



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS III - GUARABIRA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

**LUIS CARLOS OLIVEIRA SILVA**

**Práticas Curriculares sobre a Diversidade Étnico-racial e o  
Multiculturalismo**

**GUARABIRA  
2017**

**LUIS CARLOS OLIVEIRA SILVA**

**Práticas Curriculares sobre a Diversidade Étnico-racial e o  
Multiculturalismo**

"Trabalho de Conclusão de Curso (TCC - Monografia), apresentada à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual da Paraíba, como exigência para obtenção do título de Graduada em História. Sob a orientação do Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas."

**GUARABIRA  
2017**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586p

Silva, Luis Carlos Oliveira

Práticas Curriculares sobre a Diversidade Étnico-racial e o Multiculturalismo / Luis Carlos Oliveira Silva. – Guarabira: UEPB, 2017.

55 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em História) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2017.

“Orientação Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas, Departamento de História”.

1. Diversidade. 2. Multiculturalismo. 3. Currículo. 4. Lei 10.639/2003. 5. Lei 11.645/2008. I. Título.

22.ed. CDD 306.446

LUIS CARLOS OLIVEIRA SILVA

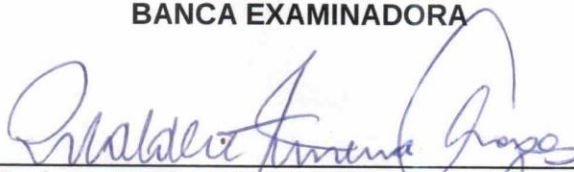
## **Práticas Curriculares Sobre a Diversidade Étnico-racial e o Multiculturalismo**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC - Monografia), apresentada à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual da Paraíba, como exigência para obtenção do título de Graduado em História. Sob a orientação do Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas.

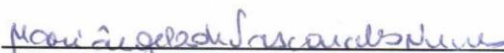
**Linha de Pesquisa:** História, Ensino e Currículo

Aprovada em: 01/01/2022

### **BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dra. Mariângela de Vasconcelos Nunes (Examinadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dra. Simone da Silva Costa (Examinadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a Deus pelo dom da vida e de partilhar a mesma com pessoas tão especiais e que fazem parte da minha vida. Agradeço também aos meus pais na figura de minha mãe (Maria de Lourdes de Oliveira Silva), uma mulher guerreira que sempre lutou e me deu força pra que isso acontecesse e ao meu pai (Antônio Laurentino da Silva) que com uma frase me disse muito: “meus filhos o que vocês preferem? Passar a vida toda trabalhando na roça, arrancando toco por cima de pau e pedra ou estudar e buscar um futuro melhor pra vocês? É visível que a segunda opção foi a escolha certa.

Agradeço a meus irmãos: Beto e Sergio e as minhas irmãs: Amelia e Cida que de muitas formas contribuíram para esta formação, da mesma forma a toda minha família.

Na minha vida acadêmica fiz muitos amigos e amigas e não posso deixar de lembra-los, a gradeço a todos/as eles/as pelas conversas e discussões, pelas besteiras e pelas companhias nestes anos de universidade, conversas boas, de muitos ensinamentos e muitas farras, tinha as biritas também,ninguém é de ferro, ao menos eu não sou.

Agradeço a Equipe Patrick Estrela de qual sou representante e estrela maior, as quais teve momentos extraordinários nos congressos acadêmicos e nas reuniões e debates sobre destilados.

Nesta jornada que se finda dentro da minha graduação agradeço principalmente a figura do professor Waldeci, professor, orientador e amigo que me orientou em três PIBICs, que me deu base com seus conhecimentos, não só profissionais, mas também de vida. Agradeço de coração a Waldeci pela paciência, pela pessoa que é, que ajudou em muitos momentos e ainda ajuda com sua colaboração e sua presença e, por fim agradeço aos meus colegas de PIBIC que estiveram comigo por alguns anos e que compartilhamos muitos eventos e muito aprendizado.

Agradeço a todos que de alguma forma compartilharam essa vida acadêmica e, se minha escolha na pergunta do meu pai foi estudar, não significa que trabalhar na agricultura seja algo pequeno ou sem valor, significa que teremos mais uma arma pra lutar contra esse sistema podre que escraviza mentes e, mais ainda agora com um governo que estar tirando todos os direitos que foram conquistados com sangue

suor dos movimentos sociais, por isso, escolho a educação como instrumento de mudança e de capacitação da sociedade pra vencer essas mazelas sociais.

## RESUMO

Este trabalho intitulado *Práticas Curriculares sobre a Diversidade Étnico-racial e o Multiculturalismo* discute as questões norteadoras da diversidade e do multiculturalismo no currículo escolar e nas práticas de professores/as na Escola DM (Diversidade e Multiculturalismo<sup>1</sup>) – Alagoa Grande/PB. Nele contextualizamos alguns momentos nos quais o Movimento Negro e Indigenista tiveram papel importante visto as lutas em meio ao cenário político e social principalmente no século XX ter colaborado para a discussão da diversidade étnico-racial, e, portanto, do multiculturalismo no currículo escolar, através das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Nessa perspectiva, discutimos currículo, currículo multicultural, cultura e cultura escolar, o que nos levou a dialogar com alguns estudiosos, a exemplo de: Akkari, Santiago (2010), Gomes (2012), Barbosa e Candau (2007), Moreira (2002), Arroyo (1992), Candau, Anhorn (2000), Rocha (2013) para então trazer a tona o debate acerca da diversidade e do multiculturalismo na educação. Para tanto, recorreremos às práticas pedagógicas de professores/as na Escola DM, recolhidas a partir de entrevistas gravadas e informais e através de visitas a essa instituição onde observamos o espaço escolar e as relações que ocorrem na sala de aula e fora dela. Identificamos problemas que impedem o trabalho com as questões étnico-raciais nessa escola e que inviabiliza a construção de um currículo diverso e plural. Nesse sentido identificamos práticas ainda pontuais e esporádicas realizadas por alguns professores/as, mas não pelo conjunto dos/as professores/as, o que se constitui um desafio, torna a Escola DM uma instituição diversa e plural, conforme obriga as Leis 10.639 e a 11.645/08.

**Palavras-Chave:** diversidade, multiculturalismo, currículo, lei 10.639/2003, lei 11.645/2008.

---

<sup>1</sup>Devido a falta de documentação que comprove que a pesquisa foi aceita pela escola, vamos denominar Escola DM ( diversidade e Multiculturalismo) para nos remeter a escola.

## **ABSTRACT**

This study titled Curricular Practices about the Ethnic-racial diversity and the multiculturalism discusses the guiding issues of the diversity and multiculturalism in the school curriculum and in the practices of teachers at the DM School (diversity and multiculturalism) - Alagoa Grande / PB. In this study we contextualized some moments in which the Black and Indigenist Movement had an important paper, in the struggles in the middle of the political and social scenario, especially in the twentieth century, have collaborated in the discussion of ethnic-racial diversity, and, therefore, of multiculturalism in the school curriculum, through Laws 10,639 / 2003 and 11,645 / 2008. In this perspective we discussed curriculum, multicultural curriculum, culture, and school culture, which led us to dialogue with some scholars, like Akkari, Santiago (2010), Gomes (2012), Barbosa e Candau (2007), Moreira (2002), Arroyo (1992), Candau, Anhorn (2000), Rocha (2013) to bring up the debate about diversity and multiculturalism in education. So, we used the pedagogical practices of teachers in the DM School, collected from recorded and informal interviews and through visits to this institution where we observe the school space and the relationships that occur in and outside the classroom. We identify problems that prevents the work with ethnic-racial issues in this school and makes it impossible to construct a diverse and plural curriculum. In this point of view, we identify still punctual and sporadic practices performed by some teachers, but not by all the set of teachers, which constitutes a challenge, making the DM School a diverse and plural institution, as required by Laws 10.639 and 11.645 / 08.

Key words: diversity, multiculturalism, curriculum, law 10.639 / 2003, law 11.645 / 2008.



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>AS LEIS 10.639/2003, 11.645/2008 A DIVERSIDADE E O MULTICULTURALISMO NO CURRÍCULO ESCOLAR.....</b>	<b>11</b>
2.1	CONTEXTUALIZAÇÃO.....	11
2.2	DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO.....	17
2.3	CULTURA E CULTURA ESCOLAR.....	19
2.4	CURRÍCULO MULTICULTURAL.....	22
<b>3</b>	<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DM – ALAGOA GRANDE/PB.....</b>	<b>25</b>
3.1	OS PASSOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	25
3.2	PRÁTICAS DE PROFESSORES/AS E A DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA.....	27
<b>4</b>	<b>DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/2003 e 11.645/2008.....</b>	<b>40</b>
4.1	A ESCOLA DIVERSA E PLURAL: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA.....	40
4.2	DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	41
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>50</b>
	<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>52</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade é um lugar no qual a diversidade está intensamente posta nas relações que acontecem entre as pessoas, assim também acontece na escola, os/as alunos/as, os/as professores/as, os/as funcionários/as e todos que compõem o sistema escolar participam destas interações e se comunicam de maneiras e gestos diferentes, com culturas diferentes de maneiras diversas.

Desta maneira, se não podemos negar a diversidade cultural na sociedade imagina na escola que é um espaço de aprendizado, de conhecimento e de socialização com pessoas diferenciadas? Assim, a escola é na realidade o espaço no qual recebe toda esta pluralidade de culturas, porém a discussão de todas estas é algo que não acontece de maneira democrática e às vezes nem acontece.

Assim, em meio a tanto debates e discussões em torno das questões Étnico-raciais e das Leis nº 10.639/2003 e a 11.645/2003 podemos perceber avanços nas práticas e também muitas dificuldades na inserção das mesmas e da discussão da diversidade cultural na escola.

Além da diversidade, a escola precisa tornar o currículo multicultural, no qual as as práticas curriculares tenham objetivos democráticos, visto que a inserção do multiculturalismo faz com que todas as culturas sejam trabalhadas na escola.

Assim, este trabalho monográfico analisa a inserção da diversidade e do multiculturalismo nas práticas curriculares e de professores/as no espaço escolar a partir da obrigatoriedade das Leis nº 10.639/2003 e da 11.645/2008 que legitima as atividades na escola com relação à história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

No primeiro capítulo deste trabalho, contextualizamos alguns momentos de luta, que vem desde o período colonial no século XVI o qual teve vários meios de resistência dos escravizados e dos indígenas. Um pouco mais adiante, no século XX, as lutas continuaram, com o movimento negro e de intelectuais que lutaram não só por direitos sociais, mais também por uma educação que não excluísse a cultura afro-brasileira, africana e indígena. Abordaremos também a definição de currículo e currículo multicultural, cultura e cultura escolar.

No segundo capítulo, expomos o trabalho com as práticas pedagógicas na Escola DM (diversidade e Multiculturalismo), na qual realizamos a pesquisa que

gerou este trabalho monográfico. Assim, dizemos dos resultados e dos trabalhos exercidos nesta escola, quais os desafios e as práticas construídas nesta escola com relação à história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no fazer dos/as professores/as a partir de suas falas.

No terceiro capítulo discutimos e analisamos os desafios e perspectivas que as Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 enfrentam ainda hoje para ser implantada e implementada no sistema educacional, para tanto recorremos a alguns teóricos que trabalham e pesquisam sobre o tema já algum tempo.

## **2 AS LEIS 10.639/2003, 11.645/2008 A DIVERSIDADE E O MULTICULTURALISMO NO CURRÍCULO ESCOLAR**

### **2.1 Contextualização**

Historicamente vários acontecimentos ficaram para história da sociedade brasileira. E assim, as heranças que estes fatos evidenciam hoje é algo a se pensar e se discutir, até por que a escravidão e, mais adiante, a discriminação no século XIX das culturas negras e indígenas remetem hoje a questões que precisam ser debatidas, a exemplo disto, a inserção das práticas pedagógicas que contemplem a diversidade cultural na escola.

A sociedade brasileira desde a chegada dos portugueses é marcada por exploração das pessoas negras, de homens e mulheres. Na realidade, a sociedade dominante nunca se preocupou com a população pobre deste País. A preocupação principal, pós “escravidão”, foi dominar e tirar o máximo dos menos favorecidos, isto seja, explorarem a mão-de-obra e desrespeitarem os direitos que cada ser humano possui.

A exploração deixou marcas profundas nas relações que os portugueses estabeleceram na sociedade brasileira, principalmente na vivência com os/as negros/as e os indígenas. Foram mais de trezentos anos de exploração, os povos negros foram arrancadas de suas terras, tiradas suas capacidades de escolhas, suas famílias, suas casas, seus amigos e parentes. O processo colonial escravocrata só não conseguiu arrancar e apagar seus costumes, pois, ao reinventar ritos e crenças, os/as negros/as conseguiram criar no Brasil uma maneira de ser e estar na África.

