



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CURRÍCULO, LINGUAGENS E
INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS

MARISA SANTOS DE SOUZA

A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/2003 E A 11.645/2008
NA REDE DE ENSINO DE LAPÃO: UMA PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO CURRICULAR INTERCULTURAL.

Salvador
2017

MARISA SANTOS DE SOUZA

**A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/2003 E A 11.645/2008
NA REDE DE ENSINO DE LAPÃO: UMA PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO CURRICULAR INTERCULTURAL.**

Projeto de Intervenção apresentado à Universidade Federal da Bahia, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas.

Área de concentração: Currículo

Linha de pesquisa: Educação e Diversidade.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jamile Borges da Silva

Salvador
2017

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Souza, Marisa Santos de.

A implementação das leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 na Rede de Ensino de Lapão : uma proposta de intervenção curricular intercultural / Marisa Santos de Souza. - 2017.

131 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jamile Borges da Silva.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) - Universidade Federal da Bahia Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

1. Programas de ação afirmativa na educação. 2. Currículos. 3. Educação intercultural. 4. Brasil - [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 5. Brasil - [Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008]. 6. Negros - Identidade racial. I. Silva, Jamile Borges da. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. III. Título.

CDD 379. 26 - 23. ed.

MARISA SANTOS DE SOUZA

A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/2003 E A 11.645/2008 NA REDE DE ENSINO DE LAPÃO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO CURRICULAR INTERCULTURAL.

Projeto de Intervenção apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Profissional: Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovado em 17 de novembro de 2017.

Jamile Borges da Silva – Orientadora _____
Doutora em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos – PÓSAFRO
Salvador Bahia
Universidade Federal da Bahia

Nanci Helena Rebouças Franco – Examinadora _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Salvador Bahia
Universidade Federal da Bahia

Cristiane Sobrinho Costa – examinadora _____
Doutora em Antropologia pela Universidade Federal da Bahia
Salvador Bahia
Universidade Federal da Bahia

Dedico a todos que acreditam em mim e torcem pelo meu sucesso pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que me permitiu chegar até aqui.

À minha família, que soube entender os momentos de ausência e dedicação ao estudo.

À minha orientadora, que soube conduzir o processo de orientação, respeitando minhas opções de escrita.

Aos meus amigos e colegas mestrandos, que colaboraram para essa conquista.

[...] não basta à constatação da multiculturalidade se não houver a indicação de um projeto, de uma intencionalidade para nela atuar. (LIMA, 2014, p. 398)

SOUZA, Marisa Santos de. A implementação das Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 na Rede de Ensino de Lapão: uma proposta de intervenção curricular intercultural. 131 f. il 2017. Projeto de intervenção. Mestrado Profissional em Educação: Currículos, Linguagens e Inovações Pedagógicas. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2017.

RESUMO

Este Projeto de Intervenção estuda a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na Rede Municipal de Ensino de Lapão-Ba, na perspectiva do currículo intercultural e representa uma continuidade dos estudos e pesquisas que realizo na área de educação e diversidade. Teve como objetivo de pesquisa, a investigação de duas situações principais: primeiro, a análise de como o trabalho pedagógico, realizado no ambiente escolar, com relação à temática pode ser considerado processo de efetivação da legislação em estudo. Nessa abordagem a escola é vista como campo propício para afirmação de uma construção identitária reconhecendo que nossa identidade é também social e culturalmente construída. Segundo, investigar como o município de Lapão está organizado em termos legais e com relação à política de formação continuada para professores, especificamente no trato com as questões etnicorraciais. Os estudos que norteiam a pesquisa estão fundamentados no tripé, identidade, currículo e interculturalidade. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, de inspiração etnográfica e utilizei os dispositivos metodológicos de: observação participante, entrevistas individuais semiestruturadas, oficina metodológica e análise documental. O processo de investigação possibilitou identificar que ao longo da década observada (2006-2016), o Sistema Municipal de Ensino de Lapão já possui um aparato que normatizam políticas públicas que colocam em prática as ações das referidas leis. Porém, as propostas curriculares das escolas devem promover tempos educativos, nos quais os professores que lecionam principalmente as Disciplinas de História, Arte e Língua Portuguesa possam contemplar nos planejamentos, ações pedagógicas que abordem a temática de forma natural e não como algo esporádico, como ocorre de fato. A proposta da interculturalidade como elemento norteador do currículo de Lapão, pode contribuir para galgar resultados positivos no que se refere à educação que valoriza a diversidade local existente. E neste ínterim propõe-se esta intervenção.

