



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA PARAÍBA

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA

EDUCAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

INTERDISCIPLINARES

KAMILA ROCHA FERREIRA

**RESSIGNIFICANDO A HISTÓRIA E A CULTURA AFRO-
BRASILEIRA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO**

Capina Grande – PB
Junho/2014

KAMILLA ROCHA FERREIRA

**RESSIGNIFICANDO A HISTÓRIA E A CULTURA AFRO-
BRASILEIRA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Secretaria Estadual de Educação do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Francisca Pereira Salvino

Capina Grande – PB
Junho/2014

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.

F383r Ferreira, Kamilla Rocha
Ressignificando a história e a cultura afrobrasileira no currículo do ensino médio [manuscrito] / Kamilla Rocha Ferreira. - 2014.

37 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Ped. Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Francisca Pereira Salvino, Departamento de Educação".

1. Educação Básica. 2. Cultura Afro-Brasileira. 3. Educação Intercultural. I. Título.

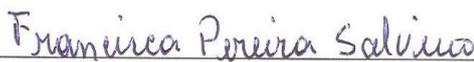
21. ed. CDD 370

KAMILLA ROCHA FERREIRA

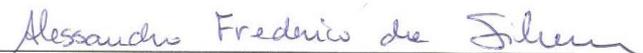
RESSIGNIFICANDO A HISTÓRIA E A CULTURA AFRO-
BRASILEIRA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

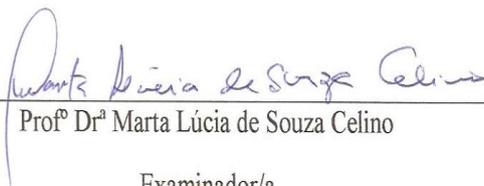
Aprovada em: 14/06/2014.



Profª Drª Francisca Pereira Salvino/UEPB
Orientadora



Profº Drº Alessandro Frederico da Silveira
Examinador/a



Profª Drª Marta Lúcia de Souza Celino

Examinador/a

Campina Grande/PB
Junho/2014

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que de alguma forma doaram um pouco de si para que a conclusão deste trabalho se tornasse possível:

À DEUS, que me deu vida e inteligência, e que me dá força para continuar a caminhada em busca dos meus objetivos.

À Professora Francisca Salvino pela dedicação na realização deste trabalho, que sem sua importante ajuda não teria sido concretizado.

Aos meus pais, Solon e Gracilene, e à minha irmã Maria que não mediram esforços para que eu conquistasse meus objetivos, me ensinando a não temer desafios e a superar os obstáculos com humildade.

Às minhas amigas Karen e Kátia pelo incentivo e apoio durante toda a caminhada, compartilhando aflições e alegrias.

À meu esposo Anderson, que deu nova dimensão em minha vida:

E aos demais professores, funcionários, colegas e familiares que de alguma forma contribuíram na minha constante busca pelo conhecimento.

RESUMO

O presente estudo busca conhecer se os propósitos expressos na Lei nº 10.639/2003, posteriormente alterada pela Lei 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica, estão sendo cumpridos ou como estão sendo cumpridos pelos professores. Objetiva analisar como a cultura afro-brasileira está sendo trabalhada pelos professores do Ensino Médio, bem como apreender as dificuldades encontradas pelos mesmos para efetivar as adaptações curriculares necessárias à inclusão da história e da cultura afro-brasileira nos currículos. Adota metodologia qualitativa nos moldes do Estudo de Caso e recorre à aplicação de questionários com perguntas semi-estruturadas, tomando como campo empírico uma Escola Estadual da cidade de Massaranduba, PB. Para a análise recorre a autores como Fleuri(2003), Domingues (2007), Fernandes (2005), Moreira e Candau, (2007). A partir dos depoimentos dos entrevistados, conclui-se que: 1) a temática em questão tem sido deixada à margem dos currículos escolares por fatores, tais como ausência de tempo, falta de material didático, precariedade na formação, o não oferecimento de capacitação específica que abarque as peculiaridades do cotidiano do docente, descomprometimento por parte dos gestores e governo, entre outros; 2) um importante passo já foi dado com a instituição das referidas leis, entretanto, inúmeros obstáculos são colocados a essa proposta. As possíveis saídas para efetivação das mudanças curriculares propostas são: a importância da capacitação do corpo docente para que este possa, sobretudo, ter domínio do tema, como também trabalhar de modo interdisciplinar; lançar mão de uma metodologia que motive o alunado a se interessar pelo tema, tendo em vista o expressivo preconceito presente não só na escola, mas na sociedade como um todo; investimento do governo na oferta de material didático (livros, revistas, vídeos, etc.) que abordem a temática; desenvolvimento de eventos relacionados ao referido. Na medida em que são indagados, os próprios professores indicam caminho a serem seguidos, que devem atentar não apenas para aspecto cognitivos, mas e principalmente, para mudanças que valorizem a diversidade e as diferenças.

PALAVRAS-CHAVES: África. Currículo. Professores.

A B S T R A C T

This study seeks to understand if expressed in Law No. 10.639/2003 , subsequently amended by Law 11.645/08 , establishing the compulsory teaching of History and Afro-Brazilian and Indigenous in Basic Education , purposes are being fulfilled or as being completed by teachers . It to analyze how the african brazilian culture is being worked by high school teachers , as well as grasp the difficulties encountered by them to effect the necessary curricular adaptations to the inclusion of history and african brazilian culture in the curriculum. It Adopts qualitative methodology along the lines of Case Study and uses the questionnaires with semi - structured questions, taking as empirical field for a State School Massaranduba City. For analysis uses authors as Fleuri (2003) , Domingues (2007) Fernandes (2005) , Moreira and Candau , (2007) . From the interviewees' statements , it is concluded that : 1) the subject in question has been on the margins of school curricula by factors such as lack of time , lack of didactic materials , poor training, not offering specific training covering the peculiarities of everyday life of teachers , lack of commitment on the part of managers and government, and others ; 2) an important step has been taken with the establishment of such laws , however, many obstacles are placed to this proposal. The possible ways to effect the curriculum changes proposed are: the importance of training the faculty so that it can especially have mastery of the subject , as well as work in an interdisciplinary manner; make use of a methodology that motivate the pupils to take an interest in the subject , in view of the substantial prejudice present not only in school but in society as a whole ; government investment in the provision of educational materials (books , magazines , videos , etc.) that address the theme ; development of events related to that . To the extents that are asked, the teachers themselves indicate the path to follow, which should look not only to cognitive aspect, but what mainly to changes that value diversity and differences.

KEYWORDS: Africa. Curriculum. Teachers.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	09
2. IDENTIDADES E DIFERENÇAS CULTURAIS.....	12
2.1 AS LUTAS POR UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E AS PREVISÕES LEGAIS.....	14
2.2 A HISTÓRIA E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E O CURRÍCULO.....	18
3. APRESENTANDO O <i>LOCUS</i> E O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	21
3.1 A escola <i>lócus</i> da pesquisa.....	21
3.2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	23
3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA E O CONHECIMENTO ACERCA DAS LEIS Nº 10.639/03 E 11.645/08.....	24
4. HISTÓRIA E CULTURA DA ÁFRICA: AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES DA INFORMAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO.....	27
4.1 INFORMAÇÕES SOBRE A LEI Nº 10.639/2003 E FORMAÇÃO DOCENTE.....	27
4.2 AS ADAPTAÇÕES (NÃO) REALIZADAS.....	29
4.3 ABORDAGEM DO TEMA: ENTRE TENTATIVAS E DIFICULDADES.....	31
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	35

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, um grande desafio tem sido colocado para nós educadores: ponderar acerca das expressões de nossa pluralidade cultural no espaço escolar e trabalhar a partir das demandas relacionadas às diferenças culturais presentes nas escolas. Isto tem se mostrado a "pedra de toque" no que se refere à superação das desigualdades, sobretudo, relativos aos conflitos raciais na sociedade brasileira.

