



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO MÉDIO, TÉCNICO E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA  
ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

**ROSEANE SANTOS DE MELO**

**REPRESENTAÇÃO DA HERANÇA CULTURAL AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA  
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO: RELEITURA DAS LEIS 10.639/2003 E  
11.645/POLÍTICAS AFIRMATIVAS**

**Campina Grande - PB**

**2014**

**ROSEANE SANTOS DE MELO**

**REPRESENTAÇÃO DA HERANÇA CULTURAL AFRO-BRASILEIRA E  
INDÍGENA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO: RELEITURA DAS LEIS  
10.639/2003 E 11.645/POLÍTICAS AFIRMATIVAS**

Monografia apresentada a Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, como um dos requisitos para a conclusão do curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. MS. Silvânia Karla de Farias Lima

Campina Grande - PB

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.

M528r Melo, Roseane Santos de  
Representação da herança cultural afro-brasileira e indígena no contexto da educação [manuscrito] : releitura das leis 10.639 /2003 e 11.645/políticas afirmativas / Roseane Santos de Melo. - 2014.  
38 p. : il. color.

Digitado.  
Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

"Orientação: Profª. Silvânia Karla de Farias Lima, Departamento de Antropologia".

1. Cultura Afro-Brasileira. 2. Relações Étnico-Raciais. 3. Educação. I. Título.

21. ed. CDD 306

ROSEANE SANTOS DE MELO


REPRESENTAÇÃO DA HERANÇA CULTURAL AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA  
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO: RELEITURA DAS LEIS 10.639/2003 E  
11.645/POLÍTICAS AFIRMATIVAS

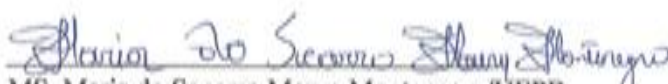
Monografia apresentada a Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, como um dos requisitos para a conclusão do curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares.

Aprovada em: 18/10/2014.

Banca Examinadora

  
Prof.<sup>a</sup>/MS. Silvana Karla de Farias Lima  
Orientadora

  
Prof.<sup>a</sup>/DR.<sup>a</sup>. Marta Lúcia de Souza Celino / UEPB  
Examinador (a)

  
Prof.<sup>a</sup>. MS. Maria do Socorro Moura Montenegro/UEPB  
Examinador (a)

## RESUMO

MELO, Roseane Santos de. REPRESENTAÇÃO DA HERANÇA CULTURAL AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO: RELEITURA DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/POLÍTICAS AFIRMATIVAS. Monografia. Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. UEPB: Campina Grande, 2014. 38f.

Este trabalho tem por Objetivo compreender os sentidos e significados da herança Cultural Afro-Brasileira e Indígena representada no contexto da educação no cotidiano da sala de aula da escola básica, a partir de uma releitura das Leis 10.639/2003 e 11.645/políticas afirmativas que estabeleceu o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no contexto da educação. Nossa proposta é proporcionar uma maior discursividade sobre o tema das questões relativas à educação étnico-racial, trazendo-o ao âmbito escolar. Para isso, utilizamos como referencial teórico Chartier (1991), Certeau (2008), Lino Gomes (2008). Nossa metodologia se deu a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, onde foi consultada a historiografia sobre o tema, além de documentos oficiais a exemplo da Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Trata-se, portanto de uma lei que visa resgatar os direitos, a memória e a identidade do negro, com base a desfazer equívocos seculares que por muito tempo inferiorizou o papel do negro na sociedade.

**Palavras-chave:** Cultura Afro-Brasileira. Relações Étnico-Raciais. Educação.

## **ABSTRACT**

This work aims to understand the meanings of heritage Cultural Afro-Brazilian and Indigenous represented in the context of education in everyday classroom basic school room, from a rereading of Laws 10.639 / 2003 and 11,645 / affirmative policies which set the teaching of African history and culture and african-Brazilian in the context of education. Our proposal is to provide a larger discourse on the subject of issues relating to ethnic-racial education, bringing it to the school environment. For this, we use as theoretical Chartier (1991), Certeau (2008), Lino Gomes (2008). Our methodology was made from a bibliographic and documentary research, which was referred to the historiography on the subject, as well as official documents such as the Law 10.639 / 03 and the National Curriculum Guidelines for the Education of Racial-Ethnic Relations and teaching History and Afro-Brazilian and African. It is therefore a law to redeem the rights, memory and identity of black based undo secular misconceptions that long black inferiorizou's role in society.

**Keywords:** Afro-Brazilian Culture. Racial-Ethnic Relations. Education.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>08</b>
<b>2. CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO: APORTES A PARTIR DA LEI 10.639/03 .....</b>	<b>10</b>
<b>3. ESCOLARIZAÇÃO E POVOS INDÍGINAS .....</b>	<b>13</b>
<b>4. METODOLOGIA .....</b>	<b>15</b>
<b>5. RESULTADO E DISCUSSÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>6. A HERANÇA CULTURAL AFRO-BRASILEIRA REPRESENTADA NA SALA DE AULA .....</b>	<b>20</b>
<b>6.1 HERANÇAS DA MISCIGENAÇÃO AFRO-BRASILEIRA: CONTEÚDOS ABORDADOSNAS OFICINAS PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>22</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>25</b>
<b>8. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO .....</b>	<b>27</b>
<b>9. APÊNDICES .....</b>	<b>29</b>
<b>10. ANEXOS .....</b>	<b>30</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A formação social e cultural brasileira foi resultante de conhecimentos que foram construídos a partir da relação que foi estabelecida com diferentes grupos étnico-raciais. Depreende-se que nenhuma cultura se faz de forma homogênea, pois a partir do momento em que se apropria de costumes, crenças e códigos em geral pertencentes a um determinado grupo social, se está, ao mesmo tempo, construindo a *etnicidade*. Dessa forma, a valorização da memória desses diferentes grupos culturais, é importante para o reconhecimento, identificação e a perpetuação dos valores e códigos que os formam.

Após a aprovação da Lei 10.639/2003, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e indígena se tornou obrigatório nos currículos das instituições de Ensino Fundamental, Médio e Superior. Bem como se passou a evidenciar em discussões, estudos e pesquisa a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil, propiciando e promovendo debates sobre as culturas negadas na educação, a exemplo dos saberes culturais africanos e da cultura afro-brasileira. Para isso, novas diretrizes curriculares nacionais foram estabelecidas visando orientar a prática de estudo dessas disciplinas.

Neste trabalho se procurou compreender os sentidos e significados da herança cultural Afro-Brasileira e indígena representada no contexto da educação básica. Visto que é na escola onde se formam as identidades, ou pelo menos, a escola ajuda na formação de subjetividades que refletirão em diversos âmbitos da sociedade. Buscou-se verificar as Leis 10.639/03 e a Lei 11.645<sup>1</sup> e suas repercussões no contexto educacional, fazendo uma releitura dessa lei e enfatizando sua importância para pensar a herança cultural Afro-Brasileira e indígena, mostrando assim seu potencial educativo.

É inegável a contribuição socioeducativa emanada pela escola. Nesse processo de aprendizagem em que o aluno passa ver o “outro” em suas complexidades nas relações humanas, a educação se torna um elemento essencial para tal compreensão, e

---

<sup>1</sup> Cf. em ANEXO, p. 32.



para compreender também afirmações e significados diferentes do que esse aluno está frequentemente habituado através de um ensino eurocêntrico e preconceituoso.

O que existe ainda na grande maioria das escolas, e em ambientes escolares, é a prática monocultural, onde o sistema educacional baseia-se apenas numa única visão cultural-notadamente a europeia, reproduzindo dessa forma preconceitos e formas de discriminação na sala de aula e no espaço escolar.

Este estudo encontra-se embasado no conceito de Roger Chartier (1991) de Representação, de Certeau (2008) sobre cotidiano e espaço e Lino Gomes (2008) e as suas discussões sobre a Cultura Afro-Brasileira na escola, além de estudos de Chagas (2010) sobre a Cultura Afro-Brasileira na sala de aula e Paladino e Czarny(2012) sobre povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas.