Palavras-chave: Programas de ações afirmativas da educação. Currículos. Educação intercultural. Brasil – [Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003]. Brasil – [Lei n.11.645, de 10 de março de 2008]. Negros – Identidade racial.

SOUZA, Marisa Santos de. **The implementation of Laws 10.639 / 2003 and 11.645 / 2008 in the Lapão Teaching Network:** a proposal for intercultural curricular intervention. 130 f. il 2017. Intervention project. Professional Master in Education: Curricula, Languages and Pedagogical Innovations. Education University.Federal university of Bahia.Salvador, 2017.

ABSTRACT

This Intervention Project examines the implementation of Laws 10.639 / 2003 and 11.645 / 2008 in the Lapão-Ba Municipal Network of Education, from the perspective of the intercultural curriculum and represents a continuity of studies and research that I carry out in the area of education and diversity. The main objective of this research was to investigate two main situations: first, the analysis of how the pedagogical work carried out in the school environment, in relation to the subject matter, can be considered a process of effecting the legislation under study. In this approach the school is seen as a propitious field for the affirmation of an identity construction recognizing that our identity is also socially and culturally constructed. Second, to investigate how the municipality of Lapão is organized in legal terms and in relation to the policy of continuing education for teachers, specifically in dealing with ethno-racial issues. The studies that guide the research are based on the tripod, identity, curriculum and interculturality. The methodology used was qualitative, with ethnographic inspiration and I used the methodological devices of: participant observation, semi-structured individual interviews, methodological workshop and documentary analysis. The research process made it possible to identify that throughout the observed decade (2006-2016), the Municipal System of Education of Lapão already has an apparatus that standardize public policies that put into practice the actions of the referred laws. However, the curricular proposals of the schools should promote educational times, in which the teachers who teach mainly the Disciplines of History, Art and Portuguese Language can contemplate in the planning, pedagogical actions that approach the subject in a natural way and not as something sporadic, as it occurs indeed. The proposal of interculturality as a guiding element in the Lapoan curriculum can contribute to positive results in terms of education that values the existing local diversity. And in the meantime this intervention is proposed.

Key words:Affirmative action programs of education. Resumes. Intercultural education. Brazil - [Law n.10.639, of January 9, 2003]. Brazil - [Law n.11.645, of March 10, 2008]. Blacks - Racial identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Blocos de fotos da oficina metodológica com professores da Rede Municipal de Lapão.....	96
Gráfico 1 A implementação da lei é contemplada.....	97
Gráfico 2 Conhecimento sobre a Lei 10639/2003 e a 11645/2008.....	97
Gráfico 3 Política de implementação da Lei 10.369/2003 na Rede Municipal de Educação de Lapão.....	97
Gráfico 4 Formação para trabalhar com conteúdos relacionados ao ensino da história africana e a cultura afro-brasileira.....	97
Gráfico 5 Atividades realizadas com relação ao tema histórias e cultura afro-brasileiras são.....	98
Gráfico 6 A escola já discutiu coletivamente o Projeto Político Pedagógico no tocante a uma educação para as relações étnicorraciais.....	98
Figura 2 Blocos de fotos dos registros dos diários de classe.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
<i>EUA</i>	Estados Unidos da América
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNB	Frente Negra Brasileira
IDEB	Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério de Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
PAR	Planos de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Planapir	Plano Nacional de Desenvolvimento da Igualdade Racial
PME	Plano Municipal de Educação
PNC	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas
PROEXT	Programa de Extensão Universitária
RCNs	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SEPIR	Secretaria Nacional de Políticas de Promoção de Igualdade Racial
STF	Supremo Tribunal Federal
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância
STF Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
NARRATIVA DA HISTÓRIA ACADÊMICA.....	15
CONTEXTUALIZANDO O PROJETO.....	17
IDENTIDADE ETNICORRACIAL: CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA, EDUCAÇÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS.....	22
1.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA DOS ALUNOS NO ESPAÇO ESCOLAR.....	22
1.2 SER NEGRO NO BRASIL E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL.....	29
1.2.1 Educação do Negro no Brasil antes da Constituição Federal de 1988.....	30
1.2.2 Educação para a população Negra no Brasil após Constituição Federal de 1988.....	33
1.3 POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA EM BENEFÍCIO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL: DESAFIOS E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO.....	36
20 CURRÍCULO COMO VETOR DE MÉTODOS EDUCATIVOS INTERCULTURAIS.....	45
2.1 CURRÍCULO: PROCESSOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....	47
2.2 CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA PÓS-CRÍTICA: DIFERENCIANDO MULTICULTURALISMO DE CURRÍCULO INTERCULTURAL.....	57
2.3 GESTÃO DO CURRÍCULO: INFLUÊNCIAS E CONTEXTOS.....	63
2.4 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O TRATO COM AS QUESTÕES ETNICORRACIAL.....	67
3 A APLICABILIDADE DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008 NA PROPOSTA CURRICULAR DE LAPÃO BAHIA.....	71
3.1 CONTEXTUALIZANDO O MUNICÍPIO E A REDE MUNICIPAL DE LAPÃO.....	73
3.1.1 Breve apresentação do Município de Lapão.....	73
3.1.2 As comunidades quilombolas em Lapão.....	76
3.1.3 Organização Estrutural da Educação Municipal.....	79

