



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA
EDUCAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INTERDISCIPLINARES

JOSEFA EDNA AMÂNCIO

ÁFRICA AQUI E AGORA: as heranças africanas em
nossa identidade cultural

GUARABIRA/PB

Maior/2014

JOSEFA EDNA AMÂNCIO

**ÁFRICA AQUI E AGORA: as heranças africanas em
nossa identidade cultural**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em 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 a obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Francisca Pereira Salvino

Guarabira/PB

Maio/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.

A479a Amâncio, Josefa Edna

África aqui e agora [manuscrito] : as heranças africanas em nossa identidade cultural / Amâncio, Josefa Edna. - 2014.
36 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Educação Básica) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2014.
"Orientação: Francisca Pereira Salvino, Departamento de
Ciências Humanas".

1. África. 2. Cultura. 3. Identidade cultural. 4.
Afrodescendentes. I. Título.

21. ed. CDD 306.44

JOSEFA EDNA AMÂNCIO

**ÁFRICA AQUI E AGORA: as heranças africanas em
nossa identidade cultural**


Monografia apresentada ao curso de Especialização em 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 a obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 14 / 06 / 2014



Prof.^a Dr.^a Francisca Pereira Salvino/UEPB

Orientadora



Prof. Dr.^a Jussara Natália Moreira Bélen

Examinadora



Prof. Ms. Mônica de Fátima Guedes de Oliveira

Examinadora

Guarabira/PB

Maio/2014

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter abençoado e permitido a conclusão desse curso de pós-graduação.

À professora Dr^a Francisca Pereira Salvino pelas leituras sugeridas ao longo das orientações e pelo seu empenho, atenção, dedicação, paciência e carinho. Ao meu pai, Antônio Amâncio Sobrinho, e minha mãe, Rita Correia da Silva Amâncio, que sempre me apóiam e incentivam.

Ao meu esposo, Antônio Carlos Farias da Silva, pelo apoio e pela compreensão quando eu deixei de lhe dar atenção por está muito ocupada em trabalhos do curso.

Às minhas irmãs, Tânia, Leila e Ângela, e meu primo, Manuel, por me incentivarem em meus estudos e serem exemplos de determinação.

A todos os professores do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares da UEPB e que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio, em especial aos meus colegas Cristiane Costa, Gilliane Vicente, Jocemar Cândido e Luciana Linhares com quem compartilhei dificuldades, incertezas, momentos de descontração e ajuda mútua.

Todo o brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo, a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro. (Gilberto Freyre, em Casa grande e senzala).

Resumo

O presente trabalho considera como relevante desmistificar o conceito de “ser afrodescendente”, associado exclusivamente aos fatores biológicos como, por exemplo, a cor da pele e a textura de cabelo, bem como problematizar a aplicabilidade da lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de história e cultura da África, dos africanos e dos indígenas no Brasil. Objetiva analisar as percepções de alunos e alunas do Ensino Médio da Escola Estadual Alzira Lisboa, localizada no município de Jacaraú/PB, acerca da presença africana na identidade cultural dos mesmos. Consiste em abordagem qualitativa nos moldes do estudo de caso e utiliza para coleta de informações um questionário aplicado em duas turmas de 2º ano de ensino médio. Toma como referencial teórico autores como Gilberto Freyre (2005), Elizabeth Macedo (2006), Roberto Benjamin (2004), Stuart Hall (2001), Tomaz Tadeu da Silva (2011), entre outros. Conclui-se que alunos e alunas demonstram uma visão deturpada a cerca do conceito de ser afrodescendente, o que ocasiona uma consequente negação da identidade afro-brasileira. Isso nos leva a e refletir sobre a necessidade de adaptações curriculares que favoreçam o acontecimento de discussões a respeito da presença africana na cultura brasileira.

Palavras-chaves: África. Cultura. Identidade. Currículo. Afrodescendentes.

Abstract

This work considers relevant to demystify the concept of "African descent to be" associated solely to biological factors, eg, skin color and hair texture, and discuss the applicability of the law 11.645/08 , mandating the teaching history and culture of Africa, Africans and Indians in Brazil. It aims to analyze the perceptions of male and female students of the High School State School Alzira Lisbon, located in the municipality of Jacaraú/PB, about the African presence in the cultural identity of mesmos. Consisted a qualitative approach modeled on the case study and uses it to collect information a questionnaire administered to two groups of and year of high school. Takes as its theoretical framework authors such as Gilberto Freyre (2005), Elizabeth Macedo (2006), Robert Benjamin (2004), Stuart Hall (2001), Tomaz Tadeu da Silva (2011), among others. We conclude that male and female students show a distorted view about the concept of being African descent, which leads to a consequent denial of african - Brazilian identity. This leads us to and reflect on the need for curricular adaptations that favor the occurrence of discussions about the African presence in the Brazilian culture.

Keywords: Africa. Culture. Identity. Curriculum. African descent.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Professores da Escola Estadual Alzira Lisboa.....	24
QUADRO 2- Significados de cultura conforme alunos da Escola Estadual Alzira Lisboa.....	27
QUADRO 3- Significados de cultura afro-brasileira conforme alunos da Escola Estadual Alzira Lisboa.....	28
QUADRO 4- Cultura afro nas práticas cotidianas.....	30
QUADRO 5- Não perceber-se enquanto afro-brasileiros/as.....	32
QUADRO 6- perceber-se enquanto afro-brasileiros/as.....	32

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 PRESENÇA AFRICANA NA IDENTIDADE CULTURAL BRASILEIRA.....	11
1.1A CULTURA AFRO-BRASILEIRA.....	11
1.2 CULTURA E IDENTIDADES.....	15
1.3 EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: AS ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS.....	19
2 A ESCOLA COMO LOCUS DE PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS SOBRECULTURAS.....	23
2.1 O LOCUS DA PESQUISA.....	23
2.2 O PERCURSO METODOLÓGICO.....	26
2.3 SIGNIFICADOS DE CULTURA A PARTIR DO QUE PENSAM OS/AS ESTUDANTES.....	27
2.4 CULTURA AFRO-BRSILEIRA: MODOS DE VIDA INTERCRUZADOS.....	28
3 INFLUÊNCIAS AFRICANAS NA CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES LOCAIS.....	30
3.1 PRÁTICAS CULTURAIS COTIDIANAS: ÁFRICA AQUI E AGORA.....	30
3.2 PERCEBER-SE AFRO-BRASILEIRO/A: AS DIMENSÕES DO "EU" E DO "OUTRO".....	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS.....	35

INTRODUÇÃO

O presente estudo discute a respeito das heranças africanas na cultura brasileira no intuito de conhecer melhor a nossa identidade cultural, entender melhor a nós mesmo e nos reconhecermos enquanto afrodescendentes que somos. Consiste em pesquisa qualitativa nos moldes do estudo de caso, com recurso de questionário aplicados a 60 alunos do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Alzira Lisboa, localizada na cidade de Jacaraú/PB. Nosso objetivo é analisar as percepções de alunos e alunas do Ensino Médio acerca da presença africana na identidade cultural dos mesmos.

Considerando que o Brasil é um país multicultural, torna-se de extrema relevância incorporar nos currículos escolares, de forma permanente, reflexões sobre a diversidade étnico-racial da sociedade, de modo a favorecer a superação de preconceitos e racismos, oriundos da falta de conhecimento de nossas origens africanas. Os efeitos perversos do preconceito e do racismo podem ser constatados ao analisarmos os dados que apontam para a situação dos negros no Brasil. As pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas, na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação.

Nessas circunstâncias, no ano de 2003, a LDB teve alguns dos seus artigos alterados pela Lei nº 10.639/2003 que tornou obrigatória nos currículos escolares a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Em 2008, essa lei foi atualizada pela Lei nº 11.645/2008 tornando obrigatório, também, o ensino da história e da cultura indígena. Apesar dessas medidas é possível encontrarmos estudantes e docentes que desconhecem a presença africana em sua identidade cultural e pensam o conceito de afro-brasileiro considerando apenas as características biológicas dos sujeitos.

