



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
CENTRO DE HUMANIDADES/CAMPUS GUARABIRA
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

MARIA DE FÁTIMA DE SALES SILVA

**PROPOSIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: A INCLUSÃO
DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NO CURRÍCULO ESCOLAR**

GUARABIRA- PB

ABRIL/2017

MARIA DE FÁTIMA DE SALES SILVA

PROPOSIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: A INCLUSÃO
DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NO CURRÍCULO ESCOLAR

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) à Coordenação do Curso de História, da Universidade Estadual da Paraíba/UEPB, Campus Guarabira, como requisito parcial a obtenção do título de Graduada em História, sob a orientação do Prof. Drº Waldeci Ferreira Chagas.

GUARABIRA-PB

ABRIL/2017

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

S586p Silva, Maria de Fátima de Sales
Proposições para uma educação multicultural [manuscrito] : a
inclusão das leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo escolar /
Maria de Fátima de Sales Silva. - 2017.
55 p. : il. color.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2017.
"Orientação: Waldeci Ferreira Chagas, Departamento de
História".

1. Educação Multicultural. 2. Lei 10.639/003. 3. Lei 11.645
/08. 4. Currículo Escolar I. Título.

21. ed. CDD 370

MARIA DE FÁTIMA DE SALES SILVA

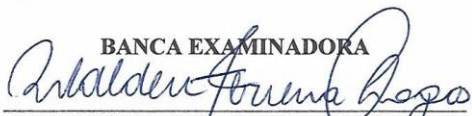
PROPOSIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: A INCLUSÃO
DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NO CURRÍCULO ESCOLAR

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC-Monografia)
apresentada a Coordenação do Curso de História, da
Universidade Estadual da Paraíba/UEPB, Campus Guarabira,
como requisito parcial a obtenção do título de Graduada em
História, sob a orientação do Prof. Drº Waldeci Ferreira Chagas.

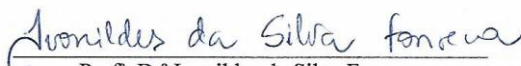
Área de Concentração: História, Ensino e Currículo.

Aprovada em: 03/04/2017

BANCA EXAMINADORA



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



Prof. Dr.º Ivonildes da Silva Fonseca
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr.ª Marta Furtado da Costa
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha mãe, ao meu pai e à minha irmã,

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Existe uma banda alemã não muito conhecida no Brasil, chamada Haggard, de som neoclássico e metal, uma de suas canções que mais gosto chama-se *Per áspera ad astra* que significa “chegando as estrelas por caminhos tortuosos”. Não sendo tão literal, essa frase fala das dificuldades durante o percurso antes de se chegar a um objetivo. E como toda fase em nossas vidas, antes de se findar um ciclo, as dificuldades nos acompanham. Cabe a nós desistir diante disso ou superar.

No decorrer do meu curso de História, muitas foram as dificuldades. Ouvir “filho de pobre não se forma” dentro do próprio seio familiar denota um pouco disso, embora nunca tenha deixado que esse tipo de coisa me abatesse profundamente, queria provar para o mundo, para a sociedade, o contrário.

Pois bem, hoje estou aqui escrevendo os agradecimentos do meu trabalho de conclusão de curso. Depois de pouco mais de cinco anos, sou muito grata por tudo que vivi, que aprendi e as pessoas que fizeram parte desse processo nesses anos de vida acadêmica. A começar pela turma 2011.2 da noite, por todos esses anos de união, de debates e de aprendizado, especialmente Patrícia e Rodrigo, pelas conversas, conselhos e irmandade nesses anos de curso.

Agradeço também, a oportunidade de ter participando do grupo de pesquisa/PIBIC, juntamente com meus colegas Cilene, Leonardo e Luís, com os quais tive diálogos produtivos, construindo teias de significação e afetos duradouros. Ao professor Waldeci, por ter sido nosso mentor nos anos de PIBIC, por ter aceitado ser o orientador desse trabalho e pela paciência diante minha demora em enviar o texto.

Agradeço aos meus pais Maria José e Antônio a paciência, preocupação e dedicação em me vê horas a fio trancada dentro do quarto estudando e por nunca terem perdido a fé em mim, a minha dedicada irmã Yaponira, por encarecidamente ter feito o abstract desse trabalho e por ouvir minhas ideias quando este trabalho ainda não estava concretizado. Eu amo vocês.

Agradeço a Deus, energia positiva que move o mundo e flui na minha alma, e que não permite que eu caia diante dos empecilhos. Enfim, per áspera ad astra e mais um ciclo se fechou.

Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças-diferenças que são irreduzíveis a identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. (SILVA, 2014, p.100)

RESUMO

Instigados pelo projeto de pesquisa, acerca das relações étnico-raciais na escola EEFMPHB, realizado na cidade de Alagoa Grande no ano de 2014-2015, no qual buscou-se elementos pedagógicos para o fomento a lei 10.639/03, visto que há mais de dez anos houve sua implementação, o presente trabalho encontra-se raízes fíncadas nesse terreno. Como em outras pesquisas sobre o tema, como pode ser observado em Gomes (2013), muitos são os caminhos ainda a percorrer e os percalços a serem enfrentados, pois tal lei exige mudanças de cunho epistemológico em toda a comunidade escolar, currículo escolar e formação pedagógica. A pesquisa se deu através de questionários entregue junto ao corpo docente, visitas a escola em questão e análise das respostas se apoiando em pesquisas e literaturas que tratam sobre o tema, a exemplo de Luz (2006) e Mattos (2003). Diante da baixa efetivação na escola, acerca da prática pedagógica no que concerne a lei 10.639/10, perceptível a partir da pesquisa realizada, o que defendemos nesse trabalho são os elementos de uma educação multicultural, que abrace, não somente a história e cultura afro-brasileira e africana, mas também a indígena. Visando essas, como constituintes da construção da nação. É essencial pensar em uma educação multicultural, sem hierarquização epistemológica. Uma educação que visibilize as consideradas minorais, historicamente silenciadas e oprimidas pelo colonialismo uma educação que permita debater as lutas de poder em torno dos significados e dos significantes, que seja emancipadora, revolucionaria e que permita a essas culturas ocupar seus lugares de direito. Para tal, nos apoiamos em pesquisadores e teóricos do multiculturalismo e do currículo, a exemplo de Candau (2006), Hall (2003) e Silva (2010).

Palavras-Chave: Educação multicultural, Lei 10.639/003, Lei, 11.645/08

ABSTRACT

Instigated by the research project, about the ethnic-racial relations at the school EEFMPHB, realized in the Alagoa Grande city, in the years 2014-2015, in which pedagogical elements were sought to foment the law 10.639 / 03, since there are more ten years there was its implementation, so, the present work finds roots in this grounds. As in other researches about this subject, as can be observed in Gomes (2013), many are the ways to go and the mishaps to be faced, since such a this law requires epistemological changes throughout the school community, school curriculum and training pedagogical. This research was carried out through questionnaires delivered to the faculty, visits to the school in question and analysis of the answers based on research and literature dealing about this subject, such as Luz (2006) and Mattos (2003). Faced with the low effectiveness in school, about the pedagogical practice regarding law 10.639 / 10, perceptible from the research carried out, what we defend in this work are the elements of a multicultural education that embraces don't only the history and culture Afro-Brazilian and African, but also the indigenous. Aiming at these, as constituents of the nation's construction. It is essential to think of a multicultural education without epistemological hierarchy. An education that makes visible the considered minorities, historically silenced and oppressed by colonialism. An education that allows to debate the power struggles around meanings and signifiers, so be its emancipatory, revolutionary and to allow these cultures to occupy their rightful places. To do this, we rely on researchers and theorists of multiculturalism and curriculum, such as Candau (2006), Hall (2003) and Silva (2010).

Keywords: Multicultural education, Law 10.639/003, Law, 11.645/08

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS	13
1.1 Metodologias de pesquisa: um estudo de caso	15
1.2 Cultura e História Afro-brasileira e Africana na prática dos/as professores/as .	16
1.2.1. Ausência(s): interdisciplinaridade e conhecimento	24
1.2.2. O papel da escola na desconstrução do racismo	25
2 MULTICULTURALISMOS: CONHECIMENTO E CULTURA	30
2.1 Cultura: um levantamento histórico.....	30
2.2 Multiculturalismos e suas ambiguidades	32
2.3 As re-configurações das sociedades multiculturais	37
3 AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 E O CURRÍCULO	40
3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais: lei 10.639/10 e 11.645/08.....	41
3.2 Implicações curriculares quanto a educação multicultural.....	45
4.3. Algumas considerações	48
REFERÊNCIAS	50
ANEXO - QUESTIONARIO DA PESQUISA TRATADA	54

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) sofreu mudanças importantes ao serem incluídos os artigos 26-A e 79-B propostos pela Lei 10.639/2003, os quais contemplam obrigatoriamente nos currículos de todas as escolas a “história da África e dos africanos, a luta dos grupos negros do Brasil, a cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional” (LOPES, 2006, p.30). O artigo 79-B refere-se à inclusão do dia 20 de novembro como dia nacional da Consciência Negra, no currículo escolar.

Em 2008 o artigo 26-A foi alterado com a inclusão das reivindicações indígenas no qual é mencionado “o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional” (COSTA, 2013, p.233), em todas as escolas privadas e públicas.

Mesmo depois de anos de implementação das referidas leis, professores mostram-se preocupados e dispersos no trato do assunto, no como lidar com tais temáticas em sala de aula e na escola. Sobre essa problemática, Conceição (2006), questiona a forma como esses professores estão sendo formados no que diz respeito à cultura africana. Tais comportamentos de negação e inclusive de resistência “entendendo-as como imposição do Estado ou lei dos negros” (GOMES e JESUS, 2013, p.30) é o reflexo muitas vezes resultante de uma formação monocultural, de caráter branco e ocidental e que não os levam a enxergar a escola, a sociedade, como espaços multiculturais e pluriétnicos, dessa forma dificulta a educação multicultural de respeito e valorização das culturas não branca.

O não envolvimento dos docentes com o que propõem as Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 se relacionam também com os conhecimentos superficiais, confusos e com as imagens estereotipadas que permanecem no imaginário coletivo, assim também como a presença da intolerância religiosa, dados estes percebidos por Gomes e Jesus (2013), em sua pesquisa denominada: *As Práticas Pedagógicas de Trabalhos com Relações Étnico-Raciais na escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa.*

O propósito das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 não é mudar o foco central de uma cultura para impor outra, ou seja, da cultura eurocêntrica para a afro-indígena, mas identificar erros e injustiças de reflexos coloniais que os currículos possam trazer,

tornando capaz a efetivação de mudanças no campo educacional e no que diz respeito ao caráter epistemológico do currículo, como pode ser observado em Gomes (2012, p.7).

No entanto, Luz (2006) é enfática ao defender a ideia de uma africanização curricular como uma “dinâmica de currículo cujas linguagens e valores intercambiam entre as distintas civilizações que compõem a nossa identidade nacional” (LUZ, 2006, p.15).

Nessa perspectiva, Luz (2006) propõem apresentar a África destituída das características impostas pelo sistema colonial, como tratam a maioria dos livros didáticos limitando-se apenas a mostrar o trabalho escravo, e apresenta-la viva, em movimento com características e histórias próprias, legitimando suas tradições e influências na formação da sociedade brasileira, para que dessa forma os alunos possam conhecer todos os aspectos e características que compõem o caráter civilizatório do continente.

Falar de relações étnico-raciais nos remete a questionarmos a formação inicial e/ou continuada de professores para o trato com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Além disso, questiona-se como se dá a prática docente em sala de aula quanto ao que fomenta tais leis. De que forma os/as professores/as abordam a história e cultura afro-indígena em sala de aula? Como aproximam a vida social dos/as alunos/as com o que propõem as leis? e se não o fazem, por qual motivo seria? Qual a importância da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena para a escola? Sendo que, como nos lembra Santana (2006), fomos educados para valorizar elementos culturais de origem europeia e cristã, dessa forma tudo o que se trata da cultura não branca é vista com desdém.