Foi utilizado ainda como fontes: as Leis 10.639/03 e a 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Brasil. Utilizaram-se também alguns estudos no campo da historiografia sobre o tema.

## REVISÃO DA LITERATURA

### CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO: APORTES A PARTIR DA LEI 10.639/03

Esta discussão tem início, elaborando uma abordagem histórica sobre o ensino de história nas instituições escolares. Começou pelo currículo escolar, já que este ocupa um lugar central no processo de reprodução cultural e social. É impossível compreender o currículo sem uma perspectiva sociológica.

Durante o século XIX os objetivos do ensino de história foram se definindo, tendo essa disciplina um papel ordenador e civilizador. Produzia-se e ensinava-se uma história exclusivamente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, colocando dessa forma a África e seus descendentes em lugar subalterno e inferior. O propósito da disciplina era a construção da identidade nacional, dando-se ênfase exclusiva na visão europeia. A elite tentava construir no Brasil a ideia de igualdade, independente da sua cor, todos eram tratados iguais perante essa visão.

A partir do século XX debates sobre quais conteúdos ensinar e como estes deveriam ser transmitidos, ajudaram na reformulação de compreensões teóricas e metodológicas a cerca do componente História. Passou-se a exigir que os conteúdos oferecidos na educação levassem em consideração as requisições dos grupos sociais. Deixando de ser a história construída apenas numa perspectiva dos heróis para se tornar uma história de todos os homens.

Com o advento da Nova História Cultural a história anexou novos territórios em suas mãos, tais como o social e o cultural, de acordo com as proposições elencadas por Chartier (1991) que enfatiza que não é o social que define a cultura, e sim o contrário. A proposta é então utilizar novas ferramentas na formação de uma história cultural. A tarefa é redescobrir os gestos esquecidos, os hábitos desaparecidos (CHARTIER, 1991, p.181).

Acerca das representações da sociedade. E essas representações se dão em decorrência de uma relação de força entre os que detêm o poder e aquilo que cada comunidade produz de si mesma. A esse respeito o autor fala que:

Ao trabalhar sobre as lutas de representação, cuja questão é o ordenamento, portanto a hierarquização da própria estrutura social, a história cultural separa-se sem dúvida de uma dependência demasiadamente estrita de uma história social dedicada exclusivamente ao estudo das lutas econômicas, porém opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser percebido constitutivo de sua identidade(CHARTIER, 1991, p.184).

Nesse sentido a história cultural não se interessa exclusivamente pela história quantitativa, mas sim pela representação entre autoridades detentoras do poder e aquilo produzido como consequência a esse poder. Como exemplo, a representação do negro na sociedade. Deste modo, é a sociedade através de seus poderes simbólicos quem dita o que se deve ouvir, falar, comer, dançar, pensar e estudar.

Por muito tempo verificamos que os negros não estiveram tão presentes nas instituições de ensino, visto que o ideal escolar seria a formação do brasileiro referenciado no homem branco europeu. O negro e sua cultura foram ocultados do currículo escolar. Sobre a importância do currículo na discussão da questão afro-brasileira na educação, Lino Gomes (2008) aponta que:

Muito mais do que um conteúdo curricular, a inserção da discussão sobre a África e a questão do negro no Brasil nas escolas da educação básica têm como objetivo promover o debate, fazer circular a informação, possibilitar análises políticas, construir posturas éticas e mudar o nosso olhar sobre a diversidade (LINO GOMES, 2008, p. 81).

A representação do negro é de um ser inferior, sem cultura, história ou qualquer outro adjetivo que indique “civilização”. Através dessa representação se forjou formas de teatralização da vida social com os negros, visando fazer com que a Cultura Afro, não tenha existência própria a não ser aquela imagem de representação que o poder simbólico lhe deu e a sociedade sustenta. Sobre essa representação, sob a forma de poder e força de submissão, Chartier (1991) nos fala: “Assim desviada, a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão num instrumento que produz uma exigência interiorizada, necessária exatamente onde faltar o possível recurso à força bruta” (CHARTIER, 1991, p. 186).

Cabe aqui mencionar Certeau (2008) e dizer que embora essa cultura seja vista de forma pejorativa e subalterna, ela formulou táticas de resistência a esse poder dominador e controlador, pois conseguiu sobreviver em meio a séculos de repressão. O autor aponta que existem “[...] formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes de vigilância” (CERTEAU, 2008, p. 41).

As táticas são astúcias do fraco, que a partir do seu *não-lugar* buscam possibilidades de ganho nas ocasiões oportunas por isso seu tempo é dito como captura. Sua prática é silenciosa e praticamente invisível no consumo das imposições da ordem dominante. Nesse sentido a Cultura Afro-Brasileira não podendo fugir das imposições culturais europeias vigentes na sociedade, não a rejeita nem as transforma apenas faz uso desta de maneira própria e peculiar. Elas proporcionam então, continuidades e permanências.

As estratégias em contrapartida têm um lugar próprio simbolizado nas instituições. “As relações de força são concentradas num (nos) sujeito (os) que determina (m) o poder. Ela esconde sob cálculos objetivos o poder que a sustenta guardado pela instituição” (CERTEAU, 2008, p. 47).

Assim, em meio à busca pela valorização dos costumes e práticas Afro-Brasileiras e Africanas, a Lei 10.639/2003 passou a existir como uma estratégia. Porém é uma estratégia que visa fazer valer as práticas culturais, costumes, valores e éticas do povo africano e seus descendentes. Tal Lei não foi sancionada para estar em detrimento ou se sobrepor aos costumes das demais raças e etnias formadoras do povo brasileiro, mas para promover o respeito à diversidade e estimular o conhecimento desses costumes até então esquecidos e por isso desconhecido.

Partindo desse pressuposto, a referida Lei não limita seus objetivos apenas ao ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições de ensino, mas amplia o leque de estudos às Relações Étnico-Raciais da sociedade brasileira, como apresenta o Ministro da Educação Tarso Genro a Lei 10.639 tem: “[...] o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p.5).

Bem como, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: “Asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do

direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p.9)

A Lei 10.639/2003 trata de uma alteração da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Sancionada em 9 de Janeiro de 2003, pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 10.639, foi uma medida de ação afirmativa que torna obrigatória a inclusão do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos e estabelecimentos de ensino público e particular da educação básica. Devendo ser compreendida como uma vitória das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro Brasileiro em prol da educação.

## **ESCOLARIZAÇÃO E POVOS INDÍGINAS**

Partindo do pressuposto de que a escola é e deve continuar sendo um espaço de cruzamento e aperfeiçoamento de ideias e aprendizados, parece importante destacar a necessidade do diálogo e estudo sobre as sociedades indígenas, a fim de conhecer e respeitar clivagens como de gênero, idade, hierarquia social, entre outros aspectos dessa cultura tão influente na construção da história do povo brasileiro.

A Lei 10639/2003, que estabelece o ensino da História da África e da Cultura afrobrasileira nos sistemas de ensino, foi uma das primeiras leis assinadas pelo Presidente Lula. Isto significa o reconhecimento da importância da questão do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda brasileira de redução das desigualdades. A Lei 10639/2003 e, posteriormente, a Lei 11645/2008, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também Leis afirmativas, no sentido de querer conhecer a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmar a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos (BRASÍLIA A, p. 3, 2014).

No Brasil contemporâneo já existem escolas indígenas, em que os conteúdos abordados ali são os mais aproximados possíveis da realidade e do cotidiano indígena. No entanto, pode-se perguntar: e as escolas não indígenas, como se colocam diante da existência de outra cultura – a indígena que, além da cultura europeia “civilizadora”, também contribuíram para a formação do que hoje se conhece como Brasil?

Diante dessa indagação, é possível perceber que os povos indígenas, em sua maioria, são retratados no ambiente escolar não indígena, como aquele ser exótico, estranho, o bárbaro. E o livro didático, amplamente usado nessas escolas contribui para reforçar esse estereótipo, assim desvalorizando e estigmatizando a cultura indígena.