Diante dessa carência de informações a cerca da noção da cultura afro-brasileira, ou seja, da sua própria identidade cultural, percebe-se a necessidade de desenvolver discussões, principalmente no âmbito escolar, constituindo-o enquanto espaço plural, de respeito às pessoas independentemente das diferenças físicas, sociais, econômicas e culturais que possam apresentar.

Partimos da ideia que o conceito de afro-brasileiro não só remete aos fatores biológicos, mas também aos aspectos culturais e no Brasil é muito forte a influência africana.

Ela se manifesta em vários aspectos, como por exemplo, na língua falada, na culinária, na dança, na religião e em muitos outros aspectos culturais. Assim, chamamos a atenção para a necessidade de que os estudos voltados à pluralidade cultural saiam das margens do currículo, aparecendo como proposta entre os temas transversais, e ocupe espaço central nas políticas e propostas curriculares, nos livros didáticos e nas vivências escolares.

A partir dessas considerações, o trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo intitulado de “A presença africana na identidade cultural” é composto por três seções. Nelas discutimos a influência africana em nossa cultura, a noção de ser afro-brasileiro sob uma perspectiva cultural, baseando-se em estudos de autores como Benjamin (2004) e Freyre (2005). Em seguida abordamos a questão das identidades e das culturas enquanto diversas e móveis, fundamentando-nos em autores como Brandão (2005), Hall (2001), Laraia (2001), Molar (2011) e Silva (2011). Concluindo o capítulo abordamos a necessidade de adaptações curriculares para promover uma educação que contemple as diversidades culturais e considere as diferenças e particularidades dos sujeitos, fundamentado-nos em autores como Macedo (2006) e Canen e Xavier (2011). No segundo capítulo intitulado “A escola como *lócus* de produção de significados sobre culturas”, apresentamos a Escola Estadual Alzira Lisboa, onde foi desenvolvida a pesquisa; o percurso metodológico do trabalho e iniciamos a apresentação e análise dos dados coletados, focando os significados de cultura e cultura afro-brasileira a partir das percepções dos/as alunos/as. No terceiro capítulo, intitulado "Perceber-se afro-brasileiro/a: as dimensões do "eu" e do "outro", analisamos as percepções dos/as alunos/as a respeito da presença de manifestações e artefatos culturais africanos em suas comunidades e seus cotidianos e se eles/elas se percebem como afro-brasileiros/as. Por fim, apresentamos as considerações finais.

1 A PRESENÇA AFRICANA NA IDENTIDADE CULTURAL BRASILEIRA

1.1 A CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Na obra *A África está em nós: História e Cultura Afro-brasileira* de Benjamin (2004), encontramos a seguinte afirmação: “fora da África, o Brasil é o país com o maior número de descendentes de africanos”. Segundo pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizadas em 2010, a quantidade de pessoas que se declaram pretas e pardas corresponde respectivamente a 43,1% e 7,6% da população brasileira (BRASIL, 2010). Portanto, é expressiva a influência africana na cultura brasileira, dando origem à chamada cultura afro-brasileira. De acordo com Aquino (2011) a cultura afro-brasileira consiste nas manifestações culturais do Brasil que sofreram algum grau de influência da cultura africana, desde os tempos do Brasil colônia até a atualidade. É importante ressaltar que, ao falarmos na presença africana na cultura brasileira não nos referimos apenas às contribuições recebidas da África, mas falamos também das culturas africanas mescladas com outras heranças culturais, como por exemplo, a indígena e a europeia, que ajudam a compor a nossa identidade cultural brasileira. Assim, todos nós que vivemos no Brasil e possuímos em nossas práticas culturais influência africana somos considerados afro-brasileiros, pois, o conceito de afro-brasileiro não se limita apenas a fatores biológicos como cor da pele e textura do cabelo. Dessa forma, acreditamos que todo brasileiro é afrodescendente. As presenças africanas na cultura brasileira estão,

Biologicamente presentes. Culturalmente presentes. Presentes e marcantes, atuantes, influentes, contribuintes. Contribuindo, através da mistura física, para a emergência de novos tipos de homens e de novas formas de beleza de mulher. E através da mistura cultural para novas combinações culturais, como valores ou traços de origem negra ou de procedência africana colorindo valores e traços de culturas não só indígenas ou ameríndias como vindos criativa e germinalmente não só da Europa como de certas áreas culturais da África. (FREYRE, 2005, p.370).

Podemos notar essa presença africana, conforme Benjamin (2004), em vários aspectos da cultura brasileira, como por exemplo, na língua portuguesa falada no Brasil, na culinária, na dança e na religião. Com relação à Língua Portuguesa é importante lembrar a existência de vocábulos afro-brasileiros.

Durante o período colonial do Brasil, houve a proibição de os africanos usarem suas línguas de origem, pois, estas deveriam ser substituídas pelo português. Conforme Castro

(1967), os africanos eram obrigados a falar português, por certo com palavras africanas adaptadas aos moldes linguísticos de suas várias línguas de origem, o que contribuiu para que vários vocábulos africanos fossem incorporados à Língua Portuguesa do Brasil. Dentre os vários vocábulos “afro-brasileiros” podemos citar, banguela, bunda, cachaça, cachimbo, caçula, cafuné, canga, carimbo, cochilar, denço, fubá, macaco, miçanga, moleque, quilombo, quitanda, quitute, senzala, tanga, xinga, maribondo, cachimbo, gambá, samba, zebra, axé, entre tantos outros vocábulos. Benjamin acrescenta que,

A presença dos africanos e seus descendentes acabaram por denominar com palavras de diferentes povos da África as serras, os rios, os engenhos (propriedade onde se cultivava a cana-de-açúcar e onde se fabrica o açúcar), fazendas povoações e cidades brasileiras. Nas diversas regiões do país, repetem-se nomes como Cafundó (...) e, especialmente, Mucambo e Quilombo, que lembram os territórios ocupados por escravos fugidos. (BENJAMIN, 2004, p. 43).

As contribuições africanas também são marcantes na culinária brasileira, tanto nos gostos como nos odores. Sobre este aspecto, Freire (2005) relata que o viajadíssimo Blaise Cendrars, destacou a cozinha brasileira como uma das três melhores do mundo, as outras duas sendo, segundo ele, a chinesa e a francesa.

São várias as comidas da culinária brasileira que têm origem africana, dentre elas podemos citar: o acarajé que é um bolo de feijão macaça temperado e moído com camarão seco, sal e cebola, frito com azeite de dendê; abará, bolo de feijão macaça preparado com azeite de dendê; arroz hauçá, um tipo de arroz cozido apenas em água, que pode ser servido com picadinho de carne seca frita, com molho de pimenta; bobó, um pequeno bolo de feijão mulatinho cozido em água com sal, banana da terra, azeite de dendê e pode ser comido com farinha de mandioca; caruru, uma comida feita a base de quiabo cortado, fervido e temperado com camarões secos, azeite de dendê, cebola e pimenta; cuscuz, que é uma espécie de bolo feito com farinha de arroz, milho ou mandioca e cozido a vapor; mungunzá, um alimento preparado com milho em grão e leite de coco, podendo ser servido doce ou salgado, acompanhado de carne de sol; quibebe, um purê de abóbora (jerimum) com leite; vatapá, que é uma papa de farinha de mandioca temperada com azeite-de-dendê e pimenta, servida com peixes e crustáceos. Também podemos citar como comidas afro-brasileiras a cocada, o inhame, a banana de São Tomé, o guiné, o quiabo, o feijão guandu, o jiló, o maxixe, o dendê a pimenta malagueta, entre tantos outros alimentos.

É interessante lembrar que, com o passar do tempo e até mesmo quando as pessoas migram de lugar para outro, pode acarretar transformações nas receitas culinárias, devido às necessidades de adaptações às disponibilidades existentes, pois,

quando os grupos humanos mudam de ambiente, isto é, quando migram, procuram levar aqueles materiais que garantem os sabores que caracterizam as suas comidas e, em sua falta, procuram fazer substituições para que os novos alimentos aproximem-se dos tradicionais (BENJAMIN, 2004, p.26).