Dado o contexto contemporâneo no qual a educação para as relações étnico-raciais está situada, os percalços percebidos em outras pesquisas, além das questões que permeiam o fazer pedagógico para o que fomenta as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o trabalho que busco agora tecer considerações, surgiu a partir do meu envolvimento no projeto de Iniciação Científica PIBIC, intitulado Educação para as Relações Étnico-Raciais na EEEFMPHB 2014-2015, que teve como objetivo central analisar as práticas pedagógicas de professores da escola em questão, localizada na cidade de Alagoa Grande-PB, quanto a efetivação da lei 10.639/10.

Após o término da pesquisa e consciente de que as relações étnico-raciais estão envolvidas dentro das discussões acerca de uma educação multicultural, os resultados obtidos serviram de fundamentos para se refletir acerca da perspectiva do currículo multicultural atrelada a uma prática pedagógica crítica, sabendo-se que a atuação do professor em sala é norteada por um currículo politicamente elaborado, tendo

em vista “o vínculo entre culturas e poder que constituía a seleção, a hierarquização, e a valorização diferencial de saberes em sua formulação” (CANEN, 2000, p.136).

A pesquisa foi desenvolvida através de perguntas objetivas via questionários. Além disso, fizemos também observações nos espaços internos da escola, como salas de aula, pátio e biblioteca na intenção de localizar elementos condizentes com o discurso docente, pois como nós lembra Rocha, “se acreditarmos que o racismo está presente na escola, esse espaço não é neutro, ele se manifesta também nas relações estabelecidas pela comunidade escolar” (ROCHA, 2006, p.54).

Para tanto, fez-se necessário também, conhecer a área de formação dos professores, conhecer sua prática pedagógica, além de observar algumas questões, tais como: quando se trabalha a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, quais conteúdos e abordagens são recorrentes nas práticas dos professores? O fazer pedagógico é isolado ou norteado pelo projeto político pedagógico e se este contempla a educação para as relações étnico-raciais? Há um trabalho coletivo ou individual de práticas continuadas ou pontuais? Tais questões permeia o centro da pesquisa e suas respostas poderão ser vistas ao decorrer do texto.

No decorrer da pesquisa fomos instigadas a problematizar o currículo colonizador e monocultural, visto o silenciamento da história e cultura indígena, afro-brasileira e africana e o silenciamento ritualístico do professor diante dessas culturas, como nos situa Gomes (2012).

Dessa feita, questionar a ausência de um currículo multicultural, a partir das premissas que se seguem, faz-se necessário: por qual motivo dá-se o silêncio docente? A identidade e a diferença tão celebradas pela contemporaneidade perdem-se no campo escolar, visto que as escolas apresentam-nos uma falsa homogeneização, como aponta Lopes (2006), quais caminhos devemos percorrer, como professores/as e pesquisadores/as, para se construir criticamente uma educação multicultural? Seria apenas necessário descolonizar o currículo?

Para tratar dessa questão, ou seja, das implicações para uma educação multicultural, que visibilize as distintas culturas encontradas no tecido nacional, que dê voz as consideradas minorias culturais, “discutindo e desnaturalizando discursos curriculares” como sintetiza Canen (2000), dialogamos com alguns pesquisadores/as que já elaboraram trabalhos na área assim como, Moreira e Candau (2007), Hall (2007) além de Silva (1999) e etc.

1 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

Historicamente, as elites brasileiras buscaram ser o reflexo das sociedades europeias, como afirma Canclini (1998) “em vários casos, o modernismo cultural, em vez de ser desnacionalizador, deu o impulso e o repertório de símbolos para a construção da identidade nacional”. Mas qual era identidade que a nação buscava reconhecer nos primeiros anos de República e nos anos seguintes?

A onda modernista das vanguardas europeias incitou os jovens artistas brasileiros a buscar características nacionais próprias. Como nos lembra Canclini (1998) em “nenhuma das sociedades o modernismo foi a adoção mimética de modelos importados”, aqui “tiveram um enraizamento social”. Desta forma, os países latino-americanos encontraram no seu ambiente socioeconômico sua própria ideologia de modernização, refutando assim, a ideia europeia de que os países latino-americanos tiveram uma modernização deficiente, vinda após a independência das nações. No Brasil, é notável que os padrões europeus foram mais valorizados e cultuados, nossa educação familiar, escola, cultura, costumes, crenças e hábitos, bem como as características físicas e fisionômicas de origem europeia.

Segundo afirma Geglio (2013, p. 51) tal valorização se deu devido a vários fatores, inclusive pela hegemonia do poder do colonizador e pela mídia, mas a educação escolar é a que mais pode exercer influência, pois sua capacidade de disseminação ideológica é mais efetiva e duradoura. É importante mencionar que “a escola é, por excelência, o polo de veiculação cultural [...]”. Portanto a “consciência identitária do sujeito brasileiro é uma aprendizagem inerente ao processo de escolarização.” (GEGLIO, 2013, p.52).

Sendo a escola, espaço de sociabilidade na qual todas as manifestações culturais tendem a se expressarem, mas são barradas pela política homogeneizadora do espaço escolar, é de suma importância o ensino da cultura dos diversos povos e etnias, além dos personagens que edificaram a nação brasileira. É nesse sentido que a LDB 9.394/1996 alterou o artigo 26, no qual foi contemplado o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena assim como as lutas dos negros brasileiros e os indígenas e suas contribuições para a formação do Brasil. Torna-se necessário citar que a promulgação da Lei 10.639/2003, revista mais tarde pela Lei 11.645/2008 não ocorreu da noite por dia, mas foi graças à reivindicação da população negra e indígena brasileira através dos seus movimentos sociais na luta por seus direitos historicamente

desrespeitados e negligenciados. As palavras de Goglio (2013) tornam-se pertinentes nesse momento.

Esse conjunto de leis e documentos é marca de uma conquista do Movimento Negro quanto ao reconhecimento da presença dos negros na constituição histórica, cultural, econômica e social do país. Não obstante ser uma conquista de um grupo, uma etnia, uma parcela da sociedade diz respeito a toda a população brasileiro, pois contribui para o entendimento sobre a nossa formação social e de identidade. (GEGLIO, 2013, p.53).

A promulgação da Lei 10.639/2003 faz parte das ações afirmativas de reparação para a população negra, cuja discussão está em vigor desde a década de 1950, quando o Estado tem “assumido iniciativas em relação a essas populações [...], foi a partir desse período e com a Constituição de 1988, que as reivindicações das populações negras e indígenas ganharam folego” (COSTA, 2013, p.216).

Estabelecida no horizonte da educação, sua implementação mobilizou distintas esferas sociais visando a efetivação de reformas nos currículos escolares, é nesse espaço chamado por Costa de “noosfera”, que se constituiu a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tal documento constitui-se, “como o primeiro documento orientador oficial das práticas e conteúdos exigidos por lei” (COSTA, 2013, p.219).

Neste sentido, a implementação das Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 demanda mudanças de caráter epistemológico no interior da cultura curricular, ou como menciona Gomes (2012) a descolonização curricular se faz necessário para a visibilidade do multiculturalismo presente na sociedade e refletido nas escolas, o que dá voz a esse “outro” com quem se fala e de quem se fala.

Desta feita a educação para as relações étnico-raciais apresenta-se como desafio para a escola, sendo assim algumas questões permeia o pensar da prática pedagógica: como educar o sujeito para diversidade étnica e para a pluralidade cultural? Principalmente para a convivência com as diferenças? Algo tão presente na sociedade e na maioria das vezes tidos como “invisíveis” na escola. Outras questões vão além: como educar o sujeito para as relações étnico-raciais se muitas vezes o professor não teve uma formação que o habilitasse para tal? Sobre isso, Chagas (2014) menciona que “a história e a cultura afro-brasileira e africana não é uma questão resolvida nos cursos de

licenciatura, ou seja, nos espaços de formação docente”. Tais questões não se limitam apenas ao Ensino Básico, nos faz questionar com a mesma intensidade, o Ensino Superior.

Tendo em vista os problemas que permeiam a educação para as relações étnico-raciais, foi realizado na cidade de Alagoa Grande, brejo paraibano, no ano de 2010 o curso de extensão, Cidadania e Identidades Negras nas escolas: os conteúdos de história, cultura afro-brasileira e Africana na sala de aula, curso “realizado pelo Departamento de Geo-História, em parceria com os departamentos de Letras e Educação do Centro de Humanidades, além do Departamento de História, do CEDUC, Campus de Campina Grande e a Secretaria de Educação de Alagoa Grande” (CHAGAS, 2014, p.134).

O curso foi destinado aos professores da rede pública, e apresentou-se como uma formação continuada no que concerne a história e cultura afro-brasileira. Nas palavras de Chagas (2014), “o seu principal objetivo fora capacitar professores (as) gestores (as) da educação básica a implementar no currículo escolar os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana e trabalhar com a educação na perspectiva das relações étnico-raciais.” Foi nesse contexto da execução do curso de extensão acima mencionado que revelou-se no ano de 2015 a pesquisa intitulada Educação para as Relações Étnico-Raciais na EEEFMPHB-PB.

1.1 Metodologias de pesquisa: um estudo de caso

A pesquisa intitulada Educação para as Relações Étnico-Raciais na EEEFMPHB foi um dos subprojetos financiados pelos CNPq, e visava mapear a educação para as relações étnico-raciais na cidade de Alagoa Grande, dessa forma nossa pesquisa surgiu como um componente de verificação, que buscou identificar práticas pedagógicas no que concerne os preceitos da Lei 10.639/2003.

No decorrer da pesquisa tornou-se imprescindível:

- Conhecer a área de formação dos/as professores/as, suas práticas pedagógicas;
- Quando se trabalha a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, quais conteúdos e abordagens são recorrentes nas práticas dos/as professores/as?
- Houve uma formação inicial ou continuada para trabalhar com esses temas?

- O fazer pedagógico é isolado ou norteado pelo projeto político e se este contempla a educação para as relações étnico-raciais?
- Há um trabalho coletivo na escola ou trata-se de um fazer solitário?

Ademais, uma questão chave que nos moveu foi sobre a participação ou não dos professores no curso de extensão para as relações étnico-raciais que aconteceu na cidade de Alagoa Grande, se o trabalhar com a cultura e a história dos afro-brasileiros e indígenas apresenta-se como desafiante, por quais motivos os docentes se abstêm de cursos de formação para esse fim? Visto que o discurso de muitos professores/as gira em torno da falta de materiais sobre o assunto.

A EEEFMPHB, espaço da pesquisa, recebe alunos nos três turnos, e a noite funciona a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na categoria do Ensino Médio, perfazendo um total de 1.474 alunos. O Ensino Fundamental II é composto por 20 turmas nos dois turnos, e o Ensino Médio possui 25 turmas desse total 7 turmas pertencem a EJA. O quadro geral de professores/as no ano de 2015 era de 69 funcionários.

Além desses elementos, tornou-se pertinente as observações no espaço interno da escola, salas, pátio e biblioteca na intenção de localizar, porventura, elementos condizentes com o fazer dos professores/as, expressados nas respostas dos questionários.

A pesquisa solidificou-se através do questionário distribuído aos/as professores/as das mais distintas disciplinas. Foram entregues 15 questionários no total, no entanto apenas três foram devolvidos, dois pessoalmente e um, via e-mail. A ferramenta e-mail também foi utilizada, no entanto, não houve êxito como ansiava. Os/as professores/as mostraram-se muito ocupados/as.

Podemos classificar em cinco etapas a formação do corpo da pesquisa: 1ª etapa constituiu na separação do material teórico, buscar na historiografia brasileira pesquisas e estudos que abordem o tema; 2ª etapa, leitura dos estudos selecionados; 3ª etapa, visitar a escola espaço da pesquisa, observar o espaço escolar e entregar o questionário ao corpo docente; 4ª etapa, transcrever e analisar as respostas obtidas e por último elaborar o relatório de pesquisa.

1.2 Cultura e História Afro-brasileira e Africana na prática dos/as professores/as

A promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 apresentam-se como elementos eficazes de restauração das culturas negras e indígenas, conhecer a história e

cultura desses grupos apresentam-se como um meio eficaz de combate ao racismo e ao preconceito, dessa forma percebemos as mudanças advindas da implementação de ambas as leis na medida em que questões a respeito do currículo intercultural são postas em pauta na escola.