Como tradicionalmente a escola tem sido palco de conflitos e tensões no que se refere às diferenças de todas as ordens (físicas, cognitivas, étnicas, raciais, de gênero e outras) torna-se essencial discutir como direito humano inalienável, bem como desconstrução de atitudes discriminatórias no âmbito escolar.

Um importante passo no caminho da superação desses conflitos que envolvem, sobretudo, a questão da cor, foi a promulgação da Lei 10. 639/2003, alterada pela Lei 11. 645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas do país.

Uma das características mais marcantes de nosso país é a riqueza de sua diversidade, fruto de nosso processo histórico e social, de onde se depreende que o Brasil é uma nação multirracial, mas nossas escolas têm encontrado grandes dificuldades em reconhecer tal aspecto. Com a idéia de que a educação é um relevante instrumento de desconstrução social do preconceito, as referidas leis objetivam, portanto, ressaltar a importância dos povos africanos na constituição do povo brasileiro, portanto, é imprescindível que os currículos escolares sejam adaptados de modo a enfatizar a história da África e dos índios, suas lutas e as grandes contribuições dessas culturas na formação de nossas identidades.

O que percebemos é que, assim como os currículos escolares, os livros didáticos também omitem a contribuição dos povos negros e indígenas na construção da nossa sociedade. A exemplo disto, estudos realizados Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (BRASIL, 2011), referente ao período de 2005 a 2009, têm demonstrado que a escola não sabe lidar com a diversidade cultural de nossa população. Nos últimos anos, são perceptíveis progressos nos índices da educação no Brasil, no entanto, identifica-se que a manutenção das desigualdades têm, historicamente, limitado o acesso, a permanência e a qualidade das oportunidades

educacionais, principalmente destinadas à população negra. Uma das principais causas desse fenômeno está no conteúdo eurocêntrico dos manuais didáticos e do currículo escolar, que reforçam atitudes preconceituosas, tanto do corpo docente, como do corpo discente das escolas.

Valorizar nossa diversidade étnico-cultural a partir da inserção de temáticas e conteúdos sobre a história africana é essencial, pois a instituição escolar se revela fundamental na luta contra o preconceito e a discriminação, uma vez que está intimamente ligada à formulação de valores e atitudes que são imprescindíveis à formação dos nossos alunos.

As preocupações com a temática foram se delineando em nossas práticas enquanto professora de Sociologia e foram sendo reforçadas com o Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares, realizado na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), que tem suscitado relevantes indagações e perspectivas acerca da prática docente e dos currículos, sobretudo, na Rede Estadual de Educação Básica.

Nossa principal preocupação é entender por que, apesar de ser consensual a ideia de que a temática é essencial para que possamos vislumbrar uma educação de qualidade e da Lei nº 10.639/2003 ter sido aprovada há mais de uma década, ainda não parece ter causado os impactos desejados e as escolas continuam ignorando a questão.

Para uma melhor compreensão da temática, o presente estudo busca conhecer se os propósitos expressos na Lei nº 10.639/2003, e posteriormente alterada pela Lei 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica, estão sendo cumpridos ou como estão sendo cumpridos. Para melhor delimitação do tema, elegemos como campo empírico uma Escola Estadual, localizada na cidade de Massaranduba, no estado da Paraíba. Temos como objetivo geral analisar como a cultura afro-brasileira está sendo trabalhada pelos professores do Ensino Médio, bem como apreender as dificuldades encontradas pelos mesmos para efetivar as adaptações curriculares necessárias à inclusão da história e da cultura afro-brasileira.

Adotamos metodologia qualitativa com aporte no Estudo de Caso, para conhecer mais detidamente a problemática. Aplicamos questionários com questões semi-estruturadas, a fim de perceber como os docentes, que são os sujeitos da pesquisa, lidam com o ensino da Cultura Afro-brasileira no espaço escolar. Os questionários foram

aplicados à 8 (oito) docentes num período de 1 (um) mês. Após a obtenção das respostas, foram analisados sob a ótica do referencial teórico proposto, que partindo da discussão acerca dos conceitos de identidade e diferenças culturais, seguiu debatendo sobre as lutas por uma educação intercultural e as previsões legais, bem como delineando relação entre a história e a cultura afro-brasileira e o currículo.

Para sistematização dos dados e informações da pesquisa o presente trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo apresentamos o referencial teórico que norteou e fundamentou toda a pesquisa. No segundo capítulo abordamos a metodologia adotada, o percurso para realização da pesquisa, bem como fazemos a caracterização da escola e a identificação os sujeitos da pesquisa. No terceiro capítulo apresentamos a análise e discussão dos dados coletados. Por fim, apresentamos nossas conclusões.

2. IDENTIDADES E DIFERENÇAS CULTURAIS

As diferenças culturais caracterizam de forma expressiva a sociedade brasileira, afinal, uma das características mais marcantes da cultura do nosso país é a pluriculturalidade e multietnicidade, produto de nossa formação social e histórica que se constituiu a partir de uma multiplicidade de raças, linguagens, credos, valores, modos de vida, que se amalgamaram em um território com dimensões continentais.

As diferenças geopolíticas associadas às diferenças culturais imprimiram aspectos peculiares às populações, que desestabilizam qualquer tentativa de constituição de uma identidade nacional ou mesmo regional, de tal forma que temos nos limites territoriais de nosso país, não um Brasil, mas vários. Não um Nordeste ou um centro-oeste, mas vários.

Partindo dessa discussão acerca da diferença, o autor Bhabha vai distinguir o conceito de diferença do conceito de diversidade.

A diversidade cultural, para Bhabha, refere-se à cultura como um objeto do conhecimento empírico, reconhecendo conteúdos e costumes culturais pré-dados [...] Em contraposição a esta perspectiva essencialista, a diferença cultural se constitui para Bhabha, como processo de enunciação da cultura. Trata-se de um processo de significação através do qual, afirmações da cultura e sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. (BHABHA, 1998: 63 e ss. Apud FLEURI, 2003: 23)

Nosso país foi historicamente construído sob uma base multiétnica, que torna imprescindível apreender o teor instável, dinâmico e deslocado das identidades culturais, sempre contingenciais e em constantes mudanças.

À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (FLEURI, 2003: 24)

A esse caráter cambiante, múltiplo e provisório das identidades soma-se a ideia de que apenas a partir da diferenciação seria coerente pensar as identidades. Nesse sentido, estamos incessantemente na fronteira entre o eu (identidade) e o outro (diferença), entre

o ser e o não ser. Assim, somos muitas coisas ao mesmo tempo na medida em que deixamos de ser muitas outras coisas. A mulher, por exemplo, não se fecha nessa identidade, ela pode ser simultaneamente, profissional, religiosa, irmã, mãe, pai e várias outras coisas. De modo análogo podemos entender o negro, o nordestino, o latino americano, dentre outros. Isto ocorre por que

O sujeito adere a identidades diversas em diferentes contextos, que são, via de regra, contraditórias, impulsionando suas ações em inúmeras direções, de modo que suas identificações são continuamente deslocadas. Frente à multiplicidade de significações e representações sobre o que é o homem na pós-modernidade, o sujeito se confronta com inúmeras e cambiantes identidades, possíveis de se identificar, mas sempre de forma temporária. Logo, o sujeito pós-moderno se caracteriza pela mudança, pela diferença, pela inconstância, e as identidades permanecem abertas. (SOUZA;FARIA, 2011:38).