As danças também constituem herança e patrimônio culturais de uma sociedade e ajudam a delinear a identidade de um povo. Em se tratando das danças brasileiras, assim como em outros aspectos da nossa cultura, é possível encontrar a presença africana, visto que, são várias as danças que têm suas origens nos povos africanos. Dentre as variantes das danças afrodescendentes, segundo Benjamin (2004), podemos citar o baião, o carimbó, o coco, o samba, o frevo, o maxixe, o lundu, o jongo, a lambada, capoeira, o batuque, o maracatu, entre tantas outras.

Ao falarmos das heranças africanas não podemos esquecer as religiões, sobre as quais é interessante destacar dois aspectos importantes: O primeiro aspecto são as religiões afro-brasileiras, isto é, religiões fundadas pelos africanos no Brasil e que conservam características das tradições seguidas na África. Dessa forma, “um grande número de africanos e seus descendentes buscaram recriar as suas religiões de origem, formando grupos para a prática religiosa dos rituais e para a transmissão das tradições”. (BENJAMIN, 2004, p.30). Dentre as religiões afro-brasileiras podemos citar a jurema, o terecô, a barbasoeira, babaçuê, umbanda, candomblé, entre tantas outras.

O segundo aspecto a ser destacado são as influências africanas nas religiões já existentes no Brasil, como por exemplo, o catolicismo. De acordo com Benjamin (2004), quando os africanos vieram para o Brasil, onde a religião oficial era o catolicismo, muitos se converteram a ela, mesmo assim conservaram parte de suas crenças, constituindo uma síntese de elementos religiosos, enquanto outros africanos utilizavam-se das cerimônias católicas para poder cultuar as suas entidades religiosas sem sofrer perseguições. Assim, devido

às pressões da Igreja Católica para a extinção desses cultos e também pelas possibilidades de certos aspectos da religião católica ser compatíveis com as tradições africanas, as religiões afro-brasileiras apresentam significativos aspectos das crenças e dos rituais católicos. (BENJAMIN, 2004, P.31).

O fato pode ser constatado ao identificarmos entidades reverenciadas na religião católica e também nos cultos afro-brasileiros como, por exemplo, o arcanjo São Miguel, Nossa Senhora (sob várias invocações), São Benedito, São Bartolomeu, Santa Bárbara, Santo Antônio, São Jorge, São Jerônimo, São João, Santo Cosme e Damião, entre outros. Nessas circunstâncias,

Note-se, por exemplo, há muita africanização que vem fazendo do catolicismo, no Brasil, um culto repleto de símbolos, ritos, característicos que, sendo oficialmente os romanos, juntam à sua origem européia influências recebidas de crenças e de práticas religiosas do mais puro sabor africano. O culto da Virgem Maria que o diga, com suas assimilações do africano, de Iemanjá. Há, no Brasil, Nossas Senhoras, para os seus devotos, negras como a do Rosário ou pardas escuras como a de Guadalupe; (FREYRE, 2005, p. 373).

Percebermos que a presença africana se manifesta de maneira muito marcante em nossa identidade cultural brasileira e essas “infiltrações africanas na religião como na culinária, na música, na escultura, na pintura de origem europeia, representam não uma degradação desses valores, mas o seu enriquecimento”. (FREYRE, 2005, p.374). Apesar disso, por falta de informação, muitos brasileiros ainda desconhecem uma das suas principais matrizes culturais que é a África.

Na cidade de Jacaraú, uma cidade situada no litoral Norte da Paraíba, onde se localiza a escola que serviu de campo empírico a esta pesquisa, podemos constatar o uso de inúmeros vocábulos de origem africana, como ocorre na maioria das cidades brasileiras. Na culinária encontramos vários alimentos como o mungunzá, inhame, banana-de-São-Tomé, quiabo, maxixe, pimenta malagueta e muitos outros alimentos. Em se tratando das danças afro-brasileiras encontramos a capoeira, grupos que fazem apresentações de carimbó, frevo e samba. Durante os festejos juninos, podemos encontrar grupos de quadrilhas juninas que se apresentam dançando ao som do baião que também é um ritmo afro-brasileiro.

É possível encontrar também influência religiosa em terreiro de candomblé e na religião católica que também conserva influências africanas. Por exemplo, a padroeira da cidade é Nossa Senhora da Conceição que também é cultuada nas religiões afro-brasileiras sob a invocação de Iansã.

Assim como em todo Brasil, em Jacaraú-PB as influências africanas são muito marcantes, apesar disso, muitas pessoas ainda não se reconhecem enquanto afro-brasileiras. Isto pode estar associado à falta de conhecimento porque esses saberes têm sido historicamente excluídos dos currículos escolares, como pode estar associado ao fato de serem

originários de povos e culturas tidas como inferiores e sujeitas a diferentes formas de preconceito e discriminações negativas. Aceitar tais influências significa assumir uma africanidade que se torna marca identitária, que estabelece uma relação de pertencimento àquela identidade cultural desprestigiada e aviltada em seus direitos sociais e políticos.

1.2. CULTURA E IDENTIDADES

Conforme Silva (2011), identidade é “simplesmente aquilo que se é”, ou pelo menos aquilo que acreditamos ser, que se define a partir das marcas que adquirimos dos grupos aos quais pertencemos. A identidade não é algo natural ou biológico, mas resultado de produções sociais e consiste em uma característica ou um conjunto de características como uma profissão, um gosto por determinada coisa, um lazer, a nacionalidade, as manifestações culturais, entre outras tantas marcas que ajudam a nos constituir como sujeitos. Estas marcas/características, historicamente passam a fazer parte do nosso imaginário ao longo de nossa vida, sendo incorporadas como partes que constituem o “eu”, a identidade.

Através destas marcas estamos imersos em processos incessantes de identificação e de diferenciação porque na medida em que nos assemelhamos a uns nos diferenciamos de outros. Nesses processos produzimos modos de sobrevivência e convivência, formas de produção de bens materiais e simbólicos e modos de organização, que compõem algo que convencionalmente denominamos cultura. Assim, a constituição das identidades encontra-se enredada com a produção dos bens culturais, ou seja, à medida que produzimos cultura, somos produzidos por ela. Mas, o que é cultura?

Em se tratando do conceito de cultura, assim como o conceito de identidade, não dá para formular uma definição exata e objetiva até porque tanto a identidade quanto a cultura são instáveis, inacabadas e estão constantemente em construção, sendo ressignificadas e submetidas às influências do meio em que estão inseridas.

De acordo com Brandão (2005) existem muitas semelhanças biológicas, genéticas e até psicológicas entre os seres humanos e os animais. Mas existem também diferenças e uma das principais é a capacidade de produzir cultura. Isto ocorre porque, enquanto os animais, pela necessidade, adaptam-se ao meio para sobreviver, o homem transforma o meio em que vive para adaptar às suas necessidades. Ou seja, o homem é um ser aprendente e vive de criar cultura. Assim, podemos entender as identidades enquanto manifestações culturais, compartilhadas por um povo ou grupo social, que são unidas a partir de um sentimento de

pertencimento, de unidade em meio à diversidade de particularidades de cada ser ou grupo social.

Aprendemos a expressar quem somos e como somos através de criações simbólicas que tornam os sons culturais de nossos antepassados em palavras sonoras e cheias de sentidos simbólicas. (...) criamos as ciências, as teorias, os mitos, as crenças, as religiões, as artes e outras formas culturais de atribuir sentidos as nossas vidas e destinos e ao mundo em que as vivemos e os cumprimos. (BRANDÃO, 2005, p. 70).

A afirmação de Brandão ressalta a ideia de que o sentido da palavra cultura é bastante abrangente e remete ao modo de viver dos seres humanos, de adaptar-se e de procurar adaptar o meio em que vivem às suas necessidades, criando novos fazeres, artefatos, costumes, pensamentos e experiências que vão se acumulando e conduzindo a novos modos de organização da vida em sociedade. De um modo geral, tem sido recorrente entender as culturas como

Sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas e assim por diante. (LARAIA, 2001, p.31).