Devido ao tipo de relação que se estabeleceu entre brancos/as europeus, os/as negros/as africanos e indígenas, o Brasil se tornou diverso, com várias culturas e povos, porém a negação das culturas indígenas e negras é algo que se estabeleceu e foi constituída como “normal” nesta sociedade, ou seja, se enaltece a cultura branca europeia em detrimento as culturas indígenas e negras.

Esse tipo de prática ocorre não só na sociedade, mas também na escola. Nessa instituição, a cultura europeia é trabalhada como sendo a única que fez e faz parte da construção da sociedade brasileira, com isso, nega-se a cultura afro-

brasileira, africana e indígena como parte constitutiva da história do Brasil, tanto dos acontecimentos passados quanto contemporâneos.

Refletir sobre a diversidade é o ponto central do nosso trabalho, discuti-la a partir da escola, principalmente como esta temática é trabalhada por professores/as nas suas práticas pedagógicas. Negá-la, cada vez mais silencia as minorias sociais no espaço escolar e em outras instituições. Portanto, para um País pluricultural como é o Brasil negar as culturas atrapalha o convívio entre os indivíduos e, sobretudo, à garantia dos direitos sociais, políticos, econômicos, identitários e civis.

Os africanos trazidos para o Brasil lutaram de diversos modos, seja nos rituais religiosos, seja ao reinventar seus costumes, para/na construção e reconstrução das maneiras de ser, seja na capoeira, como uma forma poderosa de luta contra os senhores de escravos e de engenho. Na realidade os africanos nunca aceitaram a dominação europeia passivamente, pelo contrário, as relações foram sempre conflituosas, tendo em vista, soltar as amarras da dominação branca.

As lutas das populações negras não pararam com o fim da escravidão, na realidade, mesmo com tantas transformações na vida social, política e econômica da nação, a exemplo da “independência política”, a “libertação dos escravos”, “no período pós-abolição, a sociedade brasileira vivenciou uma série de transformações que não contemplaram os ex-escravos relegados à exclusão social” (ROCHA, 2014).

Assim, “a liberdade tão sonhada não propiciou às populações negras o acesso a terra, à moradia, à educação, enfim, aos bens produzidos no processo histórico para garantir uma vida digna” (Rocha, 2014 p. 133. Apud. Silva, 2010, p. 144). Os africanos nunca aceitaram os novos modos de vida e lutaram incessantemente por seus direitos e resistiram por meio de “fugas, assassinatos, suicídios, abortos, religiosidade, formação de terreiros, quilombos, roda de capoeira, Clubes Sociais Negros e Clubes de Samba” (ROCHA, 2014).

No século XX, “Abdias do Nascimento, Grande Othelo e Ruth de Souza” foram grandes militantes e lutaram pelos direitos sociais negados as pessoas negras, a referida luta abrangeu também o reconhecimento da cultura negra. Estes (as) militantes atuaram através das diversas maneiras

Publicação de artigos em jornais (o “Alfaiatae”, o “Kosmos”, “A Voz da Raça”, “o Clarim d’Alvorada”); cursos de alfabetização; a FNB (Frente Negra Brasileira, 1931); o TEN (Teatro Experimental do Negro, 1944); o I Congresso do Negro Brasileiro, em 1950. Todas

essas iniciativas entrelaçavam educação e cultura, mas também defendiam a inclusão social dos afrodescendentes. (ROCHA, 2014, p. 134).

Tratava-se de uma luta forte, porém desigual entre militantes negros e de intelectuais brasileiros. Entretanto, mesmo com tantas reivindicações, isso não impediu que se maquiassem o preconceito, a discriminação e a marginalização contra os povos indígenas e negros, com isso, criou-se na ditadura militar o “mito da democracia racial”, na qual todos são iguais e tem seus direitos garantidos (ROCHA, 2014).

O “mito da democracia racial” ficou ainda mais forte no regime militar (1964-1984), durante esse período “o povo negro sobreviveu “invisível” entre os grupos desprestigiados socialmente e sob a ótica da “democracia racial”. Na “democracia” a população negra e, em geral, sofre intensamente, as consequências da produção das desigualdades entre ricos e pobres” (ROCHA, 2014).

O mito da democracia racial e a intensa legitimação dele durante a ditadura militar nada mais foram do que uma maneira de negar o preconceito e a discriminação e conter também os movimentos e conflitos que poderiam influenciar as pessoas negras na luta por seus direitos.

Foi neste contexto que surgiu o MNU (Movimento Negro Unificado) nos anos 60 e 70 no período da ditadura militar. O MNU se movimentavam com o objetivo de reivindicar o direito e a inclusão da temática afro-brasileira e africana nos debates sociais e principalmente na escola, ou seja, o MNU,

Desenvolve várias ações pela valorização da escola pública, democratização do ensino, denuncia o racismo e a ideologia dominante no interior das escolas, faz críticas a livros didáticos, ao currículo e à formação de professores (ROCHA, 2014, p.135).

Desta maneira, é perceptível que a diversidade cultural na escola é tema de discussão, especialmente as temáticas afro-brasileiras, africanas e indígenas. Todavia, a ideia de se trabalhar a diversidade cultural na escola nunca foi aceita por ser a sociedade e a escola centralizar e dogmatizar as ações que são direcionadas a cultura europeia. Isto gerou insatisfação das minorias, visto que seus objetivos serem a democracia e o respeito as suas culturas, além disso, a valorização destas culturas também na escola.

Desta forma, se fez e se faz necessário pensar a escola como espaço onde a diversidade seja trabalhada e o reconhecimento das demais culturas discutidas mutuamente da mesma maneira como se faz com a cultura europeia.

Contudo, pensar em uma escola multicultural é retirar-lhe da perspectiva do currículo eurocêntrico, neste sentido é priorizar o conhecimento de outros modos de pensar, é valorizar a história das culturas que também estão presentes na vida social e na história do Brasil.

Assim, a escola que pode ser espaço de discussão das temáticas afro-brasileira, africana e indígenas, produz e reproduz preconceitos e exclusão destas culturas. Com isso, os temas que remetem a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena são tratados como parte das culturas excluídas. Essas culturas foram esquecidas das salas de aulas e dos processos de formação de professores (as). (AKKARI, SANTIAGO, 2010).

Acerca dessa questão Akkari, Santiago (2010) explicam que alguns estudos e pesquisas realizadas afirmam que as escolas podem reproduzir o preconceito, ou seja, se não existe um currículo que seja multicultural e professores (as) que estejam preparados (as), então, estes (as) não vão alcançar o que se espera da escola, que é fazer com que os (as) alunos/as e professores/as percebam e se percebam na vivência de determinadas culturas.

Acerca do currículo escolar, Do Patrocínio Luz (2006) afirma que para haver transformação nas escolas com relação a torna-las multicultural é preciso “africanizar o currículo”, contudo, Gomes (2012) ainda reforça que é preciso descolonizar o currículo, ou seja, “é necessário pluralizar e torna-lo multicultural”.

Porém, a diversidade cultural só foi introduzida nas metas da educação oficialmente em 1997 com os PCN’s, no entanto, assuntos como cultura afro-brasileira e indígena também nessa época foram tidos como temas transversais, isto significa que esses temas ainda não estavam no currículo da escola como prioridade (Akkari, Santiago, 2010). O documento dos PCN’s, conforme discutem os (as) autores (as) trazem outros conceitos;

A pluralidade cultural esta subsidiada por fundamentos éticos, entendimento de preceitos jurídicos, conhecimento de conceitos referentes ao campo da História e Geografia, da Sociologia, da Linguística, da Antropologia, da Psicologia, assim como aspectos apontados pelos estudos populacionais (AKKARI, SANTIAGO, 2010, p. 13).

Entretanto como explica Akkari, Santiago (2010) os PCN's trazem uma "relação amistosa" em meio a um padrão que justificou a hegemonia branca e as desigualdades na sociedade brasileira. Esses autores discutem ainda que o documento admite no espaço escolar: a existência das discriminações, mas as ações discriminatórias são "involuntárias ou inconscientes" sendo de cunho psicológico.

Outro ponto importante dos PCN's, apesar do reconhecimento das desigualdades na sociedade, das discriminações e de suas reproduções no espaço escolar, o documento em si.

Delega a escola o papel crucial na transformação de mentalidades, superação de preconceito e combate de atitudes discriminatórias em direção ao reconhecimento e valorização de características específicas e singulares de regiões, etnias, escolas, professores e alunos (AKKARI, SANTIAGO, 2010, p. 14).

Na análise empreendida esses autores percebem o distanciamento dos PCN's da realidade escolar. Existem mecanismos que sustentam a escola, não são só as aulas, tem outros fatores que influenciam toda uma realidade da escola e das pessoas que a frequentam, ou seja, é a comunidade que faz parte do entorno da escola, e nesse contexto se inclui a realidade de cada aluno (a), de cada bairro, de questões políticas, econômicas e religiosas, entre outras.

Ainda assim, a busca por uma educação que contemple a diversidade passou por alguns momentos interessantes, principalmente no período pós "abolição", quando as pessoas negras passaram a acreditar que a escola poderia impulsionar melhores condições de vida e promover a inclusão social e econômica. Contudo, isto não ocorreu simplesmente pelo fato de a educação ser controlada pela classe que detém o poder político e econômico, desta forma, tudo acontece segundo as suas regras. Isto significa que a educação estava calcada na exclusão dos mais pobres e das pessoas negras que, além de viverem na miséria carregam o peso de serem ascendente de ex-escravizados. No entanto,

Durante algum tempo, a busca da instrução (educação formal) foi almejada pelos negros como fator de integração socioeconômica, logo após a abolição da escravatura. Os negros compreenderam que com a educação formal poderiam obter mobilidade vertical na sociedade brasileira. Porém, logo a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também era responsável pela perpetuação das desigualdades raciais, pois, elevava os valores eurocêntricos



que reproduziam as desvantagens históricas e a exclusão dos negros das oportunidades a padrões naturalizados. (BISPO e da SILVA, 2008, p. 16).

Embora as pessoas negras almejassem a escola como meio de ascender socialmente, contudo, havia no currículo “à hegemonia da história eurocêntrica nas escolas brasileiras em detrimento a valorização da história de outros continentes”.

A luta por maiores direitos, principalmente no século XX, sempre foi muito debatida, não só pelo movimento negro unificado, como também por intelectuais que buscavam o reconhecimento da diversidade cultural e lutavam contra a negação, a discriminação e o racismo.

A exclusão das minorias é fortemente sentida na escola também, representada nos inúmeros problemas existentes os quais silenciam outras culturas e coloca em risco a diversidade cultural na escola e na sociedade.

Assim, o conceito de exclusão se apresenta nos livros didáticos à medida que priorizam a “brancura” como padrão e particularizam os feitos históricos somente dos brancos, “heroificando os”, esquecendo-se das pessoas negras que lutaram incessantemente por sua liberdade enquanto seres humanos e, mais na frente, por direitos e cidadania e pela democratização do ensino. Nesse processo podemos citar também os indígenas que foram roubados e retirados de seus espaços e quase dizimados por se recusarem a estar no domínio português (FERNANDES, 2005).

Porém, tanto os africanos quanto os indígenas têm uma gama de conhecimento, seja nas suas tradições, nas danças, nas comidas na religiosidade, e nas diversas maneiras de ver o mundo que são importantes a se compreender o Brasil. Por isso, a escola deve trabalhar tais conhecimentos e culturas.

Na realidade, quando a escola trabalha a diversidade torna-se espaço de vivências multiculturais, onde os alunos e alunas se reconhecerão pertencentes às histórias e culturas que lhes são ensinadas, visto serem heranças dos ancestrais negros/as e indígenas. Nesta perspectiva se valorizará não só as histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, mas, todas que compõem a formação social do povo brasileiro.

Mas nem sempre o livro didático contempla a diversidade cultural, ou seja, as práticas culturais e a história dos afro-brasileiros, africanos e indígenas. Geralmente quando se referem à história e a cultura desses povos, os livros didáticos abordam apenas conteúdos da escravidão e o racismo como temas centrais da discussão.

Não só o livro didático está arraigado de abordagens centralizadas na cultura europeia, mas também a prática dos docentes que, apesar de tantos debates sobre as questões étnico-raciais, ainda resiste em não incluir esses temas na sala de aula.

