alunos(as), suas identidades e culturas.

Essas rodas de conversas podem ser iniciadas a partir de uma narrativa dos livros didáticos de História e Literatura. Elas servem como um espaço de análise de narrativas e também para debates sobre raça, diferença e identidades, possibilitando aos(às) estudantes trilhar (des)caminhos para novas reflexões sobre pertencimento identitário e cultural.

Entendemos que a (re)construção da identidade é influenciada pela cultura. É por meio dela que muitas linhas identitárias se entrelaçam e tecem narrativas que representam realidades diversas sobre os indivíduos na sociedade. Ao perceberem traços identitários e culturais narrados pela História e pela Literatura, (os)as discentes podem fazer *links* com suas crenças, desejos, falas e atitudes e se perceberem nas narrativas, assim como podem questionar por que estão à margem delas.

Além do diálogo democrático, outra proposição que elencamos é o da inter/poli/transdisciplinaridade, sobretudo, para costurar reflexões identitárias e culturais ao longo do ano letivo. Vimos durante os encontros, nos relatos informais e nas entrevistas, que o CEWL conta com projetos inter/poli/transdisciplinares.

Um desses projetos são *clubes de ciências* que refletem positivamente na participação do alunado em feiras de ciências e de matemática municipais, estaduais e nacionais. É algo importante para pensarmos o protagonismo estudantil diante da/na iniciação científica, bem como em representar a escola e a comunidade em outros espaços.<sup>32</sup>

Além da participação nesses eventos, o CEWL promove, anualmente, gincanas culturais abertas ao público. Na praça do Forródro, os(as) estudantes, organizados em equipes, ornamentam o espaço e apresentam a partir da arte temas diversos que dialogam com muito do que eles aprendem na escola, o que expressa inter/poli/transdisciplinaridade e protagonismo dos(as) alunos(as).

A gincana é um dos momentos em que os(as) discentes se mobilizam para tematizar questões sociais importantes, que os(às) fascinam ou que pulsam entre eles(as).

Figura 16: Imagem do Stand da equipe Azul: “Favelados”, 2019.



Fonte: Página do Facebook do Colégio Estadual Wilson Lins. Acesso: 12 de jul. 2020.

---

<sup>32</sup> Optamos por não inserir ilustração sobre os clubes de ciências por que as fotografias a quais tivemos acesso retratam pessoas que não participaram desta pesquisa, logo, não temos autorização para uso de imagem.

Quanto a projetos resultantes de atividades curriculares, destacamos o que, segundo as colaboradoras desta pesquisa, acontece ao longo do mês de Novembro, abordando a consciência negra e que fica sob a coordenação das áreas das Ciências Humanas e Linguagens.

Em 2019, no mesmo período em que as nossas oficinas estavam acontecendo, as meninas relataram terem participado do projeto que é desenvolvido nas turmas de 3º série do Ensino Médio: O *Afroarte*.

Figura 17: Projeto *Afroarte*, 2019.



Fonte: Página do *Facebook* do Colégio Estadual Wilson Lins. Acesso: 12 de jul. de 2020.

As estudantes relataram que presenciaram o envolvimento dos(as) alunos das turmas da 3º série para ornamentação do espaço onde aconteceria as apresentações. Além da tematização do local, dramatizações e canções retrataram vários elementos culturais afro-brasileiros, como podemos notar na fotografia: as cores utilizadas como símbolo de resistência africana e afro-brasileira, as pinturas, os figurinos.

Esses projetos demonstram a participação ativa dos(as) estudantes, bem como o desenvolvimento de propostas pedagógicas relevantes para o protagonismo estudantil. Com efeito, cada aluno(a) é motivado(a) a apresentar estudos e experimentos em eventos da comunidade e fora dele, a exercer a liberdade de escolher temáticas para serem encenadas em público, além de aprender e ensinar através da arte a história africana e afro-brasileira.

Contudo, ao que diz respeito às questões étnico-raciais, projetos como esse, assim como as discussões sobre identidade e cultura afro-brasileira ainda

permanecem muito restrito às comemorações do mês da Consciência Negra, como fora mencionado pelas estudantes nas entrevistas e durante as oficinas.

O que se propõe então, é que identidade e cultura afro-brasileira seja entendido e tomado por professores(as) e alunos(as) como um fio condutor que perpassa as relações na escola, os componentes curriculares, os didáticos, os conteúdos, a História, a Literatura. Apesar de estarmos utilizando a inter-relação entre História e Literatura como (des)caminho neste trabalho, preconizamos uma ideia movida pela inter/poli/transdisciplinaridade concebida por Edgar Morin (2003, p. 115):

A interdisciplinaridade pode significar troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica. A multidisciplinaridade constitui uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns; [...]No que concerne à transdisciplinaridade, trata-se frequentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, as vezes com tal virulência, que as deixam em transe.

Trata-se de proposições que possam perpassar os componentes curriculares, suas áreas e técnicas de estudo, de modo a tratar da complexidade das representações da identidade e cultura afro-brasileiras ao longo do processo formativo.

Essas representações precisam ser questionadas, confrontadas e desconstruídas. Para isso, propomos a utilização de outras narrativas históricas e literárias diversas das que estão nos livros didáticos. Assim como outras artes além da Literatura, para amparar a diversidade de gostos e leituras de mundo que comporta uma sala de aula.

Outra descolonização curricular é a ideia que se tem sobre as origens da Literatura. Esta, tradicionalmente é explanada pela História como legado exclusivo da cultura greco-romana. Henrique Freitas (2016), ao trazer os provérbios, através da interpretação da escrita de Mãe Stella de Oxóssi<sup>33</sup>, como uma *arkhé*<sup>34</sup>: um início, a

---

<sup>33</sup> Maria Stella de Azevedo Santos, Mãe Stella de Oxóssi, lalorixá que dirigiu a comunidade-terreiro do Ilê Axé Opô Afonjá em Salvador – BA, foi uma importante escritora brasileira. Além do legado simbólico de numerosos prêmios em reconhecimento às suas produções e da cadeira que ocupava, desde 2013, na Academia de Letras da Bahia, a lalorixá foi militante na defesa do sincretismo e contribuiu significativamente para a literatura, sobretudo, acerca dos saberes populares, da narrativa através do corpo, e da multimodalidade das produções literárias negras.

<sup>34</sup> A palavra grega *arché* designa a ideia de princípio, que foi introduzida na Filosofia pelo pré-socrático Anaximandro como “ponto de partida, fundamento e causa” (ABBAGNANO, 2007, p. 792). Seria,

ponta de um novelo que costura a escrita literária, nos incita a (re)pensar nossas concepções sobre a Literatura e a História.

Freitas (2016) nos fala sobre a literatura-terreiro que reconhece o provérbio como arte, portanto, como literatura. Segundo ele, o provérbio é eternizador de palavras e saberes, além de serem excelentes recursos pedagógicos, por serem curtos e carregarem uma potência reflexiva que atravessa tempos e lugares. Contudo, historicamente os provérbios foram destinados a um lugar de “frase curta que aconselha”, “um saber popular”. O que o autor nos sugere pensar é: por que não refletir sobre os provérbios, suas origens, e sobre quem são os “populares” que os ditaram e os eternizaram, da mesma forma que fazemos com os contos, romances e poemas ocidentais?

Assim, é importante deixar entrar outras narrativas na escola, no LD, nas aulas de História e de Literatura. O provérbio é um exemplo que, além de didático e transcendente, é um traço da oralidade como matéria e essa representa muito para a Literatura africana e afro-brasileira.

Como critica Freitas (2016, p. 96):

As listas de obras para os vestibulares; as principais Feiras e Festas literárias brasileiras; os programas nacionais de livro didático; a menção à África literária nos livros paradidáticos; os autores privilegiados nos programas de disciplinas da graduação e pós-graduação, irrefutavelmente, produziram um rígido cânone das literaturas africanas no Brasil que tem invisibilizado uma produção artística continental nos nossos importantes exercícios do ver para além dessa verdade.

A desconstrução do cânone literário europeu e brasileiro branco/masculino, sobretudo nas escolas, apesar da existência da Lei 10.639/03 é um desafio, pois, autores(as) e obras canônicas continuam predominando em muitos processos seletivos do país, inclusive das universidades públicas.

Os relatos e produções fruto desta pesquisa colaborativa, revelam representações (re)construídas pelas estudantes ao longo dos (des)caminhos que trilhamos juntas nas oficinas e que ecoaram em alguns depoimentos gravados. Ao mesmo tempo, da interferência do campo de pesquisa nos nossos objetivos e em nossa metodologia.

---

portanto, um lugar de onde nascem todas as coisas, e que não nasce de lugar nenhum. Um começo permanente, sem fim.

Assim, as proposições curriculares que serão apresentadas ao CEWL – *locus* desta pesquisa – resultam de entrelaces das premissas do nosso projeto de pesquisa e intervenção e das análises que foram feitas a partir do diálogo com as estudantes colaboradoras.

Diante do contexto de reformulações educacionais em que este trabalho se inseriu, desde a implementação da Base Nacional Curricular Comum e o Novo Ensino Médio, buscamos perceber como nossas proposições poderiam contribuir com o CEWL nesse sentido. Pontuamos que a BNCC, ao tratar da importância da transversalidade no ensino, bem como a reforma do Ensino Médio que propõe a estruturação de trabalhos inter/transdisciplinares, o destaque ao protagonismo estudantil e a necessidade de (re)avaliação de materiais didáticos, dialogam com as nossas intenções de intervenção.

Sugerimos que tais proposições curriculares, descritas em um projeto piloto<sup>35</sup>, sejam avaliadas pelo quadro docente e administrativo do CEWL, no momento de reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

Nossa interferência se pautará em apresentar os frutos desta pesquisa, sublinhando a História e a Literatura como condutoras de um trabalho inter/poli/transdisciplinar na escola que pode contribuir significativamente com a formação crítica e identitária dos(as) estudantes do Ensino Médio sem deixar de tratar dos assuntos cobrados no currículo. Salientamos nossa intenção em propor que, de modo coletivo/colaborativo, sejam tecidos diálogos que integrem as realidades da comunidade, também através dos olhares estudantis.