E importante lembrar que não estamos tratando de uma produção/construção acabada, presa no passado, portanto, cultura não consiste apenas em transmissão e adaptação. Mais do que isto, as culturas consistem em processos de criação e recriação contínuas, que atravessam os tempos. Nesse sentido, estamos imersos em culturas (no presente) e interagimos também com esses processos de (re)criação, inclusive de nossas próprias identidades porque estas também se (re)criam continuamente. Como analisa Hall (2001), identidade cultural é uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Nessa linha de pensamento, lembramos Molar quando afirma que

A ideia de identidade enquanto algo provisório é compartilhada por todos os cidadãos do mundo, passando a se reconhecer que qualquer relação sofre interferências tanto de questões sociais quanto subjetivas dos indivíduos, ocasionando em certas circunstâncias o deslocamento e a ressignificação identitária. (MOLAR, 2011, p.41)

O que acontece a nossa volta influencia bastante em nossa visão de mundo, na forma de nos percebermos na sociedade e até na formação da nossa identidade, que é definida histórica e culturalmente e não biologicamente, embora os caracteres biológicos contribuam nesses processos.

A noção de identidade cultural tem sido tradicionalmente associada à construção da identidade nacional que é composta por significados culturais. Hall (2003) afirma que, sob essa perspectiva, as culturas nacionais, presas a ideia de território se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Por exemplo, ao nos autodenominarmos brasileiros estamos exteriorizando uma construção social, a qual chamamos de identidade nacional, responsável por desencadear nos indivíduos um senso comum de pertencimento a uma nação onde a população compartilha um conjunto de representações culturais como danças, manifestações religiosas, culinária e até o falar de um idioma em comum. Mesmo que este seja acompanhado pelo sotaque específico de cada região, ele contribui para manter uma unidade em meio à diversidade de cada sujeito. Com relação às identidades nacionais, cabe-nos indagar: o que é ser brasileiro? Como se constituem as nações? O território é suficiente para definir identidades puras? Há no Brasil um senso comum (único) de pertencimento? As culturas e as identidades não extrapolam os limites territoriais?

Para a construção da identidade nacional, que também pode ser entendida como precursora da identidade cultural, recorre-se a artifícios como invenções, simbolismos e histórias que tem por finalidade a construção de laços de pertencimentos, como é o caso dos mitos de fundação de uma nação, as origens de um povo, que enfatizam suas conquistas, lutas e glórias. Essas narrativas são estruturadas em uma perspectiva heróica e romantizada que estimula o nacionalismo.

No mundo pós-moderno houve um esfacelamento da ideia de nação em decorrência do processo de mudança conhecido como globalização que, associada à lógica capitalista, busca a ampliação de mercados e a redução das barreiras alfandegárias para intensificar a circulação de mercadorias, dinheiro, pessoas e informações entre os países e nesse processo, conseqüentemente, acontece também a circulação da cultura (valores, moda, estética, estilos, artes, entre outras coisas). Hall (2001) argumenta que o caráter da mudança rápida, constante e permanente na pós-modernidade constitui um dos principais traços das sociedades atuais que, apoiando-se no processo de globalização possibilita o contato entre as diferentes áreas do planeta, favorecendo o processo de hibridismo cultural resultante da relação entre as várias culturas e transformando as lógicas das instituições, das relações sociais, políticas, bem

como a forma dos indivíduos identificarem-se e construírem a noção de “eu”. Na atualidade os indivíduos não possuem identidades fixas e permanentes, mas, estão cada vez mais fragmentados e dotados de identidades múltiplas.

Tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, conjuntamente articulados. Mas essa articulação é sempre parcial: a estrutura da identidade continua aberta. (HALL, 2001, p.42-43).

Entendemos que a noção tradicional de identidades que pensa o sujeito de forma unificada, homogênea, estática e isenta de transformações ao longo de sua existência está entrando em colapso em decorrência das mudanças estruturais e institucionais e assim as identidades culturais estão cada vez mais provisórias e diversas, ocasionando o que Hall (2001) chama de deslocamento das identidades culturais.

Nas narrativas tradicionais que contribuíram para a estruturação da noção de identidade nacional brasileira, em se tratando das três principais matrizes culturais que originaram o nosso povo (indígenas, europeus e africanos), na maioria das vezes a figura do índio quando, relatada, é como algo exótico, “o bom e inocente selvagem”. O europeu é relatado frequentemente como o “civilizador” e o africano quando relatado tem, geralmente, sua imagem associada exclusivamente à escravidão, à inferioridade intelectual, ao feio e ao sujo. Dificilmente encontramos relatos sobre as contribuições dos indígenas e dos africanos para a formação da nossa identidade cultural, sobre a sua presença em nossas práticas cotidianas.

1.3. EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: AS ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS

A educação, a escola e o currículo se constituem em espaços plurais, para os quais convergem as tensões expostas pelas sociedades, muitas delas ocasionadas pelas diferenças culturais, que historicamente têm se convertido em desigualdades e injustiças. Este fato torna imprescindível a elaboração e realização de projetos educativos que não busquem apenas a aceitação da diferença e a tolerância ao “outro”. Mas que, para além disso, reconheçam o “outro” enquanto o diferente que é, tornando válido o discurso das identidades múltiplas e compreendendo que cada indivíduo possui suas particularidades. É preciso entender que é na diferença que se encontra no “outro” que se reconhece o “eu”, a identidade. É preciso

entender, ainda, que as escolas e, conseqüentemente, os currículos desempenham papel preponderante nesse reconhecimento e entendimento.

Ao discutirmos as possibilidades e as limitações do currículo escolar é interessante considerarmos, conforme observa Macedo (2006), o documento escrito e formal, bem como as realidades vivenciadas nas escolas. De certa forma, a escola influencia no reconhecimento de nossa identidade cultural, uma vez que, “há todo um conjunto de saberes culturais legitimados, uma cultura eleita que é função do projeto educacional transmitir”. (MACEDO, 2006, p.289).

No mundo contemporâneo, as diversidades culturais vêm ganhando destaque principalmente no âmbito educacional onde se objetiva a superação de preconceitos e a promoção de uma educação mais humana e cidadã, a partir do multiculturalismo. Podemos dizer que,

O multiculturalismo tem sido compreendido como um campo teórico, prático e político que busca respostas à diversidade cultural e desafio a preconceitos, com ênfase na identidade como categoria central para se pensar uma educação valorizadora no contexto escolar (CANEN e XAVIER, 2011, p. 109).

Nessas circunstâncias, deve-se considerar a pluralidade cultural vigente no Brasil e a necessidade de “questionar e superar os mecanismos que forjam as desigualdades e calam os sujeitos e grupos oprimidos, privilegiando projetos, práticas e espaços que permitam sua valorização” (CANEN e XAVIER, 2011, p. 109). Tornam-se necessárias práticas multiculturais que possibilitem o diálogo e a convivência em meio à diversidade, como também é necessário que as minorias sociais, como por exemplo, os indígenas e os afro-brasileiros, não sejam vistos com indiferença e tratados como exóticos, mas que sejam reconhecidos em sua grandiosidade e enquanto sujeitos de direito.

Desse modo, uma educação multicultural, voltada para a incorporação cultural no cotidiano pedagógico tem emergido em debates e discussões nacionais e internacionais, buscando-se questionar pressupostos teóricos e implicações pedagógico-curriculares de uma educação voltada à valorização das identidades múltiplas no âmbito da escola formal. No Brasil, o debate assume relevância no contexto da elaboração de uma proposta curricular nacional – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – que inclui a pluralidade cultural como um dos temas a serem trabalhados. (CANEN, 2000, p. 136).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN) formulam orientações para os currículos escolares, destacando a importância de uma educação direcionada à formação de cidadãos conscientes, críticos, participativos. Isto “emana da compreensão de que, cada vez mais as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo” (BRASIL, 2000, p. 11), dando ênfase à educação voltada para a sociedade tecnológica, onde muitos dos seus recursos, tais como as mídias, são negados às minorias. Em se tratando da pluralidade cultural, os PCN trazem a pluralidade cultural como tema transversal a ser abordado por todos/as os/as professores/as em todas as disciplinas.