As presenças das culturas afro-brasileiras e indígenas são evidentes na escola, no entanto, são silenciadas. Tratando-se de culturas silenciadas, um aspecto relevante apontado por Gomes (2012) é o fato de que não se pode confundir o silenciamento com o desconhecimento sobre o tema, “é preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar” (GOMES, 2012, p.8).

A lei 10.639/2003 veio para possibilitar ao/a professor/a romper com o silêncio e apresentar rupturas no campo curricular e epistemológico do ensino e tornar possível a “fala” daqueles considerados minorias, um diálogo intercultural emancipador, considerando a existência de um “outro” enquanto sujeito ativo.

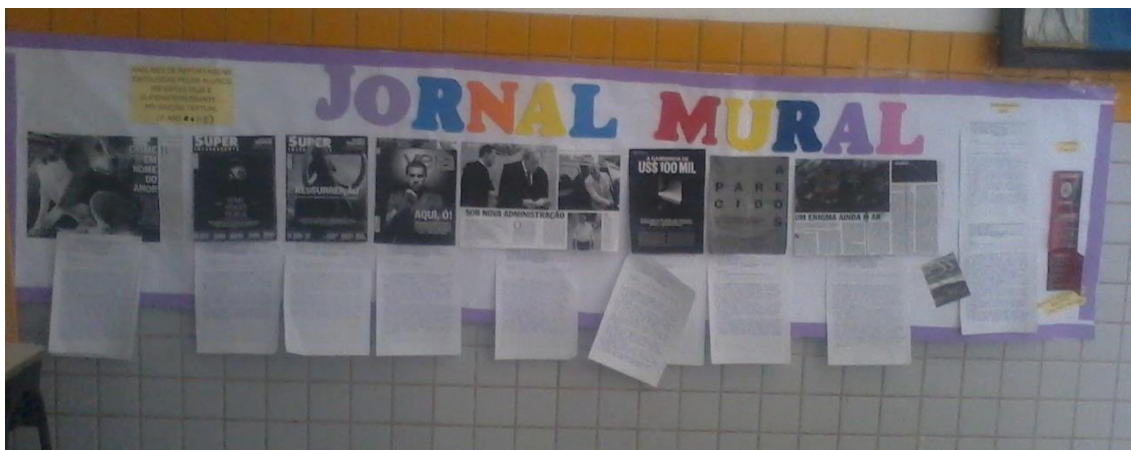
A pesquisa designada Educação para as Relações Étnico-Raciais na EEEFMPHB foi dividida em dois aspectos que se completam, o primeiro faz referência aos elementos provenientes da análise dos questionários, ou seja, das respostas fornecidas pelos professores/as e o segundo elemento localiza-se na dimensão da prática destes na perspectiva da educação étnico-racial, através das atividades desenvolvidas durante a semana de realização e desenvolvimentos dos projetos formulados pelos/as professores/as, o que ocorreu no período entre 22 a 26 de setembro de 2014.

Na execução dos projetos notamos no fazer dos/as professores/as da escola campo da pesquisa várias abordagens acerca da cultura e história afro-brasileira e africana, embora ainda de forma tímida, mas presente. O primeiro projeto que mencionamos foi intitulado de Escola sem Preconceito: #xôpreconceito realizado pela Professora de Sociologia Marilene e em parceria com a Professora de Artes e os/as alunos/as do 1º ano A e C do Ensino Médio, do turno da manhã, cuja discursista foi a aluna Josiele (1º ano).

As apresentações consistiram basicamente em tocar a sensibilidade do expectador, pois se tratavam de críticas ao racismo e reflexões que visavam demonstrar o quanto ele é prejudicial ao exercício pleno da cidadania, seja da vítima e do algoz.

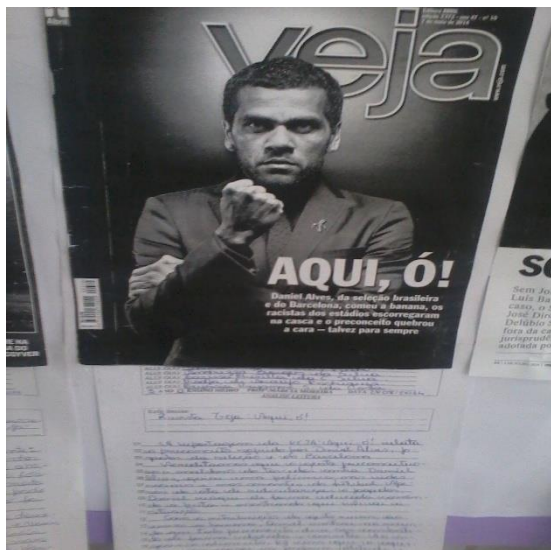
Outro projeto relevante executado na escola foi Jornal Mural, esse chamou nossa atenção porque possibilitou aos alunos/as associarem ensino da língua portuguesa com a discussão acerca do racismo. Devido ao projeto está centrado na área de Língua Portuguesa, visava a exposição de reportagens, as mais diversas possíveis, as quais foram escolhidas pelos/as alunos/as. Após as escolhas, as reportagens eram expostas em forma de mural, de modo que a comunidade escolar lesse. Dentre as várias reportagens uma de caráter informativo noticiava o episódio de racismo sofrido no campo de futebol pelo jogador Daniel Alves quando da arquibancada alguém jogou na sua direção uma banana. A intenção era chama-lo de macaco, ou afirmar que o fato de ser negro agia ou se parecia com o macaco. Acerca dessa situação vexatória, o jogador afirmou: “estou na Espanha há 11 anos e há 11 anos é dessa maneira. Temos de rir dessa gente atrasada”.

Imagem1- Jornal Mural, produção dos alunos do segundo ano.



Fonte: Arquivo pessoal do(a) autor(a)

Figura 2- Redação no Jornal Mural



Fonte: Arquivo pessoal do(a) autor(a)

Essa atitude do jogador, faz-se acreditar em seu despreparo para lidar com situações de preconceito racial e a possível falta de uma educação para esse fim, visto que o percurso das ações afirmativas de reparação para a população negra, “é notável desde a década de 1950”, como menciona Costa (2013), quando o Estado tem “assumido iniciativas em relação a essas populações [...], foi a partir desse período, especialmente com a constituição de 1988, que essas reivindicações ganharam fôlego”. A Lei 7.716 de 5 de janeiro de 1989 é fruto dessas reivindicações e determina os crimes de preconceito de raça e de cor, “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão, nos termos da lei.” Conforme observado no Art. 5, XLII da Constituição de 1988.

Dentre as reportagens, havia também duas redações produzidas pelos alunos que versavam sobre os distritos Alagoa-grandenses, de Canafístula e Zumbi associando-os a sua provável ascendência Africanas.

Outra produção desenvolvida na escola e onde as questões étnico-raciais não ficaram de fora foi a exposição de Literatura de Cordel. Havia um cordel cujo nome era O Negro e a Moça, uma história de amor entre o trabalhador negro explorado e mal pago e a moça, filha de seu patrão. Nesse episódio a instância do racismo foi posta em pauta, assim como também a imagem do negro sempre associado ao trabalho no campo.

Figura 3- Cordel retirado do painel de Literatura de Cordel



Fonte: Arquivo pessoal do(a) autor(a)

Toda prática que professores/as desenvolvam na escola é relevante, no entanto, é necessário refletir, visto a reflexão possibilitar vislumbrar outras possibilidades de ação na escola. Sobre as práticas identificadas e desenvolvidas na escola foi necessário refletir sobre: Qual a dimensão do racismo nas produções desenvolvidas pelos/as professores/as? Além do mais quais são as referências de afro-brasileiros que os/as alunos/as conhecem? Como crianças e jovens estão sendo educados para as relações étnico-raciais? Os projetos desenvolvidos na escola possibilitaram a comunidade escolas discutir sobre o racismo? Os conteúdos trabalhados nos projetos são denotativos de que o fazer da escola se caracteriza como uma espécie de denúncia?

Visto por outro ângulo, podemos afirmar que a lida dos/as professores/as com os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana exige deles/as ações que invistam na valorização do sujeito negro, na desmitificação da condição de inferioridade que lhes perseguiu e ainda persegue. De certa forma as respostas dos/as professores/as aos questionários aplicados apontam para isso.

Os/as professores/as que responderam aos questionários são de diferentes áreas do conhecimento, foi perceptível que eles buscaram inserir no currículo escolar os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana cada qual a seu modo, mesmo

ambos não terem participado do curso de formação ofertado pela prefeitura da cidade, nos três anos que ele ficou ativo. Nessa perspectiva, a professora de Arte disse: “Trabalho dentro do meu conteúdo de História da Arte, que envolve um pouco de história [...], trabalho em forma de ética, cidadania e valores inseridos em artes”. Para o professor de Literatura/Português tais conteúdos aterrissam a partir da literatura africana, assim que trabalha os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana, “Fazendo leitura de textos de autores africanos. Mia Couto é minha estrela”.

No quesito em que professores/as foram convidados a falar sobre como abordam em sala de aula os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana presentes nos livros didáticos, a Professora de Artes afirmou que seu ponto de partida, ou seja, sua motivação é o cotidiano dos discentes, principalmente os seus relatos de vida cotidiana, conforme afirmou começar: “com a nossa realidade e relatos de convivência”, no entanto não foi específica a respeito de como se dá essa prática. O Professor de História disse atentar para os assuntos que os livros didáticos mantêm obscuro: “Tento mostrar para os alunos a falta de informação que ainda existe nos livros didáticos e o porquê de somente agora estão um pouco mais preocupados com as informações do velho continente”. O Professor de Literatura/Português mencionou que “São nos seminários e leitura de livros da literatura brasileira que desenvolvo todas as atividades em sala de aula”.

Em relação à obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 os docentes que participaram da pesquisa, concebem que é de suma importância sua implementação e inclusão no currículo escolar dos conteúdos que esta demanda, visto que a história e cultura afro-brasileira e africana é a nossa cultura, e implementá-la é uma forma de mostrar aos estudantes as nossas origens.

Sobre a relação da história e cultura afro-brasileira e africana e o cotidiano dos/as alunos/as, os/as professores/as os aproximam a partir da convivência, da realidade vivenciada pelos estudantes. O Professor de História relatou que essa aproximação é feita “no tocante a parte da cultura em relação aos festejos, danças e vestimentas”. Nesse aspecto, percebemos que a história e cultura afro-brasileira e africana não são atribuídas ou tratadas de modo científico, embora o modo como professores/as disseram trabalhar não seja importante, não é suficiente.

Acerca dos encontros pedagógicos e como professores/as escolhem os livros didáticos e se nos eventos realizados na escola incluem assuntos referentes a história e cultura afro-brasileira e africana. Para a Professora de Artes isso é essencial, “pois

estamos inseridos em uma sociedade mista”. O professor de Literatura/Português é enfático ao dizer que, “os livros didáticos já trazem o assunto e, portanto, torna-os obrigatórios”.

No que se refere ao trabalho com a história e cultura afro-brasileira e africana é comum essa temática ser trabalhada nas datas comemorativas. Para a Professora de Artes, tal temática deve ser trabalhada “sempre que for necessário”, mas em que momento é “necessário”? Quando a criança ou adolescente agredir o outro com palavras pejorativas? O Professor de História disse não trabalhar somente nas datas, ditas comemorativas, pois sente a necessidade de passar um conhecimento mais abrangente para seus alunos. No relato do Professor de Literatura há vestígios de que professores/as das disciplinas como História, Artes e Sociologia são quem devem trabalhar com esse tema, visto que sua resposta a questão: “Você trabalha os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana anualmente ou apenas nas datas comemorativas como: 13 de maio, 20 de novembro? Por que?”, foi a seguinte: “Faço o trabalho anual. Aliás, deixo para matérias específicas trabalharem as datas mais comemorativas”.

A Lei 10.639/2003 inspira mudanças de caráter epistemológico no âmbito escolar e unida as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apresenta caminhos necessários para uma nova reformulação nos currículos de formação docente, pois ao passo que professores/as conhecem essa lei e as Diretrizes, outros alegam desconhecerem a história e a cultura afro-brasileira apresentando, portanto um dos motivos de não trabalharem o tema em sala de aula (CONCEIÇÃO, 2006).