Tomamos as experiências significativas das oficinas realizadas durante a intervenção no Colégio Estadual Wilson Lins como pano de fundo para a elaboração das proposições, considerando que a partir delas alcançamos objetivos, formulamos novas indagações e sentimos o protagonismo das estudantes alinhavar nossas ideias.

---

<sup>35</sup> Apêndice E.

### 3 RETALHOS PARA ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao analisarmos as representações da identidade e da cultura afro-brasileiras nas narrativas da História e da Literatura em livros didáticos, dialogamos com pesquisas dedicadas à construção de uma educação antirracista e também com estudos acerca das narrativas da História e a Literatura como meios de denúncia social. Esses estudos, somado às percepções das alunas colaboradoras da pesquisa, nos possibilitou reafirmar como a escola, enquanto instituição, tem responsabilidade em problematizar e desconstruir no dia a dia representações que suprimem e silenciam identidades e culturas.

A inter-relação entre a História e a Literatura possibilita um percurso rico por (des)caminhos teóricos e metodológicos que rompem com linearidades instituídas ao âmbito da Educação Básica.

É nessa perspectiva que se encontra a importância da discussão sobre representações de narrativas presentes em livros didáticos na escola com os(as) estudantes: as narrativas como representações, passíveis de serem confrontadas.

Os movimentos que as ciências e artes realizam juntas no espaço escolar contribuem na construção de processos educativos que acionam as potencialidades dos sujeitos em suas diferenças, sobretudo identitárias e culturais.

Logo, quando nos referimos à importância em dar sentido ao que está sendo estudado na escola, compreendemos a relação entre os mundos narrados e os mundos do alunado. Assim, o indivíduo que está na outra margem das representações contidas nas narrativas dos livros didáticos de História e Literatura, pode ser levado a esse movimento de mergulho profundo nas entrelinhas das narrativas e perceber fissuras que permitem entender a força das representações em uma sociedade marcada pela desigualdade de poder (e de “poder-saber”).

A escola não é um lugar apenas de etapa formativa para o mercado de trabalho. Ela é instituição (re)formadora, inclusive de identidades e cultura, pois a pesquisa nos confirmou que o alunado percebe isso.

Vivemos num contexto em que a escola absorve e reflete inúmeras tensões por meio de práticas de racismo, intolerância religiosa, *lgbtofobia*, machismo, realidades que durante muito tempo estiveram fora das discussões do currículo

escolar, assim como os corpos e vozes afro-brasileiras foram segregados e silenciadas.

Os movimentos sociais – Abolicionista, Movimento Negro Unificado e Feminismo negro – lutaram e conquistaram espaços importantes para ser, estar e falar sobre si. Através de suas conquistas, políticas públicas foram traçadas e postas em práticas a fim de inserir o estudo sobre África como uma matriz de nossa formação nacional, sobre a cultura afro-brasileira e sincretismo religioso, além das políticas de reparação histórica, a exemplo das Cotas que tem como meta ampliar de forma significativa o acesso das populações negras em universidades e cargos públicos no país.

Apesar disso, a nossa história identitária e cultural fincada em moldes colonizadores (europeu/branco/masculino/cristão/hétero) permanece no imaginário social pela força com que foi forjada pelas instituições sociais ao longo da nossa trajetória. De tal forma, falar sobre identidades e cultura ainda é muito difícil nas escolas.

No que tange à questão étnico-racial, além de necessitarmos de uma lei que tornasse obrigatório falar da ancestralidade africana e da cultura afro-brasileira nas escolas, tanto na prática da sala de aula, quanto nos livros didáticos, também precisamos reforçar em nossos fazeres e dizeres a importância dessa lei, e, questionar como e se está sendo efetivamente cumprida.

Nessa obrigatoriedade, a História e a Literatura entraram como forças motrizes para fazer valer a legislação. A primeira registra e interpreta os fatos passados, contribuindo para ações no presente e futuro. A segunda, em sua liberdade de (re)inventar denuncia o que segrega e enaltece o que é ofuscado pelos registros dito oficiais. Ambas, eternizam representações da trajetória e vida humana.

Nessa perspectiva, no tocante a identidade e cultura afro-brasileiras, as narrativas presentes nos livros didáticos de História e Literatura contêm representações que podem e precisam ser problematizadas por quem os utiliza como ferramenta de estudo.

Os livros didáticos já estiveram num lugar de manual do saber inquestionável, como único instrumento mediador da relação entre professores(as) e alunos(as). No entanto, com as transformações tecnológicas hodiernas e a inserção dessas na prática educativa, bem como a própria liberdade de estudo e pesquisa que é dada aos

indivíduos através da internet, esse aspecto de “exclusividade” do livro didático como material de estudo foi refutado.

A era digital tem ampliado as discussões sobre muitos conceitos, dentre tais o ensino e a aprendizagem. Alguns desses processos tornaram-se obsoletos, frente à nova configuração social pautada na predominância da cibercultura e dos saberes compartilhados no ciberespaço. Assim, o livro didático continua como importante mediador da relação ensino e aprendizagem, por ser parte integrante do sistema educacional que engloba os conteúdos propostos no currículo escolar, porém, não como agente exclusivo dessa mediação como fora durante décadas.

Ressaltar essa transformação no trato com os conteúdos e como eles são trabalhados atualmente nas escolas, não exclusivamente com auxílio do material didático, não diminuiu a importância do mesmo nem seu poder de legitimação e/ou desconstrução. Tampouco esgota a ideia de que esse material didático, também uma tecnologia atuante e com lacunas que carecem de problematização e estudo, afinal, fazem parte do universo escolar.

Além disso, é importante considerarmos o contexto heterogêneo e desigual do nosso país que não possibilita à todas as pessoas o acesso às oportunidades da tecnologia digital, como utilizar computadores e celulares com acesso à internet para o estudo. Inclusive, muitos(as) estudantes brasileiros(as) ainda dependem exclusivamente de recursos analógicos, dentre os quais se encontra os livros didáticos.

Pensamos que aliar as práticas, mesclar os instrumentos, dialogar com as outras áreas do conhecimento contribuem para trilhar (des)caminhos inter/poli/transdisciplinares. E, através desse, tratar de questões inerentes aos sujeitos, possibilitando-lhes reflexões e ações críticas da realidade em que estão inseridos e das representações que são (re)construídas por eles.

Esse exercício de questionar representações e de perceber o que elas são, permitem-nos entender conceitos que estruturam as relações sociais, tal qual as relações desiguais de poder e de saber que alicerçam termos, expressões e atitudes racistas.

O racismo, como afirmou Silvio de Almeida (2019), foi institucionalizado no Brasil através de cientistas, de políticas públicas e de códigos de leis que seguiram um padrão etnocêntrico de exclusão, padrão esse que, mesmo tendo sido reformulado

ao longo do tempo pelas ciências, por novas políticas públicas e novas leis, permaneceu no imaginário social brasileiro e se manifesta de múltiplas formas.

Percebemos que as representações da identidade e cultura afro-brasileiras nas narrativas da História e da Literatura nos livros didáticos contribuem para a formação crítica e afirmação identitária dos(as) alunos(as), quando são lidas, sobretudo, com o propósito de desconstruir os modelos colonizadores instituídos.

Em nossas análises das narrativas presentes nos livros didáticos de História e Literatura utilizados no CEWL, constatamos algumas representações que precisam ser problematizadas junto aos(às) estudantes, como: termos generalizantes sobre a ancestralidade africana, a diáspora e as relações escravocratas do passado com situações atuais.

Entretanto, destacamos também outras representações que salientam traços da identidade e cultura afro-brasileiras, como: os poemas de Castro Alves, a biografia de escritores negros no Brasil, trechos de músicas, textos sobre identidade e indicações de leituras e pesquisas que contribuem com essa discussão.

Nosso objetivo não foi o de traçar uma comparação entre os livros didáticos de História e Literatura utilizados no CEWL, tampouco, retirar-lhes a importância enquanto instrumento de estudo dos(as) discentes e de mediador nas relações de ensino e aprendizagem. Pelas leituras trilhadas e pelos diálogos constituídos com as estudantes, utilizamos os LD como objeto para análise e também como mediadores da nossa relação com os sujeitos da pesquisa.

Ao marcarmos a inter/poli/transdisciplinaridade como um trilho em nosso (des)caminho teórico, os livros didáticos de História e Literatura foram analisados levando em conta a Lei 10.639/03 e o nosso questionamento norteador: De que modo as representações da identidade e cultura afro-brasileiras nos livros didáticos de História e Literatura adotados pelo Colégio Estadual Wilson Lins contribuem para o processo de formação crítica e afirmação identitária dos(as) estudantes?

Assim, pudemos colocar em cheque nossos objetivos: analisar, problematizar e construir proposições alternativas para o estudo da identidade e cultura afro-brasileiras na escola, a partir dos livros didáticos de História e Literatura.

Reafirmamos que o conjunto de proposições curriculares, pensadas a partir dessa experiência de pesquisa, têm como ponto crucial a participação dos(as)

alunos(as) de forma mais ativa na escola, com espaços em que suas vozes ressoem com mais desenvoltura e que entendam e reconheçam esse espaço como seu.

Não deixamos nossas visões, afetos, identidades e culturas fora da sala de aula, seja no lugar de professor(a), pesquisador(a) ou de aluno(a), estamos sempre em diálogo com múltiplas vozes nos espaços que ocupamos. Pensando nisso, percebemos esta pesquisa enquanto uma possibilidade de compreender melhor como acontece essa relação dialógica entre os discursos que circundam a sala de aula, sobretudo, acerca das representações da identidade e cultura afro-brasileira.