Mesmo a pluralidade cultural sendo tão expressiva em nossa sociedade, estando no centro de inúmeros debates educacionais e sendo reconhecido como de extrema relevância, a sua inserção no currículo ocorre como tema transversal. Como afirma Macedo (2009) a diversidade não tem espaço central no currículo, mas fica às margens deste, na medida em que os próprios PCN, apresentam uma divisão do currículo em dois componentes: as disciplinas escolares formais que são, geralmente, trabalhadas com mais empenhos pelas escolas. Já os Temas Transversais são os menos institucionalizados dos componentes, não sendo avaliados em exames nacionais ou vestibulares, não estando inseridos na carga horária como disciplina obrigatórias, nem tão pouco aparecem nos livros didáticos, geralmente trabalhados ocasionalmente.

Assim, os Temas Transversais podem ser percebidos como um lugar no currículo “para onde o outro é repellido e nomeado como algo diferente do conhecimento iluminista universal”. (MACEDO, 2009, p. 100). Isso ocasiona, geralmente, uma abordagem secundária e superficial de tal temática, ao invés de ser trabalhada de forma contínua, desconstruindo estereótipos, preconceitos e a rejeição ao diferente.

Diante das inquietações a cerca da concretização e expansão de uma noção de identidade plural e de educação para a diversidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), passa por reformulações. No ano de 2003, a LDB teve alguns dos seus artigos alterados pela Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que tornou obrigatória nos currículos escolares a inclusão da História e da Cultura Afro-Brasileira. Em 2008, essa lei foi atualizada pela Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), tornando obrigatório, também, o ensino da história e da cultura indígena. Ambas as leis pretendem

ajudar a compreender e valorizar as contribuições desses povos para a formação da sociedade brasileira, percebendo-as como heranças importantes em nossa identidade cultural.

Também foi instituída, no ano de 2004, 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 do Parecer nº 01/2004, que tem por finalidade promover políticas afirmativas de reconhecimento e valorização da identidade e cultura afro-brasileira.

Apesar dessas medidas que objetivam superar preconceitos na medida em que possibilitam o conhecimento das nossas origens afro, é possível encontramos várias pessoas que não conseguem identificar a presença africana em suas manifestações culturais. Tal fato nos leva a questionar a aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008 e as alterações previstas nos currículos escolares a partir de tais políticas pedagógicas. “É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira”. (BRASIL, 2004, p. 17).

É de grande relevância incorporar de forma contínua, no cotidiano pedagógico, reflexões sobre a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira, de modo a favorecer a superação de preconceitos e racismos, oriundos da falta de conhecimento de nossas origens africanas. Para isso, fazem-se necessárias adaptações nos currículos escolares. Por exemplo, as diversidades não deveriam ocupar os temas transversais, mas ser trabalhada em projetos de intervenção pedagógica sistemático e permanente.

As contribuições africanas para a formação da identidade cultural brasileira que se manifestam nos vários aspectos, como na culinária, música, religião, danças, deveriam ganhar mais espaço nos livros didáticos de maneira a desmistificar a concepção de afro-brasileiro associada apenas a características físicas.

É importante também a oferta de formações continuadas para educadores, sob uma perspectiva que os estimule a desenvolver práticas pedagógicas que contemplem a diversidade racial, visto que, há pouco tempo que as temáticas voltadas para o reconhecimento e valorização da história, cultura, identidade afro-brasileira estão ganhando espaço no currículo.

2. A ESCOLA COMO *LOCUS* DE PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS SOBRE CULTURAS

2.1 O *LOCUS* DA PESQUISA¹

As inquietações que motivaram o desenvolvimento deste estudo são pertinentes à necessidade de reconhecimento sobre a presença africana nos vários aspectos da nossa cultura e da desconstrução de estereótipos e preconceitos relacionados à nossa descendência afro. Para que isso se concretize, chamamos a atenção para a importância de adaptações curriculares que deem mais visibilidade e espaço à temática em discussão. Pois,

a escola, enquanto espaço plural e diverso necessita construir pressupostos teóricos que reconheçam e dialoguem com a diversidade cultural presente na sociedade; enriquecendo, assim, o cotidiano escolar e formando cidadãos atuantes e cientes do seu papel social, indivíduos que têm por princípio o respeito às diferenças e compreendem que a humanidade é diversa. (NASCIMENTO, 2005, p.99).

A pesquisa apresenta como campo empírico a Escola Estadual de Ensino Médio Alzira Lisboa, situada na cidade de Jacaraú, no estado da Paraíba, que funciona desde 1978, a princípio em sede improvisada, cedida pela Prefeitura e posteriormente em prédio próprio, o qual passou por adaptações até a estrutura que apresenta atualmente. Corresponde à única escola pública de Ensino Médio do município. Nela são ofertados Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). É composta por seis salas de aulas, opera com 45 funcionários, sendo 22 servidores, 25 professores para atender a 677 alunos, sendo que dois destes professores encontram-se afastados de suas atividades, estando em efetivo exercício 23 professores. Do total de alunos 186 alunos moram na zona urbana e estudam no turno da manhã; 264 moram na zona rural e estudam no turno da tarde; 227 moram nas áreas urbanas e rurais e estudam no turno da noite. Em se tratando de aspectos socioeconômicos, podemos dizer que os/as alunos/as da Escola Estadual Alzira Lisboa sobrevivem, em sua maioria, da agricultura, da aposentadoria de familiares mais idosos e de Programas Governamentais como Bolsa Família.

¹Os dados contidos sobre o *lôcus* da Pesquisa são fundamentados em informações disponíveis no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Alzira Lisboa.

Com relação ao quadro docente, temos 25 professores, a maioria deles é graduado sendo apenas 2 destes professores que estão ainda estão graduando, 8 destes docentes tem curso especialização e apenas 2 possuem mestrado, sendo que um dos que possui mestrado está afastado de sala de aula, cursando doutorado. Também é possível encontrarmos professores que não têm formação adequada para a disciplina que leciona, conforme podemos identificar no Quadro 1 a seguir.

Professor (a)	Disciplina que leciona	Formação
Luana Francisleyde Pessoa de Farias	Português	Letras
Adriana Rodrigues Pessoa	Geografia	Geografia
Alindemon Severino da Silva	Física	Educação Física (cursando)
Luana Justino Freire de Oliveira	Inglês	Inglês
Andrezza Soares Espínola de Amorim	Português	Letras
Elizabeth Monteiro Batista	Espanhol	Espanhol
Hidelbrando Tenório de Albuquerque Filho	Educação Física	Educação Física
Carlos Antônio da Silva	História e Artes	História
Denise Sandra Oliveira de Pontes	Química	Química
Edmilson Pereira da Silva	Filosofia, Sociologia e História	Filosofia
Elizangela Mario da Silva	Matemática	Matemática
Everaldo Martins Araújo Cunha Junior	Física	Biologia
Francisco Aldenor da Silva Oliveira	Geografia	Geografia (cursando)
Gelda Silva Damaceno	Química e Biologia	Biologia
Jacinto Antônio Pessoa	Português e Educação Física	Letras
Maria da Fé Florêncio Pessoa	Português	Letras
Janiele Pereira Nogueira	Biologia	Biologia
Jefferson José S. da Silva	Química	Química
Josefa Edna Amâncio	História	História
Maria de Fátima V. de Carvalho	Inglês	Inglês
Manoel Lúcio Duarte	Português	Letras
Maria Madalena de Oliveira	Matemática	Matemática
Otonilson de Sousa Medeiros	Biologia	Biologia
Marta José Silva da Costa	Matemática	Matemática
Josineide Gomes do Nascimento Barbalho	Filosofia e Sociologia	Filosofia

Quadro 1- Formação dos professores da Escola Estadual Alzira Lisboa

Fonte: A autora, a partir de informações obtidas através de consulta aos professores.

Analizamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola para vermos se o mesmo contempla o prevê as adaptações curriculares necessárias à inclusão dos conteúdos em questão. Julgamos isto importante, uma vez que o documento é o plano mais amplo da instituição e deve sistematizar os pressupostos teórico-metodológicos a orientar suas ações. O referido documento possui os principais objetivos: Valorizar as múltiplas inteligências,

possibilitando ao educando desenvolver plenamente suas potencialidades; Trabalhar temas sociais em uma abordagem interdisciplinar, enfatizando aspectos da realidade local; Desenvolver estratégias que estimulem a autoestima dos discentes, a sua participação e, conseqüentemente, diminua a evasão escolar; Estimular no educando a importância da unidade do saber e do fazer através de práticas interdisciplinares que percorram caminhos opostos à fragmentação do conhecimento; Oportunizar a liberdade de expressão garantindo ao educando a autonomia, com responsabilidade (direitos e deveres), diante dos fatos cotidianos; Propiciar ao educando espaço para discussões acerca do meio ambiente, estimulando a adoção de práticas voltadas para o desenvolvimento sustentável.