Essas constatações surgem a partir do discurso e de parâmetros eurocêntricos predominante nas escolas e nos livros didáticos, em que os grupos indígenas devem ser como o retratado nesse discurso, caso contrário, “[...] acabam por não serem identificados ou são vistos pelo senso comum como *aculturados*, como pessoas ou sociedades que *perderam acultura*. A imagem que suscitam na atualidade, em geral, muito difere daquela que predomina nos livros didáticos e nos bancos escolares” (BERGAMASCHI, 2012, p.56).

Ainda nesse sentido a mesma autora afirma que:

Derivam dessas concepções muitas narrativas que circularam e ainda circulam nos livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras, abordando os povos indígenas como representantes do passado, os primeiros habitantes do Brasil; porém, é importante considerar que nos compêndios escolares predominavam temas vinculados à história universal, como é denominada a história eurocentrada (BERGAMASCHI apud PALADINO e CZARNY, 2012, p.58).

Nesse sentido, os temas relacionados aos povos indígenas são quase inexistentes nos livros didáticos, ou quando são apresentados estão de forma generalizada, incluídos apenas nos capítulos dos livros sobre a colonização, mas depois são excluídos da história do Brasil. Sendo assim, torna-se necessário o estudo e conferir a devida relevância às tradições, continuidades, permanências e mudanças dos povos indígenas.

## METODOLOGIA

Os percursos metodológicos que nortearam este estudo estão embasados em uma pesquisa qualitativa de cunho participativo e observante. Segundo André (2001, p. 54),

[...] ganham força os estudos chamados de qualitativos, que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral.

Ainda falando sobre pesquisa qualitativa, Oliveira (2008, p. 7), aponta que “o pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos”. Ainda na perspectiva do mesmo autor a respeito da observação participante, “[...] os investigadores imergem no mundo dos sujeitos observados, tentando entender o comportamento real dos informantes, suas próprias situações e como constroem a realidade em que atuam” (OLIVEIRA, 2008, p. 8).

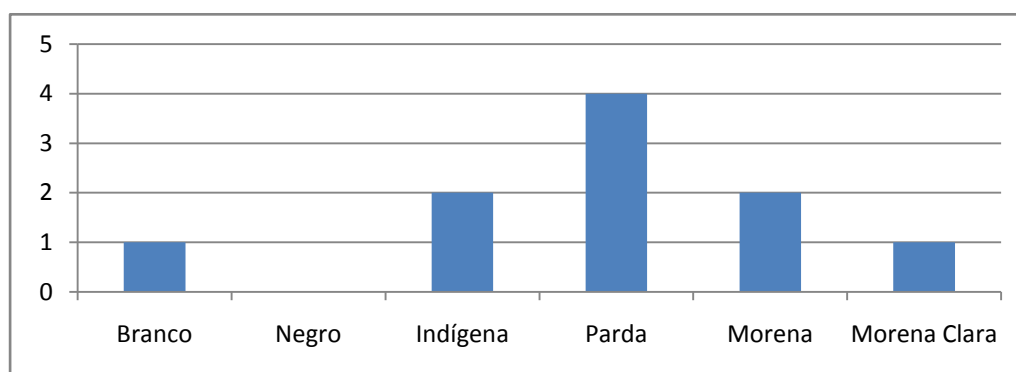
De acordo com esse ideal, essa técnica de pesquisa em muito contribuiu para a análise das experiências vividas no cotidiano escolar no que se refere ao ensino da cultura Africana na escola. Visto que foi possível perceber a realidade do alunado, e a partir de então ajudá-los a repensar e reformular seus conceitos sobre o continente africano.

Esta pesquisa aconteceu de forma articulada com uma pesquisa bibliográfica e documental, utilizando como fontes: as Leis 10.639/03, a 11.645 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Brasil. Utilizaram-se ainda os estudos no campo da historiografia sobre o tema. Os sujeitos da pesquisa foram alunos de uma escola pública de Campina Grande. A escola Sólon de Lucena, que é um museu vivo da história da cidade.

## RESULTADO E DISCUSSÃO

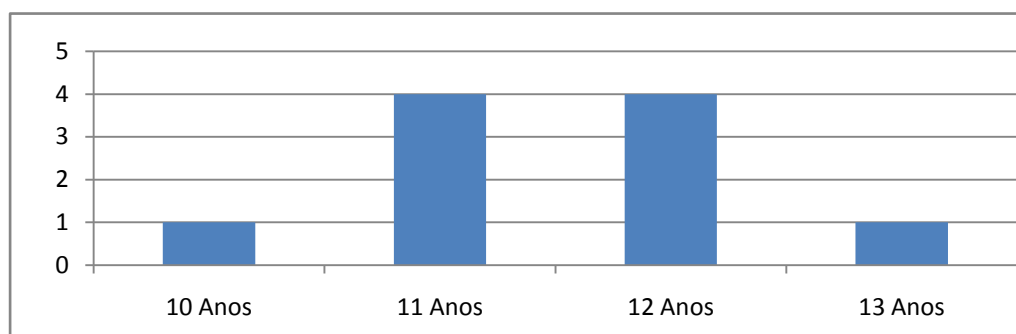
**Análise dos questionários realizados com 10 alunos do 6º ano da Escola Sólon de Lucena**