3.2ANÁLISE DOCUMENTAL: ENTRE AS LEIS E AS LUTAS.....	81
3.3 NARRATIVAS DE PROFESSORES: IDENTIDADES EM FALSO.....	87
3.3.1O que demonstram os registros dos diários de classe.....	98
3.3.2 O que falam os alunos.....	101
4 A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/2003 E A 11.645/2008 NA REDE DE ENSINO DE LAPÃO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO CURRICULAR INTERCULTURAL.....	104
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICES	118
ANEXOS.....	128

INTRODUÇÃO

NARRATIVA DA HISTÓRIA ACADÊMICA

Professora da Rede Municipal de Lapão, pedagoga, pós-graduada no Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e em conclusão do Mestrado Profissional em Educação: currículo, linguagens e inovações pedagógicas, pela Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Tive meus estudos da educação básica realizados em escolas públicas estaduais nos municípios de Cafarnaum e Morro do Chapéu. Por conta da decadência do curso de Magistério em 1998, optei em realizar o curso médio de “Formação Geral”, o que equivale atualmente ao “Ensino Médio”. Espelhando em amigos, professores e oportunidades, decidi trilhar caminhos na área da educação. No ano de conclusão do ensino médio, iniciei carreira profissional atuando como professora leiga, pois não tinha formação mínima para atuar na docência.

As minhas primeiras experiências com a docência foi no Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio, na zona rural do Município de Morro do Chapéu/BA, em 2001, onde tive oportunidades de participar das formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, o que contribuía de forma significativa para o trabalho em sala de aula.

Durante o curso de graduação em 2005, fui convidada para trabalhar como coordenadora pedagógica no município de Lapão, que oportunizou a continuidade nos meus estudos e vem consolidando minha vida profissional, onde mediante concurso público, tornei-me professora efetiva da rede.

A minha pesquisa com relação a grupos etnicorraciais, iniciou-se em 2006, quando cursava os últimos semestres do curso de Pedagogia, bem como nos anseios de definição sobre a linha de pesquisa para conclusão do curso diante de algumas experiências que já havia vivenciado no meio pedagógico, tanto como professora ou coordenadora pedagógica e técnicas em programas educacionais vinculados ao Ministério da Educação. Por sua vez, o estudo sobre a comunidade quilombola soou como maior destaque.