A questão das identidades torna-se ainda mais polêmica na atualidade diante das constantes mudanças e transformações, novas identidades emergem. Isso porque, “[...] em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. (HALL, 2006:07). De onde podemos inferir que, com o surgimento da globalização, as identidades passam a ser a pedra de toque, principalmente devido ao seu caráter paradigmático, ao passo que passa por profundas modificações. .

Podemos conceber o termo “globalização” enquanto um fenômeno que caracteriza uma realidade bastante complexa, de múltiplas dimensões: políticas, econômicas, sociais, culturais, espaciais e temporais. Em linhas gerais, a globalização diz respeito a um conjunto de elementos que têm redefinido a sociedade como um todo, desde a questão dos valores, lógica de produção, comunicação, entre outros fatores, que possibilitaram concomitantemente tanto a integração e universalização, como também fragmentações e particularismos na sociedade.

Com o fenômeno da globalização, novos processos passaram a constituir as tradicionais dinâmicas e características existentes entre os distintos lugares. Nesse contexto, as identidades ocupam um lugar de destaque, sobretudo pelo seu caráter paradigmático na medida em que sofrem importantes mudanças em seu significado. Grande parte das

identidades são (re)significadas com novos conteúdos que, em muitos casos, chegam a alterar profundamente seus significados anteriores. (DIAS, 2010:1)

Referindo-se a esse contexto, Hall (2006) afirma que a globalização tem viabilizado a construção de novas identidades. Esse fenômeno se daria através da alteração dos espaços-tempos trazida pelo processo globalizante, o que possibilita uma gama de identidades mais diversas e plurais, em detrimento de identidades unificadas e fixas. Partilhando dessa perspectiva, Silva (2005) salienta que,

[...] Podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. Identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2005: 8).

Esses entendimentos acerca das identidades e das diferenças que as envolvem corroboram uma perspectiva teórica muito cara à educação que é a perspectiva intercultural, a qual busca transcender a mera ideia de tolerância ao "outro", concebendo a pluralidade cultural como algo positivo que se caracteriza pelo respeito às diferenças e pela sua consideração como direito inalienável, previsto em diversas leis e códigos de defesa dos direitos humanos e sociais. A expressão educação intercultural vem sendo empregada para designar uma série de propostas no âmbito educacional que ressaltam a importância do respeito entre os diferentes grupos sociais e culturais. Como afirma Fleuri (2003: 22), “esse campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes constituem o que aqui estamos chamando de *intercultural*”.

Vale salientar que a questão da interculturalidade está relacionada à coesão étnica de determinados grupos sociais, fomentando as lutas pelos direitos, muitas vezes, negados em função das diferenças, fortalecendo a identidade dos mesmos. O fortalecimento das lutas sociais é importante porque vivenciamos, ainda hoje, muito preconceito com relação às populações negras, afro-descendentes e indígenas, que foram, por assim dizer, a base da constituição do povo brasileiro.

Negros e Índios são constantemente vítimas de preconceito e atitudes discriminatórias. Suas lutas, conquistas e contribuições são deixadas para segundo plano, sua história é vista muitas vezes de maneira “folclorizada”. Como afirma Rocha,

Vivemos num país com grande diversidade racial e podemos observar que existem muitas lacunas nos conteúdos escolares, no que se refere às referências históricas, culturais, geográficas, lingüísticas e científicas que dêem embasamento e explicações que possam favorecer não só a construção do conhecimento, mas também a elaboração de conceitos mais complexos e amplos, contribuindo para a formação, fortalecimento e positividade da auto-estima de nossas crianças e jovens (ROCHA, 2006: 57)

Na verdade o que nos é repassado na escola são aspectos pontuais dessas culturas, numa visão basicamente eurocêntrica que permeia os livros didáticos e currículos escolares. Como assevera Fernandes (2005, p. 379), “apesar desse fato incontestável de que somos, em virtude de nossa formação histórico-social, uma nação multirracial e pluriétnica, de notável diversidade cultural, a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade”. Todavia, as políticas educacionais têm se voltado com bastante ênfase para a questão, formulando leis, parâmetros, diretrizes, que objetivam dar novos direcionamentos aos currículos escolares, numa perspectiva de garantia de uma educação intercultural.

2.1 AS LUTAS POR UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E AS PREVISÕES LEGAIS.

Para apreendermos como a temática cultura afro-brasileira passou a fazer parte do currículo obrigatório das escolas do país e em que se fundamenta sua importância, é imprescindível, antes de tudo, realizarmos uma breve discussão acerca das protoformas da lei que regulamenta o ensino desse tema, procurando compreender em que contexto histórico a mesma emergiu e quais as bases que a institucionalizaram.

Mas vale salientar, que as protoformas da Lei que trata da obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas, foi fruto de um longo processo que teve seu início, sobretudo, nos anos de 1970. Segundo Fleuri (2003), nas últimas décadas,

visualizamos o crescente desenvolvimento dos grupos étnicos, principalmente os afro-brasileiros.

A identidade afro-brasileira foi e é constituída fundamentalmente pelos movimentos culturais da população negra. Estes, por sua vez, têm ganhado relevância tanto social como político, sobretudo, por meio de políticas afirmativas. É através dessa luta que as identidades socioculturais desses grupos vão se constituir.

Nesse sentido, os processos de educação popular desenvolvidos principalmente a partir dos movimentos sociais têm contribuído significativamente para o reconhecimento e valorização das culturas dos diferentes grupos sociais subalternos e excluídos (FLEURI, 2003:22).

Segundo Domingues (2007), podemos definir “Movimento Negro” enquanto luta da população negra pela resolução de problemas da sociedade como um todo, sobretudo, os oriundos da discriminação e preconceito racial, que por sua vez impedem que essa população tenha acesso e desfrute de oportunidades no sistema educacional, político e sociocultural.

Para o autor em questão, os fundamentos do movimento negro remontam desde a chegada dos negros no Brasil. Isso porque sua história sempre foi marcada pela luta e conflitos, uma vez que a escravidão não foi aceita de maneira cordial e unânime, “[...] havia uma articulação de atores e grupos negros em outros momentos. Isto permite afirmar que o movimento negro contemporâneo já acumula experiência de gerações, sendo herdeiro de uma tradição de luta que atravessa praticamente todo o período republicano”. (DOMINGUES, 2007: 122).

Contudo, vai ser a partir do final dos anos 70, mais precisamente em 1978, com a institucionalização do Movimento Negro Unificado – MNU, que o movimento negro ganha forma e movimentos políticos culturais que tomam como base o reconhecimento de sua identidade étnica ganham força no país.

Foi nesse período histórico que o movimento negro passou a adentrar no panorama educacional, através de propostas de revisão do currículo escolar e conteúdo eurocêntrico dos livros didáticos, de mostrar a necessidade de uma capacitação multiétnica para os educadores, uma nova visão do papel do negro na constituição do Brasil, recaindo, conseqüentemente, na defesa da inserção do ensino da história e cultura africana na sala de aula.