### QUADRO 1 QUANTO A ETNIA



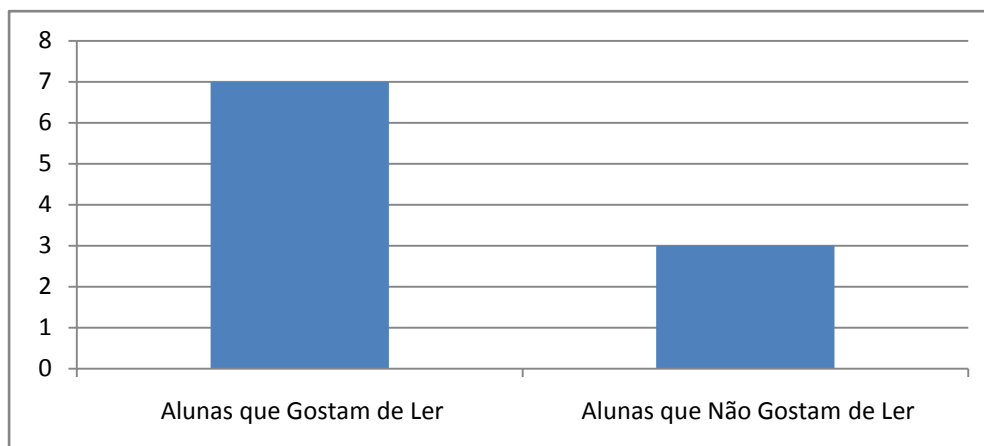
**FONTE: MELO, Roseane, 2012.**

### QUADRO 2 IDADE

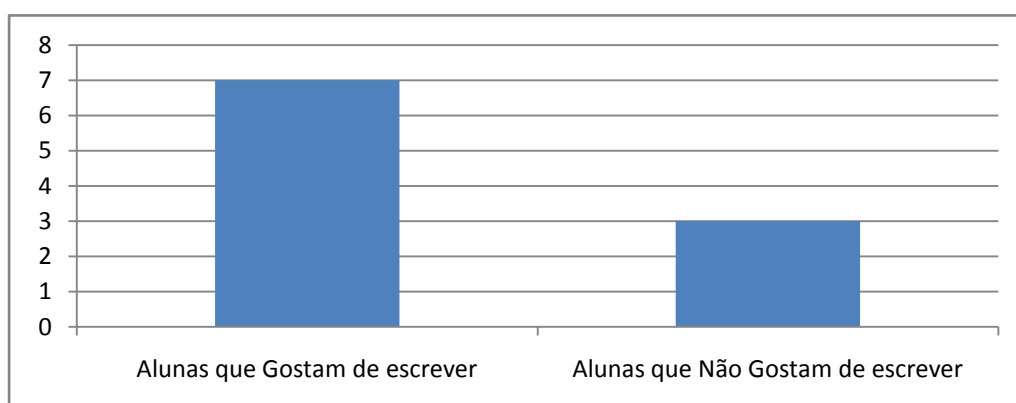


**FONTE: MELO, Roseane, 2012.**

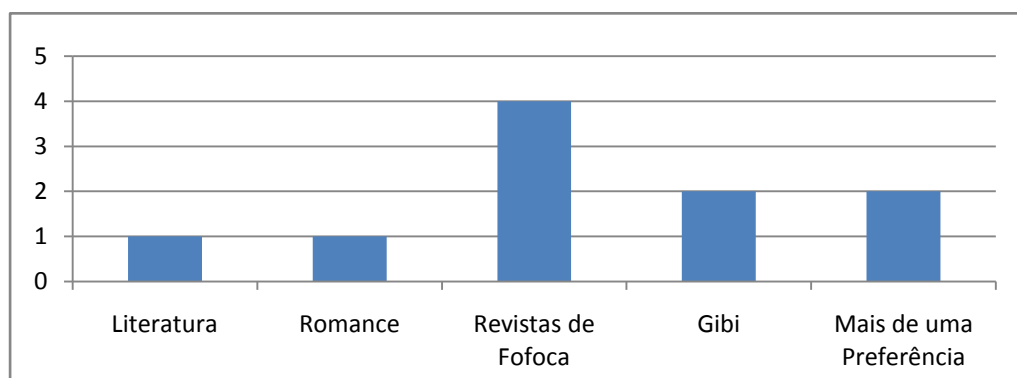


**QUADRO 3 Quanto a Leitura**

**FONTE: MELO, Roseane, 2012.**

**QUADRO 4 Quanto a Escrita:**

**FONTE: MELO, Roseane, 2012.**

**QUADRO 5 Quanto as Leituras Preferidas:**

**FONTE: MELO, Roseane, 2012.**

### Quanto as Dificuldades mais Frequentes na Leitura:

Ler em voz alta e identificar os acentos.

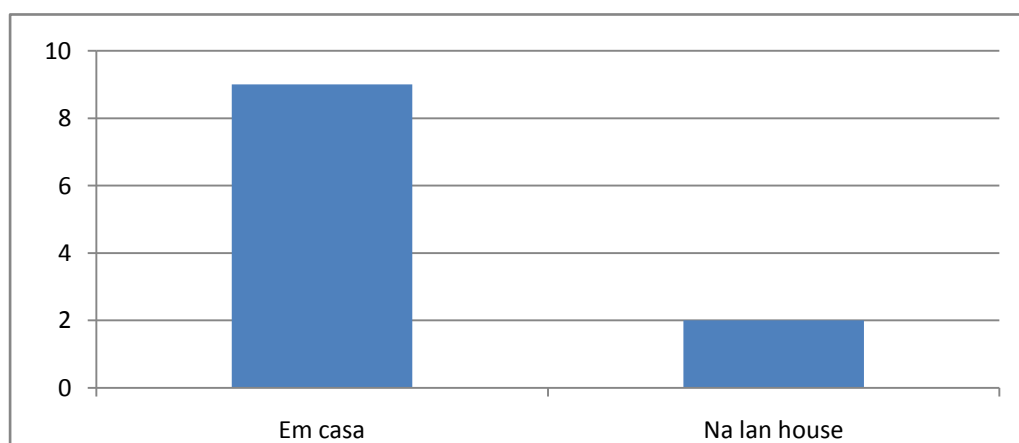
### Quanto aos Programas de TV mais Destacados:

Novela; Desenho Animado; Filmes; Programas Infantis; Programa de Auditório; Outros

### Quanto ao Acesso a Internet:

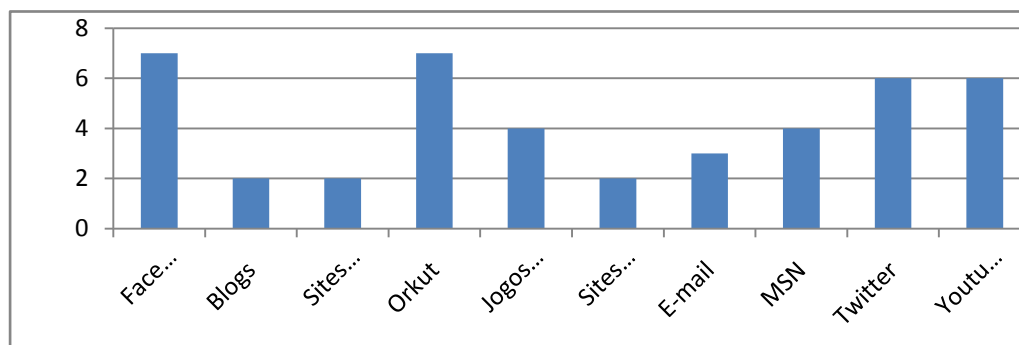
Os dez alunos acessam a internet.

#### QUADRO 6 Lugar onde Acessam:



FONTE: MELO, Roseane, 2012.

#### QUADRO 7 Preferências:



FONTE: MELO, Roseane, 2012.

### Quanto a Relação Entre Leitura e Família:

Oito de dez alunos disseram que seus familiares não costumam ler para eles. Porém dizem que seus responsáveis participam de suas atividades escolares.

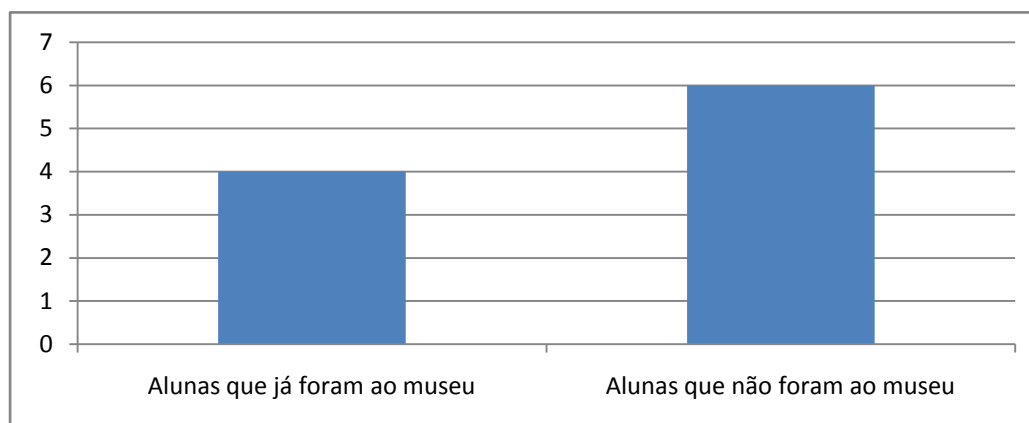
Os dois alunos restantes disseram que seus familiares costumam ler para eles e também participam de suas atividades escolares.

### Quanto as Preferências de filmes e músicas

**Músicas:** Sertanejo Universitário; Gospel; Internacional; Axê; Funk; Hip Hop; Hap; Pop.

**Filmes:** Terror; Ação; Romance; Infantis; Comédia; Evangélicos.

### QUADRO 9 Quanto ao Museu:



**FONTE:** MELO, Roseane, 2012.

### Quanto à preferência de temas a serem discutidos:

Artes; Escravidão; Mesopotâmia; Aulas com músicas e teatro.

## **A HERANÇA CULTURAL AFRO-BRASILEIRA REPRESENTADA NA SALA DE AULA**

A escola é sempre convidada a dialogar com a sociedade e com a comunidade acadêmica, visto que:

Uma das primeiras instituições sociais chamada a entrar na luta contra o racismo e para a valorização da população negra em seus aspectos físicos e culturais como formadoras da população brasileira foi à escola. Há uma crença de que a escola, em cada momento histórico, constitui-se uma expressão e uma resposta à sociedade. Ela reflete uma porta de entrada para a construção de um Brasil onde convivem as diversas influências que caracterizam a formação do nosso povo (FELIPE; TERUYA, 2010, p. 4).