O não envolvimento dos docentes com o que propõem a Lei 10.639/2003, se relaciona também com os conhecimentos superficiais, confusos e com as imagens estereotipadas que permanecem no imaginário coletivo, assim também com a presença da intolerância religiosa, dados estes percebidos por Gomes e Jesus (2013), em sua pesquisa nacional intitulada As Práticas Pedagógicas de Trabalhos com Relações Étnico-Raciais na escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa.

Na conclusão da pesquisa realizada por Gomes e Jesus (2013) percebemos que a Lei 10.639/2003 não atingiu o país de forma homogênea. Enquanto escolas já adicionaram as diretrizes ao seu PPP e executam projetos que visam a diversidade e

estudos das relações ético-raciais, pondo fim a imaginários e ações racistas e ao mito da democracia racial outras escolas desconhecem a existência dessa lei e quando tem conhecimento de sua existência demonstra resistência ao que ela vem tratando, “entendendo-as como imposição do Estado ou lei dos negros” (GOMES e JESUS, 2013).

A EEEFMPHB, espaço dessa pesquisa recebe um grande contingente de estudantes, que residem na área urbana de Alagoa Grande, como também das comunidades e sítios arredores, ela se apresenta, portanto na sua pluralidade cultural, ou como mencionou na pesquisa a Professora de Artes, estamos inseridos em uma sociedade mista” e isso não deve ser posto de lado.

A quantidade de questionários entregues e o baixo retorno destes, demonstra a superfícies dos problemas que advém de se trabalhar com a educação para as relações étnico-raciais, podem ser resistências por desconhecerem o assunto, resistência religiosa, que se concretiza na frase de sentido pejorativo, ensinar “macumba” aos alunos ou/e a falta de formação continuada.

A questão religiosa permeia de forma ativa, o trato sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Acerca dessa questão, Santos (2012) frisa que apesar das mudanças nas últimas décadas ainda é possível se deparar com preconceitos que põem em risco a seriedades das religiões afro-brasileiras e que cabe aos educadores, mas não só a ele “discutir a importância dessas religiões na formação da cultura e da sociedade brasileira” (SANTOS, 2012, p.19).

Além do mais as religiões afro-brasileira apresentam-se na dimensão da resistência, uma vez que as pessoas negras “resistiram às políticas segregacionistas que visavam a construção da identidade nacional, as quais aboliram os elementos da cultura africana, valorizando apenas os costumes da elite branca” (MELO, 2012, p.26).

Na EEEFMPHB é perceptível a presença das questões étnico-raciais, no entanto sua ótica é a partir do racismo discuti-las. Os elementos principais que centralizam as produções feitas pelos/as alunos/as e pensadas junto aos professores/as, os projetos Jornal Mural, Escola sem preconceito: xôpreconceito e o Cordel, O Negro e a Moça giram em torno do combate ao racismo, no entanto não se combate o racismo reproduzindo cenas de racismo, não se combate o racismo sem um aparato histórico de seu surgimento onde ele está alicerçado e sem práticas e discursos que o localize e o descaracterize.

1.2.1. Ausência(s): interdisciplinaridade e conhecimento

Uma das perguntas contidas no questionário inqueria os docentes sobre os fatores que os impediam de trabalharem com os conteúdos fomentados pela Lei 10.639/2003. Duas respostas merecem ser analisada, uma coloca em pauta a falta de conhecimento sobre o assunto a outra a falta de uma abordagem interdisciplinar.

Entendo que trazer “a falta de conhecimento” para definição da prática pedagógica é fazer referência ao que docentes que não participaram da pesquisa fazem em sala de aula, posto que os que participaram dessa pesquisa relataram fazerem alguma coisa na sala de aula sobre história e cultura afro-brasileira e africana.

No entanto, percebemos entre professores/as a prática de se tratar a questão sem um tema específico, uma vez que questionado acerca da forma de trabalho em sala de aula com a temática história e cultura afro-brasileira e africana, o (a) professor (a) disse que temas aterrissam a partir das aulas expositivas, cujo ponto de partida é o texto didático. Os temas são tratados a partir de rodas de conversa entre professores (as) e alunos (as), de modo a proporcionar que as crianças entendam a importância da história e cultura afro-brasileira e africana, os males causados pelo preconceito racial e a necessidade de enfrenta-lo.

No que diz respeito “a falta de uma abordagem interdisciplinar”, embora o projeto Escola sem Preconceito: #xôpreconceito tenha sido executado numa parceria entre Professores/as de Sociologia e Artes, parece-me que nem todos os docentes estão a par dos acontecimentos da escola, ou seja, trabalhar com o que propõem a Lei 10.639/2003 é papel de uma minoria, é um trabalho isolado.

Quanto à abordagem interdisciplinar, é possível tratar dos temas referentes à Lei 10.639/2003 não em apenas aquelas disciplinas tidas como específicas para esse tema. Sobre tal questão Neves (1999) relata sua experiência em sala de aula a partir de um projeto interdisciplinar no qual ela usou o rap como objeto de estudo, ou seja, trabalhou a construção da língua a partir de algo que os alunos já valorizavam, “a minha preocupação era ensina-los de maneira adequada as variações linguísticas da oralidade, da escrita e da produção textual” (NEVES, 1999).

No decorrer do projeto Neves (1999) percebeu que trabalhar com os textos que o livro didático contempla longe da realidade dos alunos não surtia efeito, assim ele foi sendo deixado de lado de maneira velada e o rap foi ganhando espaço, uma vez que

ele faz parte do cotidiano dos estudantes como também por ser possível trabalhar a linguagem contida nas letras.

De forma a justificar o uso do rap na sala de aula, Jovino (1999) afirma que essa prática fomenta muitos dos objetivos propostos pelos PCN's. Segundo essa pesquisadora afirma: “acreditamos que o rap como um universo musical possa ser pensado como um espaço político-pedagógico”. Além disso, o caráter transversal do rap fornece material riquíssimo como pluralidade cultural, ética e saúde, além de conter símbolos de resgate da memória negra.

Constatamos na pesquisa, embora de forma pouco efetiva que a cultura afro-brasileira está presente na EEEFMPHB a partir dos projetos desenvolvidos por alguns professores/as, de forma quase solitária e nas produções dos alunos. No que se refere a cultura indígena sua ausência na escola é escancarada, embora na pesquisa não estivéssemos trabalhando diretamente com a história e cultura indígena, ela faz parte do que chamamos de educação para as relações étnico-raciais.

1.2.2. O papel da escola na desconstrução do racismo

A integração de uma “abordagem política a questão do multiculturalismo” (HALL, 2003, p. 68) gera impactos nesse campo, passíveis de discussão, dessa forma as categorias de raça e etnia, são também as questionáveis.

Tendo como exemplo a Inglaterra, a questão do multiculturalismo tornou-se foco central em meio à crise de identidade nacional, pois “o surgimento da questão multicultural produziu uma “racialização” diferenciada de áreas centrais da vida e cultura britânica” (HALL, Idem) e possibilitou questionar a homogeneidade da cultura majoritária.

Nesse sentido, embora a questão da raça esteja assentada sobre um esforço de ser reconhecida dentro da sociedade britânica, sofre um “deslocamento epistêmico” sobre os efeitos do multiculturalismo e aparece reconfigurado com etnicidade. O conceito de raça, para designar a experiência afro-caribenha não perde a influência da biologia, e é claramente atribuída na “importância da cor da pele” (HALL, 2003, p. 69).

A lógica do racismo encontra-se apoiada na definição biológica de raça e como sendo “uma construção política e social [...] é a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão”. Dessa

forma, as tentativas de “justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão social em termos de distinções genéticas”, ganham um caráter natural, ou seja, um “efeito de naturalização” (HALL, 2003, p. 69).

Se a questão de “raça” é situada sobre diferenças geralmente biológicas, na questão étnica “a diferença se funda sob características culturais e religiosas”, segundo a concepção de Hall (2003, p.70), dessa forma, tais categorias são facilmente tidas como opostas, no entanto essa condição binária não é tão simples como parece.

Dentro do espaço discursivo onde a dimensão de raça está localizada, os significantes a ela atribuídos “têm sido utilizados também, por extensão discursiva, para conotar diferenças sociais e culturais [...] Da mesma forma, os estigmatizados por razões étnicas, por serem “culturalmente diferentes” e, portanto inferiores são também caracterizados em termos físicos.” (Idem, p. 70). Por exemplo, os afro-caribenhos inseridos na categoria de raça e os asiáticos na de etnia.

Destarte se ambas as categorias aproximam-se no campo discursivo, Hall menciona que “o racismo biológico e a discriminação cultural não constituem dois sistemas distintos, mas dois registros do racismo” articulados e combinados, estando sempre presente em seu ínterim, os discursos da diferença biológica e cultural (HALL, 2003, p.71).

Nesse contexto, pensar na educação das relações étnico-raciais de forma equânime deve se pensar em apresentar a África destituída das características impostas pelo sistema colonial, como tratam a maioria dos livros didáticos limitando-se apenas a mostrar o trabalho escravo, e apresenta-la viva, em movimento com características e histórias próprias, legitimando suas tradições e influências na formação da sociedade brasileira, como assim coloca Luz (2006):

São perspectivas que insistem em representar a África compacta, homogênea, submetida ao discurso universal que a congela no tempo e no espaço da lógica do projeto histórico da "ordem e progresso" capitalista, destituindo-as completamente dos povos que detêm milenarmente um complexo sistema de pensamento, de onde transbordam cosmogonias, universos simbólicos, um complexo sistema de comunicação cujas linguagens e valores organizam comunalidades, instituições e suas hierarquias, tecnologias, modos de produção, uma magnífica erudição estética. (LUZ, 2006 p.14)

Dessa forma, Luz (2006) defende a ideia de uma africanização curricular, como “dinâmica de currículos cujas linguagens e valores intercambiam entre as distintas civilizações que compõem a nossa identidade nacional”, uma vez que é possível detectar, no ensino escolar, erros quanto a forma de abordar a cultura africana, e que tais erros derivam de perspectivas metodológicas de caráter europeu que abordam a cultura como se ela fosse homogênea, presa no passado, submetida a lógica do capitalismo, matando suas características de origem, tirando toda a história dos povos que a constitui.

Nas perspectivas de Hall (2003, p.41) “a “África” é o significante, a metáfora para aquela dimensão de nossa sociedade e história que foi maciçamente suprimida, sistematicamente desonrada e incessantemente negada e isso, apesar de tudo que ocorreu permanece assim” (p. 41).

Trazer a imagem da África numa perspectiva desterritorializante que é a diáspora faz parte das “lutas pela recuperação cultural”. Afirma Hall (2003, p.40) que “retrabalhar a África na trama caribenha tem sido o elemento mais poderoso e subversivo de nossa política cultural do século vinte”. Isso se deve principalmente a “forma como nos propusemos a produzir de novo a “África”, [...] tem sido uma questão de interpretar a “África”, reler a “África”, do que a “África” poderia significar pra nós hoje, depois da diáspora” (HALL, 2003, p.40).

Nesse sentido, a construção identitária brasileira foi forjada “a partir de uma população, étnica, linguística e culturalmente heterogênea” compondo vários campos sociais diversos “que disputaram desde então os significados do torna-se brasileiro” (MATTOS, 2003 p.130), no qual se constituiu a disputa de poder racializante hierárquico, onde a representação do sujeito conhecido como negro ou pardo, ocupou a mesma categoria de escravo, ou seja, dizer-se negro no Brasil pós-abolicionista representava a associação do sujeito à condição de escravo, herança essa ainda presente na contemporaneidade quando em situações diversas certos segmentos sociais se valem de outros termos para designar a pessoa não branca e/ou quando o sujeito se reconhece como negro os discursos são vários para tentar provar o contrário. Dessa forma, o espaço social apresenta-se com um campo de lutas de poder no qual atua “um sistema de diferenciação permanente e indefinida” no qual se travam “lutas hegemônicas pela fixação de sentidos.” (COSTA, 2013, p.221).

Os esforços quanto ao combater o racismo na escola e conseqüentemente na sociedade, pois acredito que a escola é um campo altamente propício para tal, apesar de todas as dificuldades e fluxos que são contrários a isso, não deve-se abster de dois termos

interessantes que mantem uma relação de estreita dependência, como assim coloca Silva (2014, p.74), são eles “identidade” e “alteridade”, pois “as formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali”. (BRASIL, 2004, p. 14).