Partindo dessa realidade, surgiram as primeiras reivindicações acerca da valorização da cultura negra no país, quando novos sujeitos passam a exigir uma maior participação na vida política. Caracterizadas por reivindicações referentes à etnia, essas manifestações lutavam pelo fim do preconceito racial e pelo respeito às diferenças, fundamentadas na valorização da cultura afro-brasileira.

É nesse contexto que se insere a questão relativa à valorização da diversidade étnico-cultural de nossa formação no sistema educacional brasileiro, no qual desponta a inserção de temáticas e conteúdos programáticos sobre a história da África e do negro em nosso país (FERNANDES, 2005: 381).

Segundo Fernandes (2005), a introdução do ensino da história dos povos africanos no currículo da educação de nosso país, foi extremamente relevante, tendo em vista que a escola desenvolve um importante papel na sociedade no que tange à superação do preconceito e fim da discriminação, pois a instituição escolar está intimamente ligada à formulação de valores e atitudes, constitutivos do ser humano.

Entretanto, a Lei 10. 645/03 de autoria da deputada Esther Grossi, foi promulgada somente no ano de 2003, pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. A mesma trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro - Brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica. Esta, por sua vez modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a saber, Lei 9.394/96 e foi alterada pela Lei 11. 645/08, que acrescenta o ensino da História e Cultura Indígena. Assim, A lei 11. 645/08 estabelece que a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passe a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008).

De acordo com a Lei, o conteúdo programático das disciplinas deve contemplar o estudo da história da população africana e indígena, com o intuito de promover o resgate das suas contribuições para a formação do povo brasileiro. Para tanto, conteúdos relativos a essa temática devem ser abordados no currículo escolar, em caráter obrigatório, principalmente nas áreas de história, literatura e Artes.

Somente o conhecimento da história da África e do negro, poderá contribuir para se desfazer os preconceitos e estereótipos ligados ao segmento afro-brasileiro, além de contribuir para o resgate da autoestima de milhares de crianças e jovens que se vêem marginalizados por uma escola de padrões eurocêntricos, que nega a pluralidade étnico-cultural de nossa formação. (FERNANDES, 2005: 382)

Fica claro que a referida lei trouxe significativos avanços, na medida em que viabiliza o desenvolvimento de um panorama crítico no espaço escolar, no que se refere à valorização de nossa pluralidade cultural. No entanto, devemos ressaltar que muito ainda está por ser feito, para que a mesma não fique apenas no papel. Pesquisas e estudos nessa área, qualificação dos professores, políticas públicas voltadas para o problema e modificação dos manuais didáticos estão entre as possíveis estratégias para atendimento às determinações legais.

A Lei n. 10.639/03 se constitui num importante mecanismo de promoção de igualdade étnico-racial no ambiente escolar. Como considerações iniciais, é preciso pontuar que ela altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao mesmo tempo em que busca superar alguns obstáculos: pretende superar a visão negativa sobre os africanos e seus descendentes, construída ao longo dos tempos no Brasil; coloca a questão referente aos africanos e afro-brasileiros como questão nacional; pretende ressaltar positivamente a participação da população negra na construção da história do Brasil, quebrando a lógica eurocêntrica na produção e difusão do conhecimento; articula-se ao rol de políticas de ação afirmativa e, por fim, pretende possibilitar a permanência bem sucedida da população negra na escola. (ROCHA, 2006: 52)

Em linhas gerais, o que se busca alcançar a partir da inserção dessa temática nos currículos escolares de nosso país é estabelecer relações sociais mais positivas, voltadas para o respeito às diferenças e fortalecimento de nossa identidade, proporcionando o reconhecimento da cultura africana na formação social do nosso país.

Salientamos que a educação sob a perspectiva intercultural concebe os padrões culturais num patamar de igualdade, não numa espécie de hierarquia. “O reconhecimento do outro a partir dos complexos processos que constituem sua subjetividade permite compreendê-lo em sua alteridade”. (FLEURI, 2003:30)

2.2 A HISTÓRIA E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E O CURRÍCULO

Na discussão que propomos, torna-se imprescindível delimitarmos o que se entende por currículo, tendo em vista que o objetivamos analisar como a cultura afro-brasileira está sendo trabalhada pelos professores do ensino médio no currículo escolar de uma escola estadual.

Segundo Moreira e Candau (2007), a acepção de currículo toma várias formas e sentidos conforme o contexto histórico no qual a educação se insere, bem como as influências das mais variadas teorias acerca da temática. Geralmente currículo é associado a conteúdos, planos pedagógicos e experiências de aprendizagem. Num sentido mais comum do termo, o currículo geralmente é definido como a grade curricular composta por disciplinas e atividades, com carga horária e planos de ensino, que considerem as experiências vivenciadas pelos alunos. Mas o conceito desse termo vai muito mais além. Embora tendo o currículo um conceito polissêmico, que deve ser histórica e culturalmente situado, Moreira e Candau empenham-se numa tentativa de concepção e, assim, expressam ser o currículo o conjunto de,

[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativa. (MOREIRA E CANDAU, 2007: 19).

Segundo os referidos autores, assim como a cultura, o currículo também se revela enquanto um conjunto de práticas que produzem significados. Daí a aproximação dos termos. E partindo da perspectiva intercultural, o currículo se mostra enquanto ferramenta na construção de identidades, isto porque representa uma série de práticas

nas quais significados são produzidos e desenvolvidos. Outra característica importante do currículo é sua vinculação às relações sociais de poder.

Pode-se dizer que no currículo se evidenciam esforços tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam. Isso se torna claro ao nos lembrarmos dos inúmeros e expressivos relatos de práticas, em salas de aulas, que contribuem para cristalizar preconceitos e discriminações, representações estereotipadas e desrespeitosas de certos comportamentos, certos estudantes e certos grupos sociais. (MOREIRA E CANDAU, 2007:28).

Em linhas gerais, a teoria pós-estruturalista coloca a questão do currículo na perspectiva da diferença, concebendo o mesmo enquanto prática cultural, que deve ser percebida no âmbito das relações de poder. Sob o ponto de vista da linguagem, as relações sociais de poder, estão intimamente ligadas à produção de determinados significados, que produzem identidades e diferenças na medida em que formam o currículo.

Por outro lado, essas relações de poder que fomentam essas práticas discriminatórias também têm sido fortemente questionadas por profissionais que lançam mão de características próprias de cada cultura, objetivando sua valorização. Onde podemos inferir que no currículo, a pluralidade cultural que marca significativamente nossas relações sociais, inclusive no espaço escolar tem sido encarada de várias maneiras.

Lopes de Macedo (2011) compartilham dessa mesma perspectiva ao afirmarem que a noção de currículo formal, não é capaz de abarcar a multiplicidade de experiências e vivências dos sujeitos, que por sua vez compõem o currículo. E optam por um conceito de currículo que denominam de “multifacetado”, lançando mão dos estudos pós-estruturalistas. Essa corrente de pensamento defende a importância da linguagem na construção social. Assim, currículo seria um discurso determinado na relação entre os divergentes discursos socioculturais.

Pesquisas e estudos sobre o currículo estão cada vez mais ganhando espaço nos debates relacionados à educação, entre estes podemos destacar a relação entre currículo e cultura. Este fato justifica-se devido a relevância que a cultura assume não só na produção teórica atual como também na nossa vida social.