Esta pesquisa foi realizada numa escola pública estadual campinense, onde além de pesquisarmos o grau de instrução do alunado acerca da Cultura Afro-Brasileira e Africana, consultamos o histórico dessa escola para compreendermos suas raízes e sua atual grade curricular:

Em meados da década de 20, o vereador Baltazar Luna levantou um mercado público, no largo da Matriz de Campina Grande com o nome de Comércio Velho. Em 1924 foi demolido, dando lugar ao primeiro grupo escolar de Campina Grande, homenageando o Presidente de Estado Sólón de Lucena.

Sólón nasceu em 1878 e faleceu em 1924, ascendeu rapidamente a categoria de Governador do Estado em 1916, mais tarde se tornando Presidente da Paraíba com o pleito de 1920. O grupo escolar Sólón de Lucena funcionou no referido prédio 31 anos, muitas pessoas ilustres da cidade de Campina Grande estudaram nesta unidade de ensino.

[...] No período de 1951 a 1955, o governador José Américo de Almeida cedeu o prédio antigo do Sólón de Lucena para as instalações da Escola Politécnica de Campina Grande, embrião da atual UFCG Campus II. O prédio foi sede de várias instituições como: FUNDACT, URNE, FURNE, UEPB. Em 1961 o referido grupo foi transferido para o prédio atual, e em 1998 passou a Escola Estadual<sup>2</sup>.

<sup>2</sup>Disponível em: <<http://cgretalhos.blogspot.com.br/2011/02/o-grupo-escolar-solon-de-lucena.html>>. (Acesso em: 20 de novembro de 2012).

Estiveram à frente da escola os diretores (as) tais como: Emilce Jordão, Maria Helena Galdino de Melo, Sandra de Fátima Agra, Maria José Andrade, Clóvis Pereira de Moraes, Maria Madalena Alves de Souza, e atualmente tem como diretora Verônica de Cassia Pires Feitosa e diretores adjuntos Maria José Vilar Gusmão e Maria do Socorro Alves Diniz.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Sólton de Lucena funciona hoje com as seguintes modalidades de ensino: Ensino fundamental II (6º ao 9º); Ensino Médio (instalado em 2008), Educação de Jovens e Adultos (EJA), SOE (Assistente Social e Supervisor).

A escola conta hoje com 75 (setenta e cinco) funcionários, sendo: 39 (trinta e nove) docentes, 01 (um) técnico, 35 (trinta e cinco) de apoio incluindo inspetores, porteiros e secretárias, além de serviços odontológicos, funcionando em dois turnos. E matricularam-se no corrente ano letivo de 2012, um total de 770 (setecentos e setenta) alunos. A referida escola dispõe de 5 (cinco) professores de história que atuam em 26 (vinte e seis) turmas no período manhã e tarde.

Muitos alunos da referida escola não tem conhecimento do histórico do seu próprio local de ensino. Tais alunos não disponibilizam também de uma educação voltada ao ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesse sentido, alunos e o corpo docente da escola não conseguem mudar a realidade escolar, sozinhos. Estes devem estar amparados pela sociedade civil como um todo.

O trabalho na escola Sólton de Lucena foi realizado na forma de oficinas pedagógicas, onde tanto os alunos tiveram maiores acesso a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como também todo o corpo docente e demais funcionários da escola que quisessem participar. Nessas oficinas abordamos temas como, religião, música, dança, culinária, entre outros assuntos, com a intenção de esclarecer aos alunos e demais que participaram das oficinas, que o Continente Africano tem história e precisa ser redescoberta num sentido positivo, que afirme a existência da cultura africana e afro-brasileira.

## **HERANÇAS DA MISCIGENAÇÃO AFRO-BRASILEIRA: CONTEÚDOS ABORDADOS NAS OFICINAS PEDAGÓGICAS**

O projeto realizado na escola Sólon de Lucena possibilitou que se conhecesse a atual realidade escolar no que se refere ao ensino de História da África como um todo. Contudo, mais do que conhecer a realidade atual escolar, foi também através desse projeto que se contribuiu para a mudança dessa realidade que esquece oculta e muitas vezes, negligencia o papel do negro na formação da sociedade brasileira.

A vigência do regime escravista como atestam inúmeros estudos deixou marcas profundas na sociedade brasileira. Para o Brasil foram trazidos africanos de mais de uma centena de povos diferentes. Muitos deles já se conheciam na África, por serem vizinhos ou terem comércio entre si. Era comum que um africano falasse mais de um idioma: o seu e outro ou outros que aprendera no convívio do mercado ou com as esposas de seu pai, algumas delas estrangeiras. Havia a partir de então, processos contínuos de mestiçagem física e cultural.

Da África se herdou crenças, organizações políticas e econômicas, suas resistências, além de absorvermos muito de sua cultura na música, na dança, na religião, na culinária, enfim. Por tudo isso, se deve olhar a cultura a que pertencemos como diversa e não homogênea.

Os africanos eram ferreiros ou conheciam rudimentos do ofício, aqui no Brasil, construíram fornos conforme o modelo predominante em sua terra. “Os africanos trouxeram com eles as técnicas da bateia e a escavação de minas, visto que eram acostumados a cata do ouro, onde durante muitos séculos regiões como o Rio Falemé, o Alto Níger e o planalto de Zimbábue foram as principais fornecedoras de ouro para Europa e o mundo mulçumano. Muitos eram bons ourives, criavam na África, jóias de grande beleza, e passaram a fazê-las com novos modelos no Brasil”(PEREIRA, 2007, p. 23).

Foram multiplicando e espalhando savanas muito semelhantes às que haviam deixado na África, logo, sabiam como criar o gado fora dos estábulos, soltos no campo. Como as práticas agrícolas dos portugueses lhes foram impostas, só puderam plantar do modo a que estavam acostumados em suas pequenas roças e nos quilombos. Além dessas práticas, trouxeram para o Brasil muitos vegetais, como o dendê, a malagueta, o maxixe, o quiabo, entre inúmeras outras. Como ocorria na África em que as mulheres iam vender essas especiarias nas ruas, ainda hoje vemos mulheres tendo a mesma prática. Em Salvador, por exemplo, as vendedoras fritam o acarajé em fogareiros, diante do freguês.

O modo de preparar o alimento demonstra como os africanos investiram na inserção de seus hábitos em nosso cotidiano. A introdução de determinados ingredientes na cozinha brasileira e o gosto por eles, revelam a necessidade que os africanos tinham de interagir com a realidade que lhes era apresentada. Dessa forma, trocavam-se sabores, mas também saberes entre os diferentes grupos da sociedade brasileira.

Por outro lado, temos também as heranças musicais consubstanciadas na religião africana. As danças como, “[...] o maracatu, o samba a congada, o lundu, o batuque com seu ponto alto na umbigada, o tambor de crioula, entre tantos outros movimentos artísticos e culturais era uma prática festeira de grande importância, detentora de um sentido a mais, um elemento indispensável na edificação da vida social” (PEREIRA, 2007, p. 24).

Através da festa a vida e a história de um povo podem ser representadas e realimentadas através das encenações dos papéis e das funções sociais. As festas brasileiras resultam da completa mistura das matrizes étnicas formadoras do povo brasileiro. Dessas matrizes o Brasil herdou seu instrumental, seu sistema harmônico, seus cantos e seus ritmos. A festa era o momento de comemorar as pequenas “vitórias” da vida cotidiana do grupo, principalmente a capacidade de resistir e permanecer vivo. Os africanos contribuíram fortemente na cultura paraibana, onde adaptaram suas instituições culturais ao qual foram transportadas pelo colonizador português.