Faz parte de um processo, dizer “eu sou brasileiro”, não faria sentido em um mundo imaginário totalmente homogêneo. A afirmação identitária faz parte de uma postura política de reconhecimento do subjetivo como diferente em relação ao outro. “As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades.” (SILVA, 2014, p.75)

A identidade e a diferença são provenientes de um processo de produção simbólica e discursiva sociocultural construídos, logo fazem parte das relações sociais, significando dizer “que sua definição-discursiva e linguística-está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas, elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado em campo sem hierarquias, elas são disputadas.” (SILVA, 2014, p. 81).

O processo de fixação da identidade faz parte de um jogo de poderes que busca “imposição de uma eloquente grade cultural sobre uma natureza que, em sim mesma, é culturalmente falando- silenciosa” (SILVA, 2014, p. 86) foi o que aconteceu ao buscar inferiorizar as mulheres e certos grupos étnicos com base em argumentos biológicos que não são menos culturais, pois como afirma Hall (2003) “o referente biológico nunca opera isoladamente, porém nunca está ausente, ocorrendo de forma mais indireta nos discursos de etnia” (HALL, 2003, p.70).

Não obstante, o que Silva (2014) vem esclarecer é a ausência de um estudo politicamente crítico acerca da identidade e da diferença, concebidos benevolmente pelo “apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade” (SILVA, 2014, p.73). Uma educação multicultural, quanto as relações étnico-raciais, não tem que apenas tolerar e respeitar a diversidade, a outra cultura, aquele que não sou, mas problematizar, questionar e politizar os elementos que fazem do sujeito, “o outro”, os fluxos e as relações de poder que fazem os sujeitos se estabelecerem sobre uma determinada identidade.

Caminhando nessa perspectiva Mattos (2003) menciona que “toda identidade historicamente construída tem de se apoiar em algum tipo de tradição ou de práticas culturais” (p.128). A afirmação da identidade negra nas Américas surge não pela

“contrapartida direta da existência ou da sobrevivência de práticas culturais africanas no continente” mas sim em decorrência do racismo, com tendência a segregação, como é o caso dos norte-americanos, que como frisa essa autora, a identidade racial negra apresentou-se “mais nítida e precoce” (MATTOS, 2003, p.129).

Nesse sentido é que o campo do multiculturalismo faz efervescer tais significados e oferece espaço para discursões acerca “da demanda por igualdade social e justiça racial; e a demanda [...] pelo reconhecimento da diferença cultural”, no interior das sociedades (HALL, 2003, p.73).

2 MULTICULTURALISMOS: CONHECIMENTO E CULTURA

Depois de situar a pesquisa Educação para as Relações Étnico-Raciais na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Hildon Bandeira nos atuais debates, busco a partir daqui problematizar a ausência nessa escola de um currículo multicultural, para tanto, levo em consideração, especificamente as premissas das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, visto que a educação multicultural abarca também as questões de gênero, sexualidade e classes sociais, além das relações étnicas (SILVA, 2014). Para tanto, é pertinente algumas considerações e definições de cultura, multicultural e multiculturalismo.

2.1 Cultura: um levantamento histórico

A cultura ao longo dos séculos se apresentou por conceitos diversos, entre eles, uma que aponta para a marginalização de certos grupos sociais. A mais antiga concepção de cultura, data do século XV, e nela a palavra refere-se a cultivo de terra, de plantações, nesse sentido, as palavras agricultura, floricultura.

No século XVI, partimos da compreensão de cultura como “cultivo de terras e de animais para o cultivo da mente humana”, dando a esta a ideia de que somente alguns grupos sociais e nações apresentam mentes cultivadas, dessa forma elevado padrão cultural e civilizatório. (MOREIRA e CANDAU. 2007, p.10).

No século XVIII, com o advento do Iluminismo, a palavra cultura passou a ser concebida como um processo geral de desenvolvimento humano, “crença em um processo harmônico de desenvolvimento da humanidade, constituído por etapas claramente definidas, pelo qual todas as sociedades inevitavelmente passam” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p.11).

As considerações de Gusmão (2008), tornam-se pertinentes nesse momento, quando a autora afirma que, “nesta perspectiva do chamado evolucionismo linear, a cultura não tinha presença e, como tal, a diversidade do ser humano não encontrava lugar, a não ser como uma etapa necessária do desenvolvimento e do progresso da humanidade, representada num gradiente único, necessário e obrigatório em qualquer tempo e espaço.” (GUSMÃO, 2008, p.59)

Naturalmente as sociedades europeias seriam as únicas evoluídas por atingirem o nível de refinamento que as caracterizaria como cultas. O último significado de cultura implica, contudo, no conjunto de práticas por meios das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo.

Nesse terreno de mudanças de pensamentos além do culturalismo americano temos também a existência do “funcionalismo de origem inglesa” que “compreende a sociedade de uma forma integrada, em que o todo resulta de partes interligadas, ao mesmo tempo em que as partes contêm em si o todo” (GUSMÃO, 2008, p.62).

Na concepção de Hall (2003) cultura é dependente da tradição enquanto conhecimento em mutação, nos capacitando a produzir “a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeito [...], estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar” (HALL, 2003, p.44). Nesse sentido, o que Hall quis dizer permeia os fluxos diáspóricos, ou seja, o fenômeno da diáspora não subtrai de todos as características originais de um grupo social, em outro território, no entanto outros elementos se contrai e torna-se “fontes de identificação”. Dessa forma “na situação da diáspora, as identidades se tornam múltiplas”, é ambígua, de não pertencimento a um dado grupo como também de “re-identificações simbólicas” com outras culturas de um mesmo espaço (HALL, 2003, p.27).

A formação cultural, assentada “numa formação sincrética”, não se estabelece em uma relação de igualdade, pois são sempre inscritos diferentemente dentro das relações de poder, retrabalhadas em “momentos de luta cultural, de revisão e de reapropriação” (HALL, 2003, p.34).

Há de fato todo um contexto histórico de caráter higienista e modernista que deixou de lado uma cultura em favor da outra, ou erroneamente atribui a cultura dominante o caráter de “cultura nacional comum” (SILVA, 1999). A capoeira, por exemplo, surgida como forma de resistência dos escravizados no período colonial e da necessidade de se proteger contra opressão daqueles que os subjugavam, sofreu fortes represálias por parte da polícia e a ela era atribuída violência, badernas e desordens, sendo os capoeiristas proibidos por decreto de executar suas práticas. Não obstante, só foi aceita pela sociedade majoritária quando foi desafricanizada e reconhecida como esporte, ou seja, foi necessário embranquecer a capoeira para que assim ela fosse reconhecida como parte da cultura nacional. (MELLO, 2002)

Para Gusmão (2008) a noção de cultura resulta em um campo ainda indefinido, principalmente se “essa noção se aproximar demasiadamente da concepção de ideologia” (GUSMÃO, 2008, p.53). Dessa feita tal concepção, “resultam num perigo interpretativo de sérias consequências tanto para a ciência que se produz como para as formas de intervenção que são propostas sobre a realidade.”

Se o termo “cultura” carrega em si, várias definições que foram moldadas com o tempo e ainda levanta muitos questionamentos, no mundo contemporâneo com a diversidade sociocultural tão presente e o multicultural gritando seu lugar em determinados espaços, as definições de “multiculturalismo” são ainda mais problemáticas.

2.2 Multiculturalismos e suas ambiguidades

Acerca dessa questão Silva (1999), Hall (2003) e Gusmão (2008) aponta o caráter ambíguo do multiculturalismo e sua representação como importante instrumento de luta política, uma vez que tal perspectiva trouxe para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que até então era restrita a antropologia, mesmo ela não deixando de criar suas próprias relações de poder. “Ela contribuiu para tornar aceitável a ideia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, de que todas as culturas são epistemologicamente e antropologicamente equivalentes.” (SILVA, 1999).

O multiculturalismo é um campo teórico no qual suas definições conflituam entre si e que mesmo atualmente seja utilizado de forma universal, “sua proliferação não contribuiu para estabilizar ou esclarecer seu significado” (Hall, 2003, p.51). Enquanto termo significativo, encontra-se em um campo diverso de significações no qual ele transita sem uma definição estabelecida e acabada. Mencionando o caráter “oscilante” do “multicultural”, Hall (2003, p.52) faz a distinção entre o “multicultural” e o “multiculturalismo”.

Dessa feita, Multicultural é o termo que qualifica “descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retém algo de sua identidade "original"” (HALL, 2003, p. 52). O termo Multicultural carrega em sua definição o aspecto “plural”.

O Multiculturalismo por sua vez “refere-se as estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais” (HALL, 2003, p. 52). Apresenta-se como sustentáculos das estratégias multiculturais.

O multiculturalismo ganhou espaço no Brasil, por volta dos anos 80 e 90 a partir de reivindicações de reconhecimento e valorização das diferentes culturas que compõem o país, além de significar um resgate da identidade cultural dentro da sociedade (CANDAU e ANHORN, 2002).

A primeira perspectiva de multiculturalismo estudada foi o chamado multiculturalismo liberal ou humanista, na qual as características comuns seriam advindas de processos ambientais e históricos por meios dos quais os diferentes grupos humanos teriam sido submetidos e daí adquirido potencial criativo, característica comum dos seres humanos e que essa diferença seria apenas proveniente de características humanas mais profundas. Essa perspectiva apresenta contradições, sendo também confrontada com outras perspectivas multiculturais, que veremos mais adiante.

Nesse sentido é que os autores Pansini e Nenevé (2008) trazem considerações importantes para o debate, que aqui teço, são elas, do teórico dos estudos culturais e sociólogo Stuart Hall e do professor que também caminha pelas trilhas dos estudos culturais Peter McLaren, além das considerações do próprio Hall (2003) que tomo de empréstimo.

Usando as considerações de McLaren a respeito de todas as concepções de multiculturalismo definidas por esse autor, Pansini e Nenevé (2008) afirmam que este “identifica o multiculturalismo conservador e empresarial, que apesar de assumir diferentes formas acaba tendo como princípio a construção de uma cultura comum” (p.35) nesse sentido, o caráter “multi” se perde nessa concepção. E como pode ser observado em Hall (2003) consiste “na assimilação da diferença as tradições e costumes da maioria.” (p.53)

Essa perspectiva no âmbito escolar reforça o silenciamento a respeito das culturas tidas como minorias, a negra e a indígena, por exemplo, culturas populares que “vistas como manifestações inferiores [...] não necessitam ser incluídas no currículo” (PANSINI e NENEVÉ, 2008, p.36). Essa perspectiva embora reconheça as diversas

culturas, busca introduzi-las e anexa-las a uma cultura única, a uma cultura homogênea elitista, de forma que as diferenças deixem de existir.

Outra perspectiva citada por Pansini e Nenevé (2008), na concepção de McLaren é o multiculturalismo humanista liberal, que apresenta as mesmas possibilidades e oportunidades de competir no mundo capitalista pois todos somos igualmente inteligentes, não importa o grupo, a etnia ou povo. Essa perspectiva camufla as desigualdades sociais e a divisão de classes (PANSINI e NENEVE, 2008, p.35).

Nas considerações de Hall (2003) encontra-se o “multiculturalismo liberal” que deve “integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao *mainstream*, ou sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado.” (HALL, 2003, p.53) Essa compreensão do multiculturalismo liberal se apresenta dicotômica na medida em que se permite as manifestações culturais em “domínio privado”, como se fosse algo vergonhoso. É a permanência da estigmatização, uma vez que só integrando-se a cultura social majoritária representa o elemento principal.

Outra perspectiva observada é a do multiculturalismo liberal de esquerda que se apresenta essencialista e descaracteriza historicamente a diferença das diversas culturas, embora a considere, de forma que apostar na igualdade cultural seria correr o risco de apagar as diferenças culturais essenciais para a perpetuação dos elementos que a distinguem, resultando em um elitismo de determinados grupos e não levaria em consideração outros (PANSINI e NENEVÉ, 2008, p.36).