Acreditamos que a análise destas representações nas narrativas da História e da Literatura nos livros didáticos no Colégio Estadual Wilson Lins em turmas do Ensino Médio nos possibilitará desenvolver um trabalho que contribuirá com o colégio, professores(as) e, principalmente, com o alunado para problematizar cada vez mais as imposições socioculturais de padrões e discursos que se perpetuam através do simbólico. Pois, quando se trata de pautar o protagonismo estudantil, atrelamos nosso pensamento às ideias de participação, emancipação, experiência, autoria, autonomia.

Enquanto educadora, sou levada a refletir como estamos atuando do nosso lugar para que nossos(as) alunos(as) percebam-se e se autorizem a pensar e agir enquanto sujeitos de suas histórias.

Tais reflexões pautam-se numa perspectiva de educação libertadora, que oportuniza pensar como os sujeitos se reconhecem em suas identidades e culturas, como percebem a diferença em si e no(a) outro(a).

Salientamos, portanto, o quanto é importante, principalmente no contexto sociopolítico atual, despertar o desejo de aprender nos(as) discentes das escolas públicas brasileiras, mas não apenas isso, e sim, de conferir-lhes o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a formação e afirmação identitárias e culturais.

A História e a Literatura, nos seus entre-lugares, dão-nos margem para nos dispormos a isso, como narrativas, ambas representam um bem social coletivo que por todos(as) pode e deve ser fruído e (re)construído.

## REFERÊNCIAS

ABDALA JÚNIOR, Benjamin. **Literatura: História e política**. São Paulo: Ática, 1989.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **A invenção do Nordeste e outras artes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, São Paulo: Cortez, 1999.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, G. S.; MENDONÇA, C. V. C. Os desafios teóricos da história e a literatura. In: **Contraponto**: Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPI. Teresina, v. 2, n. 1, ago. 2013. Disponível em: <[www.ojs.ufpi.br](http://www.ojs.ufpi.br)> Acesso: 16 de set. 2018.

AMBURABI, Oliveira. Algumas pistas e armadilhas na utilização da Etnografia na Educação. In: **Revista UFMG**. Ano 16. n. 22 - dezembro 2013. p. 163-183.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. Campinas/SP: Papirus, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAKHTIN, Mikahil. Os gêneros do discurso; O problema do texto. In: **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENJAMIM, Walter. O narrador. In: **Magia e técnica, arte e política**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.

BERGEROT, Vera. **Colcha de Retalhos: Os Bastidores do patrimônio**. PUC-Goiás, 2006.

BHABHA, Homi. O compromisso com a teoria; Interrogando a identidade. In: **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. p. 19-70.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 69-90.

\_\_\_\_\_. Conteúdos e métodos de ensino de História: breve abordagem histórica. In: **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. p.59-92.

\_\_\_\_\_. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: **História na Sala de Aula**. Leandro Karnal (org). FAPES, 2009. p. 185-204.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BOUDOUX, Adriana Silva Teles. **Entre o céu e o inferno: garimpando representações identitárias no romance das Lavras Diamantinas**. Feira de Santana: UEFS, 2008. Disponível em: [http://tede.uefs.br/tedesimplificado/tde\\_arquivos/1/TDE-2008-09-16T184644Z62/Restrito/ELEMENTOS%20PRE-TEXTUAIS%20Adriana%20Teles.pdf](http://tede.uefs.br/tedesimplificado/tde_arquivos/1/TDE-2008-09-16T184644Z62/Restrito/ELEMENTOS%20PRE-TEXTUAIS%20Adriana%20Teles.pdf). Acesso: 20 de dez. 2011.

BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In: **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. São Paulo: Bertrand, 1989. p. 01-58.

BRASIL. FNDE. **Programas do livro**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso: 08 de fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. In: **Novo Ensino Médio**. Ministério da Educação, 2018. Acesso: 12 de jul. 2020.

\_\_\_\_\_. LDB. Lei 9394/96. In: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: < MEC.gov.br>. Acesso: 30 de out. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, out. 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>>. Acesso: 02 de jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PNLD 2018: História – guia de livros didáticos – Ensino Médio**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PNLD 2018: Língua Portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

CARLÚCIO, Ubiraci Santos. **A história e cultura afro-brasileira no currículo da EJA: Sentidos e significados atribuídos por docentes de uma escola da rede estadual de Salvador – BA**. Salvador, 148p. Dissertação de Mestrado. MPEJA, 2018.

CERTEAU, Michel. As produções do lugar. In: **A escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhado. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1988.

\_\_\_\_\_. Debate: Literatura e História. In: **TOPO I**. n. 1, Rio de Janeiro, 1999. p. 197-216.

\_\_\_\_\_. Conversa com Roger Chartier. In: **Trópico**. Rio de Janeiro, 2006. p. 1-13. Disponível em: <http://p.php.uol.com.br/tropico/html/print/2479.htm>. Acesso: 29 de jan. 2019.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000. p. 73-102.

FAZENDA, Ivani C. A. A formação do professor pesquisador – 30 anos de pesquisa. In: **Interdisciplinaridade**. São Paulo: PUC/SP, 2010. p. 1-10.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Henrique. **O Arco e a Arkhé: Ensaio sobre literatura e cultura**. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2016.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10639/03. In: **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (org). Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 67-89.

\_\_\_\_\_. **Movimento Negro e Educação: Ressignificando e politizando a raça**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Relações Étnico-raciais, Educação e descolonização do Currículo**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr. 2012.

GROSSMANN, Judite. Alguns aspectos da função da literatura; Tensão real/irreal na obra literária; A realização do real. In: **Temas de teoria da literatura**. São Paulo: Ática, 1982. p. 05-31.

HALBWACHS, Maurice. **A memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003. p. 17-24.

HALL, Stuart. A Identidade em questão; Nascimento e Morte do Sujeito Moderno; As culturas Nacionais como identidades imaginadas. In: **A Identidade Cultural na pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Loura. 11. ed. Rio de Janeiro: Dp&A, 2006. p. 7-65.

\_\_\_\_\_. Marcos para os Estudos Culturais. In: **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Organização de Liv Sovik. Brasília: UFMG, 2003. p. 130-219.

JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão**. Paris: PUF, 1989, p. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. UFRJ - Faculdade de Educação, 1993. Disponível em: <<http://portaladm.estacio.br/media/3432753/jodelet-drs-um-dominio-em-expansao.pdf>>. Acesso: 24 de mai. 2012.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Pesquisa como investigação qualitativa. In: **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução: Magna França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 149-168.

LEITE, José Roberto Teixeira. *Pintores Espanhóis no Brasil*. São Paulo: Espaço Cultural Sérgio Barcellos, 1996. In: **Artes Visuais**. Enciclopédia Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21328/modestobrocos>>. Acesso: 30 de mai. 2020.

LIMA, Luiz Costa. A explosão das sombras; O questionamento das sombras. In: **Mímesis e Modernidade: Formas das sombras**. 2.ed. São Paulo: Graal, 2003. p. 25-99.

LIMA, Maria Nazaré Mota. **Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens**. Salvador: EDUNEB, 2015.

MARÇAL, Carla. Cinema e educação: socialização, visões de mundo e subjetividades das juventudes. In: **9º Encontro Nacional de História da Mídia**. UFOP: Minas Gerais, 2013.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura: a construção da diferença. In: **Identidades Fragmentadas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 29-81.

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

MORIN, Edgar. Inter-poli-transdisciplinaridade. In: **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: Um processo de racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

OLIVA, Anderson Ribeiro. O Espelho Africano em pedaços: Diálogos entre as representações da África no imaginário escolar e os livros didáticos de História: um estudo de caso no recôncavo baiano. In: **Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras**. vol. 1, 2007.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (org). **Representações sociais e educação: letras imagéticas IV**. Salvador: EDUFBA, 2017.

ORTIZ, Renato. Modernidade-Mundo e identidades. In: **Um outro território**. São Paulo: Olhos D'Água, 1996, p. 71-93.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Palavras para crer. Imaginários de sentido que falam do passado. In: **Nuevo mundo Mundos Nuevos**. n. 6. 28 de Janeiro de 2006. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/document1499.html>. Acesso: 15 de mai. 2007.

REIS, João José. Identidade e diversidade étnicas nas Irmandades negras no tempo da escravidão. In: **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 2, n°. 3, 1996, p. 7-33. Disponível em: [https://www.historia.uff.br/tempo/artigos\\_dossie/artg3-1.pdf](https://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg3-1.pdf). Acesso: 10 de mar. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. In: **Pela mão de Alice**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 135-155.

SANTOS, Inajara Rosa dos. **Literatura e Representação: Um estudo da obra Terras do sem fim, de Jorge Amado**. Conlire: UESC – Ilhéus, 2009.

SHAKESPEARE, William. **O mercador de Veneza**. Tradução de Beatriz Viégas Farias. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2016.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 3. ed. EDUFBA: Salvador, 2019.

SILVA, Genilson Ferreira. **O silêncio revelado: a educação pública, a educação privada e as questões raciais após a promulgação da Lei 4.024/1961 (1961 – 1994)**. 214p. Tese de doutorado. Salvador/BA: PPGDUC, 2017.

SOUZA, A. L. S.; LIMA, M. N. M. Rodas de conversa em cena: potencializando vozes de estudantes, que sempre têm o que dizer. In: SANTOS, José H. F; ASSUMPÇÃO, Simone S. (Orgs). **Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade**. Salvador: Edufba, 2019, p.159-176.

ZECHLINSKI, Beatriz Polidori. História e Literatura: Questões interdisciplinares. In: **História em Revista**. v.9. UFPEL, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/HistRev/article/view/11723>. Acesso: 16 de set. 2018.

**APÊNDICE A: Convite aos(às) estudantes**

**QUEM SOMOS?**  
IDENTIDADES EM DEBATE

**OFICINAS DE HISTÓRIA E LITERATURA**

- **O QUE É IDENTIDADE?**
- **NOSSA CULTURA AFRO-BRASILEIRA**
- **REPRESENTAÇÃO E LIVROS DIDÁTICOS**

PRIMEIRO ENCONTRO:  
**04 DE SETEMBRO DE 2019**  
às 19:00h  
COLÉGIO ESTADUAL WILSON LINS



PARA ALUNOS (AS)  
DO 2º ANO - ENSINO MÉDIO

**MINISTRANTE:**  
**KATTYLANE ARAÚJO DA SILVA**  
MESTRANDA EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

## APÊNDICE B: Questionários



### QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Caro(a) jovem, estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre *Representações da identidade e cultura afro-brasileiras nas narrativas da História e da Literatura nos livros didáticos* e gostaríamos que as perguntas abaixo fossem respondidas. Todas as informações serão tratadas com rigor e sigilo. Nomes e local de residência não serão divulgados.