A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo. São os arranjos e as relações envolvidas em um evento que passam, predominantemente, a despertar a atenção dos que analisam a cultura com base nessa quinta perspectiva, passível de ser resumida na idéia de que cultura representa um *conjunto de práticas significantes* (grifo dos autores) (MOREIRA E CANDAU, 2007:27)

Esse fenômeno traz para o âmbito do currículo a necessidade de refletir como essas diferenças estão sendo representadas, e através de quê os significados contidos nessas representações vão influenciar a constituição de sistemas de identificação.

3. APRESENTANDO O *LÓCUS* E O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

3.1 A ESCOLA: *LÓCUS* DA PESQUISA

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Média Maria Zeca de Souza, situada no município de Massaranduba – PB foi criada em março de 1980, na administração do Governo Wilson Braga e do prefeito Manoel Rogério da Silva. Na época de sua fundação, a escola foi contemplada com apenas 4 (quatro) salas de aulas, destinadas ao Ensino fundamental I (antigo curso ginasial), e funcionava apenas no turno da manhã, sob a direção da professora Maria Aparecida Sacramento Schildt. Os professores da escola e inclusive a diretora vinham todos os dias de Campina Grande – PB, pois até então não havia na cidade quantidade suficiente de profissionais do magistério para atender à demanda das escolas da cidade, tanto municipais quanto a estadual.

Nesse contexto de fundação, a referida escola funcionava no prédio onde hoje é a Escola Municipal de Educação Infantil Maria Zeca de Souza, na Rua Eulália Zeca, S/N. devido a um aumento considerável na quantidade de alunos, foi necessário um espaço físico maior para que a escola continuasse funcionando. Quatro anos após sua fundação, o governo do estado construiu um prédio com seis salas de aula, à Rua Vereador Aderbal Gomes da Silva, S/N, endereço atual. A escola foi transferida para o novo prédio e seis turmas do Ensino Fundamental II foram criadas no turno da manhã e no turno da tarde permaneceu o Ensino do 6º ao 9º ano.

Em 1993 houve outra reforma, e a escola novamente foi ampliada, esse fato ocorreu na gestão do prefeito Roberto Sabino de Souza. Nessa nova fase, o primeiro ano do Ensino Médio foi introduzido, a primeira turma começou a estudar com recursos fornecidos pela prefeitura municipal da cidade. Nesse mesmo período, surgiu a necessidade de aumentar a quantidade de turmas do Ensino Fundamental II e simultaneamente implantar o Ensino Médio completo, para que os alunos que concluíssem o Fundamental, não tivessem que se deslocar para Campina Grande/PB para continuarem seus estudos, dada a grande dificuldade de transporte na época.

Partindo da constatação dessa realidade, tanto o Governo como a Escola passaram a enfrentar problemas devido à ausência de espaço físico. Diante desse impasse, foi resolvido que um Grupo Escolar Municipal que se localizava ao lado da Escola Estadual

fosse transferido para outro local, sendo o terreno então cedido para ampliar (mais uma vez) a referida escola. Como medida emergencial, foi construída uma espécie de corredor que ligava a lateral de um prédio à outro, e assim foi possível aumentar a quantidade de salas de aula e a Escola Estadual Maria Zeca de Souza passou a funcionar nos três turnos, oferecendo inclusive o Ensino Médio, com turmas pela manhã e à noite. A gestão da professora Aparecida se estendeu de 1980 (ano da fundação), até 2004. Atualmente além do ensino regular, é oferecida a modalidade EJA – Educação para Jovens e Adultos, nos ensinos fundamental e médio.

Atualmente a escola é gerida pela professora Sueli Rodrigues, ex vice-diretora. Conta com 11 salas de aula, 02 banheiros, 01 sala de professores com dois banheiros, 01 sala de computação, 01 pátio para reuniões e recreação, 01 biblioteca, 01 diretoria, 01 secretaria e um complexo esportivo, destinado a eventos e atividades físicas

Vale salientar que a infra-estrutura do prédio, apesar de ampliada ainda possui instalações antigas, desde o tempo da sua fundação. A sala de computação é bastante pequena, sendo impossível ministrar aulas para uma turma completa. Além disso, a biblioteca é significativamente inadequada com relação ao acervo, como também no que se refere à estrutura física.

O quadro de profissionais é composto por 39 docentes, dentre eles 20 são efetivos. Entre os prestadores de serviço, verificamos que 3 docentes lecionam disciplinas que não correspondem à sua área de formação: um graduado em pedagogia lecionando geografia, outro formado em pedagogia ensinando ciências e uma professora graduada em história lecionando geografia. Apenas 3 (três) dos docentes possuem mestrado/doutorado e 15 (quinze) são especialistas, portanto, 21 possuem apenas graduação. A escola possui apenas uma supervisora, formada em Pedagogia e especialista em supervisão, que atende somente os turnos da manhã e tarde, ficando os professores do turno da noite sem o apoio desse profissional. A diretora é Psicóloga e Pedagoga, possui especialização na área de psicopedagogia.

O último Projeto Político Pedagógico (PPP) foi aprovado na escola no ano de 2011, sua elaboração foi baseada na Lei 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Plano Nacional da Educação (PNE), no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF).

A estrutura do PPP da referida escola esquematiza-se em: 1. Apresentação, 2. Justificativa; 3. Identificação da escola (abrangendo organização da escola e perfil sócio-econômico e cultural dos alunos; 4. Histórico de criação; 5. Legislação que credencia a escola; 6. Visões estratégicas; 7. Missão; 8. Recursos e financiamento; 8. Diagnóstico da situação atual; 9. Quadro de funcionários e regimento interno.

É importante mencionar que em nenhum momento o currículo proposto pela escola orienta estudos acerca da História e Cultura Afro-Brasileira. Apesar da existência de uma Lei que torna obrigatória a abordagem dessa temática, tornou-se perceptível a ausência da mesma no currículo escolar da referida escola. Isso se deve em parte, devido ao fato de que grande parte dos livros didáticos ainda não tem uma orientação que realmente contemple as raízes africanas do país.

A educação escolarizada no Brasil ainda está pautada numa tradição europeia que valoriza a erudição, uma cultura livresca pouco condizente com a nossa realidade. O conteúdo programático da educação básica tem mantido uma visão monocultural e eurocêntrica, deixando de fora as muitas culturas existentes na sociedade brasileira (SANTOS, 2006:4).

É essencial que a escola desenvolva um currículo com a colaboração dos docentes, a fim de que o processo educacional seja construído de acordo com a realidade de cada instituição. Sabendo que o currículo expressa interesses, é essencial que compreendamos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, temas que estejam ligados à realidade social do aluno.

3.2 PERCURSO METODOLÓGICO

As preocupações com o tema emergiram a partir das minhas experiências como professora na Rede Estadual de Ensino e como aluna do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares, realizado na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, que provocou relevantes questionamentos sobre a prática docente, sobretudo, na Rede Estadual de Ensino Básico.

Buscando investigar a aplicação da lei 10. 639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura africana a Escola em questão, um arcabouço teórico foi

construído, objetivando uma maior compreensão das especificidades da temática proposta.

Para realizar uma determinada pesquisa, o estudioso necessita detalhar os procedimentos metodológicos que irão nortear o seu desenvolvimento. "*Assim, entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade*" (MINAYO, 1994, p.16, grifo do autor).

No desenvolvimento desse trabalho realizamos um estudo de caso uma vez que se procurou o aprofundamento de uma realidade específica, no caso a forma de como a Cultura Afro-Brasileira está sendo abordada numa escola do nosso Estado.