Como podemos perceber, os objetivos do PPP não fazem menção à história da África e dos africanos, nem às heranças africanas para a cultura brasileira, apesar da lei 11.645/2008 estabelecer sua obrigatoriedade. Também a grade curricular que define as disciplinas e conteúdos a serem estudados ignora o tema

Na disciplina de História, na escola pesquisada, os livros didáticos adotados para as três séries do ensino médio pertence à coleção "Ser Protagonista" lançada em São Paulo no ano de 2010, que têm os seguintes autores: 1º ano, Fausto Henrique Nogueira Nunes e Marcos Alexandre Capelari (NUNES e CAPARELI, 2010); 2º e 3º ano, Fausto Henrique Gomes e Marcos Alexandre Capelari (GOMES e CAPARELI, 2010). O livro adotado no 1º ano é o que mais aborda a história da África e da cultura nos reinos da África, apesar dessas informações estarem resumidas em apenas um capítulo do livro. No livro do 2º ano os africanos são lembrados durante o período escravocrata, nas atividades açucareiras e no momento da abolição da escravatura. A abordagem é superficial e enfatiza, exclusivamente, a exploração e o sofrimento. O livro do 3º ano aborda brevemente o *apartheid* e também práticas imperialistas. No entanto, nenhum desses livros fala da cultura africana que se disseminou no Brasil. Não trata da presença afro em nossas manifestações culturais, o que ocasiona um estudo sobre a África e os africanos como “o diferente” que veio para o Brasil, símbolo de sofrimento, mas que não tem muita influência em nossas práticas cotidianas.

2.2 O PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho adota a abordagem qualitativa nos moldes do estudo de caso, que é entendido por Ventura (2007) como uma metodologia de estudo definida pelo interesse em casos individuais e visa à investigação de um caso específico, bem delimitado e

contextualizado em tempo e lugar para que seja possível uma busca circunstanciada de informações. Pensando o estudo de caso como um procedimento de investigação pedagógica, podemos entendê-lo como o levantamento de um problema que gera inquietação e impulsiona o desenvolvimento de discussões e análises em torno de problemas educacionais e/ou curriculares.

Este estudo foi desenvolvido com alunos do Ensino Médio, com faixa etária entre 15 e 20 anos de idade, que estudam no turno da manhã e envolveu diretamente 60 alunos de duas turmas de segundo ano, o que equivale a aproximadamente 8,9% do alunado matriculado na escola, sendo 32 do sexo feminino e 28 masculinos. Foi realizada através da aplicação de questionário, contendo quatro perguntas, sendo elas: 1) O que você entende por cultura? 2) O que você entende por cultura afro-brasileira? 3) Você identifica influências africanas em suas práticas cotidianas? 4) Você percebe-se enquanto afro-brasileiro? Por quê?

As turmas do segundo ano foram escolhidas por que os alunos tendo estudado um ano na escola já tiveram tempo para estudos sobre a história e a cultura da África e dos africanos e para perceber suas influências na constituição de suas identidades culturais, de perceberem-se como afrodescendentes ou mesmo de reconhecerem a presença africana nas manifestações culturais locais, como estava previsto nos objetivos.

Os dados foram analisados a partir da teoria explicitada no capítulo 1, que fornece suporte para desenvolver uma discussão a respeito das influências africanas na formação da identidade cultural brasileira e o desconhecimento sobre essas influências dentro das nossas escolas, o que nos leva a questionar os currículos escolares e verificar se continuam a marginalizar as pluralidades culturais, sem respeitar e/ou problematizar a aplicabilidade da lei 11.645/2008. Também foi analisada a forma como as temáticas são abordadas nos livros didáticos adotados pela escola, na disciplina de História, no segundo ano.

2.3 SIGNIFICADOS DE CULTURA A PARTIR DO QUE PENSAM OS/AS ESTUDANTES

A primeira indagação do questionário aplicado aos alunos foi: O que você entende por cultura? As respostas, quase de forma unânime, apontam para o sentido de cultura, associado às produções humanas ao longo do tempo e que se perpetuam, passando de geração em geração, como as lendas, as crenças, hábitos alimentares, gostos musicais, eventos

comemorativos, entre outros, como podemos constatar nas falas de alguns dos/as alunos/as, destacadas no Quadro 2, a seguir:

ALUNOS/AS	RESPOSTAS
A3	Cultura são todos os costumes e crenças das sociedades passadas.
A7	A cultura são invenções dos homens ao longo de sua vida que vai passando de geração em geração.
A19	Cultura são os costumes de nossos antepassados que nós aprendemos e continuamos a praticar.
A23	Cultura é tudo que agente faz. São tradições como as festas juninas, músicas como as de Luiz Gonzaga, os museus, as lendas, travas-línguas, dizeres populares, etc.
A24	Cultura são costumes e tradições que passa de pai para filho, ou seja, a cultura é hereditária.
A33	Cultura é o modo de vida dos povos passados.
A40	Cultura é o jeito que as sociedades se comportam, vivem e ficam conhecidos pelas outras sociedades.

Quadro 2- Significados de cultura

Fonte: A autora, a partir de informações disponíveis nos questionários.

A cultura é pensada por esses/as alunos/as como acontecimentos passados que são relembrados de forma folclórica. É possível inferir que eles não têm a concepção de que a cultura está sendo produzida a todo o momento e em todo lugar e constantemente se resignificando. Quando o “Aluno 23” cita as festas juninas e as músicas de Luiz Gonzaga como exemplo de cultura, inferimos que ele não percebe o *funk* e/ou músicas eletrônicas, que são mais populares em sua realidade e atualidade, como manifestações culturais.

Para Laraia (2001) a cultura possui um caráter dinâmico, por isso, que os sistemas culturais estão sempre em mudança. Para o autor o conceito de cultura está associado às expressões dos diferentes modos de existir dos diversos grupos humanos, tanto do passado como do presente. Inclui feitos e artefatos materiais como vestimentas, armas, construções e também feitos imateriais como o modo de cozinhar, as danças, as músicas, as crenças, as artes, enfim, as atitudes e vivências humanas. Portanto, as escolas não devem trabalhar as culturas de forma isolada, apenas em eventos folclóricos como se cultura fosse somente travas-línguas, comidas típicas ou algo que aconteceu em um passado distante, mas deve perpassar essas noções estereotipadas e ser trabalhada de forma mais abrangente e diversificada de modo a expandir o conceito de cultura para as nossas produções atuais. Isto pode ser feito através de estudos, debates, pesquisas e outros procedimentos a cerca do conceito de cultura, bem como através de projetos de intervenções pedagógicas em sala de aula.

2.4 CULTURA AFRO-BRSILEIRA: MODOS DE VIDA ENTRECruzADOS

Ao serem indagados sobre o conceito de cultura afro-brasileira, os/as alunos/as respondentes, associaram esse conceito à mistura da cultura africana com a cultura brasileira, conforme podemos verificar no Quadro 3, abaixo.

ALUNOS/AS	RESPOSTAS
A 3	Cultura afro-brasileira é o modo de vida deixado pelos africanos que se misturou aos costumes brasileiros
A 17	Cultura afro-brasileira é uma cultura que foi trazida pelos africanos para o Brasil e ainda hoje existe em vários estados do Brasil, como por exemplo, na Bahia
A 49	Cultura afro-brasileira como o próprio nome já diz, é a mistura da cultura africana com a cultura brasileira.
A 51	A convivência entre africanos e brasileiros originou práticas culturais que chamamos de cultura-afro-brasileira
54	Cultura afro-brasileira é a fusão da cultura dos escravos vindos da África com a cultura dos povos que já habitavam no Brasil.
57	As misturas das culturas africanas e brasileiras formam a cultura afro-brasileira.
59	Cultura afro-brasileiras são costumes comuns aos africanos e brasileiros.