#### SEÇÃO PESSOAL

Nome .....

Como prefere ser chamada(o).....

Idade: .....

Sexo: masculino ( ) feminino ( )

Gênero .....

Raça/cor/etnia: .....

Estado civil: solteiro/a ( ) casado/a ( ) separado/a ( ) outros .....

Tem filhos? Sim ( ) não ( ) número de filhos: .....

Tem irmãos/ãs? Sim ( ) não ( ) número de irmãos/ãs:.....

Com quem você mora? .....

Tem Religião? Sim ( ) não ( ) Qual?.....

Cidade em que nasceu: .....

Bairro/comunidade em que vive atualmente:.....

**SEÇÃO ACADÊMICA**

1. Faz outro curso extra? Sim ( ) Não ( ) Qual?.....

2. Pretende prestar vestibular para qual curso após o Ensino Médio?  
.....

3. Já repetiu alguma série escolar? Sim ( ) Não ( ) Quantas?.....

4. Você tem boas relações na escola (colegas, professores, demais funcionários)?  
Sim ( ) Não ( ) Relativo ( )

5. Qual a disciplina que mais gosta na escola?.....

6. Já participou de alguma pesquisa científica/acadêmica? Sim( ) Não ( ) Qual?  
.....

7. Com que frequência você utiliza os livros didáticos (LD)?

Frequentemente ( ) Apenas na escola ( ) Apenas para atividades ( )

Apenas para estudar para avaliações ( )

8. Percebe relações entre os LDs de História e Literatura? Sim ( ) Não ( )

Quais relações? .....

9. Cite uma obra literária de sua preferência:  
.....

10. Você faria alguma crítica aos LDs que são utilizados neste colégio? Sim ( ) Não( )  
)

Quais críticas?  
.....  
.....

**SEÇÃO SOCIOCULTURAL**

1. Você considera que vivemos numa democracia racial? Sim ( ) Não ( )

2. Já presenciou ou vivenciou algum momento de discriminação étnico-cultural?  
Sim ( ) Não( )

Se for de sua vontade, relate:

.....  
 .....

3. Há discussões sobre identidade e cultura afro-brasileiras nas aulas de História e Literatura? Sim ( ) Não ( )

4.Os LD de História e Literatura apresentam a discussão sobre identidade e cultura afro-brasileiras? Sim ( ) Não ( )

5.Os LD de História e Literatura apresentam discussões que dialogam com a sua identidade? Sim ( ) Não ( )

6.Pensando na sua identidade social e cultural, procure responder:

Quem é você para o Colégio?

.....

Quem é você para a sua família?

.....

Quem é você?

.....

### **SEÇÃO COLETIVO**

Espaço para sugestões de temas para serem discutidos nas oficinas.

**APÊNDICE C: Projeto de Intervenção – Oficinas *Quem somos? Identidades em debate***



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
Departamento de Educação – *Campus XIV*  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*  
Mestrado Profissional em Educação e Diversidade



**KATTYLÂNE ARAÚJO DA SILVA**

**PROJETO DE INTERVENÇÃO:**



Conceição do Coité

2019



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
Departamento de Educação – *Campus XIV*  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*  
Mestrado Profissional em Educação e Diversidade



**KATTYLÂNE ARAÚJO DA SILVA**

**QUEM SOMOS?: IDENTIDADES EM DEBATE**

Projeto de intervenção apresentado ao Programa de Pós-graduação stricto sensu - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) como avaliação do componente Pesquisa Aplicada II.

Orientador: Dr. Adriano Eysen Rego

Conceição do Coité

2019

## INTRODUÇÃO

Um dos objetivos da educação é desenvolver o senso crítico dos estudantes a partir da contextualização dos conteúdos relacionados às suas realidades socioculturais. Sob esse viés, a História e a Literatura possibilitam relevantes reflexões acerca da condição humana. Nessa perspectiva, pretende-se desenvolver uma pesquisa sobre representações da identidade e da cultura afro-brasileiras nas narrativas da História e da Literatura nos livros didáticos destas disciplinas, edição do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018<sup>36</sup>, adotados pelo Colégio Estadual Wilson Lins (CEWL), no município de Valente-BA.

Nossa proposta é realizar a pesquisa e intervenção com a colaboração dos(as) estudantes da 2º série do Ensino Médio dos turnos matutino e vespertino do CEWL. No primeiro momento, a partir de conversas e observações em aulas de História e Literatura e posteriormente em oficinas que serão realizadas na própria escola no turno da noite.

Essas oficinas são primordiais para a elaboração dos dados da pesquisa, visto que pretendemos construir nossa análise sobre as representações da identidade e da cultura afro-brasileiras nas narrativas dos livros didáticos de História e Literatura a partir das reflexões em conjunto com os(as) estudantes. Não quer dizer que eles(as) farão esta análise, no entanto, consideramos pertinente ouvi-los(as) para melhor interpretar os materiais didáticos com vistas a atender às suas realidades socioculturais.

As oficinas serão organizadas a partir dos seguintes temas: identidade, cultura, cultura afro-brasileira, representação e a relação entre História e Literatura. Assim, as discussões teóricas e críticas estarão interligadas à problematizações dos livros didáticos de História e Literatura que os(as) estudantes estão utilizando nas aulas.

Esperamos que tais reflexões contribuam para construção de proposições curriculares apontando as críticas feitas por esses(as) estudantes que, de fato, usam o livro didático como instrumento de ensino-aprendizagem, buscando entender se

---

<sup>36</sup> COTRIN, Gilberto. **História global 2**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

ORMUNDO, Wilton. Literatura. IN: **Se liga na língua**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

esses material dialoga e contempla o contexto sociocultural desses sujeitos. Desse modo, nossa proposição é que essas reflexões apresentem as lacunas existentes nesses livros didáticos de História e Literatura a partir do olhar crítico dos(as) estudantes envolvidos com esta pesquisa.

## **OBJETIVOS**

Objetivo Geral:

Elaborar proposições curriculares, a partir da colaboração dos(as) estudantes, que contribuam para uma melhor compreensão e criticidade acerca da identidade e da cultura afro-brasileiras a partir da inter-relação entre História e Literatura.

Objetivos específicos:

- ✓ Discutir os conceitos de identidade, cultura afro-brasileira e representação com os(as) estudantes;
- ✓ Analisar as narrativas históricas e literárias presentes nos livros;
- ✓ Produzir narrativas históricas/literárias sobre identidade e cultura afro-brasileira.
- ✓ Elaborar colaborativamente proposições curriculares a partir das discussões com os(as) estudantes.

## **JUSTIFICATIVA**

O diálogo com os sujeitos que utilizam os livros didáticos como instrumento de estudo contribui significativamente para o desenvolvimento da nossa pesquisa sobre as Representações da identidade e cultura afro-brasileiras nas narrativas da História e da Literatura nos livros didáticos. Pois, interessa-nos saber se e como esses livros didáticos para pensar criticamente sobre identidades e cultura afro-brasileiras na escola.

Desse modo, esta intervenção representa um momento de (re)construção de dados e de análises sobre as representações presentes em narrativas históricas e

literárias sobre a identidade e cultura afro-brasileiras. Além disso, é o nosso momento em interação direta com o *locus* de pesquisa, em que buscaremos alcançar os objetivos da pesquisa ou, quem sabe, repensá-los.

Assim, nossa proposta é a de intervir no Colégio Estadual Wilson Lins através de discussões que instiguem o olhar crítico dos(as) alunos(as) sobre os livros didáticos que chegam para eles(as) e para a análise do que é narrado por meio deles, sobretudo, pelos livros de História e Literatura.

## **METODOLOGIA**

Após analisar os livros didáticos de História e de Literatura e formular alguns questionamentos acerca das representações sobre identidade e cultura afro-brasileiras presentes em suas narrativas, entramos em contato com os (as) professores(as) dessas disciplinas no Colégio Estadual Wilson Lins para apresentação da nossa proposta de pesquisa.

Assim, pudemos construir uma ponte importante para iniciarmos nosso (des)caminho metodológico e interventivo, observando as turmas nas aulas de História e Literatura e nos aproximando dos(as) estudantes.

Nossa intervenção acontecerá no formato de oficinas temáticas, inicialmente subdivididas entre as discussões sobre: identidade e cultura afro-brasileiras, livros didáticos, a inter-relação entre História e Literatura e o conceito de representação. Contudo, afirmamos o caráter colaborativo de nossa pesquisa, assim, essas oficinas poderão ganhar novas discussões e formatos a partir dos encontros e diálogos com os(as) estudantes participantes.

Sob esse viés, é relevante destacar que as oficinas acontecerão no próprio CEWL no turno noturno ao longo de 10 encontros de 3horas/aula. Pretendemos desenvolver atividades inter/poli/transdisciplinares que contribuam para pensarmos criticamente sobre como as representações nas narrativas da História e da Literatura contribuem para formação e afirmação de identidades dos(as) discentes.

Dentre as atividades que esperamos desenvolver, além da análise de narrativas presentes nos livros didáticos, utilizaremos músicas, pinturas, fotografias, filmes e clipes que abordem a temática da nossa pesquisa.

Como registros dos nossos encontros, além de fotografias, utilizaremos o diário de campo para descrição de questionamentos que venham a surgir, de dizeres e fazeres que outros instrumentos de pesquisa, como o questionário e as entrevistas, talvez não consigam alcançar.

### CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

<b>PERÍODO</b>	<b>ATIVIDADE</b>	<b>DETALHAMENTO</b>
Julho/2019	Visita ao Colégio	Apresentação da proposta aos(as) professores de História e Literatura
Agosto/2019	Visita às turmas de 2º ano matutino	Apresentação da proposta aos(as) estudantes
Agosto/2019	Observações das turmas	Observação de 1h/aula em cada turma de 2º ano do Ensino Médio, em aulas de História e de Literatura
Setembro/2019	Início das Oficinas: 1º encontro	-Minha apresentação pessoal, profissional e acadêmica. -Dinâmica de relaxamento com o grupo. -Sondagem da temática. - Clipe: “Canção infantil” – Mc Cézar. - Entrega dos questionários. -Leitura do Poema “Identidade” de Mia Couto.
Setembro/2019	2º encontro	- Músicas e comidas tipicamente afro-brasileiras para acolhimento do grupo. - Explicação/discussão dos conceitos: Representação, identidade, cultura. - Leitura do poema: “Do jovem ao velho” de Conceição Evaristo
Outubro/2019	3º encontro	- Discussão do fragmento do texto: <i>O currículo como narrativa étnica e racial</i> de Tomaz Tadeu da Silva.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão de questões do Enem sobre identidade e cultura afro-brasileira.</li> <li>- Clipes: A carne – Elza soares (2002) e nova versão da música (2017).</li> <li>- Vídeos levados por participantes da oficina.</li> </ul>
Outubro/2019	4° encontro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialização de conversas com familiares sobre questões identitárias e culturais.</li> <li>- Pinturas para responder ao questionamento: “Quem somos?” e, assim, formar uma colcha de retalhos.</li> <li>- Músicas tocando ao longo da atividade: <ul style="list-style-type: none"> <li>“Eu sou preta” – Daniela Mercury;</li> <li>“Eu não vou sucumbir” - Elza Soares;</li> <li>“Máscara” – Pitty ;</li> <li>“Protesto Olodum” – Olodum;</li> <li>“Asa Branca” – Luís Gonzaga;</li> <li>“Negro lindo” – Léo Santana.</li> </ul> </li> </ul>
Outubro/2019	5° encontro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Música: “Identidade” – Jorge Aragão.</li> <li>- Apresentação: Identidade e cultura afro-brasileira nos livros didáticos de História e Literatura: algumas representações.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e discussão de trechos de “O navio negreiro” – Castro Alves.</li> <li>- Leitura e discussão do poema: Inclassificáveis - Arnaldo Antunes.</li> <li>- Análise das imagens: “Navio Nегreiro” – Rugendas; <i>Humanae</i> – Angélica Dass, 2012-2016).</li> </ul>
Outubro/2019	6° encontro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentações das análises dos livros de História e Literatura feitas pelo grupo.</li> <li>- Os editais do PNLD: conhecendo um pouco dos critérios dispostos pelo órgão.</li> <li>- Questionamento: “Quais são os <i>tumbeiros</i> de hoje em dia?”</li> <li>- Leitura do poema Vozes d’África – Castro Alves.</li> </ul>
Novembro/2019	7° encontro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação da noite cultural no Memorial Municipal Lídio Mota com o tema: “Racismo e eu com isso?”.</li> <li>- Anotações para discussão na próxima semana acerca das representações da identidade e cultura afro-brasileiras nas dramatizações, raps e poesias.</li> </ul>
Novembro/2019	8° encontro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialização da experiência na Noite Cultural: “Racismo: e eu com isso?!”; Percepções sobre como a identidade e cultura afro-brasileiras foram representadas.</li> </ul>

		- Leitura de narrativas históricas e literárias presentes nos LDs e (re)construção – outros “ finais”, outras palavras, paródias, novos poemas com a mesma temática do que foi lido.
Novembro/2019	9º encontro	Cinemandando: Quanto vale ou é por quilo?
Dezembro/2019	10º encontro	- Confraternização/socialização das experiências. - Roda de conversa: “Quem somos: identidades em debate”. -Confecção de cartões de troca.

## REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 69-90.
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. IN: **Vários escritos**. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 169-191.
- CHARTIER, Roger. Introdução Por uma Sociologia Histórica das Práticas Culturais. In: **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhado. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1988, p. 13-28.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. **PESQUISA EM EDUCAÇÃO: Métodos e Epistemologias**. Campinas, 2006.
- IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. v.17. Brasília: Liber Livros, 2008. MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura: a construção da diferença. In: **Identidades Fragmentadas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p. 29-81.
- MORIN, Edgar. Inter-poli-transdisciplinaridade. In: **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- ORTIZ, Renato. Modernidade-Mundo e identidades. In: **Um outro território**. São Paulo: Olhos D'Água, 1996, p. 71-93.
- PORTILHO, Evelise Maria Labatut; DE ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle. Avaliando a aprendizagem e o ensinocom pesquisa no Ensino Médio. In: **Pesquisa em Síntese**. Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 469-488, jul./set. 2008.
- YUNES, Eliana. Leitura: A complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. IN: **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

## APÊNDICE D: Roteiro de entrevistas



### ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

#### PESSOAL

1. Nome e autorização da gravação.
2. Como você se autodefine?
3. O que (ou quem) te influencia a pensar dessa maneira sobre si mesma?
4. Você se sente representada na sua cultura local?
5. Qual a ideia que você tem de representação sobre identidade e cultura afro-brasileira? Fale um pouco a respeito.

#### COMUNIDADE/ESCOLA

1. Enquanto estudante, como você se definiria?
2. Qual a sua relação com a Escola?
3. De modo geral, a Escola influencia na forma como você vê a si e às outras pessoas? Fale um pouco a respeito.
4. Há iniciativas/projetos na escola voltados para a discussão sobre identidade e cultura afro-brasileiras? Fale um pouco a respeito.
5. Você considera importante que a discussão sobre representações da identidade e cultura afro-brasileiras aconteça na escola? Por quê?
6. Você considera importante que os(as) estudantes façam críticas e proponham mudanças na escola? Fale um pouco a respeito.
7. Há grêmios estudantis ou outra representação dos(as) estudantes neste Colégio? Fale um pouco a respeito.

## **LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E LITERATURA**

1. A discussão sobre identidade e cultura afro-brasileiras acontece nas aulas de História e Literatura? De que forma?
2. Qual a sua relação com essas disciplinas?
3. Como a História e a Literatura contribuem para você pensar sobre identidade e cultura afro-brasileiras?
4. Você se identifica com alguma personagem e/ou escritora de obras literárias? Fale um pouco a respeito.
5. Há alguma narrativa histórica ou literária que já te fez refletir sobre o tema identidade e cultura afro-brasileira?
6. De que forma os(as) professores(as) de História e Literatura utilizam os livros didáticos?
7. Como esses livros didáticos representam a identidade e a cultura afro-brasileiras?
8. Os(as) professores(as) de História e Literatura costumam estabelecer uma relação com a cultura e identidade afro-brasileiras a partir do livro didático?
9. Pontue aspectos que você considera positivos e negativos nos livros didáticos que você utiliza atualmente.

## **PROPOSTAS**

1. De que forma deveriam ser discutidos os temas identidade, cultura e raça nas escolas?
2. Você sugeriria alguma outra forma para os(as) professores(as) utilizarem os livros didáticos? Fale um pouco a respeito.
3. Quais livros você sugeriria para os(as) professores(as) trabalharem acerca de identidade e cultura em sala?

**Apêndice E: Produto da pesquisa**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
Departamento de Educação – *Campus XIV*  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*  
Mestrado Profissional em Educação e Diversidade



**KATTYLÂNE ARAÚJO DA SILVA**

**PROJETO PILOTO:**

**CAMINHOS PARA (RE)FORMULAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO  
DO COLÉGIO ESTADUAL WILSON LINS – VALENTE/BA**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**Departamento de Educação – *Campus XIV***  
**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu***  
**Mestrado Profissional em Educação e Diversidade**



**KATTYLÂNE ARAÚJO DA SILVA**

Projeto-piloto apresentado ao Programa de Pós-graduação stricto sensu - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como produto vinculado ao trabalho de pesquisa e intervenção *Representações da identidade e cultura afro-brasileiras nas narrativas da História e da Literatura nos livros didáticos.*

Orientador: Dr. Adriano Eysen Rego

Conceição do Coité

2020

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	4
<b>2 JUSTIFICATIVA</b> .....	5
<b>3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS</b> .....	6
<b>4 OBJETIVO GERAL</b> .....	7
4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	8
<b>5 CAMINHOS PARA PLANO DE AÇÃO</b> .....	8
<b>6 RETALHOS DE PROPOSIÇÕES</b> .....	10
6.1 CAMINHOS POSSÍVEIS .....	12
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	13
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	14
<b>ANEXO</b> .....	16

## 1 INTRODUÇÃO

A educação, sob uma perspectiva crítica e emancipadora, relaciona-se a (re)construção e defesa de projetos ancorados na disposição em pensar e fazer da escola, da universidade e da comunidade elos formadores da vida em sociedade. A constituição de um trabalho coletivo e colaborativo entre educadores(as), estudantes e pesquisadores(as) contribui para formação e afirmação de identidades e culturas.

Dentro desse contexto, o Colégio Estadual Wilson Lins (CEWL) tem como marca em sua trajetória a promoção e participação em projetos educacionais que nutrem a curiosidade e a (cri)ação de muitos(as) estudantes valentenses através da iniciação científica e de apresentações culturais. Não por acaso, tem como lema o princípio: “Educar para a vida”.

Nesse sentido, o CEWL afirma seu compromisso em pensar o seu corpo discente enquanto sujeitos singulares, partícipes do processo de ensino e aprendizagem e colaboradores(as) na construção de uma vida efetivamente cidadã.

Assim, neste projeto piloto, buscamos articular retalhos de reflexões oriundas da pesquisa sobre *Representações da identidade e cultura afro-brasileiras nas narrativas da História e da Literatura nos livros didáticos*, apresentada à Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e realizada no CEWL, através da análise dos livros didáticos *Se Liga na Língua e História do Mundo*<sup>37</sup>, além da aplicação de questionários, realização de entrevistas e oficinas com estudantes desse colégio.