Partimos inicialmente de uma revisão bibliográfica, como, por exemplo, análise dos documentos da escola que poderiam tratar do tema e bibliografia específica que aborde a temática.

Em seguida, fizemos uma observação *in loco* na referida escola e aplicamos questionários, a fim de perceber como os docentes, que são os sujeitos da pesquisa, lidam com o ensino da Cultura Afro-brasileira no espaço escolar na realidade de cada disciplina. O questionário foi eleito enquanto instrumento precípuo para a coleta dos dados.

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA E O CONHECIMENTO ACERCA DAS LEIS Nº 10.639/03 E 11.645/08

Elegemos como amostra 8 (oito) professores/as do Ensino Médio da escola pesquisada, sendo um de cada disciplina, a fim de contemplar todas as áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar. O turno escolhido foi o noturno. É imprescindível mencionar que algumas disciplinas não foram contempladas: Educação Física, devido ao fato de que a mesma não é ministrada no turno da noite; Filosofia e Sociologia, pois esta é ministrada pela pesquisadora. Os/as professoras apresentam as seguintes características:

Quadro 1 - Corpo docente da escola pesquisada

PROFESSOR	DISCIPLINA/S QUE LECIONA	ANO DE INGRESSO NA ESCOLA	VÍNCULO	FORMAÇÃO
P 1	Língua Portuguesa - Fundamental, Médio e EJA	2010	Efetivo	Graduado em Letras e Administração; Especialista na área de educação
P 2	História	2012	Efetivo	Graduado em História e Letras; Especialista em História do Brasil e cursa Pedagogia.
P 3	Física	2013	Contratado	Graduado em Física; Mestre em Ciências da Natureza
P 4	Matemática	2013	Contratado	Graduado em Matemática
P 5	Língua Portuguesa – Fundamental e Médio	2012	Efetivo	Graduada e Mestre na área de Letras e cursava Direito (interrompeu provisoriamente)
P 6	Geografia	2012	Contratada	Graduada em pedagogia, Cursa Letras; Especialista em Educação
P 7	Biologia	2011	Contratado	Graduada em Biologia
P8	História	2010	Contratado	Graduado em História, cursa especialização em Cultura Afro-Brasileira

Fonte - A autora, a partir de consulta aos/as professores/as

Analisando o Quadro 1, percebemos que há uma precariedade com relação ao vínculo empregatício dos professores, pois apenas 3 dos entrevistados são concursados e efetivos na função. Quanto à formação apenas um docente possui mestrado, outro profissional está com o mestrado em curso. No que tange à pós-graduação *lato senso*, somente 3 professores a possuem.

Infelizmente essa é a realidade do nosso sistema educacional, marcado pela precariedade da formação docente, bem como das condições de trabalho dos mesmos. Diante do exposto é válido ressaltar que,

A questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (SAVIANNI, 2008: 153).

Torna-se perceptível, pois, o quanto essa falta de formação e condições de trabalho são fatores interligados. Uma saída para esse impasse continua sendo encarar a educação como prioridade nas políticas públicas, afinal para que alcancemos o fim dessa problemática é preciso que investimentos sejam realizados nesse campo. Segundo Salvianni (2008) esse é um grande desafio que precisa ser enfrentado.

4. HISTÓRIA E CULTURA DA ÁFRICA: AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES DA INFORMAÇÃO À SUA IMPLEMENTAÇÃO

4.1 INFORMAÇÕES SOBRE A LEI Nº 10.639/2003 E FORMAÇÃO DOCENTE

A inclusão obrigatória dessas leis nos currículos escolares, com afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é uma ação política, com repercussão pedagógica que resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira.

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASÍLIA, 2004: 17)

A partir dessas considerações, indagamos acerca do conhecimento que os docentes possuem sobre as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. As respostas apresentadas no Quadro 2 revelam que os respondentes têm conhecimento superficial sobre as referidas leis e que, em sua maioria, não foram adquiridas em cursos de formação.

Quadro 2 - Informação e formação docente

PROFESSOR	INFORMAÇÃO SOBRE AS LEIS	ONDE OS PROFESSORES OBTEVERAM AS INFORMAÇÕES
P 1	Afirma conhecer as referidas leis	Obtendo esse conhecimento através da LDB, entretanto, ressalta ser bastante superficial seu entendimento acerca das mesmas.
P2	Afirma conhecer as referidas leis	Teve conhecimento das leis durante sua especialização em História do Brasil, como também em sua segunda graduação (pedagogia).
P3	Afirma conhecer as referidas leis	O P3 adquiriu conhecimento acerca das leis durante alguns congressos direcionados à área de educação
P4	Afirma conhecer as referidas leis	O P4 afirma que passou a ter maiores informações numa amostra pedagógica realizada pela escola em 2012 e através da internet.
P5	Afirma conhecer as referidas leis	Obteve conhecimento durante sua graduação (Letras), A partir de então lê autores de literatura africana e até cita-os
P6	Afirma conhecer as referidas leis	Afirma que na graduação ouviu falar superficialmente sobre as referidas leis
P7	Afirma conhecer as referidas leis	Admite que já ouviu falar na obrigatoriedade dessas leis na sala de aula, seja através da mídia ou de outros professores, mas durante sua graduação essa temática nunca foi abordada
P8	Afirma conhecer as referidas leis	Não só conhece as leis como está realizando uma especialização na área. Esse curso surgiu da necessidade e dificuldade que o mesmo tinha em abordar esse tema em sala, uma vez que durante a graduação não teve a oportunidade de aprofundar o assunto

Fonte- A autora, com base nas respostas dos questionários

Diante do exposto, podemos inferir que, a maioria dos entrevistados tem conhecimento das referidas leis, contudo de maneira superficial. Torna-se perceptível que, a grosso modo, os docentes apenas reconhecem a existência da lei que trata da obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira em sala de aula, o que implica dizer que essa temática ainda é “estranha” aos olhos dos educadores.

Esse fato ocorre devido à inúmeros fatores, dentre os quais podemos destacar a precariedade durante a formação. Analisando as respostas dadas, fica claro que durante a graduação o tema não é trabalhado, como consequência, o professor quando inicia sua prática em sala de aula não possui conhecimento suficiente para trabalhar a temática em questão, ficando a cargo do mesmo buscar esses conteúdos por iniciativa própria, ou ignorá-los.

O fato de ser quase consensual uma lacuna na formação inicial que é ministrada nas universidades, faculdades e cursos de formação permanente e continuada, no que se refere à história da África e à cultura afro-brasileira, nos permite afirmar que a trajetória da educação no Brasil nega a existência do referencial histórico, social, econômico e cultural do africano e não incorporou conteúdos afro-brasileiros nas grades curriculares escolares e, embora tenhamos muita notícia de discriminação racial nas escolas, quando há um processo de

acusação por racismo, a tendência é culpar os vitimizados pela opressão sofrida. (ROCHA, 2006: 52)

Outro fator importante no que se refere à obtenção do conhecimento acerca das referidas leis, é a ausência de formação/capacitação continuada por parte dos educadores. Se já saem das Universidades sem esse embasamento teórico acerca do tema, quando chegam à escola não recebem nenhum tipo de formação/capacitação que os prepare para trabalhar o assunto em sala de aula.