Desta maneira, além da falta desta discussão nos livros didáticos, o/a professor/a na sua prática em sala de aula não valoriza a diversidade cultural que caracteriza o Brasil. Uns colocam empecilhos como à falta de materiais, porém, os problemas são ainda mais profundos. É preciso que se tenha também um currículo multicultural, essas temáticas precisam abarcar a formação de professores/as, e as políticas públicas precisam ser mais coerente.

Deste modo, a superação do preconceito só será possível se a escola mantiver um currículo multicultural, nesta mesma direção como já foi exposto. É preciso também atenção à formação de professores (as), visto que são os (as) docentes partes fundamentais na educação, sobretudo, na implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Esse exercício permanente e constante possibilitará a construção de uma escola democrática, especialmente, porque abordará a diversidade cultural e manterá o currículo multicultural.

## **2.2 Definição de Currículo**

Neste item definimos currículo a partir de alguns autores (as) que discutem este tema com mais clareza, porém, é perceptível que o currículo estar ligado às várias práticas escolares, que vão desde a relação professor-aluno até aos encontros pedagógicos e escolhas dos conteúdos a serem ensinados em sala.

O conceito de currículo adotado por Barbosa e Candau (2007), está voltado a algumas questões, nos quais as esferas econômicas, políticas, sociais e culturais estão inseridas e ligadas intensamente, além disso, esses autores apontam que currículo.

Pode ser entendido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências escolares de aprendizagem a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos

procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (BARBOSA e CANDAU, 2007, p. 20).

O currículo é uma gama de eventos que perpassam pela escola e fora dela: discussões e práticas que influenciam o espaço escolar, além do cotidiano desta com relação a todas essas questões.

Com essa definição Barbosa e Candau (2007) explicam e entendem currículo como “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais, contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (BARBOSA e CANDAU, 2007, p. 21).

Desta maneira, pensar o currículo é pensar o fazer e as práticas pedagógicas com relação aos objetivos da escola, no sentido de que é o currículo quem vai direcionar todas as ações que devem ou não acontecer. Sendo assim, “O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que atuamos o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração” (BARBOSA e CANDAU, 2007, p. 21).

O educador, portanto, tem um papel fundamental na formulação e criação dos currículos e, neste caso, temos que pensar frente os tantos debates sobre a diversidade e sobre as questões culturais, em analisar com cuidado esses temas, até porque “essa pluralidade, frequentemente, acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação” (BARBOSA e CANDAU, 2007, p. 21).

Isto porque a escola e a educação sofrem influencia da sociedade, sejam por meio das questões políticas, econômicas, culturais, sociais e até religiosas. Deste modo, autores como Barbosa, Candau (2007) definem o currículo como todas as relações que envolvem o espaço escolar juntamente com as questões sociais e culturais da sociedade e as suas práticas cotidianas que estão imersas na diversidade cultural. Neste caso, o educador como pensador deve refletir sobre todos estes temas e transformar o currículo, torná-lo multicultural e diverso.

Neste ponto Gomes (2007) aborda o fato de que vivemos, ou seja, temos uma sociedade diversificada desde sua formação e ainda mais mestiça com inúmeras culturas. Portanto, fazer um currículo que abarque a diversidade é tornar a escola um espaço de convívio democrático destas culturas.

Contudo, Gomes (2007) aponta desafios quando pensamos nas questões do currículo e mais precisamente em um currículo multicultural, ou seja, o desafio ou “o

grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor do que outro”. (GOMES, 2007, p. 30).

Isso mostra também, que hierarquizar culturas não é só uma questão da escola, mais também uma questão de cunho social. Por isso, é necessário entender a relação entre currículo, diversidade e as questões sociais norteadoras das políticas educacionais. Para tanto,

Compreender a relação entre diversidade e currículo implica delimitar um princípio radical da educação pública e democrática: a escola pública se tornará cada vez mais pública na medida em que compreender o direito à diversidade e o respeito às diferenças como um dos eixos norteadores da sua ação e das práticas pedagógicas. Para tal, faz-se necessário o rompimento com a postura de neutralidade diante da diversidade que ainda se encontra nos currículos e em várias iniciativas de políticas educacionais, as quais tendem a se omitir, negar e silenciar diante da diversidade (GOMES, 2007, p. 31).

Portanto, primar por uma escola que discuta e democratize com todas as culturas é uma questão não só da escola, mas da sociedade e, principalmente, de nossos governantes que precisam criar políticas públicas, como mais investimentos na formação inicial e continuada de professores/as que implantem essas discussões e posteriormente implementem essas ações de maneira a conseguir construir uma escola pluriétnica e multicultural.

### **2.3 Cultura e Cultura Escolar**

Mesmo que tratemos de definir o currículo de uma maneira cultural, no qual a diversidade seja abarcada por este, é necessário entendermos, para tanto, o que seria ou que é, na realidade, culturas ou cultura escolar. Neste caso, recorreremos mais uma vez a alguns estudiosos que trabalham o tema e que já o discutem há algum tempo.

O primeiro deles é Moreira (2002), que recorre ao “multiculturalismo crítico” para explicar as culturas nas relações sociais e trás essa discussão para o espaço educativo que não deixa de ser menos importante, visto a educação fazer parte dos mecanismos sociais que integram o cotidiano de muitas pessoas.

Contudo, Moreira (2002) coloca a cultura como parte principal do “multiculturalismo crítico”, não só do multiculturalismo, como também da sociedade. Nessa perspectiva a cultura passa a explicar também as relações sociais, ou seja, em primeiro lugar.

Esse papel constitutivo da cultura, expresso em praticamente todos os aspectos da vida social, é reconhecido e destacado: a cultura assume cada vez mais relevo, tanto na estrutura e na organização da sociedade como na constituição de novos atores sociais (MOREIRA, 2002, p. 16).

Desta forma, todas as relações sociais estão associadas às representações culturais, porém, não podemos reduzir todas as explicações ao conceito de cultura, se assim fosse, reproduziríamos um discurso centralizador e excludente.

Na sequência, Moreira (2002) nos trás outro apontamento importante com relação à cultura, na visão deste autor a cultura sofre com a centralização e homogeneização por meio das mídias que selecionam os parâmetros culturais a partir dos norte americanos.

Isto causa conflitos entre as culturas, primeiro por que a cultura adotada pelas mídias e que são configuradas como centrais marginalizam as demais, como consequência disto, passamos cotidianamente a “conviver” com a xenofobia, com o racismo, com a discriminação racial, e o machismo.

Esse autor ainda discute que a cultura escolar determina a organização da escola, isto porque o fracasso e o sucesso não podem ser explicados apenas pelo cotidiano dos (as) alunos (as) ou pelos espaços onde estão inseridos, mas existe aí uma cultura na escola que inclui e exclui ao mesmo tempo os discentes. Da mesma maneira Arroyo (1992) afirma que,

podemos partir da hipótese de que existe entre nós uma cultura do fracasso que se alimenta dele e o reproduz. Cultura que legitima práticas, fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui porque reprovar faz parte da prática de ensinar-avaliar (ARROYO, 1992, p. 47).

Na realidade, Arroyo (1992) explica que esta cultura está presente em todos os espaços, que não é algo particular “deste ou daquele colégio”, mas sim é uma cultura nacional e destaca-se principalmente nas “instituições democratizadoras como a saúde e a educação”. Que dizer, a “escola continua com as mesmas

tradições de um século atrás”. Como explica Arroyo (1992) “a consciência do direito à educação básica universal avançou, porém não conseguimos que a escola se estruturasse para garantir esse direito”. De tal modo, a escola continua com uma cultura de “excluir e de selecionar”, cada vez mais por meio de uma cultura da exclusão.

Uma segunda hipótese apontada por Arroyo (1992) para explicar o “fracasso-sucesso escolar” estar ligada a própria organização da escola e da cultura desta, isso vem e veio se formando a algumas décadas e está organizada para excluir. Além disso, como explica esse autor.

A cultura do fracasso, tão presente em nosso sistema escolar, não está apenas no elitismo de alguns diretores, especialistas ou professores, nem sequer na rigidez das avaliações. Assim como uma contracultura do sucesso não será construída com a boa vontade de superar o elitismo ou a rigidez. Estamos sugerindo que essa cultura se materializou ao longo de décadas na própria organização da escola e do processo de ensino. No próprio sistema. Aí radica sua força e sua persistência, desafiando a competência dos mestres e das administrações mais progressistas (ARROYO, 1992, p. 47).

Contudo, Arroyo sugere que analisemos a escola e essas relações não como algo normal, reduzindo essas explicações a um pensamento elitista de predestinação do fracasso dos alunos, principalmente quando falamos na instituição, isto significa que Arroyo caracteriza “à escola e o sistema de ensino enquanto unidade organizada, burocratizada, segmentada, gradeada”. Assim, a escola e os aspectos envolvidos nesta “são determinantes dos processos e dos produtos. Eles são os produtores dos fracassos e dos sucessos” (ARROYO, 1992, p. 47).

Mais uma vez a cultura escolar determina e encaminha os discentes ao fracasso, claro que sempre passando por um processo seletivo, no qual inclui todos (as), porém exclui a grande maioria ou as minorias das discussões culturais com relação à importância dos mesmos na construção da sociedade.

Adiante, Arroyo (1992) discute o peso da cultura escolar neste fracasso-sucesso escolar, critica as abordagens mecânicas do ensino aprendizagem que avalia este processo como uma produção, neste caso.

o produto escolar estaria condicionado pelos materiais empregados e pelos recursos utilizados: os alunos, suas aptidões, suas deficiências; e os recursos didáticos, os conteúdos, as competências dos mestres, a eficiência das técnicas. Se os materiais e recursos

forem de boa qualidade, teremos sucesso escolar. Se forem de baixa qualidade, teremos fracasso escolar. Arroyo (1992, P. 48)

Arroyo critica esta visão e ainda explica que a escola estar imersa em relações socioculturais, além de ser uma “instituição histórica” que dinamiza e interage nos processos sociais e culturais (ARROYO, 1992, p. 48).

## **2.4 Currículo Multicultural**

A perspectiva multicultural no âmbito educacional deve levar em consideração as diferenças culturais. Nessa perspectiva o currículo escolar deve promover a articulação dinâmica entre as culturas, ou seja, não excluir e não negar as culturas e as diferenças que compõem a escola e a sociedade.

Assim, a luta dos indígenas e das populações afro-brasileiras deve passar pelo reconhecimento e a valorização de suas culturas, e a garantia dos seus direitos deve ser contemplada e discutida e implementada pelas escolas.

A luta dos povos indígenas e negros - segmentos sociais discriminados e socialmente marginalizados - deu ênfase ao processo de introdução e discussão do multiculturalismo e ao surgimento nos anos 1980/1990 da perspectiva multiculturalista de educação no Brasil (CANDAU, ANHORN, 2000). Tratava-se de um fenômeno internacional, visto que nos Estados Unidos da América (EUA) a discussão estava em evidencia antes das décadas 1980/1990.

A partir da visão de Banks, estudioso norte americano do multiculturalismo, Candau, Anhorn (2000) definem a educação multicultural. Na visão de Banks, a princípio.

A educação multicultural é um movimento reformador destinado a realizar grandes mudanças no sistema educacional. Concebe como a principal finalidade da educação multicultural, favorecer que todos os estudantes desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas esituar-se em contextos diferentes do seu de origem (CANDAU, ANHORN, 2000, p. 7. Apud BANKS, 1999, p.2).

Porém, como afirma Candau, Anhorn (2000), o modelo de educação proposto por Banks coloca a cultura dos (as) alunos (as) como o problema a ser resolvido,

Neste sentido, privilegiam estratégias educacionais de “compensação” das deficiências culturais dos alunos. Pode-se dizer que este paradigma reconhece a diversidade cultural, mas hierarquiza as diferentes culturas, considerando a relação entre elas de superior a inferior. Neste sentido, desvaloriza determinadas culturas e suas especificidades e reduz o papel da educação a uma função de compensação cultural que termina por negar a diferença (CANDAU, ANHORN, 2000, pp. 7-8).

Posteriormente Banks analisa o multiculturalismo de maneira a não hierarquizar culturas. “Neste sentido, os seus defensores se opõem ao primeiro paradigma e deslocam o centro da questão”, ou seja, o que precisa ser mudado não é a cultura do aluno e sim a da escola (BANKS, 1999, p.2 Apud CANDAU, ANHORN, 2000, p.8).