O percurso metodológico que trilhamos nos levou a perceber como alguns(as) discentes sentem-se parte importante da escola, ao mesmo tempo em que a reconhece enquanto instituição formadora de opiniões, cidadãos(ãs) e de identidades culturais.

Por isso, compreendemos que o princípio norteador dessa unidade de ensino é posto em prática conforme consta no seu atual Projeto Político Pedagógico (CEWL, 2017):

Partindo do princípio de que a escola deve “Educar para a Vida”, propomos a realização de um Projeto Político Pedagógico que contemple a melhoria da

---

<sup>37</sup> ORMUNDO, Wilton. Literatura. IN: **Se liga na língua**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2016. COTRIN, Gilberto. **História global 2**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

qualidade de ensino, pela satisfação das expectativas de nossos alunos como singularidade humana, como cidadãos autônomos, produtivos e solidários.

Entendemos que ao traçar como missão uma educação para a vida, a instituição se compromete em abarcar interesses e realidades plurais que compõem a trajetória dos(as) estudantes, e, isso inclui seus traços e inquietações identitárias e culturais.

Dessa forma, pensando em contribuir com a continuidade do trabalho pedagógico humanizado que tem sido desenvolvido pelo CEWL, salientamos a relevância em (re)pensar o seu PPP à luz de proposições inter/poli/transdisciplinares que possibilitem aos(às) estudantes pensar criticamente sobre a formação e afirmação de suas identidades e culturas, sobretudo, afro-brasileiras.

## **2 JUSTIFICATIVA**

Analisar se os(as) estudantes se identificam nas discussões realizadas em sala de aula ou nas representações presentes nos livros didáticos (LD) é um ponto que dialoga com a perspectiva de educar para a vida e de considerar o protagonismo estudantil.

A pesquisadora Kátia Augusta C. C. da Silva, ao tratar sobre autonomia e protagonismo de estudantes na educação básica, pontua que (2018, p. 333): “A educação para emancipação deve ser primeiramente crítica no sentido da análise e síntese do resgate da verdadeira história como ser humano que está situado num contexto social e objetivo concreto”. Essa afirmação nos leva a refletir sobre como tem sido situado o ensino das disciplinas que tratam sobre a história da humanidade, suas produções culturais e suas (re)construções identitárias ao longo do tempo.

A pesquisa realizada no CEWL permitiu que compreendêssemos que algumas representações nas narrativas da História e da Literatura presentes em livros didáticos, ora reforçam, ora desmistificam estereótipos e exclusões identitárias e culturais, porém, nem sempre essas discussões são realizadas com o alunado. Notamos também que há dificuldade entre eles(as) em debater em sala de aula acerca da identidade e cultura afro-brasileira, assim como, sobre o racismo nas estruturas sociais, a segregação e a meritocracia.

A Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do estudo sobre a história de África e da cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de todo o país, precisa ser tratada ao longo de todo ano letivo, como forma de garantir o conhecimento acerca das nossas matrizes socioculturais e identitárias. Assim como, possibilita aos(as) estudantes pensar criticamente acerca de representações que nem sempre proporcionam problematizações sobre identidade e cultura afro-brasileiras.

Ao lado da Educação Artística, História e Literatura integram os componentes destacados na referida lei como responsáveis pela sua implementação e efetividade, mas, não os únicos. Assim, tecemos nossas proposições a partir da inter-relação entre elas, contudo, salientando o viés inter/poli/transdisciplinar da discussão sobre identidade e cultura afro-brasileira.

Atentando-nos para essas questões, defendemos a implementação de proposições curriculares inter/poli/transdisciplinares que possibilitem à instituição escolar trilhar (des)caminhos para a ampliação das discussões identitárias e culturais com os(as) discentes.

### **3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

A inter/poli/transdisciplinaridade, conforme Edgar Morin (2003), consiste em práticas de ensino capazes de romper com a ideia de conhecimento fragmentado, e estimular a curiosidade, bem como a compreensão sobre a função da educação em preparar o sujeito para a vida, logo, questionando e ressignificando representações.

“As percepções do social não são discursos neutros, tendem a impor uma autoridade à custa de outros” (CHARTIER, 1988, p. 17). Desse modo, recursos como os livros didáticos apresentam, muitas vezes, narrativas que carecem de problematização envolvendo em especial as trajetórias de vida dos(as) estudantes, pois, nem sempre as representações impressas nessas obras condizem com suas identidades e culturas.

Afinal, eles(as) são sujeitos socioculturais e como tais precisam ter suas subjetividades respeitadas e valorizadas para que percebam, lutem e usufruam do seu protagonismo.

Algumas pesquisas que tratam de temas entrelaçados ao protagonismo estudantil apontam a relevância da atualização constante das práticas em sala de

aula, bem como dos projetos pedagógicos em prol da busca e construção do conhecimento pelos(as) alunos(as).

O ensaio das autoras Evelise Maria Labatut Portilho e Siderly do Carmo Dahle de Almeida (2008, p. 474), por exemplo, enfatiza o lugar da pesquisa e problematização na sala de aula, tanto como avaliação que incentiva essa busca, como também, enquanto uma indispensável ferramenta de trabalho do(a) docente, pois, “por mais que a aula esteja maravilhosa [...] a recepção por parte dos alunos não é padronizada, mas a forma como aplicamos a aula, sim.” A curiosidade e a ressignificação como aliadas do trabalho pedagógico são caminhos que podem nos permitir trilhar pelo(s) universo(s) dos(as) estudantes.

Nossas reflexões enfatizam o trabalho colaborativo, inter/poli/transdisciplinar, mas, sobretudo, de protagonismo discente. Portanto, nossas proposições embasam-se em um caminho que Paulo Freire (2002, p. 13) traçou em seus escritos:

Embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

A relação horizontal em sala de aula, a abertura e incentivo ao debate e o pensamento crítico, possibilitam outro(s) olhar(es) sobre o que é aprendido, contribuindo para a (re)construir conhecimentos em diálogo com nossas identidades e culturas em suas diversidades e diferenças.

Salientamos, portanto, o quanto é importante, principalmente no contexto sociopolítico atual, promover o desejo de aprender nos(as) alunos(as) nas escolas públicas brasileiras, mais que isso, de conferir-lhes o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, valorizando suas subjetividades, visões, vozes e corpos.

A História e a Literatura dão margem para nos dispormos a isso, ambas representam um bem social coletivo que por todos(as) pode e deve ser fruído e (re)construído.

## 4 OBJETIVO GERAL

Desenvolver proposições curriculares inter/poli/transdisciplinares que integrem o Projeto Político Pedagógico do CEWL a fim de ampliar a discussão sobre representações, identidade e cultura afro-brasileira na escola ao longo do ano letivo.

### 4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Discutir as ações realizadas no CEWL que contemplam a aplicação da Lei 10.639/03.
- Identificar os diálogos inter/poli/transdisciplinares entre os livros didáticos utilizados sobre as representações de identidade e cultura afro-brasileira.
- Elaborar estratégias que viabilizem o protagonismo estudantil a partir do diálogo entre os componentes curriculares, sobretudo História e Literatura.
- Construir projetos que abordem, de forma inter/poli/transdisciplinar, a identidade e cultura afro-brasileira ao longo do ano letivo.

## 5 CAMINHOS PARA O PLANO DE AÇÃO

Tabela 1: Plano de ação para reformulação do PPP

AÇÕES	INTER-RELAÇÕES	OBJETIVOS	PROPOSIÇÕES	MARCOS LEGAIS
Encontro(s) pedagógico(s)	Professores/as, coordenação pedagógica e direção escolar	Discutir as mudanças a partir da implementação do Novo Ensino Médio.	Incluir as competências Gerais da BNCC no PPP.	BNCC, 2017
		Avaliar a proposta do Projeto-piloto.	Identificar ações já realizadas conforme a lei 10.639 e propor outras possibilidades.	Leis nº 10.639/03 e 11.645/08

			Refletir se há necessidade e possibilidade de incluir Itinerários Formativos sobre identidade e cultura afro-brasileiras	Portaria 1.432/2018
Elaboração de planos de ensino por área do conhecimento	Professores(as)	Planejar de modo inter/poli/transdisciplinar contemplando a discussão sobre identidade e cultura afro-brasileiras.	Ampliação da proposta sobre <i>Diversidade Cultural</i> que consta plano de ensino de Linguagens e suas tecnologias para as demais áreas.	Lei 10.639/03
			Inserir propostas que integrem o diálogo democrático em sala de aula, como: rodas de conversa e grupos de estudo online.	
			Valorizar a produção artística e literária nacional, regional e local.	
Socialização de planos de ensino	Socialização de planos de ensino	Articular projetos entre as diferentes áreas do conhecimento.	Alinhar as metodologias e discussões dos planos de ensino a fim de contribuir com a resolução de problemas identificados na unidade escolar.	

Sondagem	Coordenação pedagógica e grêmio estudantil	Apresentar pré-projetos aos(as) estudantes sobre questões identitárias e culturais.	Convidar representantes do grêmio estudantil para apresentar as propostas formuladas e solicitar que realizem atividades de sondagem entre o corpo discente sobre temas que gostariam de discutir, se teriam interesse em itinerários formativos voltados para discussão identitária e cultural.	
		Produzir um relatório elencando os projetos de interesse dos(as) discentes a serem desenvolvidos pelos(as) docentes.		
Reencontro	Professores(as), coordenação pedagógica e direção escolar e grêmio estudantil.	Socializar reformulações	Definir (des)caminhos para <i>experenciar</i> as mudanças debatidas	

Produção de pesquisa, 2020.

## 6 RETALHOS DE PROPOSIÇÕES

As proposições curriculares que tecemos refletem a articulação das nossas análises dos livros didáticos de História e Literatura às vozes e visões compartilhadas pelas estudantes durante o nosso projeto de intervenção no CEWL. Ao mesmo tempo, tentamos mesclar nossas propostas ao que está inserido nos planos de ensino das áreas de Linguagens e Ciências Humanas que constam no PPP da escola, a título de possibilidades.