Dá a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004:17)

Segundo Fernandes (2005), esse é um dos grandes desafios postos ao sistema educacional do nosso país: a não qualificação do corpo docente. Muitos educadores precisam estar habilitados, isto é, aptos para trabalhar essa temática no currículo escolar.

3.2 AS ADAPTAÇÕES (NÃO) REALIZADAS

No que se refere às possíveis ações desenvolvidas pela escola no sentido promover as adaptações curriculares necessárias à implementação das referidas leis, bem como à importância da mesma em se organizar nesse sentido, os dados obtidos foram os seguintes:

Quadro 3 – A escola e as adaptações curriculares

PROFESSORES	RESPOSTAS
P1	Sim, mas de modo bastante esporádico. As ações são realizadas apenas por professores e alunos em Mostras Pedagógicas ou gincanas realizadas na escola”. (Considera importante) “Porque eu mesmo não me sinto preparado para tratar de um tema tão importante e que mexe com as ideologias do alunado e com a cultura da escola como um todo.
P2	Algumas ações são realizadas como apresentação de projetos”. (Considera importante) “Porque além de ser uma obrigatoriedade das leis acima citadas, há também uma necessidade de sua inclusão no currículo oficial das escolas como forma de extinguir o preconceito racial no Brasil.
P3	Não tenho percebido qualquer tipo de atividade diferenciada com relação à essa temática. É extremamente importante tendo em vista que existe ainda entre alunos e professores uma certa quantidade de preconceitos com relação aos fatos e fatores culturais referentes a cultura afro-brasileira.
P4	Nas reuniões de departamento sempre é mencionado o referido assunto e a Mostra Pedagógica de 2012 teve como tema a cultura afro-brasileira. (Considera importante) Para ficarmos cientes da história da origem de nosso povo.
P5	Não, pois as adaptações dependem do planejamento do professor e a escola apesar de incentivar, dá liberdade para que os educadores trabalhem esse tema como desejam. (Considera importante) Pois o ensino da história e cultura afro-brasileira foram muito marginalizadas do currículo escolar e a formação de nossa identidade acabou sendo vista superficialmente na escola.
P6	As ações são bastante pontuais, para falar a verdade, foi perceptível a menção dessa temática apenas numa amostra pedagógica realizada na escola em 2012. É importante que a escola se mobilize sim, precisamos de mais ações na educação no combate ao preconceito.
P7	Particularmente não vi nenhuma ação da escola nesse sentido, só uma Mostra Pedagógica que aconteceu há uns anos, mas só os professores de história fizeram alguma coisa. Acho essencial que a escola desenvolva mais ações com esse tema, porque é lei né?
P8	Infelizmente se esse tema é trabalhado na escola, parte do interesse de cada professor, pois a escola de uma maneira geral não possui ações desse tipo. É importante que a escola se mobilize na efetivação das referidas leis porque se trata de apresentar aos alunos a origem de nosso povo, a formação da nossa identidade e o fim do preconceito racial.

Fonte- A autora, com base nas respostas dos questionários

Apesar de considerar o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira algo importante no processo de ensino aprendizagem, a maioria dos entrevistados afirma que a escola não desenvolve ações nesse sentido. As abordagens são bastante pontuais, se expressando na forma de apenas uma Mostra Pedagógica realizada na referida escola.

A instituição escolar tem, assim, de criar mecanismos e instrumentos de uso permanente, via projeto político-pedagógico e currículo, para intervir na realidade que exclui o negro (pretos e pardos), bem como os indígenas, entre outros, do acesso aos direitos humanos fundamentais. Assim, tem de colocar, necessariamente, a diversidade étnico-racial como conteúdo escolar e dar a esse conteúdo o tratamento adequado. (LOPES, 2006:31)

Essa não é uma tarefa fácil, uma vez que abrange intensas modificações, tanto nos sistemas pedagógicos das escolas, no que diz respeito à valores e princípios que permeiam o âmbito escolar. Assim, torna-se extremamente necessário irmos além, o que significa ultrapassar essas ações pontuais, a fim de que as políticas de promoção da igualdade racial integrem o currículo de nossas escolas.

3.3 ABORDAGEM DO TEMA: ENTRE TENTATIVAS E DIFICULDADES

Com relação à abordagem do tema nas aulas, aos conteúdos abordados e às dificuldades em se trabalhar a questão, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 4 – Abordagem da temática e dificuldades encontradas

P1	Não trabalho a temática. Motivos: carência de material didático facilitador; realidade da disciplina que leciono, bastante distante do tema; o programa de Língua Portuguesa é muito extenso e não deixa tempo. Tenho dificuldades pois o próprio conhecimento do assunto já constitui um obstáculo, pois quando se fala em cultura afro-brasileira, muitas vezes a história se limita a falar sobre maus tratos pelos quais os africanos passaram.
P2	Sim, entre vários temas relativos à história e cultura afro-brasileira e africana abordo: as origens dos africanos que foram trazidos como escravos para o Brasil; a resistência negra à escravidão e a influência africana na formação cultural do Brasil. Não tenho dificuldades porque o tema em questão faz parte da História, principalmente a do Brasil.
P3	Não. Ainda não encontrei pontos dentro dos conteúdos que leciono que me ofereçam uma base para introduzir essa temática em meio às aulas de Física. Tenho dificuldades porque os próprios materiais didáticos e de auxílio ao professor não oferecem embasamento.
P4	Por se tratar de uma disciplina na área de humanas, não trabalho. Porque é um tema difícil de relacionar com a disciplina de exatas.
P5	Sim, trabalhei nas aulas de literatura conteúdos: Poesia de Casdtro Alves (O Romantismo), leitura integral do romance ‘O Cortiço’ (a abordagem da negra Bertoleza) para trabalhar Realismo, leitura de vários poetas que falam do negro e sua cultura.
P6	Não trabalho esse tema nas minhas aulas, principalmente por falta de tempo, pois se quiser incluir assuntos assim, tenho que ter tempo de pesquisar na internet, buscar fontes e o conteúdo da minha disciplina já exige muito de mim.
P7	Confesso que não abordo a temática. Um dos motivos é o desconhecimento desse assunto, afinal para o professor tratar de determinado tema, ele tem que ter conhecimento não é mesmo?
P8	Sim, através de outras fontes além do livro didático, isso porque os livros vêm mostrando uma visão muito negativa do negro na sociedade. Só mostra sofrimento, humilhação...não apresenta como eles contribuíram para formação do nosso país. Apesar de trabalhar o tema, tenho dificuldades sim, pois não dispomos de material para abordá-lo.

Fonte- A autora, com base nas respostas dos questionários

Torna-se perceptível diante de tais depoimentos que poucos conseguem incluir o tema em questão nas suas aulas e nos conteúdos de suas disciplinas, pois apenas três professores afirmaram trabalhar a História e Cultura africana na sala de aula. Isso ocorre devido a várias razões: falta de tempo (muitos trabalham em várias escolas), não possuir domínio sobre o assunto, acreditar que só disciplinas de “humanas” podem abordar a temática, ausência desse tema nos livros didáticos, ausência desses conteúdos nos cursos de licenciatura.

Por fim, os docentes foram questionados acerca das ações que deveriam ser adotadas para que a História e a Cultura africana fossem incorporadas ao currículo da referida escola. Dentre as principais “sugestões” podemos destacar: a importância da capacitação do corpo docente para que este possa, sobretudo, ter domínio do tema, como também trabalhar de modo interdisciplinar; lançar mão de uma metodologia que motive o alunado a se interessar pelo tema, tendo em vista o expressivo preconceito presente não só na escola, mas na sociedade como um todo; investimento do governo na oferta de material didático (livros, revistas, vídeos, etc.) que abordem a temática; desenvolvimento de eventos relacionados ao referido conteúdo.