É fundamental a escola absorver e inserir de forma democrática as diferenças culturais na prática pedagógica. Assim, é preciso enfatizar a cidadania e as relações de diferentes culturas em um espaço pedagógico, ou seja, os embates e as discussões são trazidos para tentar solucionar e manter o convívio multicultural. Isso significa que não existe uma cultura única ou que apenas uma seja levada a cabo, mas que todas estão no mesmo padrão de cidadania e de direito democrático, é relevante deixar que as culturas convivam no meio escolar e na sociedade.

Desta maneira, fundamentado em Banks, Candau e Anhorn (2000) ressaltam o valor transformador da educação multicultural, visto que esta leva em consideração também os valores de cada cultura e as suas originalidades, com isso, a escola não tem e não deve criar e nem alimentar rivalidades entre as culturas, de modo que exclua e alimente as hierarquias, visto que, nenhuma cultura deve se sobrepor a outra. A escola deve facilitar os meios para que os docentes incluam os conteúdos de maneira multidimensional e democrática nos currículos, valorizando a diversidade.

Contudo, com relação ao currículo, Do Patrocínio Luz (2006) afirma que para haver transformação nas escolas com relação a termos uma escola multicultural é preciso “africanizar o currículo”.

No entanto, africanizar o currículo significa hierarquiza-lo, se comparado ao primeiro modelo proposto por Banks. Em contrapartida, como já foi salientado, não é preciso africanizar o currículo, mas como afirma Gomes (2012), em vez de descolonizar, “é necessário pluralizar e torna-lo multicultural”.



A inserção do multiculturalismo é necessária à escola como afirmam Akkari, Santiago (2010), ou seja, a inserção do multiculturalismo é uma carência na educação e esta necessidade se deve ao fato de as culturas serem folclorizadas e estereotipadas no livro didático.

É o caso da história dos negros e indígenas que são marginalizados e colocados em último plano nas discussões e nos debates sociais e históricos e, quando estas culturas são abordadas, as discussões relacionam-nas ao preconceito e racismo, ou a escravidão. Porém, a história de luta, de vivência com suas crenças e ritos, com sua religiosidade e seus costumes são colocados de lado por ser a sociedade cristã e a escola dogmática.

Assim, a diversidade na sociedade brasileira sempre foi discutida e exigida pelas minorias excluídas que lutam por reconhecimento e respeito de sua história e suas crenças.

O grande objetivo dos movimentos que lutam pelo reconhecimento de um país multicultural é que a escola enquanto espaço de aprendizado e de vivências diversas consiga democraticamente conviver e estudar todas as culturas com o intuito de mostrar que a história teve a participação não só dos europeus, mais também, e, principalmente, dos afro-brasileiros, africanos e indígenas.

### **3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DM – ALAGOA GRANDE/PB**

#### **3.1 Os passos teóricos metodológicos da pesquisa**

Depois de contextualizarmos alguns momentos da inserção do debate acerca da diversidade e do multiculturalismo no currículo escolar e de ter discutido também o conceito de multiculturalismo como forma de assegurar a diversidade na escola, vamos neste capítulo analisar como esses fenômenos se expressam na Escola DM(Diversidade e Multiculturalismo) – Alagoa Grande - PB, escola campo da pesquisa que gerou este trabalho monográfico.

No capítulo anterior, fizemos a discussão acerca da diversidade e do multiculturalismo na escola, e recorreremos a vários/as estudiosos/as, a exemplo de Gomes (2012), cujo trabalho discute o currículo multicultural, o que também discutem Candau, Anhorn (2000). Esses/as pesquisadores/as além de discutir a perspectiva multicultural no currículo, também faz apontamentos sobre as diferenças culturais na escola. Enquanto Akkari, Santiago (2010) abordam a gestão da diversidade na escola. Recorreremos aos trabalhos desses pesquisadores/as para fundamentar teoricamente a pesquisa, mais também a discussão que trazemos a esta monografia.

O ponto de partida desta monografia foi o Projeto de Pesquisa do PIBIC, Cota 2015/2016 intitulada: **O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA AFRICANA E INDÍGENA NO CURRÍCULO DA ESCOLA DM**. Esta pesquisa se iniciou em agosto de 2015 até agosto de 2016. O objetivo principal consistiu em mapear os conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas práticas de professores/as da Escola Diversidade e Multiculturalismo/Alagoa Grande-PB. Além disso, elaboramos alguns objetivos específicos, que complementam o objetivo central da pesquisa.

Assim, os objetivos específicos primaram por identificar professores (as) que tenham práticas pedagógicas relacionadas aos conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena e como são abordados estes conteúdos.

Desta maneira, a metodologia foi na mesma direção dos objetivos, ou seja, para conseguirmos realiza-la utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos: Primeiro passo foi fazer a leitura de textos que enfatizam questões relacionadas com

a nossa discussão. Assim dialogamos com Gomes (2013) visto ter realizado pesquisa nacional sobre práticas pedagógicas nas escolas a partir da Lei nº 10.639/2003.

A partir de então, fizemos um mapeamento das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores (as) da educação básica que atuam na Escola DM quanto à efetivação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena procurando atentar por atividades que introduzam a diversidade e o multiculturalismo no cotidiano desta escola.

Para identificar as práticas analisamos os conteúdos que professores/as utilizam quando discutem a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena e de que forma tais conteúdos são abordados, porém, não assistimos as aulas e esses resultados vieram das entrevistas com os/as mesmos/as/

Assim, o instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário através de uma entrevista gravada na qual o (a) professor (a) respondeu sobre suas práticas pedagógicas na sala de aula.

Ainda observamos o cotidiano da escola, visto que nos espaços fora da sala o processo educativo se configura a partir da relação que os sujeitos estabelecem. Portanto, dedicamos atenção à relação entre alunos (as), professores (as) e funcionários. Haja vista que estas relações são uma continuidade ou não do que ocorrem em sala de aula.

Na análise do currículo escolar não nos limitamos aos conteúdos e abordagens com que são trabalhados, mas as outras atividades que ocorrem na escola, a exemplo de festas, reuniões, gincanas, feiras culturais e de ciências. A perspectiva foi identificar a presença ou não de ações que digam respeito à questão étnico-racial.

O Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) que foi atualizado no início de 2016, foi analisado na perspectiva de identificar ações que dizem respeito à educação para as relações étnico-raciais e se tais ações são na prática cumpridas.

Com essa metodologia conseguimos alcançar os nossos objetivos: identificar na prática pedagógica de professores/as o trabalho com a Lei 10.639/03 referente à história e cultura afro-brasileira e africana e a Lei 11.645/08 referente à questão indígena.

### 3.2 Práticas de Professores/as e a Diversidade Cultural na Escola

Os resultados alcançados durante a pesquisa demonstraram que as práticas pedagógicas de professores/as passaram pelo viés da inserção no currículo escolar, visto que em alguns casos os trabalhos realizados com as temáticas afro-brasileira, africanas e indígenas e a relação com a diversidade passaram por alguns itens importantes. Tais como, a formação de professores (as), a inserção das temáticas no PPP e no currículo da escola durante todo o ano letivo e não apenas nas datas comemorativas.

Outro aspecto relevante foi à escolha dos livros didáticos e paradidáticos; estes precisam abordar também estas temáticas, e, portanto, professores/as estiveram atentos/as na escolha desse material didático usado na escola.

Durante a entrevista questionámos se os/as professores/as (no total de seis) passaram por alguma formação nas áreas indígenas e afro-brasileiras, visto ter ocorrido há alguns anos formação nessas áreas temáticas, o que foi realizada pela UEPB – Campus de Guarabira, numa parceria com a Secretaria de Educação do Município. Dentre os (as) 06 professores (as), três professoras disseram ter participado desta formação.

Para a formação continuada de professores (as) é importante que tenhamos mais investimentos para que profissionais da educação estejam capacitados e empenhados com os desafios de uma escola multicultural, Azevedo (2010). Deste modo com relação a participação na formação continuada sobre história e cultura afro-brasileira e indígena, as professoras responderam que;

Professora 01. Não. Ao longo de minha graduação não (...) sou Professora de Português e faço questão de dizer literatura, que eu trabalho muito com literatura e artes.

Professora 02. Tenho, fiz um curso em parceria com a UEPB, um curso de cultura afro e também pegou um pouco da cultura indígena, mas a parte indígena foi pouca, mas no período que eu estava na universidade agente ainda teve algumas aulas em relação à, quando ainda tava começando a discutir a arte indígena, a gente teve algumas aulas relacionadas a isso.

Professora 03. Não! Eu não tenho formação.

Professora 04. A prefeitura aqui teve um período que fez um investimento, um curso em parceria com a UEPB, era uma manha toda, toda sexta-feira pra os professores do município e, eu fiz esse curso, acho que fiz mais uns dois cursos de extensão, na estadual.

Professora 05. Não!

Professora 06. Sim. Particpei no ano de 2011. Foi uma experiência bastante enriquecedora para minha prática docente, já que a formação me auxiliou bastante no constructo de saberes, que levo e levarei sempre para minha sala de aula, no intuito de combater o racismo e preconceito, no que concerne à questão étnico-racial no ambiente escolar.

O fato de os/as professores/as não ter passado por uma formação específica sobre a temática afro-brasileira, africana e indígena não significa dizer que eles/as não trabalhem essas temáticas nas suas aulas. Contudo, espera-se dos que tem formação nestas áreas que nas suas práticas pedagógicas implemente-nos.

No decorrer da pesquisa, observamos a biblioteca, na qual é, sem duvida, um espaço importantíssimo da escola, pois segundo Reis (2011).

A biblioteca escolar através das atividades de leitura poderá fornecer recursos e instrumentos de conhecimento aos alunos para que estes possam reagir, interagir, desenvolver e construir o seu conhecimento, visando sempre o seu desenvolvimento intelectual e a sua cidadania. Esta deverá ser um local de promoção, de integração e de transmissão de saberes. (REIS, 2011 p.14).

A biblioteca enquanto espaço escolar e de aprendizagem também integra o currículo e precisa corresponder a perspectiva da diversidade e do multiculturalismo. Portanto, no acervo deve conter livros que abordem inúmeras culturas para que aconteça interação entre os (as) alunos (as) e a efetivação do que demanda as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Desta feita encontramos na biblioteca da Escola DMvários livros paradidáticos com conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana, entre eles: O corsário Negro – Emília Salgari; Capitão Mouro – Georges Bourdoukan; O príncipe medroso e outros contos africanos – Anna Soler Pont; Zumbi – Carla Caruso; Lendas Negras – Júlio Emilio Braz e Salmo Dansa; Léo, O pardo – Rinaldo Santos Teixeira; MZUNGU – MejaMwangi; A criação do Mundo – Reginaldo Prandi; O segredo das tranças e outras historias africanas – Rogerio Andrade Barbosa; Nina África – Lenice Gomes, Arlene Holanda, Clayson Gomes; Contos ao redor da fogueira – Rogerio Andrade Barbosa; Histórias de Ananse – AdwoaBadoe e Baba WaguéDiakité; Para conhecer Chica da Silva – Keila Grinberg, Lucia Grinberg, Anita Corres Lima de Almeida; Três Anjos Mulatos do Brasil – Rui de Oliveira; A metamorfose – Franz Kafka e apenas um livro didático, especificamente o livro A

África está em nós. Com relação à cultura indígena não encontramos livro didático ou paradidático.

Com relação ao acervo existente na biblioteca escolar algumas docentes entrevistadas utilizam alguns dos livros; por exemplo,

Professora 01. Do Franz Kafka *Metamorfose*, e eu vou tentar contextualiza-la com o hoje, ou outra obra que eu trabalhei este ano, é um clássico da literatura, é, os miseráveis de Vitor Hugo.

Professora 04. Aqui tem muito aqueles livros *A África está em nós*. Tem algumas coisas que eu utilizei dele, daquela coleção, tem a coleção da cor da cultura.

Apesar de não possuir muitos livros didáticos que contemplem a história e cultura afro-brasileira e africana, no caso apenas uma coleção de livro didático. Identificamos vários livros paradidáticos e de literatura infantil e infanto-juvenil com conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana, os quais fazem parte do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), e podem ser utilizados pelas professoras e estudantes para discutir diversas questões relacionadas a esse conteúdo.

Identificamos no discurso dos/as professores/as práticas com relação aos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana, mas em alguns casos a discussão não foge do racismo e preconceito racial, o que aconteceu em dois casos. O primeiro é o da Professora 03, essa disse que havia feito um projeto anteriormente com duração de três meses sobre o cabelo “*crespo/blaK*” e em sua fala afirmou que as atividades partiram do preconceito com o cabelo diferente.