Os planos de ensino não se fecham quando impressos como documentos escolares. A realidade escolar, as dificuldades e possibilidades apresentadas no decorrer de uma unidade ou ano letivo, movem as propostas, metodologias e avaliações. Por isso, esboçaremos, a título de exemplo, uma possibilidade

inter/poli/transdisciplinar com ênfase na inter-relação da História com a Literatura, tecida a partir de uma proposição de plano de ensino exposta na tabela abaixo:

Tabela 2: Proposição de plano de ensino inter/poli/transdisciplinar.

<b>Temas transversais</b>	<b>Competências (BNCC)<sup>38</sup></b>	<b>Objetos do conhecimento</b>	<b>Metodologia(s) iniciais<sup>39</sup></b>	<b>Processo avaliativo</b>
IDENTIDADE E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS	Competência específica 1	Interpretação de textos híbridos	Leitura em grupo de diferentes tipos de textos (1)	<i>Processual</i>
	Competência específica 3	A literatura como expressão artística e campo do saber	Explicação: Linhas que narram a história da Literatura (2)	
	Competência específica 6	Literatura afro-brasileira	Pesquisa sobre contos africanos (3)	
	Competência específica 2	Produção Literária do Modernismo	Analisar representações dos povos nativos e afrodescendentes	
	Competência específica 4	Português brasileiro	“Caça-palavras”: as matrizes africanas, lusófonas e ameríndias na nossa língua (5)	
Construção de árvore genealógica do português brasileiro. (6)				

<sup>38</sup> As competências específicas de cada área estão anexadas no final deste projeto. Buscamos destacar na tabela acima, as competências que se relacionam com cada uma das propostas metodológicas traçadas.

<sup>39</sup> Descrevemos no subtópico a seguir alguns dos caminhos possíveis para as metodologias iniciais sugeridas na tabela.

	<p><i>Culminância:</i>  <i>(Cri)ação de representações sobre a identidade e cultura dos(as) alunos. (7)</i></p>
--	---

Idem.

## 6.1 CAMINHOS POSSÍVEIS:

- (1) Leitura de textos clássicos e contemporâneos, verbais e não verbais, poéticos, descritivos. Usar mídia digital (Internet) e mídia analógica/impressa (livro didático).
- (2) Explanação sobre as origens da Literatura através de construção de linha do tempo com ênfase na antiguidade: o legado greco-romano e em África as narrativas dos *griots*.
- (3) Atividade de pesquisa com o recurso da internet. Leitura e discussão sobre as produções encontradas (período em que foram produzidas, dificuldade/facilidade em encontrá-las, temas abordados, comparações com textos e temas atuais).
- (4) Estudo das representações construídas pelos(as) intelectuais e artistas do Modernismo, destacando os elementos que compunham a ideias de “brasilidade”. Como culminância, a elaboração de gráficos com os destaques.
- (5) Sondagem através de dinâmica de caça-palavras interativos (utilizando músicas e poemas, por exemplo) para que os(as) estudantes destaquem palavras e suas respectivas matrizes linguísticas.
- (6) Pesquisar palavras que foram sendo modificadas ao longo do tempo, na escrita e/ou na oralidade, percebendo a influência das interações entre os diferentes grupos étnicos nesse processo.
- (7) Como culminância, propor aos(às) alunos(as) que representem seus olhares sobre a identidade e cultura afro-brasileira a partir de poemas, paródias, pinturas ou outra(s) formas de criar que tenham afinidade. A socialização dessas criações pode acontecer como uma roda de conversa e partilha, em que cada um(a) escolha sobre comentar ou apenas expor sua produção. Além disso, esse momento pode se estender ao ambiente virtual, caso os(as) estudantes concordem em compartilhar suas produções nas redes sociais e assim, estender o diálogo com outros sujeitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exemplo que tecemos nessa proposição tem como premissa a ideia de conduzir o processo de ensino e aprendizagem para a (re)construção de conhecimentos entre os sujeitos que fazem esse processo acontecer.

Assim, a partir dos objetos do conhecimento estudados através do componente curricular de Língua Portuguesa, propomos costurar temas inerentes à formação identitária e cultural dos sujeitos, tendo como fio condutor a identidade e cultura afro-brasileiras, através da História e da Literatura.

As metodologias, denominadas “iniciais” por considerarmos que os planos ao saírem do papel e se transformarem em prática, ganham vida e são alterados pelo envolvimento entre professores(as) e alunos(as). A partir delas, entre discussões e produções podemos aflorar a afinidade com outros componentes curriculares.

A História e Literatura estão nos estudos sobre a Literatura enquanto arte e área do conhecimento, assim como no estudo dos clássicos ocidentais e nas narrativas dos *griots*. Ao lado delas, Gramática na interpretação e produção textual; a Sociologia na crítica às produções contemporâneas; a Matemática na construção e leitura de gráficos; a Geografia ao usar mapas para identificar lugares; a Biologia quando utilizamos a genealogia; a Filosofia com questionamentos para incitar debates.

Sob esse viés, como retalhos, os conteúdos – ou objetos do conhecimento – se unem a outros de outras áreas e possibilitam a construção de conhecimentos de forma inter/poli/transdisciplinar.

Em suma, esperamos que haja um diálogo significativo entre os(as) professores e alunos(as) do Colégio Estadual Wilson Lins a fim de ampliar as discussões sobre representações, identidade e cultura afro-brasileiras na escola ao longo de todo o ano letivo, contribuindo para a criticidade e protagonismo estudantil diante de questões e situações que envolvem sentimentos de pertencimento identitário e cultural.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. In: **Novo Ensino Médio**. Ministério da Educação, 2018. Acesso: 12 de jul. 2020.

\_\_\_\_\_. LDB. Lei 9394/96. In: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: < MEC.gov.br>. Acesso: 30 de out. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, out. 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>>. Acesso: 02 de jul. 2020.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. IN: **Vários escritos**. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 169-191.

CHARTIER, Roger. Introdução Por uma Sociologia Histórica das Práticas Culturais. In: **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhado. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1988, p. 13-28.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura: a construção da diferença. In: **Identidades Fragmentadas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p. 29-81.

MORIN, Edgar. Inter-poli-transdisciplinaridade. In: **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. PPP – Projeto Político Pedagógico. **Colégio Estadual Wilson Lins**. Valente, BA: 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017.

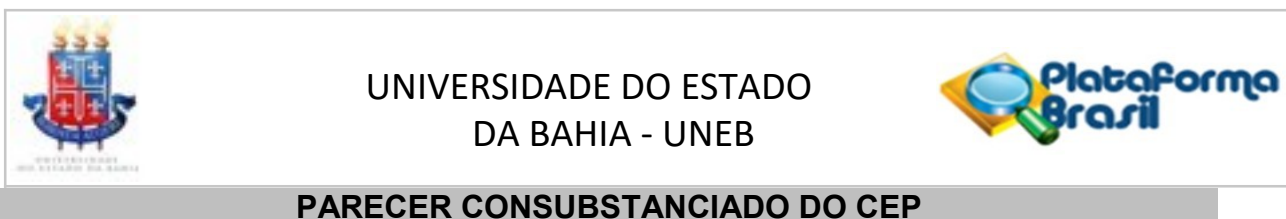
## ANEXO AO PROJETO-PILOTO: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA BNCC:



### COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

## ANEXO A: Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Representações da identidade e da cultura afro-brasileiras nas narrativas da História e da Literatura nos livros didáticos

**Pesquisador:** KATTYLANE ARAUJO DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 19281719.2.0000.0057

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.636.616

#### Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado Representações da identidade e da cultura afro-brasileiras nas narrativas da História e da Literatura nos livros didáticos, da pesquisadora KATTYLANE ARAUJO DA SILVA, tem como intenção desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa colaborativa visando analisar as representações da identidade e cultura afro-brasileiras nas narrativas da História e da Literatura nos livros didáticos a partir do diálogo com os(as) estudantes das turmas de 2º série do Ensino Médio do Colégio Estadual Wilson Lins, utilizando como instrumentos metodológicos a análise de conteúdo dos livros didáticos adotados para essas turmas, com aplicação de questionários e oficinas com o propósito de dialogar com os(as) estudantes acerca da temática, afim de elaborar diretrizes curriculares de caráter inter/poli/transdisciplinar que atendam às necessidades identitárias e culturais dos(as) estudantes. Considera-se a realidade do contexto local no qual esses(as) alunos(as) estão inseridos(as): o município de Valente na região do Sisal.

**Objetivo da Pesquisa:**

## Objetivo Primário:

Analisar as contribuições no processo de formação/afirmação identitária dos estudantes a partir das representações da identidade e cultura afrobrasileiras nos livros didáticos de História e Literatura adotados pelos Colégio Estadual Wilson Lins.

## Objetivo Secundário:

Analisar as narrativas de textos históricos e literários relativos à identidade e cultura afro-brasileiras presentes nos livros didáticos de História e Literatura da edição do PNLD de 2018 como formas de representação sociocultural.

Problematizar as representações sobre a identidade e cultura afro-brasileiras nos livros didáticos de História e Literatura relacionando-as à lei 10639/03.

Elaborar proposições curriculares, a partir da colaboração dos(as) estudantes, que contribuam para uma melhor compreensão e criticidade acerca da identidade e da cultura afro-brasileiras a partir da inter-relação entre História e Literatura.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios estão assim apresentados:

## Riscos:

Os debates podem suscitar nos(as) estudantes que optarem por participar da pesquisa, lembranças de momentos de tristeza, de constrangimento em que suas crenças e/ou identidades foram violadas de alguma forma. Como estamos tratando de uma temática carregada de subjetividades - identidade e cultura afro-brasileiras - os(as) participantes podem se sentir constrangidos em algum encontro, não querer tratar de determinados assuntos que tocam em possíveis traumas.