É perceptível o grau de semelhanças entre as perspectivas multiculturais “humanista liberal, “liberal” e “liberal de esquerda”.

Por fim, a última tendência apresentada pelos autores, a do “multiculturalismo crítico ou de resistência é a que mais se aproxima de uma ideia de emancipação social e cultural”. Dessa forma, “a) privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados; b) opõe-se a ideia que vê a cultura como não-conflitiva e; c) sustenta que a diversidade deve ser assegurada “dentro de uma política crítica e compromisso com a justiça social”” (MCLAREM, 1997, p. 123, apud PANSINI e NENEVÉ, 2008, p.36).

A perspectiva acima mencionada traz elementos relevantes para se pensar a prática pedagógica e os velhos paradigmas do colonialismo que ainda persistem com

força no terreno dos currículos escolares, não obstante, o multiculturalismo revolucionário, trabalho mais recente de McLaren, nessa perspectiva “busca desenvolver uma prática de emancipação e de resistência, superando dessa maneira o formalismo da mera adição de elementos das culturas dominadas nas margens da cultura dominante, desmistificando e destituindo propostas de subordinação” (PANSINI e NENEVÉ, 2008, p.37).

As palavras de Pansini e Nenevé (2008, p.37) afirmam que:

Nesta obra, McLaren (2000) deixa claro que um multiculturalismo revolucionário é aquele que busca além do reconhecimento das identidades que são plurais, analisar de que modo à sociedade através de seus próprios mecanismos de desenvolvimento, através da fabricação da desigualdade induzida pelo capitalismo atua na produção, manutenção e segregação das diferenças. Para o autor, cabe analisar como que, em nome do lucro de uma única classe dominante, tais diferenças são reforçadas. Cabe ao multiculturalismo, portanto, penetrar na esfera social e econômica a fim de questionar tais diferenças (PANSINI e NENEVÉ, 2008, p.37).

Outras definições de multiculturalismos podem ser observadas em Hall (2003), nas quais as dimensões do privado/público e individual/coletivo podem ser observados:

O multiculturalismo pluralista, por sua vez, avalia diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupo distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal. O multiculturalismo comercial pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e dos recursos. O multiculturalismo corporativo (público ou privado) busca "administrar" as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro. (HALL, 2003, p.53).

Em sua dimensão e caráter diverso, o multiculturalismo inscreve-se “não como uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançados [...] Descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabadas.” (HALL, 2003, p. 52-53)

Dessa feita, referenciando Valente 2003, Gusmão (2008) é enfática ao mencionar o aterrisar do multiculturalismo no Brasil como perspectiva, no qual “dirá então da necessidade do reconhecimento das diferenças no interior de uma visão política

comum e democrática capaz de garantir as liberdades individuais e particulares" (GUSMÃO, 2008, p.73).

Segundo os estudos de Candau e Anhorn e (2002) quanto a questão do multiculturalismo como problema a ser superado nas escolas, pontuam que a perspectiva do currículo multicultural apresenta uma preocupação em nível internacional e pensar tais questões, além de problematizar a existência de um currículo multicultural teve-se início a partir de movimentos de pressão e reivindicação das chamadas minorias étnico-culturais, as mulheres, os negros, os homossexuais.

Um ponto importante tratado por Candau e Anhorn (2002) é a respeito da associação do cotidiano escolar a pluralidade cultural, uma vez sabendo que o ambiente escolar conta com uma vasta diversidade cultural e depende da escola a iniciativa de trabalhar essa pluralidade no âmbito escolar de tal forma que se possam valorizar as culturas diversas sem que haja uma hierarquização cultural.

Além dos estudiosos do multiculturalismo mencionados acima, Candau e Anhorn (2002) nos apresenta James A. Banks. Do qual ambas as autoras se valeram da sua dimensão sobre multiculturalismo para nortear a pesquisa que realizaram em 1999 que consiste em identificar os caminhos percorridos para a realização de uma educação multicultural e confronta-los com experiências.

O modelo de Banks consiste basicamente em se trabalhar a diferença cultural numa perspectiva não hierarquizada, pontuando que a mudança deve acontecer dentro da própria cultura escolar, pode-se fazer também uma abordagem aditiva no currículo, adicionando temas diversos nas disciplinas e valorizar a relação com os diferentes grupos culturais. Ele afirma que apenas uma dessas dimensões é trabalhada nas escolas e que isso acaba resultando na redução do horizonte multicultural, tal redução é vista como se multiculturalismo fosse apenas a celebração de festas relacionadas às diferentes culturas.

Para Banks o multiculturalismo é um movimento capaz de reformar e causar grandes mudanças no sistema educacional além de favorecer aos estudantes "habilidades, atitudes e conhecimentos necessário para atuar no contexto da sua própria cultura ética, no da cultura dominante, assim como interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes do seu de origem." (BANKS, 1999:2, apud CANDAU e ANHORN 2002, p.7).

No que concerne falar em educação multicultural, se problematiza, além outras questões, a formação pedagógica para esse fim, o currículo de formação docente e de que forma as culturas e histórias das diversas etnias formadoras da sociedade brasileira

são inseridos nesses documentos. Quais conhecimentos permeiam a elaboração desses currículos? E quais aportes teóricos epistemológicos estão inclusos nos currículos de formação docente? E se nós educadores, estamos/fomos formados segundo a teoria multicultural?

2.3 As re-configurações das sociedades multiculturais

A frase “*pois estamos inseridos em uma sociedade mista*” proferida pela professora de Artes diante da questão sobre a inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira nos encontros pedagógicos e escolhas dos livros, afirma a existência da diversidade sócio-cultural, sendo assim a escola não está isenta dessas multiplicidades. Não obstante, será que a escola trabalha tais questões com sua comunidade escolar? Até que ponto a identidade e a diferença são temas de debates entre docentes e discentes, visando o respeito das múltiplas culturas ou das que são consideradas “diferentes” para fins do combate ao racismo?

Por hora ficaremos com as considerações acerca das sociedades multiculturais e os efeitos da globalização sobre tais culturas na tentativa de homogeneizar tais grupos sociais em um processo histórico de longa data, para mais adianta tecer considerações sobre a instância do racismo e as demandas de respeito a identidade e a alteridade

As configurações das sociedades multiculturais, deu-se “bem antes da expansão europeia e com crescente intensidade desde então- a migração e os deslocamentos dos povos têm constituído mais a regra que a exceção, produzindo sociedades étnicas ou culturalmente mistas”. (HALL, 2003, p.55). Nesse contexto o colonialismo apresenta seu papel na medida que tenta inserir o colonizado no tempo homogêneo da modernidade global.

Dessa forma, o mundo pós-guerra vê a intensificação do multiculturalismo brotar como produto ativo das sociedades existentes desde o período imperial que com o passar dos séculos foi se moldando e surgindo a luz da contemporaneidade para reivindicar seu lugar sociocultural junto as nações em/e formação/formadas.

Com o desfalecimento dos antigos impérios se delineia os “estados nações multi étnicos e multiculturais” que não obstante continuam “a refletir suas condições anteriores de existência sob o colonialismo” e além do mais não apresentam um sistema econômico e militar fortalecido, logo, “as culturas nativas, deslocadas, senão destruídas

pelo colonialismo, não são inclusivas a ponto de fornecer a base para uma nova cultura nacional ou cívica.” (HALL, 2003, p. 56).

A vista disso, o que Hall (2003) vem a problematizar é a relação entre o surgimento da “questão multicultural” e o fenômeno do “pós-colonial”, de forma que a compreensão da passagem do “colonial” pra o “pós-colonial” não deve ser vista de forma linear, nem tão pouco “implica que os problemas do colonialismo foram resolvidos ou sucedidos por uma época livre de conflitos.”

O que deve ser observado é que os problemas sociais existentes no período colonial são reconfigurados em outro contexto temporal, se para Hall (2003) antes “eram articuladas como relações desiguais de poder e exploração entre as sociedades colonizadoras e as colonizadas” na contemporaneidade “são deslocadas e reencenadas como lutas entre as forças sociais nativas, como contradições internas e fontes de desestabilização no interior da sociedade descolonizada, ou entre ela e o sistema global como um todo.” No entanto, no que diz respeito a cultura branca, historicamente a colonizadora, os conflitos de poder em torno da cultura e da história das ditas minorias étnicas persistem até hoje.

Efeitos semelhantes ao derruir dos velhos sistemas imperiais pode ser observado com a “ruptura pós-1989 da União Soviética enquanto formação transétnica e transnacional” (HALL, 2003, p.57).

O símbolo desse fato foi a tentativa forçada dos EUA de incluir os países do Leste Europeu, em geral sociedades distintas e subdesenvolvidos, na tentativa de construção de uma “nova ordem mundial”.

O fim da guerra fria e conseqüentemente o declínio da ordem social até então estabelecida, “os problemas quanto ao desenvolvimento social de antigos nacionalismos étnicos e religiosos mal resolvidos”, (Hall, 2003) deram as tensões dessas sociedades reconfiguradas, um caráter multicultural.

O estabelecimento das sociedades multiculturais, ou melhor suas manifestações, deu-se em um período histórico de rupturas dos padrões sociais antigos que tinha como elemento principal do “motor da modernização” a constituição do Estado-Nação, ou seja, a representação da soberania nacional homogeneizadora, fechada em si mesma.

Outro fator processual da emergência do surgimento do multiculturalismo foi a globalização. Não sendo um processo novo, a globalização marca um “desarraigamento

irregular das relações sociais e por processos de destradicionalismo”, (HALL, 2003, p.58) não só nas sociedades periféricas, mas também nas centro-elitistas.

A história da globalização como menciona Hall:

Coincide com a era da exploração e da conquista europeias e com a formação dos mercados capitalistas mundiais, [...] sustentados pela tensão entre esses polos de conflito- a heterogeneidade do mercado global e a força centrípeta do Estado Nação constituindo juntas um dos ritmos fundamentais dos primeiros sistemas capitalistas mundiais (HALL, 2003, p.35).

O caráter ambíguo da globalização reside em ser um sistema “global” e “não global”. Global na medida em “que sua esfera de operações é planetária” (HALL, 2003, p.59) capaz de desestabilizar “a soberania nacional [...] dos Estados Nação (os motores da primeira fase da globalização) sem desloca-los completamente” (HALL, 2003, p.59).

Enquanto sistema “não global”, entende-se que ela “continua sendo um sistema de desigualdade e instabilidades cada vez mais profundas” (HALL, 2003), neoliberal e que mantêm seus fluxos “econômicos, financeiros e culturais”, direcionados para o Ocidente e dominados pelos Estados Unidos da América, ou seja, com menciona Silva (2010) “se alguma coisa pode ser salientado no glorificado processo de globalização é precisamente a extensão dos níveis de exploração econômica da maioria dos países do mundo por um grupo reduzido de países nos quais se concentra a riqueza mundial. (p. 147)”

Nesse sentido, em Gusmão (2008) a autora menciona a importância da Antropologia como ciência, na qual seu aparato teórico sendo construído no passado, possibilita, no presente a explicação e compreensão dos intensos fluxos provocados pela globalização, ou seja, de um lado nos deparamos com “os processos homogeneizantes da ordem social mundial e, de outro, contrariando tal tendência, a reivindicação das singularidades, apontando para a constituição da humanidade como una e diversa” (p.48).

3 AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 E O CURRÍCULO

Uma perspectiva crítica buscaria incorporar ao currículo, devidamente adaptado, aquelas estratégias de desconstrução das narrativas e das identidades nacionais, étnicas e raciais que tem sido desenvolvido nos campos teóricos do pós-estruturalismo, dos Estudos Culturais e dos Estudos Pós-coloniais. Ela não procederia por simples operação de adição, através da qual o currículo se tornaria “multicultural” pelo simples acréscimo de informações superficiais sobre outras culturas e identidades. Uma perspectiva de currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política. (SILVA, 2010, p.102)

No trecho acima pode ser observado que as considerações do autor perpassam a perspectiva de um currículo crítico que deveria fugir a meras adições sobre outras culturas e identidades que as tornem superficiais apenas pela ideia de tomar o currículo como multicultural, dessa forma o autor defende a ideia de um currículo baseado na questão da diferença, diferentemente do que defende Banks em seus trabalhos ao trabalhar a diferença cultural numa perspectiva não hierarquizada, com abordagem aditiva no currículo, adicionando temas diversos nas disciplinas e valorizar a relação com os diferentes grupos culturais. (CANDAU E ANHORN, 2002).