Ai fizemos atividades orais, é, é, eles fizeram uma pesquisa sobre a questão do preconceito depois apresentaram na sala, foi um trabalho que durou cerca de uns três meses, era um projeto.

A Professora 05, também fez um projeto, só que em outra escola, mas, mesmo assim, a linguagem e discussão giraram em torno do preconceito racial, conforme afirmou;

O que a gente detectou lá no colégio é a questão do preconceito, os alunos quilombolas quando vem de lá, vem muito, eles, eles, não são bem recebidos pelos alunos do Colégio do Padre Hildon, não são bem recebidos, eles sofrem a discriminação tanto racial quanto a questão da linguística, da fala, entendeu? Muitos deles têm certo receio de falar, por quê? Há, há, Eles tem um dia... um sotaque um

pouco diferente e tudo mais, e aí a gente desenvolveu esse projeto pra trabalhar toda essa questão aí da, do, da discriminação, do racismo.

Quando questionada sobre o que faziam pra mudar esse quadro nas aulas, ou nas abordagens dos conteúdos, a Professora 05 respondeu que: “Não, eu não vou dizer que trabalho o conteúdo, a gente desenvolveu mais, assim, em cima de projeto mesmo, e foi na outra escola onde trabalho”.

Portanto, o fazer, desta docente é importante para a manutenção do currículo diverso e multicultural, mas esteve ligado apenas a um projeto pontual realizado na escola, e não teve continuidade.

Questionamos também por que não realizou projetos da temática afro-brasileira ou indígena na escola campo da pesquisa. Essa professora respondeu que “existem projetos” desta natureza na escola. Entretanto, quando entrevistamos as professoras nenhuma delas afirmou/confirmou existir na escola projetos que abordam a temática afro-brasileira, africana e indígena.

Entretanto, existem na escola alguns trabalhos, mesmo que individual por parte de alguns professores (as), como por exemplo, os trabalhos que estão relacionados à literatura e a música com enfoque nas questões étnico-raciais.

As abordagens dos conteúdos trabalhados pelas professoras envolvidas nesse projeto vão além do preconceito são feitas a partir da estética, ou seja, se fez com relação à cultura, a história e sem alimentar estereótipos. Como por exemplo, a Professor (a) 01, de português, trabalhou o conteúdo na perspectiva da valorização da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Segundo essa professora se sentiu motivada a,

Trabalhar com pequenas coisas ao longo do ano letivo e, eu acho, por exemplo, como eu falei agora pouco, e, sempre trazer pra, pra o contexto atual do aluno e, neste contexto atual eu vou colocando aí várias questões que parecem, parecem que são paralelas com o que esses personagens vivenciaram né? Ali no livro, então no debate a gente sempre vai colocando, sejam questões feministas, sejam questões étnico-raciais, indígenas também.

Esse (a) professor (a) na sua prática não partiu do preconceito, mas procurou valorizar as culturas negras e indígenas e relacionou-as com o cotidiano dos/as alunos/as.

Outro caso importante foi relatado pela Professora de História, disse que trabalha os conteúdos de modo a valorizar a realidade dos/as alunos/as. Ressaltou que “a temática é importante, mas deve se levar em consideração o cotidiano dos alunos/as”. Por isso, trabalhou com a história e cultura da comunidade quilombola de Caiana dos Crioulos<sup>2</sup>, o que possibilitou aos/as alunos/as entender a realidade dessa comunidade.

Na sua prática em sala de aula, a Professora 02, coordenou uma encenação realizada pelos/as alunos/as a partir da leitura de um documentário sobre Caiana dos Crioulos. O trabalho foi importante, sobretudo, porque possibilitou a aproximação dos/as alunos/as com a Comunidade Caiana dos Crioulos e com a obra de Jackson do Pandeiro;

A gente já fez visita a Caiana dos crioulos, alunos foram pesquisar como que surgiu a comunidade e, a partir dai eles fizeram um vídeo-documentário, é, falando de Caiana dos Crioulos, Jackson do Pandeiro, mas também pegando todo o patrimônio cultural que tem Alagoa Grande e a gente não ficou só na questão do negro, a gente pegou patrimônio cultural, a questão da igreja, por que como eu trabalhei a mineração, então apresentava a, arte barroca e a igreja apresentavam cinco estilos artísticos, arquitetônicos, então ai eles foram, pesquisaram e fizeram um vídeo-documentário mostrando estes estilos, o teatro, é, Jackson do Pandeiro, suas músicas e, que, como ele se destacava.

A professora 02 ainda falou sobre a dificuldade de conseguir transporte para se deslocar até a comunidade quilombola Caiana dos Crioulos, e do distanciamento que os/as alunos/as tem com relação à história de Alagoa Grande, sobretudo, a história na perspectiva das pessoas negras. Conforme explicou a professora, o distanciamento dos/as alunos/as também se evidenciou quando o assunto é a história dos povos indígenas, uma vez que bem ou mal as pessoas negras fazem parte da construção da cidade de Alagoa Grande, só resta suas histórias serem valorizadas, conforme enunciou.

É difícil a gente chegar até lá, é, é, a questão de transporte que não tem e, e eu gostaria até de poder fazer um trabalho mas, assim, digamos, mas perto, por que a questão, quando eu falo em Caiana tem aluno que nunca foi, nunca viu e não conhece, “como se não fizesse parte de Alagoa Grande e nem muito menos da história” e, ai quando eu trabalho a questão da história eu tento mostrar que

---

<sup>2</sup>Caiana dos Crioulos está localizada no Município de Alagoa Grande-PB.



Alagoa grande era povoada por índios, que veio o europeu, o africano, que veio pra cá como escravo e que ajudou a construir o centro da cidade, vocês olhem a arquitetura, as telhas eram feitas nas coxas dos escravos, então, as pedras e, aquele calçamento ali na praça foram os escravos africanos que fizeram e, ai a gente mostra a riqueza do trabalho, a, a mão-de-obra que eles tinham, que era a força de trabalho e que não era valorizada, mas que conseguiam fazer grandes, né? É, construções, sem nem um equipamento moderno, tecnológico, era tudo na força da mão mesmo, então, a gente mostra isso pra eles, é muito interessante também.

No momento da nossa observação a escola, a mesma Professora 02 estava trabalhando a temática indígena, especificamente a modernização, e ressaltava que hoje os indígenas não vivem tal qual os livros didáticos ainda insistem: “com penacho, andando nu e morando na floresta”. Essa professora trabalhou numa outroperspectiva/abordagem, e que mostrava as crianças os indígenas modernos em meio às outras condições, que não são as relacionadas unicamente à floresta.

Ainda com relação ao vídeo documentário sobre Caiana dos Crioulos, a Professora 04 também citou inclusive o dia em que ia utilizar o documentário:

amanhã e segunda coincidentemente vou tá exibindo um documentário que foi feito em Caiana dos Crioulos, conhece aquele? O reino encantado de Caiana? Ai a gente, eu vou exhibir amanhã e segunda pra eles.

Quando perguntado do PPP da escola, dos/as seis professores/as entrevistados/as uma não soube responder, outra professora disse que não tinha acesso, 01 não sabe se tem e 03 responderam que o PPP estar sendo atualizado, desde o início de 2016, como podemos perceber nas falas delas;

Professor 01. Da uma lida, atualiza-lo, tal, ai, ela ficou encarregada, ela pegou um monte de ideias, mas o texto do PPP nunca me passaram né?

Professora 02. Não tem.

Professora 04. Possui PPP, agora eu não sei ti dizer se esses conteúdos como são, se esses conteúdos aparecem ou como estão lá no projeto político pedagógico.

Professora 05. Tá havendo reunião pra reformular agora.

Professora 06. Minha escola possui Projeto Político Pedagógico (PPP), uma versão refeita há alguns anos, que enfoca de forma muito superficial à questão étnico-racial, mas como o PPP é um documento que vive em constante reformulação estamos neste ano letivo de 2016 inserindo, além de propostas desta temática, outras questões contemporâneas, que urgem ser visibilizadas na escola.

Adiante quando analisamos o texto do PPP atualizado no início de 2016, percebemos que o documento contempla as questões afro-brasileiras a partir alteração “da LDB 9.394/96, no Art. 26 A”, porém não insere a Lei n.º 11.645/08 que aborda as questões Indígenas.

Com relação à Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 todos/as tem uma opinião formada e forte no sentido de conhecerem as leis e as obrigações que estas determinam cumprir na sala de aula. Sobre essa questão o Professor 01, por exemplo; afirmou,

Eu vejo a lei, assim, ela é de extrema importância, por que é um marco na história e legal, legítima e legal ao mesmo tempo, porém, questionando nossas práticas eu vejo que a gente se foca muito numa espécie de maquiagem pedagógica de pegar um, é, essa maquiagem pedagógica é como se fosse se focar naquele dia como eu citei agora pouco o dia do índio. Quando era criança, mesmo, era comum os professores fantasiavam a gente de índio, a gente brincava ali e pronto, não sabia necessariamente o que era um índio, tinha aquela ideia remota do que era um índio, a história sempre veio naquela disfarçada de uma verdade né? Que o país foi descoberto, quando ele foi na verdade, trucidamente invadido, como a gente já sabe.

Neste caso, este professor questionou as práticas que em determinados momentos não existem, e, quando existem, são individuais e pontuais, ou seja, em datas comemorativas, como o dia do índio, em 21 de Abril.

Quanto às práticas na escola a Professora 02 fez algumas críticas, tomando como foco as obrigações que podem ser acatadas ou não pelos/as docentes;

A lei dez mil e a onze mil, ela, ela, assim, acredito que ainda precisa muita discussão, muito debate, é, semana pedagógica de escola ninguém fala nessa lei, então, ela existe no papel, mas na prática se o professor fosse forte, não procurar fazer, ela nunca vai se efetivar, é, eu vejo assim, é aquela coisa solta, se o professor quiser ele trabalha, se ele não quiser, também não, não faz diferença alguma, então, o que acontece, aqui é uma escola que cada professor trabalha na sua disciplina, na sua turma, de forma isolada, não tem aquela, um projeto, digamos assim, ou então um acompanhamento pedagógico pra que todos pudessem seguir uma linha de pensamento, de raciocínio, né?

Mas adiante, a professora 03 questionou o fato de ser preciso uma lei pra que a escola trabalhe essas temáticas, tanto a afro-brasileira e africana quanto a indígena, ela comentou que;

Bom seria se não fosse necessário, né? Mas eu acho que é uma lei importante, que deve ser aplicada sim. Mas a gente ver que apesar disto, desta lei, a gente vê a questão do preconceito, na mídia principalmente, né?

A Professora 04 foi ainda mais crítica, visto ter questionado os investimentos, que no caso da Lei 10.639/2003 são mais expressivos do que a Lei 11.645/2008;

Como houve mais investimento de formação e tudo em relação a Lei 10.639, eu acho que é, até nos materiais didáticos, nos materiais de apoio, por exemplo, você tem uma quantidade significativa de livros, de contos africanos tanto na biblioteca da escola como outras. Em relação a questão indígena você tem uma restrição maior de material, de informação, acaba que ficando meio em segundo plano, eu acho que a questão da 10.639 tá mais tranquilo, tá mais adiantada, tá!.

Essa questão, levantada pela Professora 04, é conveniente, por que embora as leis tenham que ser cumpridas, existe mais investimentos na temática afro-brasileira e africana do que indígena isto é visível, pois quando da visita à biblioteca da escola, encontramos livros sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, e nenhum livro sobre a história e cultura indígena.

Ainda com relação aos conteúdos demandados pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, as Professoras 05 e 06 foram mais pontuais;

Professora 05. Em minha opinião a gente tem que trabalhar mesmo, é, existe ainda essa resistência dentro da escola, preconceito, ele tá impregnado, então, a gente tem que buscar uma forma de conscientizar esses alunos pra que eles, né? Mostrar pra eles que, que isso não convém mais, principalmente nos dias de hoje, né?

Professora 60. Acredito que a obrigação é necessária, pois na maioria das escolas de nosso país, infelizmente, ainda predomina o currículo eurocêntrico. Ambas são essenciais para a inserção destes povos, de sua História e Cultura tão preciosas no âmbito escolar, visto que precisamos desconstruir o apagamento cruel (que se fez e faz) das mesmas na Educação.

Mesmo que as respostas dos/as professores/as sejam diferentes, ambas acreditam que a efetivação das leis é importante e que é preciso os profissionais da educação ter consciência de que devem trabalhar essas temáticas.