## Benefícios:

A troca de experiências em atividades extracurriculares contribui para a construção de conhecimento e de momentos de interação para além de uma "obrigação" escolar. Em se tratando de estudantes do Ensino Médio, as discussões acerca das representações da identidade e da cultura afro-brasileiras nas narrativas da História e da Literatura podem favorecer a aprendizagem dos(as) discentes sobre alguns conteúdos que perpassam as disciplinas. Além disso, é importante para os(as) alunos(as) discutirem sobre suas identidades, suas culturas e refletirem sobre o que lhes é oferecido como material de estudo, se atendem suas demandas socioculturais, se inserem o contexto local ou não.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta temática atual e relevante para o contexto da educação no Brasil.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados em conformidade

**Recomendações:**

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final.

Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a avaliação ética com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1406612.pdf	17/08/2019 20:35:22		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	REPRESENTACOESDAIDENTIDADEEDACULTURAAFROBRASILEIRASNAS NARRATIVASDAHISTORIAEDALITERATURANOSLIVROSDIDATICOS.pdf	17/08/2019 20:26:27	KATTYLANE ARAUJO DA SILVA	Aceito
Outros	termodeesclarecimentolivreeesclarecido paginadois.pdf	17/08/2019 20:22:53	KATTYLANE ARAUJO DA SILVA	Aceito
Outros	termodeesclarecimentolivreeesclarecido.Pdf	17/08/2019 20:21:07	KATTYLANE ARAUJO DA SILVA	Aceito
Outros	termodeconcessao.pdf	17/08/2019 20:19:28	KATTYLANE ARAUJO DA SILVA	Aceito

Outros	termodecompromisso.pdf	17/08/2019 20:18:51	KATTYLANE ARAUJO DA SILVA	Aceito
Outros	termodeautorizacaoinstitucionalcopartici pante.pdf	17/08/2019 20:18:02	KATTYLANE ARAUJO DA SILVA	Aceito
Outros	termodeautorizacaoinstitucionaldapropo nente.pdf	17/08/2019 20:16:12	KATTYLANE ARAUJO DA SILVA	Aceito
Outros	termodeconfidencialidade.pdf	17/08/2019 20:14:11	KATTYLANE ARAUJO DA SILVA	Aceito
Outros	termodeassentimentodomenorr.pdf	17/08/2019 20:13:21	KATTYLANE ARAUJO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeassentimentodomenor.pdf	17/08/2019 20:12:59	KATTYLANE ARAUJO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	17/08/2019 19:59:29	KATTYLANE ARAUJO DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 11 de Outubro de 2019

---

**Assinado por:  
Aderval Nascimento Brito**

## ANEXO B: Termo de Assentimento do menor



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS XIV  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



**TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR**  
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS  
CONFORME RESOLUÇÃO N 466/12 OU 510/16 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **REPRESENTAÇÕES DA IDENTIDADE E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRAS NAS NARRATIVAS DA HISTÓRIA E DA LITERATURA NOS LIVROS DIDÁTICOS**. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber como analisar as contribuições no processo de formação/afirmação identitária dos estudantes a partir das representações da identidade e cultura afro-brasileiras nos livros didáticos de História e Literatura adotados pelos Colégio Estadual Wilson Lins. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, você será entrevistado e esta entrevista será gravada em vídeo/áudio. Responderá a um questionário é possível que se sinta de constrangido ou que rememore momentos de tristeza de sua vida. Caso você queira poderá desistir e a pesquisadora ira respeitar sua vontade. Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização deste projeto, pois sua realização poderá vir a contribuir para analisarmos as representações das identidades e culturas na escola e enaltecer a importância do trabalho colaborativo com estudantes.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão publicados em jornais e revistas científicas e você também terão acesso a eles.

Você ainda poderá nos procurar para retirar dúvidas pelos telefones:

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Katyliane Araújo da Silva. **Endereço:** Rua Dr. Antônio Edil Mota Lopes, 410 – Bairro Antônio Lopes, Valente/BA. **Telefone:** (75)982641132, **E-mail:** kattyhistoria@outlook.com

**Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB.** UNEB - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000 Tel: (71) 3117-2399 E-mail: cepuenb@uneb.br

Eu \_\_\_\_\_ aceito  
participar da pesquisa **REPRESENTAÇÕES DA IDENTIDADE E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRAS NAS NARRATIVAS DA HISTÓRIA E DA LITERATURA NOS LIVROS DIDÁTICOS** Entendi os objetivos e as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus

Scanned by CamScanner

responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Salvador, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

## ANEXO C: Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS XIV  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU*  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES  
HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 OU 510/16 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

### I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: \_\_\_\_\_  
Sexo: F ( ) M ( ) Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Nome do responsável legal: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade nº: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ / (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

### II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

#### 1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE

PESQUISA: .....

#### 2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Kattylâne Araújo da Silva

Cargo/Função: Mestranda em educação e diversidade

### III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro(a) senhor (a) seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: REPRESENTAÇÕES DA IDENTIDADE E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRAS NAS NARRATIVAS DA HISTÓRIA E DA LITERATURA NOS LIVROS DIDÁTICOS, de responsabilidade da pesquisadora Kattylâne Araújo da Silva, mestranda da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo de analisar as contribuições no processo de formação/afirmação identitária dos estudantes a partir das representações da identidade e cultura afro-brasileiras nos livros didáticos de História e Literatura adotados pelos Colégio Estadual Wilson Lins. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para as formas de pensar as identidades e culturas na escola, sobretudo, enaltecer a importância do trabalho colaborativo com estudantes. Caso o Senhor(a) aceite autorizar a participação de seu filho (a) ele(a) será entrevistado e esta entrevista será gravada em vídeo/áudio. Responderá a um questionário analisado pela aluna Kattylâne Araújo da Silva do curso de pós-graduação em Educação e Diversidade. Devido a coleta de informações seu filho poderá socializar suas próprias visões de mundo e nesse momento pode haver algum instante de constrangimento ou de lembrança de momentos de tristeza de sua vida.

A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto seu filho não será

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA –Estatuto da criança e do adolescente desta forma a imagem se seu filho será preservada. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu filho (a) com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o(a) Sr(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

**IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Kattylâne Araújo da Silva. **Endereço:** Rua Dr. Antônio Edil Mota Lopes, 410 – Bairro Antônio Lopes, Valente/BA. **Telefone:** (75)982641132, **E-mail:** kattyhistoria@outlook.com

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP** SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

**V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.**

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa, concordo em autorizar a participação de meu filho(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa



Kattylâne Araújo da Silva  
Assinatura do pesquisador discente  
(orientando)

Adriane dos Santos  
Assinatura do professor responsável  
(orientador)

**ANEXO D: Termo de autorização institucional da proponente**

**Universidade do Estado da Bahia  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE**

Autorizo o (a) pesquisador (a) Kattylâne Araújo da Silva a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado Representações da identidade e da cultura afro-brasileiras nas narrativas da História e da Literatura nos livros didáticos o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos participantes da pesquisa.

Conceição do Coité, 02 de Agosto de 2019

Assinatura e carimbo do  
responsável institucional

## ANEXO E: Termo de concessão



**Universidade do Estado da Bahia  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP**




---

**TERMO DE CONCESSÃO**


---

Autorizo o acesso aos documentos sob minha guarda para que sejam coletados os seguintes dados: Censo escolar e livros didáticos de História e Literatura adotados para as turmas da 2º série do Ensino Médio do Colégio Estadual Wilson Lins que serão utilizados na execução do projeto intitulado Representações da identidade e da cultura afro-brasileiras nas narrativas da História e da Literatura nos livros didáticos, sob a responsabilidade da pesquisadora Kattylâne Araújo da Silva com a finalidade científica e sem comprometer de nenhuma forma a integridade e a identidade dos participantes da pesquisa, conforme regulamenta a Resolução CNS 466/12.

Declaro estar ciente dos objetivos e benefícios do estudo, assim como da justificativa para não aplicar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo com a coleta dos dados nesta unidade, exclusivamente para uso nesta pesquisa.

Valente, ..... de ..... de 2019.

Assinatura e carimbo do **Adalberto José Araújo Silva**  
Diretor

Funcionário que guarda a documentação Aut. 00438/16

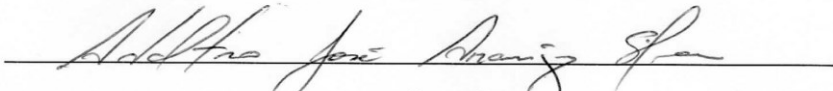
## ANEXO F: Termo de autorização da instituição participante



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o (a) pesquisador/a Kattylâne Araújo da Silva a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado *Representações da identidade e da cultura afro-brasileiras nas narrativas da História e da Literatura nos livros didáticos* o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Valente – BA, 14 de agosto de 2019.



**ADALBERTO JOSÉ ARAÚJO SILVA** Adalberto José Araújo Silva  
 Diretor Escolar Diretor  
 Aut. 00438/16

## ANEXO G: Termo de compromisso



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS XIV – CONCEIÇÃO DO COITÉ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU*  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED**

### TERMO DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Eu, Kattylâne Araújo da Silva, declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto *Representações da identidade e da cultura afro-brasileiras nas narrativas da História e da Literatura nos livros didáticos* sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde 466/12 e 510/2016, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos independente do desfecho (positivo ou negativo); de Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Conceição do Coité-BA, 15, de Agosto de 2019.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Kattylâne Araújo da Silva	
Adriano Eysen Rego	

## ANEXO H: Termo de confidencialidade



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS XIV – CONCEIÇÃO DO COITÉ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU***  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED**

### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos/das participantes da pesquisa intitulada *Representações da identidade e da cultura afro-brasileiras nas narrativas da História e da Literatura nos livros didáticos*, cujos dados serão construídos processualmente através de observação, questionários e oficinas no Colégio Estadual Wilson Lins, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados nos acervos da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade da pesquisadora e da orientadora. Após este período, os dados serão destruídos.

Conceição do Coité-BA, 15, de Agosto de 2019.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Kattylâne Araújo da Silva	
Adriano Eysen Rego	