Como já foi mencionada anteriormente, uma educação multicultural concerne além das relações étnico-raciais, as relações de gênero, classes sociais e identidade com vistas a sanar qualquer tipo de preconceito, seja de orientação sexual, identidade de gênero, pertencimento racial e pertencimento regional, uma educação que busque findar o racismo, além de historicizar e politizar as lutas de poder em torno da “verdade”.

Dessa feita, pego de empréstimo as definições de Peter McLaren mencionadas por Pansini e Nenevé (2008) quanto ao “multiculturalismo crítico ou de resistência”, que ousou ressignificar para multiculturalismo crítico de resistência para a efetivação das história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na EEEFMPHB da cidade de Alagoa Grande, espaço da pesquisa apresentada na primeira parte desse trabalho.

Uma educação que se aproxime da “ideia de emancipação social e cultural”, que historicize as “transformações das relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados” (PANSINI e NENEVÉ, 2008, p.36). Uma educação que não reduza o multiculturalismo a uma questão de mera informação, um currículo que “deixaria de ser folclórico para se tornar profundamente político” (SILVA, 2010, p.102),

trabalhando “contra os desígnios do poder e do controle. A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão”. (SILVA, 2010, p. 53).

Assim sendo chegamos ao horizonte da educação com a Lei 10.639/03, sua implementação “ocorreu então ampla mobilização de diferentes esferas sociais visando a efetivação de reformulações nos currículos escolares” (COSTA, 2013, p.217). Nesse contexto houve a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que se torna elemento de reflexão por Costa (2013), visto que se constitui “como o primeiro documento orientador “oficial” das práticas e conteúdos exigidos por Lei” (p.219), além de apresentar “diferentes discursos que investem de forma diversa sobre sentido de raça, cultura e negro”. (COSTA, 2013, p.218).

Tais documentos, configurados como espaços de conflito, podem ser concebidos como reprodutores “de narrativas que produzem significados em disputa no meio político. [...] que legitimem o poder dos grupos raciais, ditos subalternizados.” (COSTA, 2013, p.228).

3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais: lei 10.639/10 e 11.645/08

Forçados a diáspora migratória para o Novo Mundo, os diversos povos africanos desembarcaram no Brasil, para como se sabe, para “trabalhar nos engenhos de produção de açúcar, nas lavouras de café, fumo, algodão, nas minas de extração de ouro” (SANTOS, 2012, p.11) e trouxeram junto a si, toda uma cultura, seus costumes, língua, seus valores e crenças que acabaram por dialogar com os valores indígenas da nova terra.

É sabido que na época da colonização portuguesa, a catequese veio como forma de recuperar os povos considerados pagãos e não civilizados, ou seja, os indígenas e os negros. Diferentemente dos indígenas, que ao menos mantiveram sua condição humana, no sentido da crença da existência da alma, dos negros foram rejeitadas, além de sua condição humana também sua cultura. No século XIX é tão perceptível a afirmação da não humanidade dos africanos que eles são subcolocados em um patamar

evolutivo não pertencente ao *Homo sapiens*, ou seja, o *Homo afér*. A possível recuperação cultural dos Africanos começa a ser cogitada quando ele começa a ser visto como *Homo religiosus*, ou seja, agora buscava atribuí-lhe uma identidade cristã. (SANTANA, 2006).

Quanto a isso Santana (2006) é enfática ao nos lembra dos moldes do surgimento da educação do país e como fomos educados para valorizar elementos culturais de origem europeia e cristã, dessa forma tudo o que se trata da cultura africana e indígena e vista como do mal, maligna, a religião, por exemplo é um desses elementos. Se a presença dos africanos na educação, quanto a sua representação nos livros didáticos e mais comum, mesmo em muitos aspectos negativos, durante muito tempo se firmou nos livros didáticos uma tradição que invisibilizadas a presença das sociedades indígenas da história da nação.

Dessa forma a elaboração das leis 10.639/10 e 11.645/08 a partir de reivindicações dos descendentes de africanos, indígenas e afro-brasileiros, como a mudanças na LDB de 1996 com os Artigos 26 e 26.A e a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, são elementos principais para a reformulação dos currículos da escola básica, visto que:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais [...] constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (BRASIL, 2004, p.31)

Tais documentos fazem parte de ações afirmativas de reparação para essas populações historicamente estigmatizadas, vítimas de racismos, tanto institucional como social e pretendem “inovar de forma radical a história da nossa sociedade” (BITTENCOURT, 2013, p.104). Visto que a estigmatização social e institucional sofrida pelos africanos, indígenas e seus descendentes, apresenta marcas profundas na história de vida desses sujeitos e mancha a história nacional.

Este fato é perceptível no campo da educação, “ao analisar os dados que apontam as desigualdades entre brancos e negros na educação, constata-se a necessidade de políticas específicas que revertam o atual quadro.” (BRASIL, 2004, p.7)

Os esforços realizados para manter os afro-brasileiros longe dos bancos escolares podem ser observados no trecho a seguir:

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno. (BRASIL, 2004, p.7)

Dessa feita, todos os documentos anteriormente mencionados apontam para a necessidade e permanência dessas populações estigmatizadas no espaço escolar “a educação, dever da família e do Estado [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, 2016, Art., 2º). Além do mais, buscam “oferecer uma resposta [...] no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade.” (BRASIL, 2004, p.10).

As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais apresentam determinações de suma importância para uma educação com fins antirracista de cunho multicultural na perspectiva das leis 10.639/10 e 11.645/08 na medida que menciona um currículo escolar mais ampliado, dando visibilidade “a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia.” (BRASIL, 2004, p.17).

É notável no documento tratado o reconhecimento da existência de uma nação multicultural, “país multi-étnico e pluricultural” e para tanto tais culturas distintas e identidades outras devem ser devidamente tratadas no seio escolar com vistas “à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história” (BRASIL, 2004, p.18).

A seguir reproduzo um trecho das Diretrizes (2004, p.19) de igual importância, para fins de uma educação multiculturalista conforme as relações étnicas raciais:

-à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;

- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando a uma sociedade justa.

As mudanças fomentadas por uma educação multicultural apresentam-se mais profundas, pois exige das escolas uma postura crítica e imediata diante dos conhecimentos vinculados ao currículo, a formação docente, aos materiais utilizados por esses profissionais. Quanto aos currículos da educação básica, o Art. 26 da LDB deixa claro tais questões ao mencionar o complemento “em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” (LDB/1996, p.12)

O Art. 26-A é mais específico e claro quanto ao objetivo das leis 10.639/03 e 11.645/08, quando este diz:

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

§2º Os conteúdos referentes a história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (p.13)

Embora no segundo parágrafo seja mencionado a inclusão dos conteúdos relacionados a história e cultura africana e indígenas em “todo o currículo”, especifica disciplinas próprias para tratar com tais temáticas, isso acaba gerando falta de interesse entre as outras disciplinas que compõem a grade curricular da EEEFMPHB. Entretanto, a concepção de currículo é pertinente as considerações de Rocha (2006), visto que essa

se direciona para um aparente equívoco quando se fala da prioridade dos assuntos que tratam a lei, abordados no currículo de certas disciplinas explicitamente relacionando-os as grades curriculares, “currículo é a totalidade das relações que se estabelecem nas escolas, independentemente do espaço ser a sala de aula, quadra, atendimento na secretaria, sala dos professores ou horário do recreio”. (p.54).

Perante a falta de interesse das maiorias das disciplinas, a disciplina de História carrega em si todo o peso quando se trata de ministrar os conteúdos que pedem as leis, é o ensino de História que é atingido por uma gama de questões polemicas que perpassam pelo currículo escolar, formação docente e saberes invisibilizados e presentes que contemplam o currículo e como tais elementos se fixam nesse ambiente de mudança. Nas palavras de Costa (2013), “a história escolar tomou para si a responsabilidade de levar em frente esse desafio, visto que lida com a questão da identidade, diferença e memória no seu dia a dia” (COSTA, 2013, p. 218).

Dessa forma, concordando com Gomes, mas do que falar de uma mudança na história do Brasil o que se de debate é a carência de uma mudança de âmbito mundial, uma mudança na história do mundo, história essa colonizadora, cheia de conflitos e embates de poder (2012, p.10).

3.2 Implicações curriculares quanto a educação multicultural

A implementação das leis 10.639/03 e mais tarde a 11.645/08 tratam-se de mudanças ocorridas no campo da educação e exigem posturas diferenciadas quanto ao caráter epistemológico do currículo.

Consideravelmente a “teorização crítica sobre o currículo” mantinha os olhos sobre as relações de classe, no entanto, não demorou a perceber que “as relações de desigualdade e de poder na educação e no currículo” não podiam ficar restritas a essa categoria, mas além de tudo deveria levar em conta “as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia”. Entretanto esse segmento epistemológico não o problematizava, o que veio a acontecer a partir das análises pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais, portanto não o reconhecia como racialmente enviesado (SILVA, 2010, p.99).

Dessa forma torna-se quase “impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos [...]mas nossa imaginação está agora livre para pensa-lo através de outras metáforas, para concebe-lo de outras formas” (SILVA, 2010, p. 147).

É perceptível que o campo curricular apresenta-se como um espaço de luta de poder em busca da definição dos significados, “esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. [...] Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos mais também contestados.” (SILVA, 2010, p.55). Por conseguinte, a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena não deu-se sem os conflitos ideológicos por instituição dos conhecimentos.

Um dos principais teóricos da educação e da cultura, além de crítico, mencionado por Silva (2010) é Henry Giroux que concebeu “o currículo como política cultural” e traz considerações importantes sobre esse documento, na medida que se preocupa cada vez mais com a problemática da cultura popular tal como se apresenta no cinema, na música e na televisão” (p.51). Mesmo em conexão com as questões curriculares e pedagógicas, suas análises tornaram-se mais culturais que educacionais.

O centro de sua crítica localizava-se na “racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspectivas dominantes sobre o currículo” (SILVA, 2010, p.51), que eram responsáveis pelo abortamento do caráter social e histórico do conhecimento, dessa forma “as teorias tradicionais sobre o currículo, assim como o próprio currículo, contribuem para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais.” (SILVA, 2010, p.52).

Nessa fase inicial de Giroux ele compreende o currículo através de conceitos fundamentais, tais como “emancipação e libertação”, ou seja “Ele acredita que é possível canalizar o potencial de resistência demonstrado por estudantes e professores para desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes” (SILVA, 2010, p. 54), de forma que ponha em cheque o determinismo econômico das teorias da reprodução.

Nessa perspectiva torna-se pertinente as considerações de Silva (2010) sobre as definições de currículo, segundo as teorias críticas, que faz dele um terreno conflituoso:

O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indelévels das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz- culturalmente- as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é em suma, um território político. (SILVA, 2010, p.147)

Sendo assim, a implementação das referidas leis exige mudanças profundas quanto ao caráter epistemológico do currículo, principalmente quanto ao fomento de uma educação multicultural, uma vez que os conhecimentos canonizados no currículo escolar apresentam um caráter monocultural de invisibilidade e silenciamento das pessoas negras, indígenas e suas culturas.

O currículo, quanto espaço de contenda, está incluindo em um movimento de duas vertentes opostas, “compreendidas como dois conjuntos de epistemologias”, que procuram “a partir de diferentes perspectivas, responder as premissas culturais da diversidade e da globalização”. São elas “a pluralidade interna da ciência” e “a pluralidade externa da ciência”. (GOMES, 2012, p.2).

Essas duas perspectivas são abaladas e produzidas pelas “reflexões internas a ciência e pelas questões colocadas pelos sujeitos sociais” organizados por movimentos sociais. Para Gomes (2012) “Quanto mais se ampliar o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento (GOMES, 2012). Uma vez nesse espaço, surgem as indagações sobre a colonização curricular e as exigências de práticas emancipatórias e que dê visibilidade a esse “outro”, rompendo com o paradigma de conhecimento hegemônico que se torna dominante em detrimento de outra cultura e/ou povos.