Apesar das experiências citadas, fiz opção por uma linha de pesquisa que fosse ao mesmo tempo vinculado com minha área de atuação e que também fosse inovadora para o momento. A pesquisa constituiu-se como um estudo de caso para identificação dos aspectos históricos e culturais que levam uma comunidade a ser identificada como quilombola. A escolha do tema foi muito oportuna para aquele momento, pois nesse período, a região de

Irecê, na qual se insere Lapão, começava a desencadear um mapeamento das áreas quilombolas da Bahia, com o intuito de fazer o reconhecimento e titularidades dessas áreas.

No trabalho de coordenação que desempenhava junto à Secretaria Municipal de Educação de Lapão, é que conheci as comunidades rurais que passariam pelo processo de reconhecimento. Escolhi a comunidade de Lagoa de Gaudêncio para desenvolver a pesquisa de campo da graduação e ao mesmo tempo colaborar com os moradores na busca da titulação de comunidade quilombola. Sendo essa a primeira comunidade rural de Lapão a receber essa titulação, em 2009.

Em 2011, outras nove comunidades receberam certificação de comunidades quilombolas, porém, a forma como se deu essa titulação causou-me sérios incômodos. O processo de reconhecimento e certificação foi realizado sobressaindo vontades políticas e, sobretudo com a finalidade de usufruir dos benefícios, por conta da política de reparação que gerou garantias por meios legais. Assim, o sentimento de pertencimento e identidade negra ficou em segundo plano, gerando desconforto com essa nomenclatura (comunidade quilombola) dentro das próprias comunidades.

Em continuidade aos meus estudos e a minha linha de pesquisa, em 2009 concluí uma pós-graduação no Ensino da História e Cultura afro brasileira pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – FTC, campus Salvador. Nessa especialização iniciei os estudos sobre a implantação da Lei 10.639/2003, na Rede Municipal de Lapão.

Atualmente sou professora de Ensino Fundamental - Anos finais na Escola Tiradentes no Distrito de Tanquinho em Lapão, onde por meio deste Mestrado Profissional em Educação, proponho um projeto de intervenção na Proposta Curricular da Rede Municipal de Lapão visando uma aprendizagem significativa com relação à implementação da Lei 10.639/03 e a 11.645/08, nos anos finais do Ensino Fundamental.

Por meio da escolha da temática para estudo e intervenção trilhei caminhos teóricos guiados pelos seguintes componentes curriculares: *Educação e prática docente*. Esse componente enriqueceu meu currículo e meus conhecimentos sobre a importância de refletir a prática docente, partindo do cotidiano escolar. As orientações e as indicações de leituras contribuíram para fundamentar as narrativas dos professores no processo de investigação da pesquisa. Já o componente *Educação e Currículo ao Longo da História*, cursado por dois ciclos, constitui-se na pedra de toque da base teórica para consolidação do projeto de intervenção. As discussões e estudo do currículo foram essenciais para compreender o currículo enquanto teoria e campo de estudo.

No segundo momento desse componente, as leituras e as discussões proporcionaram-me perceber o currículo na dimensão da gestão, nos ciclos e contextos de políticas de currículo, além de levar-me a fazer algumas reflexões, tais como: Quem define as políticas de currículo? Qual a participação docente e discente nas políticas curriculares? A quem cabe a seleção dos conteúdos curriculares? Quem realiza e como são realizadas as “operações de currículo”: seleção, organização, veiculação, acesso, (des) construção, (re) construção de saberes? Que conhecimentos e que aprendizagens são/não possibilitados pelo currículo?

Já o componente curricular *Educação e contextos instituídos e Instituintes* possibilitou a compreensão da organização da Educação no Brasil e o modo como ela vem funcionando historicamente. As leituras desse componente contribuíram para a fundamentação da pesquisa que elencou como marco temporal a Constituição Federal de 1988 e as legislações específicas para a educação, bem como as políticas de ações afirmativas para o trato com as questões etnicorraciais.

As aulas das oficinas contribuíram para delinear o objeto de pesquisa e o campo metodológico. As atividades que envolveram a observação implicada e suspensa, exercícios que colocam o objeto de estudo como romance policial, análise de documentos que servem de memória da educação no município, entre outras experiências, fez-me compreender e delimitar questões peculiares do meu objeto de estudo.