Na entrevista questionamos os/as professores/as quanto à existência na escola de alguma prática que as impeçam de trabalhar as temáticas afro-brasileira, africana e indígena na escola. Uns/mas respondem que existem barreiras que

precisam ser quebradas e outros/as afirmam que é tranquilo, que nada impede o trabalho delas com a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Professor 01. Ó! Eu vejo assim, que é um desafio pra gente, é, enquanto escola, né? Trabalhar em conjunto, a gente tá tão viciada a trabalhar cada um no seu quadrado que, é, parece que é difícil, assim, tentar colocar propostas pedagógicas em prática, principalmente estas que são coletivas.

Professora 02. O que impede na verdade, é muito conteúdo pra ser trabalhado em sala de aula e, você, acaba que, também a questão da biblioteca, que ela é muito fechada, você pega um livro hoje quando é na outra semana o rapaz que toma conta dos livros já bate na sua porta.

Professora 03. Eu acredito que não! Impedimento de professor não, eu acho que o que fica difícil é conciliar no currículo é um pouco complicado.

Professora 04. Não! Não! Eu acho que, eu já trabalhei em outros ambientes que houve mais, de certa forma um certo preconceito, mas aqui, é muito tranquilo (...) já existe um, um consenso sobre isso, uma conscientização que é necessário, que é preciso, você já faz trabalhos juntos com outros professores, tem grandes problemas não.

Professora 05. Não! Não! Nada impede, a gente tem que inserir isso aí no nosso planejamento, é lei né? E também há a necessidade, não só por conta da lei, mas há a necessidade.

Professora 06. Aqui temos professores/as que já trabalham com a temática étnico-racial, durante todo o ano letivo, independentes de datas como o dia 13 de maio, por exemplo, e os que não trabalham, creio que deva ser por desinteresse e certo preconceito em abordar tais conteúdos. É possível se observar isso de forma bem latente, quando se aborda, por exemplo, a questão da religiosidade afro-brasileira.

Das respostas podemos perceber que existe diferença nas compreensões quando o assunto é a implementação dos conteúdos demandados pelas leis 10.639 e 11.645. O Professor 01 aponta a falta de coletividade entre os/as docentes, as Professoras 02 e 03 embora afirmem não existirem impedimentos, elas põem a dificuldade na quantidade de conteúdos que tem que trabalhar o que torna difícil encaixar mais um conteúdo no currículo; e as professoras 4, 5 e 6 concordam que não existe nenhum tipo de problema e aqueles/as que não trabalham é por falta de interesse.

Com relação ao papel do/a gestor/a, se este cobra do quadro de professores/as e se ajuda com as práticas relacionadas aos conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, o professor 01 e a professora 02, afirmam que não existe apoio.

Professor 01. “Logístico! É que, o mal aqui, pelo menos, vou falar pelo meu país, que é o que eu conheço, aqui no Brasil se tem muita característica de direção é, burocrática, né? Pedagógica quase nunca.

Professora 02. Não! Até o momento a escola é, mesmo na época que os professores faziam o curso, mas nenhuma gestão até o momento, de todas as que eu estou aqui, nenhuma parou pra pensar, pra discutir, mesmo levando em consideração que temos uma comunidade quilombola, levando em consideração a quantidade de alunos negros que temos aqui, é, não teve ainda, nenhum projeto voltado pra isso, nenhuma preocupação, é como eu lhe digo, a parte pedagógica, ou o professor faz por si só ou acaba não fazendo, e funciona desta forma.

Como podemos perceber a Professora 02 ainda fez uma crítica ao trabalho pedagógico na escola, disse que este não existe e aponta para a comunidade quilombola que se faz presente na cidade, mas as histórias e culturas dessa comunidade são inviabilizadas pela escola, mesmo havendo nesta um grande contingente de estudantes negros.

As demais Professoras falaram que o/a gestor/a dá total apoio, mas não especificamente com os trabalhos pertinentes as questões étnico-raciais, mas quando está temática é apresentada a gestão apoia.

Professora 03. Da! Total apoio. A escola dar total apoio a qualquer projeto que você queira estabelecer.

Professora 04. Assim, não tem grande, assim, todos os recursos da escola estão disponíveis, a sala de vídeo, data show, essa questão prática é muito tranquilo.

Professora 05. Muito! Muito! Tudo que a gente precisa ele passa pra gente, xerox.

Professora 06. O gestor nos dá total apoio na questão de trabalhar a História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena.

De acordo com as professoras o suporte pedagógico quase não existe na escola, em nenhuma fala o aporte pedagógico foi apontado e tudo fica sob a responsabilidade da direção que, na compreensão das professoras, deveria também trabalhar o pedagógico, mas se limita as questões administrativas. Na época da entrevista novembro de 2015 os docentes apontaram, por exemplo, que até aquele momento nenhum encontro pedagógico ocorreu na escola como afirmaram as professoras 02 e 05;

Professora 02. O que acontece, aqui é uma escola que cada professor trabalha na sua disciplina, na sua turma, de forma isolada, não tem aquela, um projeto, digamos assim, ou então um

acompanhamento pedagógico pra que todos pudessem seguir uma linha de pensamento, de raciocínio, né?

Professora 05. Bem, ainda no momento, eu não vou negar, no momento a gente ainda não teve nenhuma, pelo menos esse ano, né? Por que, a gente também não tinha nenhuma coordenadora aqui, a coordenadora da gente chegou recentemente, a alguns meses, poucos meses, três quatro meses, e ai tá, a gente voltou mais pra outros problemas que tavam acontecendo na escola, questão de, de deficiência de leitura e tudo mais, algumas turmas com problemas, ai, é, é, ate o momento ainda não foi focado nesse assunto.

Embora as professoras não apontem como problema ou impedimento a se trabalhar os conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, a falta de coordenação pedagógica para coordenar/orientar as suas práticas com relação a essa temática, foram unanimes em afirmar que suas ações com tal temática, deixam muito a desejar, visto os projetos serem isolados e descontínuos. Segundo ORSOLON (2001) o coordenador pedagógico

quando planeja suas ações, atribui um sentido ao seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política) e, nesse processo de planejamento, explicita seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções políticas educacionais. Exerce portanto a consciência de sua sincronicidade. Esse movimento é gerador de nova consciência que aponta para novas necessidades, gera novas interrogações, propicia novas construções e novas transformações. ORSOLON (2001, p. 20).

Assim, para ORSOLON (2001) o coordenador pedagógico vai, além de outras ações, criar objetivos coletivos que direcionem práticas inovadoras e dinâmicas para o processo/aprendizagem e para a organização e democratização da escola.

Sobre a frequência com que as atividades relacionadas aos conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena acontecem na escola, as docentes 04 e 05 afirmaram que trabalham frequentemente nas datas comemorativas, como o dia 20 de novembro ou o dia 21 de Abril. As professoras 01 e 03 não responderam, enquanto as professores 02 e 06 explicaram que trabalharam essas temáticas em sala de aula em vários momentos do ano;

Professora 02. Não! Eu trabalho o ano todo, é, é, relacionandosempre com o conteúdo do livro didático a temática, então, é, de acordo com o conteúdo, você de repente, você ta trabalhando mineração, ta falando da escravidão e você jun...é, coloca isso pra um outro momento, você vai ampliando a discussão do conteúdo, ai você ta trabalhando a questão da cana-de-açúcar,

claro que tem que falar a questão da cultura afro, é, chegaram os portugueses ao Brasil, você já começa com os índios e, por ai vai, é uma série de conteúdos.

Professora 06. Não. Trabalho em diferentes momentos do ano letivo, visto que acredito que a inserção de tais conteúdos são fundamentais para nos auxiliar a estimular no/na discente, no seu constructo como sujeito e, como aquele que se reconhece e reconhece ao outro com respeito.

Em contrapartida as professoras 04 e 05 responderam que não trabalham por causa do tempo e porque tem muito assunto, com isso, não dar para encaixar no currículo, como podemos perceber nas suas respostas;

Professora 04. Não! Não! Por que assim, a educação em si, não só aqui, mas em vários lugares você tem muito aquela visão ainda do pontual, né? Não tem essa visão do processual, por exemplo, de transformar é, a questão da cultura afro-brasileira num eixo condutor que permeasse um projeto de ano inteiro, que todas as disciplinas trabalhassem.

Professora 05. Não! Não! Que da pra encaixar dá, mas esse ano a gente conseguiu encaixar agora, nesse bimestre, a gente vai fazer o possível pra que no próximo ano, no planejamento a gente já insira durante todo o decorrer do ano.

O modo como o trabalho é realizado é visível quando as professoras falam que não existem projetos com essas temáticas e que as praticas de todas elas são sempre individualizadas e pontuais.

Assim, é perceptível que existe um fazer, mas ainda muito fragmentado, primeiro por que as que desenvolvem trabalhos ainda que pontual com a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena são minorias frente a quantidade de docentes na escola.

Dos/as entrevistados/as apenas uma professora disse que não trabalha esses conteúdos com frequência significativa. Segundo ela por que essa temática só foi inserida no PPP este ano. Ainda podemos citar a falta destes temas nos livros didáticos que são mínimos e quando presentes frisam uma história e cultura da escravidão e dos preconceitos.

Mesmo assim, é notável que a discussão afro-brasileira e africana esta à frente quando comparada a história e cultura indígena. Até mesmo, no livro didático e também no fazer dos docentes. Os conteúdos sobre os indígenas ainda não são recorrentes nas práticas pedagógicas das professoras.

Outro fato que merece destaque é o de que professores (as) de língua portuguesa (literatura) estão mais engajados (as) no fazer e na busca de ensinar a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, quando comparados aos demais, seja utilizando livros paradidáticos da biblioteca da escola, seja recorrendo a vídeos/documentários e filmes.

Existe na escola um trabalho dinâmico, mesmo que individual e às vezes solitário, mas não podemos negar as atividades em torno das questões étnico-raciais, contudo, não podemos marginalizar as professoras, o que tem que ser pensado na realidade é criar uma coletividade e uma interdisciplinaridade entre os docentes para que se apresentem projetos e uma prática intensa e duradoura no sentido da efetivação da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na escola. Porém, as professoras não podem se limitar apenas aos projetos, mas também criar uma prática que esteja presente durante todo o ano.

Além disso, é preciso também que exista uma ligação maior entre o fazer das professoras com as comunidades de ascendência negra, como a comunidade de Zumbi e a comunidade de Caiana dos Crioulos pertencente ao município de Alagoa Grande-PB. As comunidades negras estão muito distantes do fazer da escola e isto não pode acontecer, visto a importância destas para a construção de uma escola mais justa e com respeito à diversidade religiosa e cultural.



## **4 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/2003 e 11.645/2008**

### **4.1 A Escola Diversa e Plural: entre o discurso e a prática**

A inclusão do estudo e valorização dessas culturas na educação básica faz parte de um processo longo e tem os movimentos sociais e intelectuais negros como protagonistas nos anos 60 e 70 do século XX, visto que desde quando estes primavam por uma educação e escola que valorizasse a diversidade existente no Brasil. As conquistas que os movimentos sociais negros obtiveram no campo da educação são relevantes, visto terem sido escritas em documentos, como a Constituição Brasileira de 1988, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996 e mais adiante nos PCN's.

Nesse interim uma das conquistas significativas que os movimentos sociais negros alcançaram foi à promulgação da Lei 10.639/2003, assim como também os indígenas com a Lei 11.645/2008 que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo da escola da educação básica.

Assim, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 trouxeram para o campo da educação temas que não eram discutidos por serem periféricos sob a visão da cultura hegemônica que a partir de uma "literatura canônica cristalizou imagens e alimentou estereótipos" no qual classificaram os africanos e indígenas como "bestializados e animalizados". Neste caso, estas leis vieram para incomodar e quebrar este discurso e as práticas dele decorrente, visto que professores/as não trabalhavam tais temáticas. E quando trabalhavam, as práticas eram fragmentadas. Foi o que identificamos na Escola DM (Diversidade e Multiculturalismo)– Alagoa Grande/PB, questão que discutimos com mais afinco no segundo capítulo deste trabalho.

As práticas nesta escola ainda são acanhadas e principalmente individuais, o que dificulta um trabalho coeso e profundo, elas ainda não contemplam as temáticas afro-brasileiras e indígenas de modo sistematizado, e contínuo, se caracterizam pela fragmentação e descontinuidade. Há muito discurso, sobretudo, dizendo que os conteúdos demandados pelas leis são importantes, mas as práticas não correspondem, precisam melhorar principalmente ser coletiva, ou seja, ser práticas da escola e não apenas está na escola por intervenção de um ou outro professor/a.

No decorrer da pesquisa professores/as assumiram o individualismo como um problema maior no trabalho com a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, porém é preciso não só assumir que este problema existe, mas contribuir para que seja superado.