Quadro 3- Significados de cultura afro-brasileira

Fonte: A autora, a partir de informações disponíveis nos questionários.

As resposta apresentam um senso comum a respeito da cultura afro-brasileira, porém muito coerentes, pois demonstram a compreensão de que a mesma é oriunda da hibridização cultural entre africanos e brasileiros. No entanto, "A 17" a percebe como algo distante de sua comunidade e com tendência a desaparecer. Como temos discutindo no decorrer deste texto não é coerente pensar em nenhuma cultura, em qualquer que seja a comunidade/cidade/povoado no Brasil desconexa da influente matriz cultural africana. Conforme Freyre (2005) explica, a consolidação do Brasil enquanto sistema de convivência e cultura aconteceu através das confluências de outras presenças e de outras contribuições, além da europeia, como por exemplo, o lastro de cultura e de populações ameríndias que não pode ser nunca desprezado, mesmo porque subsiste. E para formação da cultura brasileira também se acrescentaria fortemente outra presença não europeia: a negra africana. No entanto, o fato de virem se formando no Brasil uma sociedade e uma cultura nacional para as quais vêm concorrendo tão incisivamente o europeu e o negroafricano, ao lado do ameríndio, não significa a configuração de uma sociedade e uma cultura fechada a outras presenças. Há brasileiros das mais diversas procedências étnicas e culturais.

Em se tratando da cultura afro-brasileira, Aquino (2011) explica que esta resulta da combinação entre elementos culturais africanos com as heranças culturais de outras matrizes étnicas como a indígena e a portuguesa. Isto significa que no Brasil, como em qualquer outra formação societária, as diferentes identidades se entrecruzam, constituindo outras tantas, reforçando o que diz Hall (2001) a cerca do caráter móvel e dinâmico das identidades. Tomaz Tadeu da Silva (2011) fala do hibridismo no processo de formação das identidades nacionais, raciais e étnicas, ou seja, a mistura, a conjunção entre essas diferentes identidades coloca em cheque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fixas, estáveis, fundamentalmente separadas e argumenta que a identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas.

3 INFLUÊNCIAS AFRICANAS NA CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES LOCAIS

3.1 PRÁTICAS CULTURAIS COTIDIANAS: ÁFRICA AQUI E AGORA

Como já foi discutido na primeira seção que é intitulada “A cultura afro-brasileira”, é notória a presença africana de modo marcante na cultura brasileira e nessas circunstâncias, é de suma importância conhecer a história da África, dos africanos e suas práticas culturais pois isso implica conhecer a nós mesmos, as origens e construções dos nossos gostos e a origem de nossas práticas culturais. Isto pode desempenhar a função de delinear a nossa identidade, a forma de nos percebermos na sociedade em que vivemos. Pensando assim, foi inserida no questionário a seguinte pergunta: Você identifica influências africanas em suas práticas cotidianas? 65% dos respondentes negam a existência de traços africanos, sendo que desse percentual, aproximadamente 53% correspondem às respostas das meninas e 47% correspondem às repostas dos meninos. Eles/as apresentando justificativas como as que seguem no Quadro 4, a seguir:

ALUNOS/AS	RESPOSTAS
A 1	Não tenho práticas culturais de origem africanas em meu cotidiano. Pra falar a verdade eu nem gosto muito das práticas culturais dos africanos, principalmente das práticas religiosas. Eles são macumbeiros e macumba não é coisa de Deus.
A2	Eu sei que existem algumas manifestações culturais dos brasileiros que é de origem africana, como por exemplo, a capoeira, carimbo, o bumba-meu-boi, a lenda do saci. Mas isso não está bem em nosso cotidiano. Essas práticas culturais do passado que agente relembra em eventos como no dia da consciência negra.
A17	A presença africana não é presente em nosso cotidiano, pra falar a verdade ela não é muito presente nem Paraíba, ela é mais presente no estado da Bahia.
A19	Eu não pratico coisas da cultura africana em meu cotidiano, mas, tenho vizinhos que praticam a cultura africana, pois eles frequentam terreiro de macumba.
36	Não nenhuma prática do meu cotidiano que é de origem africana.
21	As minhas práticas cotidianas não tem nenhuma ligação com os africanos.
33	Eu não percebo influências africanas em minhas práticas cotidianas.

Quadro 4- Cultura afro nas práticas cotidianas

Fonte: A autora, a partir de informações disponíveis nos questionários.

Observando as escritas dos/as alunos/as, percebemos um certo desconhecimento das práticas culturais africanas e, conseqüentemente, o desconhecimento das origens de suas próprias práticas culturais, o que faz com que neguem a presença africana em suas práticas cotidianas e desenvolvam preconceitos ao falarem da cultura africana de forma pejorativa.

Isso é perceptível quando nos registros de "A 17" e "A 44" quando se referem às religiões africanas, reduzindo-as e homogeneizando-as sob a denominação de macumba.

O aluno 21, talvez pelo fato de só estudar a cultura africana de forma superficial em eventos que acontecem ocasionalmente na escola, pensa a cultura africana a partir de elementos folclórico, algo distante de sua realidade e práticas cotidianas. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), os conhecimentos em foco devem ser trabalhados nas escolas de forma contínua, tendo como objetivo não apenas relembrar a cultura negra eventualmente, mas fortalecendo entre negros e brancos a consciência do direito à diferença, ou seja, deverão ser construídos conhecimentos que possibilite-nos sentir orgulho das nossas origens afro e que permitam, até mesmo às pessoas de pele clara, identificar as influências, as contribuições, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, e até de se relacionar com as outras pessoas.

O "A 28" também pensa a presença da cultura africana como algo distante de sua realidade ao afirmar que as práticas culturais africanas não são muito frequentes no Estado da Paraíba e apresenta uma visão estereotipada das manifestações cotidianas da cultura africana ao dizer que ela se faz presente principalmente no Estado da Bahia. Essa associação provavelmente acontece porque a mídia, quando se refere à presença africana na cultura brasileira, geralmente exibe a imagem de uma baiana vestida com uma saia larga e comprida, uma bata solta e folgada, um torço (pano quadrado amarrado na cabeça), preparando ou vendendo acarajé. Dessa forma, quando fala-se em cultura afro-brasileira vem logo à imaginação a figura da baiana que vende acarajé.

3.2 PERCEBER-SE AFRO-BRASILEIRO/A: AS DIMENSÕES DO "EU" E DO "OUTRO"

Ao serem indagados se se percebiam como afro-brasileiros, 61% dos/as alunos/as responderam que não. Deste percentual, aproximadamente 53% correspondem às repostas das meninas e 47% correspondem às repostas dos meninos. De um modo geral, tanto os que se percebem enquanto afro-brasileiros quanto os que não se percebem demonstram acreditar que

“ser afro-brasileiro” é algo determinado exclusivamente pelas características físicas, como podemos visualizar na amostragem abaixo.

ALUNOS/AS	RESPOSTAS
A 2	Eu não me considero afro-brasileira porque o meu tom de pele é claro e também não tenho nenhum negro em minha família.
A 7	Eu não sou afro-brasileiro, apesar de meu cabelo ser ruim, eu sou branco e tenho olhos verdes.
A 8	Eu não sei se sou afro-brasileiro porque, apesar de eu ser morena claro, eu não conheço ninguém em minha família que seja muito negra.
A 19	Eu não sou afrodescendente, eu sou loira.
A33	Eu não sou afrodescendente porque meus pais não são negros.
A36	Eu não sou afrodescendente, pois eu sou branco.
A51	Eu não sei se sou afrodescendente, pois muitos dos meus familiares mais antigos eu não cheguei a conhecer.
A60	Eu não sou afrodescendente, sou moreno claro.

Quadro 5- Não se perceber enquanto afro-brasileiros/as

Fonte: A autora, a partir de informações disponíveis nos questionários.

"A 2" e "A 7" explicam que não se consideram afro-brasileiro simplesmente porque a pele é clara, enquanto "A 8" demonstra dúvida se é afro-brasileiro ou não, e deixa subentendido que não se reconhece enquanto afrodescendente, ou seja, eles têm construído em seu imaginário que são afro-brasileiros apenas as pessoas negras.