Além das atividades vinculadas ao mestrado profissional em educação, a participação em eventos, tais como, congressos, conferências, palestras e programas de formações têm subsidiado meu aporte teórico para estudo da linha de pesquisa “Educação e Diversidade”, área que tenho como prioridade na minha vida acadêmica e profissional.

CONTEXTUALIZANDO O PROJETO

O projeto de intervenção, cujo tema é: A implementação das Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 na Rede de Ensino de Lapão: Uma proposta de intervenção curricular intercultural, tem como base analítica os anos finais do Ensino Fundamental desenvolvido no município na última década (2006-2016). A pesquisa foi norteadada pelo tripé: identidade, currículo e interculturalidade.

O projeto teve como objetivo da pesquisa de campo a investigação de duas situações principais. Primeiro, a análise de como o trabalho pedagógico realizado no ambiente escolar, com relação à temática, pode ser considerado processo de efetivação da legislação em estudo. Nessa perspectiva a escola é vista como campo propício para uma construção identitária,

reconhecendo que nossa identidade é também social e culturalmente construída. Segundo, investigar como o município está organizado em termos legais, em relação a política de formação continuada para professores, especificamente no trato com as questões etnicorraciais.

A escolha de realizar um projeto de intervenção para a implementação de conteúdos ligados à história e à cultura afro-brasileira se deu por dois fundamentos que elenco como impulsionadores da presente pesquisa. Primeiro, por reconhecer o legado que a população negra tem na formação da sociedade brasileira; segundo, enquanto professora, posso dizer que a nossa categoria conhece pouco sobre a história dos africanos e o que eles representam para a base da formação da nossa história e da nossa cultura. Esse desconhecimento se deve ao fato da precariedade da nossa formação, bem como pelo preconceito que se criou ao falar do povo negro. Com base nos estudos de Gomes (2006), percebe-se que nos cursos de licenciatura e pedagogia, o caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e etnicorracial na formação dos educadores. Porém,

Como o campo educacional é dinâmico e tenso, nessas mesmas instituições, núcleos e/ou grupos de pesquisa e coletivos de intelectuais seguem lutando por uma outra perspectiva de educação – que tenha como norte a construção de um projeto educativo emancipatório. Muito desses grupos e coletivos vem ofertando disciplinas optativas na graduação, realizando curso de extensão, aperfeiçoamento e especialização e intervêm em práticas alternativas de formação docente [...] (GOMES apud FONSECA, SILVA, ET AL org., 2011, p.43).

Diante desse contexto e tomando como base as palavras de Gomes (2007, p.41) “[...] assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político”. Assim, este projeto de intervenção visa desenvolver junto à escola, ações pedagógicas que minimizem situações de inferioridade em que a população negra é colocada. Partindo-se do princípio de que tais ações podem ser melhor estruturadas, caso o universo escolar esteja movido por uma proposta curricular com base na interculturalidade.

Numa das partes do tripé que sustentou a pesquisa para essa proposta interventiva estão as questões relativas à construção de identidade etnicorracial. Nesta perspectiva foi fundamental analisar-se o ambiente escolar que se tem mostrado como campo propício para construções identitárias. Para Silva (2000, p.74), “a identidade é simplesmente aquilo que se é; sou brasileiro, sou negro, sou heterossexual, sou jovem, sou homem”. Por sua vez, a identidade é definida como forma de afirmação daquilo que se assume ser. Assis & Canen

(2004), afirmam que a identidade negra é emblemática da luta pela construção e reconhecimentos identitários, visto que a mesma é tratada de modo desigual, do ponto de vista histórico, econômico, social e cultural.

Para uma melhor organização e fundamentação do que se propõe nessa intervenção, o projeto está assim estruturado, em capítulos: no primeiro são apresentados os estudos teóricos que reporta a titulação “*Identidade etnicorracial: construção identitária, educação e ações afirmativas*”. Tem como unidades de estudo os seguintes subtemas: “*A construção da identidade étnica dos alunos no espaço escolar*”. A análise teórica nesse contexto buscou elementos que convergem para um melhor entendimento sobre o tema “identidade” como unidade de estudo e fundamentação para os dados apresentados na pesquisa sobre essa questão.