Com isso não queremos afirmar que a culpa de os conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena não estarem efetivamente implementados na escola seja dos/as professores/as, seria de uma arbitrariedade pensar desta forma. Até por que, a implementação destes conteúdos no currículo escolar faz parte de uma política de governo é uma política pública e está fixado nas leis, mas também precisa fazer parte da vontade política dos/as gestores/as públicos, uma vez que são os responsáveis por criar ações capazes de implementações das políticas públicas. Ou seja, devem garantir condições necessárias a que professores/as efetivem-nas em sala de aula e depois monitorar, fiscalizar, acompanhar a efetivação destas práticas dentro da escola.

Neste sentido, a formação inicial e continuada de professores/as é de extrema importância, assim como os materiais didáticos escolhidos, e outros aspectos que fazem parte do aporte escolar, a exemplo da participação da comunidade nas discussões realizadas na escola, o que significa a sua democratização.

## **4.2 Desafios e Perspectivas**

A busca por uma escola que valorize e trabalhe a diversidade passa por muitos desafios. Assim, o trabalho com as questões étnico-raciais e os resultados positivos dele decorrente exige dos/as professores/as participação política no fazer da escola e mudança de postura com relação a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, visto as posturas destes profissionais em sala de aula serem resultados do modo como concebem e lidam com essa história e cultura na sua vida cotidiana.

Exporemos alguns desafios, entretanto, já citados no início deste trabalho, os discutiremos a partir da visão de alguns estudiosos do processo de implementação das Leis 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Para que tenhamos uma escola que valorize todas as culturas é necessária a transição de uma discussão monocultural para uma discussão multicultural, assim, Rocha (2013) baseada em Silvério afirma que essas mudanças permitem.

Levantar a hipótese de que vivemos a transição de uma sociedade na qual a representação monocultural construída e fixada pelas elites (intelectuais e políticas) está dando lugar a uma representação social que cotidianamente se revela profundamente dinâmica e multicultural (Rocha 2013, ApudeSilvério, 2010, p.91).

Apesar das conquistas Rocha (2013) e Silvério (2010) apontam os muitos desafios a serem superados, como por exemplo, a formação inicial e continuada de professores/as, esta precisa abarcar as temáticas afro-brasileiras, africanas e indígenas.

Para que isso seja possível umas das alternativas apontadas por Rocha (2013) é a implantação de políticas públicas, a participação da sociedade civil organizada na construção das políticas públicas e o investimento da sociedade e do Estado na educação básica. Esse autor ainda aponta que é preciso mais do que investir na formação continuada, na realidade a formação continuada é um caminho importantíssimo, no entanto, a implementação dos conteúdos demandados pelas Leis 10.639/2003 e 11. 645/2008 precisa passar por outros trilhos, e o NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) é mais um desses caminhos.

É nesse viés “que deverão emergir sessões de estudos, pesquisas, minicursos, construção de recursos didáticos, encontros de formação inicial e continuada de professores e publicações inerentes à temática em estudo”. Rocha (2013). Os NEABI e as academias são espaços importantes nestas discussões.

Deste modo, as universidades juntamente com os NEABI tem um papel fundamental no trabalho com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, visto que os objetivos de ambos precisam apontar para mesma direção, a de uma educação multicultural que prime pela discussão e vivência da diversidade.

A formação de professores/as é um grande desafio a que nas suas práticas esses profissionais efetivem as relações étnico-raciais e esse desafio deve ser superado quando discutimos à formação inicial de professores/as visto a importância destes profissionais no ensino, principalmente o básico.

Então a formação de professores/as precisa de mais investimentos para que tenhamos profissionais capacitados que abordem os temas de maneira multicultural e dinâmica e que esta formação possa desconstruir “estereótipos de raça, etnia, sexo e religião, entre outros” (AZEVEDO, 2010, p.148).

Para que haja êxito na formação dos profissionais da educação básica é necessário investimento dos governantes, de modo que os investimentos sejam bem

aplicados. No que diz respeito a essa questão Azevedo (2010) pondera que para termos uma formação de qualidade e que estas políticas tenham funcionalidade é preciso.

Acreditamos que para o êxito do que propõem as políticas públicas para a promoção de uma educação plural devem ser empreendidos esforços por parte dos administradores ligados à área de promoção da igualdade racial, buscando oferecer, em parceria com as escolas, cursos de extensão acerca da história e da cultura da África e dos afro-brasileiros, bem como dos remanescentes de nações indígenas (AZEVEDO, 2010, p. 148).

Desta forma, não só a formação inicial, mais também a formação continuada como afirmou Rocha (2013) é importante. Assim as secretarias de educação podem e devem fazer parcerias com as universidades e elaborar cursos de extensão e cursos que possam contribuir para a formação de uma educação mais democrática e multicultural.

Além da formação inicial e continuada de professores/as secretarias de educação e universidades através do NEABI devem viabilizar eventos, encontros, e grupos de estudos que discutam as questões ético-raciais nas universidades e nas escolas. Este é um dos caminhos que podem e devem ser utilizados pelas secretarias municipais e estaduais de maneira a gerir e desenvolver projetos que promovam a formação destes docentes e conseqüentemente a efetivação da cultura e história afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar.

Acerca dessa questão Azevedo (2010) também aponta que os desafios ainda são grandes com relação à implementação das Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, mesmo que seja um grande avanço ter aparatos jurídicos como estas leis e que as mesmas obriguem o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena ainda precisamos muito pra ter um currículo multicultural. Para Azevedo (2010)

Se por um lado as leis representam uma conquista e um avanço da sociedade, já que possibilitam a construção de uma educação crítica acerca de aspectos de etnicidade na escola brasileira, por outro, não se pode esquecer que desafios ainda devem ser enfrentados para que as mesmas não se tornem letras-mortas e venham contribuir efetivamente para uma educação plural (AZEVEDO, 2010, p. 147).

Assim, não basta apenas sancionarmos leis, mas trabalharmos de forma efetiva pra que essas leis tenham êxito e que seus objetivos sejam cumpridos na prática, no fazer docente.

Com relação ao currículo é preciso torna-lo multicultural e pluriétnico, visto que tornando o currículo multicultural e tendo uma formação inicial e continuada de professores/as que proporcionem uma docência que priorize as diversidades e as culturas de nossa sociedade a educação étnico-racial terá mais ações, ou seja, professores/as mais bem engajados e mais atentos para não cair nas armadilhas de um currículo que por muito tempo exclui as temáticas afro-brasileiras e indígenas da escola e do debate social.

Segundo, Azevedo (2010), Rocha (2013) e Gomes (2010) a mudança no currículo e conseqüentemente no ensino, para que ele seja multicultural, é preciso que tenhamos atenção na formação iniciada e continuada de nossos/as professores/as. Azevedo (2010) pondera que “a perspectiva de ensino temático e multicultural, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, deve vir acompanhada de uma mudança pedagógica na formação inicial e continuada do docente”.

A mudança apontada por Azevedo (2010) na formação inicial e continuada não passa só pelas políticas públicas, mais também pela categoria docente, ou seja, os/as profissionais da educação tem seu papel a cumprir, que é o de levar os conhecimentos aos discentes de maneira multi sem preconceitos e sem exclusão por parte destas temáticas, sobre isso Azevedo (2010) afirma que estas mudanças.

exige dos professores de História sensibilidade, postura crítica e reflexão permanente sobre as ações relativas ao cotidiano escolar, no sentido de rever saberes e práticas. Isso é importante para que não sejam encontradas práticas docentes permeadas pela interferência de estereótipos e preconceitos em relação a personagens negras e com reflexos destrutíveis em relação à formação dos alunos (AZEVEDO, 2010, pp. 156,157).

Com relação à discussão de Azevedo, Gomes (2010) vai mais além, quando afirma que a efetivação destas práticas não depende exclusivamente só do MEC, das secretarias e dos/as professores/as e dos sistemas de ensino, mais também.

Dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas,

nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc (GOMES, 2010, p. 116).

Assim, os caminhos que as Leis e 11.645/08 vêm percorrendo são difíceis, até por que a inserção nas escolas destas leis não acontece da mesma maneira.

Se analisarmos a diferença de inserção entre o ensino das temáticas temos uma noção de que a cultura afro-brasileira e africana apresenta uma discussão mais avançada, basta direcionarmos nossa discussão para os materiais produzidos em termos de produção bibliográfica e ainda, também os materiais produzidos pelo MEC, como livros paradidáticos através do Projeto do Plano Nacional do Livro (PNL) e também com coletâneas como a “A Cor da Cultura”.

Com relação às abordagens da temática indígena existem muitos equívocos direcionados a educação indígena, em todo caso esses equívocos vêm dos “órgãos públicos da área da educação, como também são encontradas em documentos administrativos estatais” (SILVA, 2014, p. 23).

Além disso, esses equívocos “resultam, sobretudo, do desconhecimento, desinformações, pré-conceitos, equívocos e generalizações que comumente ocorre na temática indígena” (SILVA, 2014, p. 23).

Assim, Edson Silva (2014) aponta que “quando nos referimos a Educação Indígena é muito importante ter presente que quem vivencia e pratica a Educação Indígena são os indígenas e somente eles cotidianamente, em suas aldeias e locais de moradia”.

Portanto, na Educação Indígena vai se conhecer as tradições e os modos de vida dos indígenas que são passados de geração em geração, porém na academia e em outras escolas não indígenas se insere a temática indígena no sentido de estudar esses povos e conhecer “sua história, as diversidades socioculturais, as formas de ser e de viverem diferentes entre si e da sociedade não indígena” (SILVA, 2014 p, 24).

Na escola campo desta pesquisa, a Escola DM localizada em Alagoa Grande/PB há muitos livros paradidáticos, porém, não existem na biblioteca desta escola livros paradidáticos que abordem a cultura indígena, no mais alguns livros infantis dos anos iniciais que trazem algumas figuras relacionadas com a temática indígena.

Este é mais um desafio que dever ser superado visto os materiais didáticos que abordem de maneira democrática outras culturas como a afro-brasileira,

africana e indígenas, serem escassos na biblioteca escolar. Como já foi salientado é um desafio inserir nos materiais didáticos as temáticas afro-brasileiras, africanas e indígenas e tirar/superar o eurocentrismo existente nestes materiais. Com relação a isto Moore, (2008) destaca que.

A despeito da ampliação da literatura e materiais especializados relacionados à temática, o autor ressalta a carência de material didático, que pode demorar a ser resolvida por nem sempre ser item prioritário do mercado editorial provocando sua lenta disseminação (MOORE, 2008, p. 159 Apud MULLER, COELHO, 2013, p. 49).

Desta maneira a criação de políticas que produzam materiais didáticos e paradidáticos é importantíssima, até por que se a leis legitimam práticas é necessário também criar ações de fortalecimentos: livros sobre a temática, formações de professores/as, políticas públicas com a participação das secretarias estaduais e municipais, das academias e dos NEABI e da sociedade.

Por essas razões Gomes (2010) no seu estudo mesmo que aborde apenas a Lei 10.639/2003, argumenta algo importante: a promulgação das leis e dos parecer que dão legitimidade as práticas não significa a efetivação das mesmas na sala de aula. Essa pesquisadora afirma o:

Desencadeamento desse processo não significa o seu completo enraizamento na prática das escolas da educação básica, na educação superior e nos processos de formação inicial e continuada de professores (as). A lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presente na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais (GOMES, 2010, p. 116).

Desta maneira, Gomes (2010) aponta que estas leis não é um mero projeto que busca uma discussão destas temáticas, mas a sua inserção passa por metas educacionais maiores e mais abrangentes e que segundo essa autora tem que estar inserido, por exemplo, “no Plano Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola, nas práticas pedagógicas e curriculares e na formação inicial e continuada de professores/as de forma mais contundente” (GOMES, 2010, p. 117).

Diante disso, não cabe apenas à escola à implementação das Leis 10.639/2003 e da 11.645/2008. A escola é o espaço da diversidade no qual as

práticas precisam ser repensadas e desenvolvidas a partir de um currículo multicultural que valorize todas as culturas, por isso, não cabe só ao espaço escolar o papel de inserção e efetivação das referidas leis (AZEVEDO, 2013).

É importante que exista relação de proximidade com órgãos públicos, os governos, as secretarias municipais e estaduais e a sociedade como já foi exposto anteriormente (GOMES, 2010).

Outro desafio é apontado por Pereira (2011) no trabalho “Diálogos sobre o Exercício da Docência - recepção das leis 10.639/2003 e 11.645/2008”. O recebimento da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008 nas escolas podem gerar diversos conflitos de como agir diante das mesmas, a autora explica que.