A música não é apenas um elemento rítmico e melodioso, da mesma forma que traduz sentimentos revela o cotidiano, expressa valores e expõe modos de vida. “A música é um texto eficaz para conservar ou recriar a memória e a vida de um grupo. As festas africanas são celebrações em que o canto e dança, acompanhados pelos toques dos

tambores, remetem aos ancestrais africanos ressignificados em santos católicos, como por exemplo, o culto a Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, São Baltazar e Santa Efigênia” (PEREIRA, 2007, p. 25).

No Brasil, a Religiosidade Negra se faz presente desde os tempos coloniais, pois “à medida que os africanos foram aqui se estabelecendo permaneceram a cultuar os seus ancestrais, o que nos mostra que eles sempre estiveram enraizados em seus costumes nativos. As presenças africanas na religiosidade dos brasileiros são profundas e complexas” (PEREIRA, 2007, p. 67). Foram muitas as religiões que atravessaram o oceano, pois cada povo tinha a sua. Algumas absorveram outras crenças ou foram por elas absorvidas gerando novos sistemas religiosos, como é o caso da Umbanda. Assim sendo, dançava-se pela alegria e para reverenciar os deuses e recebê-los na alma.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei 10.639/03 e a Lei 11.645 com a finalidade de proporcionar cidadania e igualdade racial através das práticas educacionais que consideram a alteridade uma prática fundamental nas relações socioculturais, dá visibilidade ao afro-brasileiro, a cultura africana em geral, e a cultura indígena. Dessa forma a lei rompe com um silêncio histórico que insistia em permanecer sobre a história e a cultura da comunidade negra e indígena do Brasil. Esta lei dá o direito de conhecimento a culturas que foram por muito tempo esquecidas, porém que participaram na construção da sociedade multicultural brasileira. A lei contribui também na construção de uma educação antirracista que prega o respeito à diversidade, bem como abre espaço para que no ambiente escolar seja realizado o diálogo e a discussão sobre as relações étnico-raciais.

Tudo isso representa grande importância no reconhecimento das identidades sejam elas africanas, indígenas, europeias ou asiáticas. O importante é instigar o aluno a se orgulhar de sua origem cultural e a demonstrar interesse e respeito para com a cultura e a etnia de seu colega. E no que se refere ao reconhecimento, o MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO aponta:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 11)

Tais práticas de conhecimento e respeito para com a cultura africana e indígena não foram encontradas com facilidade na escola alvo da pesquisa. Os alunos não tinham conhecimento das riquezas do Continente Africano, nem das riquezas presentes na cultura afro-brasileira, muito menos indígena. A grande maioria nem sequer sabia que se tratava de um continente e não um país.

A imagem que o alunado apresenta sobre o continente é sempre de uma forma inferiorizada. Essa imagem se explica com base na representação da África que o livro didático traz. Trata-se de uma ideia de pobreza, miséria, doenças, guerras, analfabetismo,

fome e barbárie. Dá-se ênfase as savanas, aos animais, a fauna e flora de um modo geral. A imagem transmitida é a de que os seres humanos vivem em meio aos animais, na selva.

A África não pode ser conhecida como não civilizada e como sendo um continente estritamente colonial, que serviria apenas para a exploração e dominação dos ditos “povos superiores”. Assim o continente é dividido e repartido entre potências mundiais para satisfazer seus ambiciosos interesses lucrativos. Mesmo com a teórica “liberdade”, a África ainda é subjugada a culpada dos flagelos sociais. Os discursos proferidos sobre o continente são generalizantes e excludentes. O que afirma a concepção eurocêntrica de submissão da África perante a Europa que se atribuía um papel dominante.

Contudo, a Educação das Relações Étnico-Raciais e para e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como indígena regulamentada pelas Leis 10.639/03 e 11.645 dá subsídios às ações pedagógicas de libertação dos paradigmas de silenciamento e de atitudes preconceituosas e racistas. Assim, atitudes de estranhamentos de repulsa e preconceitos vivenciados pelos afrodescendentes e indígenas não podem mais serem justificadas pelo desconhecimento da cultura africana ou pelo descaso das autoridades.

Cabe à escola, munida dos aportes das Leis 10.639/03 e 11.645 pensar e efetivar práticas de acesso as diferentes culturas, erradicando todo tipo de preconceito e discriminação, inclusive o racismo. Porém a inclusão dessas diferentes culturas no espaço escolar deve ir além de uma mera data comemorativa inclusa no calendário escolar como vista a trabalhá-las apenas naquele dia ou naquela semana. O trabalho escolar deve ser contínuo e insistente, para que então possa render frutos.

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_. **B. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. EDITAL Nº 12, DE 03 DE JULHO DE 2009.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital12secad.pdf>>. 12. Out. 2014.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade.** Revista Cadernos de pesquisa, n 113, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BORTONI-RICARDO, Maris Stella. **O Professor Pesquisador: introdução da pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

BRASÍLIA A. **Plano nacional de implantação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Disponível em: <[www.portaldaindiferença.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf](http://www.portaldaindiferença.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf)>. 12. Out. 2014.

BURKE, Peter. *A terceira geração dos Annales.* In: **A Revolução Francesa da Historiografia.** São Paulo: UNESP, 1991.

CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARTIER, Roger. *O Mundo como Representação.* In: **Estudos Avançados.** São Paulo, V. 5, Apr. 1991.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. **Nota sobre as políticas em prol do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação escolar.** Revista Histedbr on-line V. 10, n. 39, 2010.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História e ensino de História.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, Nilma Lino. *A questão racial na escola: desafios colocados pela implantação da Lei 10.639/03.* In: **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2 ed. São Paulo: Vozes, 2008.

**ÍNDIOS NO BRASIL 1.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999. (Cadernos da TV Escola. Índios no Brasil. nº1)

**ÍNDIOS NO BRASIL 3.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999. (Cadernos da TV Escola. Índios no Brasil. nº3).

**ÍNDIOS NO BRASIL2.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999. (Cadernos da TV Escola. Índios no Brasil. nº2)

MACHADO, C.J.S. et al (Orgs). **Gêneros e práticas culturais:** desafios históricos e saberes interdisciplinares. Campina Grande: EDUEPB, 2010.

MUNANGA, K. **Educação multicultural e desenvolvimento humano no contexto da diversidade brasileira. Teoria e Prática da Educação.** Universidade estadual de Maringá, Maringá, v. 7, n.3, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: Tipos, técnicas e características.** Revista Travessias Ed. 4, 2008.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (orgs.). **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas.** Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação.** São Paulo: Paulinas, 2007.

SILVA, M. P. da. **Novas diretrizes curriculares para o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana:** a Lei 10.639/03. EccosS, São Paulo, v. 9, n. I, p. 39-52, jan./jun. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Autêntica, 1999.

**APENDICES****QUESTIONÁRIO**

Nome:

Idade:

Etnia: Branco ( ) Negro ( ) Indígena ( ) Outro ( ) Qual?

Cidade em que reside:

Bairro:

1. Você gosta de ler? ( ) Sim ( ) Não Por que?
2. Você gosta de escrever? ( ) Sim ( ) Não Por que?
3. Caso você goste de ler, quais tipos de leitura você prefere?
4. Que tipos de dificuldades você tem na escola?
5. Você utiliza a biblioteca da escola? ( ) Sim ( ) Não
6. Que tipo de programa de televisão você prefere assistir?
7. Você acessa a internet ( ) Sim ( ) Não
8. Sua mãe, pai ou responsável por você, participa de suas atividades escolares? ( ) Sim ( ) Não
9. Na sala de aula, você sente dificuldade em aprender o que é ensinado? ( ) Sim ( ) Não Por que?
10. Você já foi a um museu? ( ) Sim ( ) Não
11. Que temas você gostaria que fossem discutidos na escola?
12. Que temas você gostaria que fossem discutidos nas aulas de história?