No subtema “*Ser Negro no Brasil e a Legislação Educacional*”, as discussões que fundamentam esse item conduzem à contextualização da estrutura da sociedade brasileira após o período de abolição da escravatura em 1888, a formação dos quilombos e as lutas dos movimentos negros por direitos constitucionais. Para melhor organização, o item ainda se subdivide em: *Educação do Negro no Brasil antes e depois da Constituição Federal de 1988*.

Ainda no primeiro capítulo seguem-se as discussões com o item “*Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: desafios e impactos na educação*”. Apresenta-se nesse tópico uma descrição das políticas governamentais que surgem no Brasil após o advento da Constituição Federal de 1988, que fundamenta a existência de tais políticas de afirmações e de reparação da dívida que a sociedade brasileira tem para com a população africana e afro-brasileira. Dentre as políticas apresentadas nesse item, confiro atenção especial às leis educacionais voltadas ao segmento negro da população. O levantamento legal mencionará as leis que proibiam os negros de frequentarem escolas, de ter acesso à educação formal, até o advento da publicação da lei que torna obrigatória conhecer e valorizar a história dessa parcela da população historicamente excluída.

Nessa discussão, a atenção é dada nos aparatos legais da lei 10.639/2003, que em 2008 foi ampliada pela lei 11.645, para incluir as questões ligadas à educação indígena. A referida legislação amplia a Lei de Diretrizes e bases – LDB,9394/96 e especifica os assuntos ligados ao Ensino da História e da Cultura afro-brasileira nos currículos oficiais dos estabelecimentos de ensino que oferecem o ensino fundamental e médio, seja na esfera pública ou privada. Essa legislação não é apenas um documento formal da esfera governamental, é muito mais que isso, representa uma conquista para o segmento da população negra, principalmente dos

movimentos que vem lutando pelas conquistas de políticas afirmativas e de inclusão social. Como aborda Gomes (2008, p. 68-69),

A implementação da lei e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem somar às demandas dos movimentos negros, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã.

A revisão literária que fundamenta esse projeto contempla no segundo capítulo, o tema “*O currículo como vetor de métodos educativos interculturais*”. A temática foi abordada por meio de itens, a saber: “*Currículo: processos e práticas educativas no Brasil a partir da década de 1990*”, onde são apresentadas as contribuições dos estudos de currículos, nas diferentes perspectivas, classificadas por Tomaz Tadeu da Silva, como teorias do currículo. Nessa abordagem o destaque é dado às teorias pós-crítica, onde é possível definir um currículo intercultural, proposto para experimentação na Rede Municipal de Lapão Bahia.

As discussões sobre a “*Contexto de influência na gestão do currículo no Brasil levam-nos a refletir sobre quem define a política do currículo, quais são das vozes que prevalecem na definição dos conteúdos que chagam nas escolas para ser desenvolvido pelo professor e conseqüentemente representa aquilo que os alunos devem aprender. Por fim, esse mesmo capítulo apresenta o item “Política de formação continuada para o trato com as questões etnicorracial”*”.

O terceiro capítulo, por sua vez foi destinado a apresentar o desenvolvimento da pesquisa de campo. A abordagem metodológica consistiu na pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, por ser a que mais se aproxima ao objeto em estudo. Tem como título “*A aplicabilidade da lei 10.639/2003 e a 11.645/2008 na proposta curricular de Lapão Bahia*”. No primeiro momento, o texto aborda os aspectos histórico-geográficos do município de Lapão e faz um estudo de como se apresenta a proposta curricular para o segmento fundamental nos anos finais, por meio do item: “*contextualizando o município e a Rede Municipal de Lapão*”.

No item, *Análise documental: entre as leis e as lutas*, são abordados elementos legais que o município de Lapão tem com relação ao processo documental de implementação do ensino da história e da cultura africana, afro-brasileiras e indígenas.

Vale salientar que o município de Lapão possui em sua estrutura histórico-geográfica comunidades quilombolas que compõem uma parcela significativa da sua população. Apesar disso, a proposta curricular adotada na rede não contempla as especificidades, bem como os princípios de uma educação quilombola que seja voltada para a diversidade cultural. Essas

inquietações, aliadas à minha vivência acadêmica, motivaram essa escolha ao propor um projeto de intervenção na proposta curricular desse Município, tendo em vista as demandas trazidas pela Lei 10.639/2003, que introduz a obrigatoriedade do ensino de história da África e da Cultura Afro-brasileira.