A tendência é que a força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos escolares cresça ainda mais nos últimos anos. Segundo Gomes (2012) os ditos excluídos começam a agir (vemos que as leis acima citadas já é fruto dessa ação) e a exigirem mudanças ainda mais significativas no campo curricular e na prática docente. A autora faz perceber o uso da globalização nesse processo, sendo possível a “articulação em redes”, ou a partir de “estratégias coletivas ou individuais”. A globalização abriu as portas não só para um capitalismo extenso e explorante como também tornou possível os movimentos de lutas e reações contra hegemônicas de países imperiais contra os considerados periféricos (GOMES, 2012, p.5).

Dessa forma, em busca de uma educação multicultural no contexto das relações étnico raciais, o currículo, enquanto fruto da “contingência social e histórica”, “uma construção social [...] como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol...ele é o resultado de um processo histórico” dessa forma é passível de mudanças profundas capaz de reformular a forma de ensino, uma vez que os conhecimentos intrínsecos a ele fazem parte do mesmo “processo de invenção social” (SILVA, 2010, p.148), as demandas por temas quanto a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena fazem parte desse processo e a muito tempo buscam seu espaço de direito.

4.3. Algumas considerações

A implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 reivindica, além de uma mudança epistemológica quanto ao currículo escolar, mudanças quanto a formação docente para esse fim, uma formação crítica e participativa, não apenas como algo imposto, mas vivido, com a participação de grupos sociais militantes, representantes locais, representantes quilombolas, representantes de grupos indígenas, uma articulação de todos que compõem a sociedade, lembrando que a escola não é o “único e exclusivo reprodutor da política oficial”. (COSTA, 2013, p.225).

Anseia-se por práticas pedagógicas que desfaça os nós uni cultural de colonização curricular e estabeleça meios para a valorização multicultural na sociedade e na sala de aula. Para tanto faz-se necessários “professores qualificados para o ensino das diferenças áreas de conhecimento; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e povos indígenas.” (BRASIL, 2004, p.11). Uma educação com características multiculturais.

Para que o conhecimento escolar sobreviva é necessária sua compatibilidade com os grupos de interesse da sociedade, além do que “ele também necessita de renovação na medida em que se torna desatualizado” (COSTA, 2013, p 225) e além de tudo questionado e que não condiz com a realidade social dos discentes.

Tal dinâmica não se limita apenas ao campo educacional, se constitui também pela interferência de vários agentes sociais, como por exemplo, o professor. Daí a importância de uma formação crítica que lhe possibilite desenhar estratégias para os

considerados temas “sensíveis”, como assim coloca Alberti (2013), pois um dos problemas quanto ao trato de tais temáticas em sala de aula é por conceber a história e cultura africana, afro-brasileira e indígenas como temas sensíveis, difíceis de tratar.

Nessa perspectiva de uma formação crítica participativa o professor “pode influenciar na elaboração dos saberes a serem ensinados através de contribuições para a elaboração de bases curriculares ou, ainda, sobre os conteúdos dos livros didáticos na medida em que pode decidir sobre a sua escolha, exercendo uma relativa influência sobre os conhecimentos veiculados” (COSTA, 2013, p.226), fugindo do que Silva (2014) chama de pedagogia liberal. Pedagogia esta que apresenta alguns problemas quanto a sua prática:

Pedagogicamente, as crianças e os jovens, nas escolas, seriam estimulados a entrar em contato, sob as mais variadas formas, com as mais diversas expressões culturais dos diferentes grupos culturais. Para essa perspectiva, a diversidade cultural é boa e expressa, sob a superfície, nossa natureza humana comum. O problema central, aqui, é que esta abordagem simplesmente deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que, antes de tudo, produzem a identidade e a diferença. (SILVA, 2014, p.98).

De inspiração pós-estruturalista, Silva (2014) apresenta-nos “uma estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença” (SILVA, 2014, p.99) que pode ser considerada, onde tais elementos seriam abordados “como questões de política”, no qual em seu centro de debates “estaria uma discursão da identidade e da diferença como produção” dessa forma iria-se “além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença.” (SILVA, 2014, p.100).

Claramente as considerações de Silva (2014) caminham para uma educação, onde a identidade e a diferença seriam o foco central, não obstante não dá pra concebê-las sem a consciência da sociedade como multicultural e que esse duplo elemento e fruto desse processo social.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verene. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-Brasileira, In: PEREIRA, Amílcar Araújo e MONTEIRO, Ana Maria (orgs). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. P. 27-55.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais, para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SEPP/IE, Outubro, 2004.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. – (Série legislação; n. 263 PDF).

BITTENCOURT, Circe Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amílcar Araújo e MONTEIRO, Ana Maria (orgs). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. P.101-131.

CANCLINI, Néstor Garcia. Contradições latino-americanas: modernismo sem modernização ? In: _____. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

CANAU, V.M; ANHORN, Carmem Tereza Gabriel. **A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária**. PUC- Rio, 2006

CANEN, Ana. **Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares**. Cadernos de Pesquisa, nº111, p.135-149, dezembro/2000.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. Ações afirmativas na Educação Superior: um debate para além das cotas raciais. In: ARRUDA, Luciene Vieira, BEZERRA, Rosilda Alves e CHAGAS, Waldeci Ferreira (Orgs.) **Interfaces dos saberes, formação docente e diversidade cultural**. João Pessoa: Ideia, 2014, p.125-136

CONCEIÇÃO, Regina. As Relações Étnico-Raciais História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Infantil. In: **Currículos, relações raciais e cultura afro-brasileira. Boletim 20 Salto Para o Futuro/ TV Escola**. Secretária de Educação a Distância/ Ministério da Educação, Outubro de 2006.

COSTA, Warley da. A escrita escolar da história da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs). **Ensino de história e cultura afro-brasileira e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.215-244.

GEGLIO, Paulo Cesar. Negros e quilombolas: direitos e reconhecimento social. In: DAXENBERGER, Ana Cristina Silva; SOBRINHO, Rosivaldo Gomes de Sá. **Comunidades Quilombola: das reflexões as práticas de inclusão social**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. In: **Revista currículo sem fronteira**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr. 2012.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. In: **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. In: **Pro-Posições**, v.19, n.3 (57) - set./dez. 2008

HALL, Stuart. CONTROVÉRSIAS: Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: _____. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. LIV, Sovik (Org.). Tradução Adelaide La Guardia Resende... (et all), Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003, págs., 25-56

_____. CONTROVÉRSIAS: Questão multicultural. In: _____. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. LIV, Sovik (Org.). Tradução Adelaide La Guardia Resende... (et all), Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003, págs., 57-100

JOVINO, Ione da Silva. “Rapensando” PCNs. In: ANDRADE, Elaine Nunes de (Org.). **Rap e educação, Rap é educação**. São Paulo. Summus, 1999.

LOPES, Vera Neusa. Diversidade Étnico-Racial no currículo escolar do Ensino Fundamental. In: **Currículos, relações raciais e cultura afro-brasileira. Boletim 20 Salto Para o Futuro/ TV Escola**. Secretária de Educação a Distância/ Ministério da Educação, Outubro de 2006.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. História E Cultura Afro-Brasileira e Africana: África viva e transcendente. In: **Currículos, Relações Raciais e Cultura Afro-brasileira. Boletim 20 Salto Para o Futuro/ TV Escola**. Secretária de Educação a Distância/ Ministério da Educação, Outubro de 2006.

MATTOS, Hebe. O ensino da História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (Orgs.) **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 127-139.

MELLO, André da Silva. A história da capoeira: pressuposto para uma abordagem perspectiva da cultura corporal. In: **Anais do VIII Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**. Ponta Grossa, PR. 2002.

MELO, Emerson. Memória e resistência na formação dos Terreiros de Candomblé. In: FELINTO, Renata (org.). **Culturas Africanas e Afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores e fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. P. 23- 28.

MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NEVES, Lair Aparecida Delphino. Rap na sala de aula. In: ANDRADE, Elaine Nunes de (Org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo. Summus, 1999.

PANSINI, Flávia e NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e formação docente. In: **Currículo sem Fronteira**. V.8, n.1, pp, 31-48, Jan/Jun. 2008.

ROCHA, Lauro Cornélio da. As Relações Étnico-Raciais, A Cultura Afro-Brasileira e o Projeto Político-Pedagógico. In: **Currículos, relações raciais e cultura afro-brasileira. Boletim 20 Salto Para o Futuro/ TV Escola**. Secretária de Educação a Distância/ Ministério da Educação, Outubro de 2006.

SANTANA, Marise de. O Legado Ancestral na Diáspora e a Formação Docente. In: **currículos, relações raciais e cultura afro-brasileira. Boletim 20 Salto Para o Futuro/ TV Escola**. Secretária de Educação a Distância/ Ministério da Educação, Outubro de 2006.

SANTOS, Milton Silva dos Santos. Afinal, o que são as religiões afro-brasileiras? In: FELINTO, Renata (org.). **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores e fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. P. 11- 21.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e diferença. In: _____. (Org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. **Identidade e diferença**. 15.ed... Petrópolis. RJ: Vozes, 2014

SILVA, Tomaz Tadeu da. Diferença e identidade: o currículo multiculturalista. In: _____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. O currículo como política cultural: Henry Giroux. In: _____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3ª ed. – 1. reimp - Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 51-56.

_____. O currículo como narrativa étnica e racial. In: _____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3ª ed. – 1. reimp - Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 99-104.

_____. O currículo como uma questão de saber, poder e identidade. In: _____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3ª ed. – 1. reimp - Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 145-150.

ANEXO - QUESTIONARIO DA PESQUISA TRATADA

QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AOS PROFESSORES

DADOS PRELIMINARES/OBJETIVA

- a) Você é formado em que: _____ b) Você ensina que matéria: _____
- c) Qual o nível que você ensina _____ d) Qual a série: _____
- e) Há quanto tempo você é professor (a) _____

QUESTÕES/DISCUSIVA/SUBJETIVA

1. Você participou de alguma formação sobre história e cultura afro-brasileira e africana oferecida pela Secretaria Municipal de Educação? Caso tenha participado, comente sobre a formação. Você passou a aplicar os conteúdos vistos na formação, na sua sala de aula?
2. De que forma em sua Prática de Ensino em sala de aula você trabalha os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana?
3. Como você aborda em sala de aula os temas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana presentes nos livros didáticos?
4. Qual a sua opinião diante da obrigação determinada pela Lei 10.639/003 de se trabalhar os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana?
5. O que impede professores (as) dessa escola de aplicarem os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em sala de aula?
6. De que forma o (a) gestor (a) dessa escola colabora com os (as) professores (as) no trabalho com a História e Cultura Afro-brasileira e Africana?
7. Você professor (a) como mediador (a) da aprendizagem do conhecimento ao trabalhar com História e Cultura Afro-brasileira e Africana relaciona os conteúdos trabalhados com o cotidiano dos alunos (as)? De que modo você faz isso?

8. Quando ocorrem na escola os encontros pedagógicos para planejamento das atividades e escolha dos conteúdos, você inclui temas relacionados à História e Cultura Afro-brasileira e Africana?
9. Que metodologias e que materiais didáticos você utiliza para trabalhar os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana?
10. Você trabalha os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana anualmente ou apenas nas datas comemorativas como: 13 de maio, 20 de novembro? Por que?
11. A escola em que você trabalha possui Projeto Político Pedagógico (PPP). Caso possua. Os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana estão contidos nele? Por quê?
12. A escola possui/desenvolve ou já desenvolveu algum projeto com a história e cultura afro-brasileira e africana. Fale um pouco sobre o que fazem ou fizeram a partir do projeto?
13. Você percebeu/percebe alguma mudança no ambiente escolar em relação aos (as) alunos (as) depois que passou a trabalhar com a História e Cultura Afro-brasileira e Africana?
14. Nas suas aulas quais os conteúdos e abordagens você utiliza quando trabalha a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?
15. Professores (as) dessa escola proporcionam aos (as) alunos (as) contato com as manifestações da cultura negra existente na cidade de Alagoa Grande a exemplo das músicas e ritmos de (Jackson do Pandeiro), as Comunidades de Caiana dos Crioulos, e Zumbi. Caso não. Porquê?