Todos sabemos o quanto há de ressonância – ou de distância – entre o conteúdo de uma lei e a sua prática nas mais variadas circunstâncias, sobretudo no ambiente escolar. A recepção é terreno de autonomias. Neste campo haverá usos diferenciados, também renovadas e mutáveis interpretações (Pereira, 2011, p. 149).

Desta forma, estas leis não encontraram e não encontram terreno fácil pra serem inseridas nas práticas pedagógicas das escolas, visto que o desconhecido causa estranheza, além disso, o preconceito e a não qualificação dos profissionais impediram e impedem uma maior discussão da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena contidas nas leis.

No entanto, o sistema educacional precisa superar a estranheza do recebimento destas leis, porém sabemos que muitas escolas não estavam e não estão preparadas ainda pra o trabalho com as práticas étnico-raciais, além do mais os/as professores/as ainda criam resistências, seja no medo de abordar essas temáticas por falta de formação na área, seja também pelo preconceito e por estereótipos criados historicamente e que ainda permeiam em nossa sociedade.

O silenciamento acaba marginalizando ainda mais a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, entretanto, o silêncio que existe diante da temática étnico-racial é um desafio que necessita se superado, segundo Pereira (2011).

O contexto, a situação vivida e ambiência da interação entre sujeitos qualificam o silêncio como uma forma de enunciação. O silenciamento em face de temáticas afro-brasileiras e indígenas no currículo escolar ou mesmo a omissão dos docentes diante das situações de racismo ou ainda diante dos entrevistadores – afinal,



como dizer? – são, talvez, registros e indícios fortes do desafio a superar neste momento (PEREIRA, 2011, p. 166).

Assim, mesmo depois de mais de dez anos da aprovação da Lei 10.639/2003 e alguns anos da Lei 11.645/2008 muitos/as professores/as ainda desconhecem a obrigatoriedade das mesmas, desta forma, Muller, Coelho (2013) apontam que a formação de professores/as é um caminho a ser percorrido para implantação e implementação dessas leis.

Diante desta discussão, as duas leis, devem, da mesma maneira adentrar nas formações iniciais e continuadas de professores/as de forma mais democrática, sem estereótipos e sem preconceitos.

Em meio a isso, não basta só inaugurar uma lei e não pensar na continuidade desta, ou seja, como afirma Muller e Coelho (2013) é preciso, além de pensar na sua implantação, pensar também na sua continuidade enquanto política social de democratização da educação.

Gomes (2012) ao falar da implantação e implementação e da inauguração da Lei 10.639/2003 afirma que não basta só inaugurar a lei e sim pensar em planos políticos futuros.

O início de toda e qualquer política pública atravessa por um momento inaugural, uma etapa de representação de uma perspectiva que se abre a sociedade, denominada **implantação**. [...] Depois dessa etapa inaugural é a capacidade política de execução de um plano, projeto que leve à sua prática por meio de providências concretas, denominado implementação (GOMES, 2012, p. 26. grifo nosso Apud MULLER, COELHO, 2013, pp. 38,39).

Assim, é perceptível que a promulgação das leis, tanto a Lei 10.639/2003 quanto a Lei 11.645/2008 é apenas o início de uma trajetória que esta tendo resultados positivos, mesmo que em pequenos passos e, que a implantação e implementação estão interligadas como pondera Muller e Coelho (2013).

Percebe-se, portanto, que tanto a implantação quanto a implementação são “interdependes”, uma vez que uma política ao ser implantada determina-se um conjunto de ações cuja articulação permite sua implementação, que contemplariam medidas que visassem à resolução de problemas identificados no decorrer das ações (MULLER, COELHO, 2013, p. 39).

Assim, o desafio não estar só na formação de professores/as, mais também na capacitação de gestores/as tanto da escola como também de cargos políticos e

ainda na construção de materiais que devem abordar as temáticas afro-brasileiras e indígenas. Além disso, Muller e Coelho (2013) expressam que.

Não parece excessivo ratificar a relevância de um consenso de ações entre as redes de ensino; agências de financiamento de pesquisas, de regulação e avaliação e com as agências de formação inicial e continuada. Essa interlocução deveria ser enfrentada a partir dos indicadores sociais e educacionais referentes à educação brasileira. Especialmente para o estabelecimento de ações estruturais que consubstanciem os investimentos realizados em todos esses setores, principalmente, no tocante à **implementação** da legislação de forma “enraizada” nos currículos de formação em todos os níveis de ensino (MULLER, COELHO, 2013, pp. 50,51).

Portanto, as implantações das temáticas afro-brasileiras e indígenas têm que estar inseridas, não só na educação básica e no ensino médio, mas também em todos os níveis para que se tenha uma implementação ainda maior, mais efetiva e democrática dessas temáticas no sistema educacional brasileiro e na sociedade.

## 5 CONCLUSÃO

As lutas pela garantia de direitos, desde o período colonial, impetradas pelos movimentos negros e indígenas denominam-se lutas de resistências, e permanecem na contemporaneidade, uma vez que pessoas negras e indígenas ainda lutam pela garantia de direitos, respeito e valorização de suas culturas e práticas.

Essas conquistas estão direcionadas principalmente no campo da educação e se estendeu para o conjunto da sociedade brasileira através das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que trouxe a obrigatoriedade de as escolas da educação básica inserir no currículo escolar debates e discussões relativas aos conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africanas e indígenas.

Entretanto, essas discussões não acontecem da mesma maneira nos espaços escolares. Segundo Gomes (2010), até mesmo a Lei 10.639/2003 está mais a frente nas discussões do que a Lei 11.645/2008, ou seja, nos materiais didáticos também, de acordo com Muller, Coelho (2013), e nos aportes teóricos.

Contudo, mesmo que as discussões sejam fragmentadas e que uma escola ou que uma temática esteja mais engajada que outra, as ações se tornam cada vez mais frequentes, e são resultados das ações desencadeadas por professores/as, intelectuais negros, pelos NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) e pelas academias.

As academias, por exemplo, cada vez mais participam destas lutas e conquistas, muitos/as professores/as universitários participam também da empreitada de construção de um currículo multicultural e de inserção das temáticas étnico-raciais na escola e também na própria universidade.

Juntamente com as universidades os NEABI também fazem parte de muitos projetos e ações que legitimam exercícios e lutas que levam não só as universidades a pensar nesta inserção, mas insere toda a sociedade nestes debates.

Portanto, o trabalho com as questões Étnico-raciais está cada vez mais inserido nas práticas pedagógicas, mesmo que em muitas das situações de forma fragmentada, o que é resultado da falta de formação, de sensibilidade e do ser político do docente e ainda por preconceitos e marginalização como ficou exposto neste trabalho.

Contudo, existem muitos trabalhos, mesmo que individuais e outros ate coletivos, em poucos casos, que demonstram como os conteúdos demandados pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 estão sendo implementados no currículo escolar e causando impactos nas escolas.

Porém, é preciso mais do que isso para que estas temáticas sejam efetivadas no currículo escolar. Na realidade além de ser efetivadas precisam ser implementadas, só assim, teremos um currículo, e da mesma forma uma escola multicultural que trabalhe com a diversidade que encontramos nas relações existentes neste espaço educacional.

Não só no espaço escolar, mas na sociedade também, isto significa que a escola é uma entrada para estas discussões, visto que a escola trabalhando de maneira certa formará por consequência cidadãos que respeitem e convivam com as outras culturas e partilhem com as mesmas suas maneiras de ser sem gerar preconceitos e discriminações.

Para tanto, os desafios ainda são enormes como ficou explicito neste trabalho monográfico, o avanço proposto pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 não para e não pode parar, entretanto, é preciso que exista uma coletividade em prol das práticas multirraciais e culturais dentro da escola, entre professores/as, funcionários/as, gestores/as secretários/as e todos/as que a compõe.

## REFERENCIAS

- AZEVEDO, Crislane Barbosa. **Desafios e perspectivas de um currículo de história promotor das relações étnico-raciais no Brasil.** Revista Cadernos do Ceom, v. 23, n. 32, p. 141-162, 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica.** Em aberto, v. 11, n. 53, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, 2008.
- CANDAU, Vera Maria; ANHORN, Carmen Tereza Gabriel. **A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária.** Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2000.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. **Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso.** Educar em Revista, n. 47, 2013.
- DE MELO SANTANA, Moisés; DA LUZ, Itacir Marques; DA SILVA, Auxiliadora Maria Martins. **Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003.** Educar em Revista, n. 47, 2013.
- DE SOUZA BISPO, Denise Maria; DA SILVA, Luiz Gustavo Santos. **Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira: Desafios e Possibilidades.** Revista Tempos e Espaços em Educação, 2014.
- DO PATROCÍNIO LUZ, Narcimária Correia. **África Viva e Transendente. Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira.** Programa 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, Salto para o Futuro, Tv Escola. Boletim, v. 20, p. 13-21, 2006.
- DOMINGUES, Petrônio. **Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica.** Revista Brasileira de Educação, núm. 29, maio-ago., 2005, pp. 164-176. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro.
- FERNANDES, Bruno Diniz. **Consciência coletiva, identidade negra e cidadania: uma perspectiva pós-colonial para as construções sociais no Brasil.** *Revista África e Africanidades*, Ano3 n. 11, 2010.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades.** Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, 2005.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. Nuregs-Núcleo de Relações Etnicorraciais, de Gênero e Sexualidade: **Desafios e Perspectivas. Diversidade, Ensino e Linguagem.** II SNELL-II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem. Cascavel: Edunioeste-Editora da Unioeste, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 27, n. 1, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino; DE JESUS, Rodrigo Ednilson. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa.** Educar em Revista, n. 47, 2013.

GRAÚNA, Graça. **Educação, literatura e direitos humanos: visões indígenas da lei 11.645/08.** Educação & Linguagem, v. 14, n. 23/24, p. 231-260, 2011.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira.** Educação e pesquisa, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico.** revista brasileira de história da educação n°1 jan./jun. p. 9-43, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo, diferença cultural e diálogo.** Educação & Sociedade, v. 23, n. 79, p. 15-38, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos.** Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 156-167, mai./jun./jul. 2003.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A lei n. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas.** Revista da ABPN• v, v. 5, n. 11, p. 29-54, 2013.

NOGUEIRA, Juliana Keller; FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. **Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar.** Fazendo Gênero, v. 8, 2008.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola.** O coordenador pedagógico e o espaço da mudança, v. 3, p. 17-26, 2001.

PEREIRA, Júnia Sales. **Diálogos sobre o Exercício da Docência–recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08.** Educação & Realidade, v. 36, n. 1, 2011.

REIS, Teresa Cristina Antunes. **A biblioteca escolar e a diversidade cultural: a leitura como meio de conhecimento e promoção da diversidade cultural.** Diss. 2011.

RIBEIRO, Marlene. **Exclusão: problematização do conceito.** In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.25, n.1, p.35-49, 1999.

RIBEIRO, Marlene. **Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo.** *Educação e sociedade*. São Paulo. Vol. 27, n. 94 (jan./abr. 2006), p. 155-178, 2006.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. **História e cultura afro-brasileira: delineando novas práticas pedagógicas.** *Aedos: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS (Online)*, v. 7, p. 131-148, 2015.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. **Desafios para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.** In: XVI Jornada Nacional de Educação, 2012, Santa Maria, RS. Anais da XVI Jornada Nacional de Educação, 2012.

ROCHA, Solange; DA SILVA, José Antônio Novaes. **À luz da lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas.** *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 5, n. 11, p. 55-82, 2013.

SILVA, Edson. **Ensino e Sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008.** *Mneme-Revista de Humanidades*, v. 15, n. 35, p. 21-37, 2015.

SILVA, Edson. **O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008.** *Revista História Hoje*, v. 1, n. 2, p. 213-223, 2013.

SODRÉ, Muniz. **Por um conceito de minoria. Comunicação e cultura das minorias.** São Paulo: Paulus, p. 11-14, 2005.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos.; SILVERIO, Vater Roberto **Tempos Presentes. Políticas Públicas contra as desigualdades Étnico-Raciais na Educação Brasileira: As Leis 10639/03 e 11645/08.** In: IV Simpósio Internacional - O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, 2008, Uberlândia. Resumos. IV Simpósio Internacional - O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Uberlândia: EdUFU, 2008.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. **Refletindo sobre a noção de exclusão Org. Bader Sawaia. et al. As artimanhas da exclusão.** Petrópolis, RJ. Editora Vozes. P. 16-26, 1999.