## ANEXOS

### MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD

EDITAL Nº 12, DE 03 DE JULHO DE 2009

O Ministério da Educação - MEC, por intermédio da Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, convocam as Instituições Públicas de Ensino Superior e Entidades de Direito Privado sem Fins Lucrativos, com pesquisas e experiências comprovadas junto apovos indígenas brasileiros, para apresentarem propostas de projetos de material didático voltado à educação básica, em atendimento às demandas oriundas da Lei 11.645, de 10 de março de 2008.

#### 1 - CONCEITUAÇÃO

A Lei 11.645, de 10 de março de 2008, tornou obrigatória a inclusão, no currículo oficial darede de ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, alterando a Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

A Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001 - Plano Nacional de Educação, no capítulo destinado à educação indígena, aponta, entre seus objetivos e metas, a necessidade de se “promover a correta e ampla informação da população brasileira em geral, sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações”.

A Portaria Interministerial MJ e MEC no. 559, de 16 de abril de 1991, no art. nº. 13, determina àSecretaria Nacional de Educação Básica, à Secretaria Nacional de Educação Profissional eTecnológica e à Secretaria Nacional de Educação Superior, “a revisão da imagem do índio,historicamente distorcida, e sua divulgação na rede de ensino, através de literaturas didáticas”.

O Decreto no 5.051/04, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção no. 169, daOIT, sobre Povos Indígenas e Comunidades Tribais, define, no Art.no31, que “deverão seradotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, eespecialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com oobjetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para essefim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de

História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados”.

## 2 - OBJETIVOS

2.1 O presente Edital tem por finalidade apoiar técnica e financeiramente ações de fomento relacionadas a propostas de material didático a serem apresentadas e selecionadas nos termos

2.1. Deste instrumento, em consonância com a Resolução/CD/FNDE no. 5, de 17 de março de 2009, parte integrante deste instrumento independentemente de transcrição.

2.2 As propostas deverão indicar formato impresso ou audiovisual sobre povos indígenas no Brasil para a educação básica, com produtos específicos para o aluno e professor e adequação aos níveis de educação infantil, ensino fundamental - anos iniciais, ensino fundamental – anos finais e ensino médio.

## 3. FUNDAMENTAÇÃO LEGAL E POLÍTICO-PEDAGÓGICA

Os projetos a serem apresentados em resposta a este Edital devem observar os seguintes fundamentos:

a) Bases Legais da Educação Escolar Indígena, a saber:

Constituição Federal de 1988: artigos: 210, 215, 231 e 232;

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: artigos: 26, 32, 78 e 79;

Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001):

Capítulo sobre Educação Escolar Indígena;

Parecer 14/99 - Conselho Nacional de Educação - 14 de setembro de 1999;

Resolução 03/99 - Conselho Nacional de Educação - 10 de novembro de 1999;

Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT);

Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT;

Parecer 10/2002 - Conselho Nacional de Educação - 11 de março de 2002.

Resolução no.5/CD/FNDE, de 17.03.2009.

Portaria Interministerial no. 127, de 29 de maio de 2008.

b) Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, MEC/1998;

c) Referenciais para a Formação de Professores Indígenas - MEC/2002;

#### 4. DIRETRIZES E REFERENCIAL CONCEITUAL

Na concepção das propostas que são objeto do presente Edital, será imprescindível, pelo caráter estruturante, a consideração das seguintes diretrizes e conceitos:

##### 4.1. Alteridade e pluralidade cultural

As propostas deverão apresentar conteúdos referentes a, no mínimo, dois povos indígenas para cada nível de ensino, possibilitando o reconhecimento de que cada grupo étnico possui um conjunto orgânico e articulado de características que compõem sua estrutura social e cosmológica, lhe conferindo um caráter coeso e diferenciado dos demais. Considera-se, nº 2 âmbito deste Termo de Referência, que os conceitos de identidade e de alteridade cultural sejam uma etapa necessária à construção pedagógica do conceito de pluralidade étnica. A amplitude da diversidade étnica apresentada deverá ser coerente com o respectivo nível de ensino, partindo-se do enfoque no micro, sob a ótica do cotidiano lúdico e sociocultural da criança na aldeia, nos materiais destinados à educação infantil e chegando-se, nos finais do ensino fundamental e ensino médio, à noção macro de coletividade indígena dos povos mencionados, em seu contexto socioambiental, geopolítico e histórico na formação do Brasil.

##### 4.2. Transversalidade e multidisciplinariedade

As propostas deverão ser formuladas a partir de uma abordagem pedagógica transversal e multidisciplinar da temática. A concepção de mundo sistêmica e orgânica, característica dos povos indígenas, deverá ser referencial nos materiais propostos. Será considerado particularmente importante que os produtos apresentem recortes territoriais por bioma, a fim de facilitar a compreensão das relações entre a cultura material e imaterial dos povos indígenas, os territórios que ocupam e/ou ocuparam e sua inserção geopolítica e histórica no território brasileiro.

##### 4.3. Adequação pedagógica e suporte ao trabalho do/da professor/professora

As propostas pedagógicas deverão ser coerentes com as diretrizes curriculares nacionais para cada nível de ensino e com o conjunto da legislação vigente para o contexto da

sociodiversidade indígena e da educação. Para subsidiar o trabalho em sala de aula, os produtos, sejam audiovisuais ou impressos, deverão conter um volume destinado à orientação de professores e professoras, contendo informações de apoio, mapas e sugestões de atividades, que facilitem a abordagem curricular em suas múltiplas possibilidades (sociais, ambientais, geográficas, históricas, éticas, artísticas etc.) e a contextualização socioambiental dos povos mencionados. As linguagens de comunicação sejam orais, escritas, gráficas e/ou audiovisuais, deverão ser adequadas ao recorte etário de cada ciclo educativo.

##### 4.4. Participação indígena



Serão priorizadas propostas desenvolvidas com a participação de representação indígena nos processos de formulação da imagem indígena que será difundida nos sistemas de ensino, em âmbito nacional.

## 5. LINHAS TEMÁTICAS

Serão selecionadas propostas por nível de ensino da educação básica, orientando-se para os seguintes recortes temáticos:

### 5.1. Ensino infantil

Etnografia do cotidiano e/ou de jogos e brincadeiras, na ótica de crianças indígenas, pertencentes a povos indígenas específicos, contendo o universo lúdico e sociocultural da infância indígena.

### 5.2. Anos iniciais do Ensino Fundamental

Etnografia do espaço socioambiental - casas, aldeias e entorno das aldeias, incluindo as formas tradicionais e atuais de subsistência, concepções de meio ambiente/biodiversidade, com enquadramento dos aspectos familiares e socioculturais do universo infantil.

### 5.3. Anos finais do Ensino Fundamental

Etnografia da comunicação – sentido e organização das práticas de oralidade na produção e transmissão sociocultural, artes visuais (grafismos, ornamentação visual, padronagens de cerâmicas e cestarias), significação social das práticas rituais e da diversidade linguística, com enquadramento predominante sobre o universo sociocultural da adolescência.

### 5.4. Ensino Médio

Esse nível de ensino será contemplado com duas propostas independentes, a saber:

5.4.1. Destinado ao professor - essa proposta deverá apresentar interlocução com os conteúdos e facilitar a abordagem didática das seguintes publicações distribuídas pelo MEC:

O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje e A Presença Indígena na Formação do Brasil<sup>1</sup>. Essa proposta deverá subsidiar professores e professoras com ferramentas pedagógicas para uso em sala de aula (particularmente recursos visuais ou audiovisuais) que exemplifiquem e permitam o aprofundamento nas temáticas sobre as realidades de grupos étnicos ou situações históricas tratadas nas referidas publicações.

5.4.2. Destinado ao aluno - Livro de literatura com CD ou DVD, de autoria indígena: transcrição de oralidade, histórias, poesias, música, etc.

Será dada prioridade às propostas que contemplem os conteúdos, grupos étnicos ou situações históricas tratadas nas referidas publicações.