Reivindicações como essas são pautas de vários debates no campo da educação no que diz respeito às possíveis soluções para essa problemática. Está claro que a Lei se revela enquanto um grande avanço, uma vez que traz à tona uma necessidade das nossas escolas e da sociedade como um todo, contudo, devemos estar cientes de que há um longo caminho pela frente para que essa “obrigatoriedade” seja verdadeiramente cumprida, que práticas de inclusão da Cultura e História Afro-Brasileira sejam efetivamente trabalhadas no currículo escolar brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação centrou-se na aplicabilidade das Leis 10.693/03 e 11.645/08 no currículo de uma escola estadual na cidade de Massaranduba - PB, buscando responder importantes questionamentos acerca da obrigatoriedade das mesmas no âmbito escolar. Assim, indagamos aos educadores a respeito às referidas leis, das dificuldades em se trabalhar a temática, das possíveis ações a serem desenvolvidas pela escola no sentido de inserir tal tema nos currículos.

Podemos inferir que, tornou-se perceptível, ao analisar o Projeto Político Pedagógico da escola, a ausência de um currículo que aborde a questão das referidas Leis. Na verdade, o que se vê é um documento bastante restrito e que não discute questões referentes aos conteúdos das disciplinas, deixando a cargo de cada profissional “selecionar” os programas de suas respectivas disciplinas. Assim, o currículo proposto pela referida escola não abarca as questões que norteiam a problemática das relações étnico-raciais, nem a diversidade cultural tão presente em nossa sociedade.

No que se refere às indagações propostas nos questionários direcionados aos docentes, obtivemos importantes reflexões tanto no que tange ao conhecimento dos mesmos acerca da temática História e Cultura Afro-Brasileira, como no que diz respeito à vivência desse assunto no currículo e os principais obstáculos postos à efetivação do mesmo.

Um dado relevante foi que todos os professores afirmaram conhecer as Leis que tratam da temática, contudo, isso não significa dizer que as mesmas são trabalhadas em sala de aula, tendo em vista que os docentes apenas “conhecem superficialmente”, não colocando-as, pois, em prática. Uma das razões desse problema é a ausência desse tema durante a graduação dos mesmos. Durante a licenciatura, pouco se aborda esse tema. Diante do exposto torna-se essencial investimento na formação dos docentes quando ainda estão cursando a graduação, para que os mesmos já cheguem aptos para trabalhar esse tema em sala de aula. Outra possibilidade é oferecer cursos de capacitação para aqueles que já concluíram suas licenciaturas, e proporcionar condições e incentivos para que os professores sejam motivados a fazerem, a exemplo um horário mais flexível, ou uma capacitação à distância.

Essa questão do tempo, ou melhor, da ausência deste, também ganhou destaque nas respostas dadas pelos docentes. Os professores, em sua maioria, possuem uma carga horária exaustiva, o que conseqüentemente prejudica o mesmo no planejamento dos conteúdos. Assim, muitos são levados a reproduzirem o que está nos livros didáticos, a trabalharem com velhos planos de aulas, utilizados todos os anos, sem nenhuma reformulação.

Outro ponto que merece ser abordado é a questão do livro didático. Como afirma Fernandes (2005), os conteúdos do currículo escolar, apesar da renovação teórico-metodológica do ensino de história, nas últimas décadas, os livros ainda mantêm uma visão eurocêntrica, ignoram a participação ativa dos africanos na construção do nosso país.

Analisando as respostas, foi perceptível que poucos professores conseguem trabalhar tal temática em sala de aula e os que trabalham são da disciplina história. Partindo da constatação dessa realidade percebemos a escola enquanto palco de intenções e possibilidades, mas também de limites e complexidades, fatores estes que permeiam todo o processo que dá materialidade às Leis e suas diretrizes curriculares nacionais.

Já afirmamos anteriormente o desafio que é, para nós educadores e para a sociedade de uma maneira geral, tornar real a inclusão dessa temática nos currículos escolares. Como propiciar o conhecimento de nossa pluralidade cultural e étnica? Como construir práticas curriculares que busquem a desestigmatização da cultura africana, de modo a valorizar sua contribuição na constituição do nosso país?

Um importante passo já foi dado: a instituição das referidas leis. Entretanto, vários obstáculos são colocados a essa proposta. Então, quais seriam as possíveis saídas para esse impasse? Muitas das respostas para esses questionamentos estão nas próprias falas dos docentes, na medida em que são indagados, os próprios professores nos indicam um caminho a ser seguido, caminho este que deve atentar, não apenas aspecto cognitivo, mas, principalmente, para mudanças que valorizem a diversidade e as diferenças.

Os gestores de ensino nas escolas devem incentivar pais e professores a discutir as bases curriculares dos projetos pedagógicos das escolas, levando em conta as temáticas previstas pela lei. É recomendado, pois, que as escolas procurem formas de pedir

financiamento para Ministério da Educação, prevendo, por exemplo, a disponibilidade de obras para qualificar os projetos pedagógicos da instituição de ensino. Também é necessária iniciativa por parte dos docentes: muitas vezes “cansados” e sobrecarregados não têm estímulos nem condições, acabando por reproduzir velhas práticas. Mas o professor tem um papel primordial nesse processo.

Coloca-se, pois, como um desafio, estimular a construção de um Projeto Político Pedagógico como ferramenta teórica e metodológica que legitime as tradições africanas que constituem a formação social brasileira, com base na referida Lei. Tal proposta não é tarefa fácil, pois implica repensar e reformular práticas pedagógicas cristalizadas.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11.645/2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modifica a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília: MEC, 2008

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retratos das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília: IPEA, 2011.

_____. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

DIAS, D. C. **Identidade E Espaço: Mudanças Em Tempos De Globalização**. Anais do XVI Encontro nacional de geógrafos. Realizado de 25 a 31 de julho de 2010. Porto Alegre - RS, 2010.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, vol.12, n.23, pp. 100-122, 2007.

FARIA, E; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. Vol.15 no.1. pp 35-42, São Paulo, Janeiro/Junho de 2011

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. In: **Cadernos Cedes**. pp. 378- 388. Campinas, Set -Dez 2005.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº.23, pp 16-32. Rio de Janeiro, Maio/Agosto de 2003.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho Movimentos Sociais e Educação, apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu (MG), de 17 a 20 de outubro de 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guarareira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006. 104p. Título original: The question of cultural identity.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, V.N. Diversidade étnico-racial no currículo escolar do ensino fundamental. In: **Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira**. Boletim 20. Ministério da Educação, 2006.

MACEDO, E. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Revista Educação e Sociedade**. Vol.30, n.106, pp. 87-109, 2009.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC, pp.17-48, 2007.

ROCHA, L. C. As relações étnico-raciais, a cultura afro-brasileira e o projeto político-pedagógico. In: **Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira**. Boletim 20. Ministério da Educação, 2006.

ROCHA, R. M. C.; TRINDADE, A. L. Ensino Fundamental. In: **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, pp. 55 – 74, 2006.

SANTOS, S. **Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira**. Boletim 20. Ministério da Educação, 2006.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 14, n. 40, pp 143-155, jan-abr. 2009.

SILVA, T.T. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2005.