Ao analisarmos as falas desses/as alunos/as, percebemos uma visão deturpada a cerca da noção de ser “afro-brasileiro”, fundamentada em determinismos biológicos. Para Benjamin (2004), os fatores biológicos não esgotam a descendência africana do povo brasileiro, uma vez que, ser afro-brasileiro está associado também à questão das práticas culturais que sofreram alguma influência dos povos africanos. Assim, se somos brasileiros e pronunciamos em nosso cotidiano vocábulos de origens africanas, consumimos diariamente comidas de origens africanas como o cuscuz e o inhame, logo podemos nos reconhecer como afro-brasileiros, ou seja, brasileiros com descendência cultural africana.

Ao responder que se percebe enquanto afro-brasileira, "A 29" se justifica afirmando que é “um pouco morena”, deixando implícito a tentativa eufemizar o termo negro. Como podemos constatar no quadro acima, é comum encontrarmos pessoas que se consideram afro-brasileiras em virtude dos aspectos físicos que apresentam, mas, tem certa resistência em serem chamadas de negras e preferem ser chamadas de morenas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), isso acontece porque o termo negro foi usado inicialmente pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra perdura até os dias atuais, no entanto, o Movimento Negro ressignificou esse termo, tentando dar-lhe sentido político e positivo. Embora pequeno, há um contingente que se percebe e se aceita como afro-descendente, que precisa ser ressaltado, como fazemos no Quadro 6.

ALUNOS/AS	RESPOSTAS
A5	Eu sou afrodescendente, apesar de não ser negra, mas, tenho familiares morenos.
A9	Eu sou afrodescendente, pois tenho pele morena e cabelos cacheados.
A25	Eu me considero afrodescendente porque eu e minha mãe somos morenos.
A 29	Eu sou afrodescendente porque sou filha de um homem moreno, meu avô é moreno e eu também sou um pouco morena.
A30	Eu considero-me afrodescendente porque minha mãe conta que meu avô paterno era negro.
A40	Eu sou afrodescendente, pois eu sou família de pessoas morenas, e todas as pessoas morenas são descendentes dos africanos.
A45	Sou moreno e por isso percebo-me como afrodescendente.
A47	Meus pais são morenos e por isso eu me considero afrodescendente.

Quadro 6- Perceber-se enquanto afro-brasileiros/as

Fonte: A autora, a partir de informações disponíveis nos questionários.

Há também quem reproduza a enganosa ideia de que os negros não se assumem como tal pelo fato de se auto discriminarem. Acreditamos que o que leva as pessoas a negarem a sua identidade negra é o fato desta ter funcionado como padrão de classificação para discriminação e exclusão das pessoas negras durante séculos da nossa história. Isto é compreensível, pois qualquer pessoa tende a evitar, esconder e/ou negar características que possam expô-las à discriminação, ao constrangimento, ao *bulling* e outras formas de violência e injustiça.

Por motivo de não conhecerem as origens do nosso povo e as heranças africanas na formação da nossa cultura, muitos brasileiros não reconhecem a sua identidade afro-

brasileira, o que contribuiu para reproduzir preconceitos, relacionados à África e aos africanos, que se configuram em meio a ideologias eurocêntricas e são impulsionadas pelo etnocentrismo. Laraia (2001) explica que o fato do homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Taltendência, denominada etnocentrismo, é responsável em seu caso extremo pela ocorrência de numerosos conflitos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo sugere pensarmos o conceito de afro-brasileiro sob a perspectiva cultural, ou seja, o conceito de afro-brasileiro não é associado apenas às características físicas do sujeito, mas também às práticas culturais que sofreram algum grau de influência dos africanos. Nessas circunstâncias, todos nós somos afro-brasileiros na medida em que podemos constatar a presença africana em vários aspectos da nossa cultura. No entanto, muitas pessoas ainda desconhecem as origens de suas práticas culturais e, conseqüentemente, negam tal herança em nossa identidade cultural.

Apesar das lutas histórica que culminaram com as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e indígena, é possível encontrarmos alunos que, por carência de informações, não identificam a presença africana em suas práticas culturais, como foi possível verificarmos com o estudo realizado com alunos e alunas das turmas de 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Alzira Lisboa, município de Jacaraú/PB. Isto se deve ao fato de que as comunidades escolares não têm se mobilizado em função de promover a implementação das referidas leis, o que nos leva a ressaltar que mudanças significativas nesse sentido não serão alcançadas por decreto, cabendo a cada educador empenhar-se nessa perspectiva.

Assim, este trabalho busca chamar a atenção para a importância de conhecermos a história da África e dos africanos, suas influências em nossa identidade cultural brasileira bem como desmistificar o conceito de afro-brasileiro fundamentado apenas em fatores biológicos e reconhecendo o Brasil em seu multiculturalismo. Também chamamos a atenção para a necessidade de deslocarmos temáticas como pluralidade cultural das margens para o centro dos currículos, ou seja, a pluralidade cultural não deva aparecer apenas como temas transversais, devendo ocupar espaço central no currículo e também nos livros didáticos, pois, dessa forma é possível começarmos a superar a rotina pedagógica e curricular das escolas que apresentam aos seus estudantes uma visão superficial das diferentes culturas que, por sua vez, podem contribuir para reforçar preconceitos.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Fábio. **A cultura afro-brasileira**, 2011. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=N3M0md9Va0A. Acesso em: 20 de julho de 2013.
- BENJAMIN, Roberto Emerson Câmara. **A África está em nós: história e cultura afro-brasileira**. João Pessoa, PB: Grafset, 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação. In: **Linguagens Artísticas da Cultura popular** (boletim 1), Brasília, DF: MEC/Salto para o futuro/TVescola, março/abril, 2005. Disponível em www.tvebrasil.com.br/salto. Acesso em 18 de fevereiro de 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. "Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: MEC, 2003.
- _____. Ministério da Educação. **LEI FEDERAL nº 11.645/2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: MEC, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei L, v. 11645](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L_11645.htm). Acesso em 08 de Fevereiro de 2014.
- _____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Parecer nº 01**, de 10 de março 2004. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.
- CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Caderno de Pesquisa**, n. 111, p. 135-149, dezembro 2000.
- CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfase, silêncios e perspectivas. In: **Revista Brasileira de Educação**, V. 16, n. 48, p. 641-661, set./dez. 2011.
- CASTRO, Yêda Pessoa de. **A sobrevivência das línguas africanas no Brasil: sua influência na linguagem popular da Bahia**. (1967). Disponível em https://desenvrepositorio.ufba.br/ri32-jspui/bitstream/ri/3626/1/afroasia_n4_5_p25.pdf. Acesso em 14 de janeiro de 2014.
- FREYRE, Gilberto. Aspectos da influência africana no Brasil. **Revista del CESLA**, v. 23, n. 6, p. 369-384, 23out./dez.2005.

- HALL, Stuart. Identidade em questão. In: -----, **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira L. Louro. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HALL, Stuart. As culturas nacionais como comunidades imaginadas: In: **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2003.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico**. 14. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32 maio/ago. 2006.
- MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 23 de março de 2014.
- MOLAR, Jonathan de Oliveira. Alteridade: Uma noção em construção. In: **Revista NUPEM**, Universidade Estadual do Pará, v.3, nº 5, 2011. Disponível em: www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/index. Acesso em 20 de fevereiro de 2014.
- NASCIMENTO, Valdecir Pereira. **Escola plural: a diversidade está na sala: formação de professores em história e cultura afro-brasileira e africana**. São Paulo, Cortez, 2005.
- NOGUEIRA, Fausto Henrique Gomes; CAPELLARI, Marcos Alexandre. História, 1º ano: ensino médio. -1. Ed. -São Paulo: Edições SM, 2010.
- NOGUEIRA, Fausto Henrique Gomes; CAPELLARI, Marcos Alexandre. História, 2º ano: ensino médio. -1. Ed. -São Paulo: Edições SM, 2010.
- NOGUEIRA, Fausto Henrique Gomes; CAPELLARI, Marcos Alexandre. História, 3º ano: ensino médio. -1. Ed. -São Paulo: Edições SM, 2010
- SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, v. 20, n. 5, 2007.