## 6. CARACTERÍSTICAS OBRIGATÓRIAS DA PROPOSTA

### 6.1 Quanto à Proposta:

6.1.1 Cada instituição proponente poderá apresentar propostas para um ou mais níveis de ensino;

6.1.2 A proposta apresentada para cada nível de ensino deverá contemplar, obrigatoriamente, um volume para o aluno, na temática correspondente ao nível de ensino, e outro destinado à orientação de professores e professoras contendo: sugestões de atividades didático pedagógicas, recursos didáticos (mapas, jogos, postersetc) e subsídios teórico-conceituais, que facilitem a abordagem curricular em suas múltiplas possibilidades (sociais, ambientais, geográficas, históricas, éticas, artísticas etc.) e a contextualização socioambiental dos povos mencionados.

6.1.3 O volume destinado ao aluno poderá ser apresentado em formato impresso e/ou audiovisual.

6.1.4 O volume destinado ao professor(a) deverá, obrigatoriamente, ser apresentado em formato impresso, sendo opcionais os recursos didáticos (como jogos, mapas, postersetc).

1 Parceria entre o Museu Nacional/LACED/UFRJ e a SECAD.

6.1.5 As propostas em formato audiovisual deverão ser na língua indígena, com legenda. Exclusivamente para a educação infantil a tradução deverá ser por intermédio de um narrador, mantendo a língua indígena em off.

6.1.7 As propostas apresentadas para o Ensino Médio poderão contemplar apenas um dos itens (4.4.1 e/ou 4.4.2.), separadamente.

6.1.8 Os orçamentos previstos nas propostas deverão discriminar as despesas por item de dispêndio e prazos de execução.

6.1.9 Não serão financiadas despesas de capital.

6.2 A impressão e distribuição dos materiais didáticos produzidos ficarão a cargo do Ministério da Educação – MEC.

### 7. Critérios de análise e avaliação de propostas

7.1. As propostas serão analisadas e selecionadas pela CAPEMA – Comissão Nacional de Apoio e Produção de Material Didático Indígena, com a participação de representantes da Secretaria de Educação Básica, por nível de ensino.

7.2. As propostas por nível de ensino serão analisadas separadamente (aluno e professor), podendo também ser aprovadas/reprovadas separadamente;

7.3. Os participantes da Comissão atribuirão pontuação, em uma escala de 1 a 4, sendo:

#### ESCALA

4 Excelente – o conteúdo e tratamento didático-pedagógico atende na totalidade aos critérios estabelecidos.

3 Bom - o conteúdo e tratamento didático pedagógico atende parcialmente aos critérios estabelecidos.

2 Fraco - o conteúdo e tratamento didático pedagógico atende superficialmente aos critérios estabelecidos.

1 Inconsistente - o conteúdo e tratamento didático pedagógico não atende aos critérios estabelecidos.

7.4. As propostas serão avaliadas segundo os seguintes critérios:

Itens CRITÉRIO REFERENCIAL

CONCEITUAL

1 Representação de ao menos 2 grupos étnicos. Alteridade e pluralidade

2 Adequação da abordagem etnográfica das identidades culturais específicas.

Alteridade e pluralidade

3 Adequação da abordagem pedagógica das identidades culturais específicas.

Alteridade e pluralidade

4 Adequação da abordagem etnográfica da diversidade cultural.

Alteridade e pluralidade

5 Adequação da abordagem pedagógica da diversidade cultural.

Alteridade e pluralidade

6 Adequação dos conteúdos ao respectivo nível de ensino e à legislação referente.

Adequação pedagógica e suporte ao trabalho pedagógico

7 Adequação da linguagem (escrita, gráfica e/ou audiovisual) ao respectivo nível de ensino.

Adequação pedagógica e suporte ao trabalho pedagógico

8 Viabilidade e riqueza de possibilidades de utilização que o material permite em cada disciplina, no cotidiano escolar.

Adequação pedagógica e suporte ao trabalho pedagógico

9 Consistência pedagógica ao recorte temático e riqueza de informações

Adequação pedagógica e suporte ao trabalho pedagógico

10 Possibilidades pedagógicas de utilização do material em temáticas transversais.

Transversalidade e multidisciplinariedade

11 Número de disciplinas curriculares nas quais o material pode ser utilizado.

Transversalidade e multidisciplinariedade

12 Definição de recortes geográficos por bioma e inserção no território nacional.

Transversalidade e multidisciplinariedade

13 Grau de participação de representantes indígenas na discussão de conteúdos e propostas pedagógicas.

Participação indígena

14 Consistência interna e precisão das informações socioculturais apresentadas.

Participação indígena

15 Experiência da equipe/organização responsável em educação e povos indígenas

Perfil da equipe e organização institucional

16 Especificação do material adequada ao tipo de utilização e que atenda à economicidade: imagem; som; tipo de papel; encadernação; revisão ortográfica; referências bibliográficas etc.

Qualidade do produto

7.5. A seleção dos produtos será baseada no quadro a seguir:

#### CRITERIOS DE ANALISE E JULGAMENTO PONTUAÇÃO MÁXIMA

Alteridade e pluralidade 20 pontos

Adequação pedagógica 16 pontos

Transversalidade e multidisciplinariedade 12 pontos

Participação indígena 08 pontos

Perfil da equipe e organização institucional 04 pontos

Especificação e adequação do material 04 pontos

Pontuação Máxima Total 64 pontos

8. Prazo e cronograma de trabalho

8.1. As propostas deverão ser apresentadas no prazo máximo de 40 dias, após a publicação deste Edital.

8.2. O cronograma de trabalho será realizado nos seguintes termos:

#### FASE ATIVIDADE PERÍODO

1 Apresentação dos produtos para a CGEEI para análise documental

40 dias após a publicação do Edital

2 Apresentação dos produtos para a CAPEMA para análise técnica 15 dias após o encerramento do prazo de apresentação das propostas

3 Seleção e divulgação das propostas selecionadas pela CAPEMA 25 dias após o encerramento do prazo de apresentação das propostas

4 Adequações e correções nos produtos (caso necessário) 20 dias após a seleção da CAPEMA

5 Celebração de convênios ou termos de cooperação, nos termos da portaria Interministerial MPOG/MF no. 127, de 29 de maio de 2008

40 dias após a seleção da CAPEMA

6 Entrega dos produtos finais 60 dias após a celebração dos convênios ou termos de cooperação

## 9. APRESENTAÇÃO DAS PROPOSTAS

9.1 A inscrição das propostas será efetuada mediante os seguintes procedimentos:

9.1.1 Encaminhamento de propostas, em suas versões intermediárias, por meio eletrônico e, nas finais, em formato impresso, tamanho A-4, e/ou em suporte físico para dados digitais (CD, DVD) para o endereço:

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Diretoria de Educação para a Diversidade – DEDI

Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena - CGEEI

SGAS - Quadra 607 lote 50 Edifício CNE - sala 209 - CEP 70.200-670 - Brasília –

DF.

9.1.2 Indicar, na parte externa do envelope, “Edital MATERIAL DIDÁTICO”

9.1.3 A versão digital do projeto deverá ser também enviada para o endereço eletrônico:

editalsecad@mec.gov.br

9.2 As propostas enviadas por correio devem conter os documentos de aprovação pelos colegiados competentes dos projetos submetidos a este edital, bem como, quando couber, toda documentação (Atas, declarações, relatórios) em que esteja consignada a participação das lideranças indígenas durante o desenvolvimento do processo de construção das propostas submetidas a este edital.

9.3 Somente serão considerados válidas propostas postadas ou formulários eletrônicos preenchidos até 40 dias da publicação deste Edital.

## 10. Direitos autorais

10.1. Os direitos autorais referentes aos materiais produzidos pertencem ao Ministério da

Educação – MEC. Após a aprovação da proposta o(s) autor(es) dos projetos deverá(ão) encaminhar à Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, da Diretoria de Educação para a Diversidade da Secad/MEC, a DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOSAUTORAIS.

10.2. Os materiais didáticos produzidos serão disponibilizados no sítio do Ministério da Educação na internet e endereço eletrônico [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br)

André Luiz de Figueiredo Lázaro

Secretário