O item, aplicabilidade da Lei na prática de sala de aula, foi analisado no item “*Narrativas de professores: identidades em falso*”. Além das falas dos professores o item contempla também dados das entrevistas com alunos e os registros de diários de classe das Disciplinas de Língua Portuguesa, História e Artes no ano de 2016.

Convém citar que o capítulo IV finaliza o projeto apresentando uma possível intervenção para os resultados da pesquisa que colaboraram para justificar a necessidade de fazer a intervenção inicialmente apresentada como proposta de ingresso no mestrado profissional. As narrativas dos envolvidos no processo de tornar o ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena uma realidade no Município de Lapão, mostraram que há um longo caminho pela frente para efetivação dessa temática na rede, e, a principal delas, também mais complexa, é o reconhecimento da necessidade para essa ação efetiva no município.

A impressão que se tem é que os conteúdos devem estar presentes no trabalho pedagógico apenas porque é uma exigência legal, deixando de lado os princípios básicos dessa obrigatoriedade: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e as discriminações” (BRASIL, 2004, p. 17).

Nossa educação ainda não nos permite sair da verticalidade em que o currículo é colocado. Além disso, não chega ser um problema não trabalhar com questões etnicorraciais, como nos orienta a legislação nessa direção. O sentimento que se tem a esse respeito e que ficou evidenciado tanto por aqueles que são responsáveis pelo direcionamento educacional no município, tanto para os professores que são os responsáveis pela implementação, é que já é suficiente a forma como acontece.

Nesse sentido, a pretensão é desenvolver ações que melhor garantam aprendizagens significativas com relação às questões ligadas ao ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, com o objetivo de contribuir para a formação identitária, autoafirmação e valorização da diversidade presente no ambiente escolar. Assim posto, proponho que se realize um projeto de intervenção que venha de fato contribuir para o bem-estar dos alunos, que são protagonistas na contribuição de uma sociedade mais justa, menos preconceituosa e com respeito à diversidade que o povo (negro) apresenta.

CAPÍTULO I

IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA, EDUCAÇÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS

1.2 A CONTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA DOS ALUNOS NO ESPAÇO ESCOLAR

A memória é acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstituição fiel do mesmo: a memória é de fato mais um enquadramento do que um conteúdo, um objetivo sempre alcançável, um conjunto de estratégias, um “estar aqui” que vale menos pelo que é do que pelo que fazemos dele (CANDAUI, 2011, p. 9).

Preservar a memória de um povo não é simplesmente observar fatos, acontecimentos ou buscar registros orais e escritos. Refletir sobre esse conceito é valorizar o passado e seu legado para construção do conhecimento deste mesmo povo. A memória é um meio de rever o passado, porém situando-o no presente. Falar em identidade etnicorracial é também revisitar esse passado memorialístico de um grupo social tão discriminado na sociedade.

Ao tratar de questões de definições de identidade étnico-racial, propõe-se que esse conceito seja pensado como ato político, formado na pluralidade de processos de identidade cultural entre “[...] negros, brancos ou amarelos, todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biólogos ou raciais” (MUNANGA, 2000, p. 32). É nesse sentido que o conceito identitários será tratado, sempre como elemento que se constrói a partir da interação social e as memórias que se trazem do passado. Portanto, apresenta-se, em duas partes, sendo a primeira, a apresentação da definição do conceito de identidade e a segunda, o papel da escola no processo de construção identitária.

A identidade etnicorracial, como elemento político, quando visto pela ótica do processo de formação da sociedade brasileira nos apresenta uma população negra constituída dentro de um ideário que traz a cor da pele como definidor de ser humano. Nesse sentido, o negro encontra-se submetido ao processo de branqueamento e, segundo Fanon (2008), lutando para descobrir o sentido da identidade negra. Visto que a civilização branca, com destaque para a cultura europeia impôs ao negro um desvio existencial, essa problemática permanece nos dias atuais, como nos afirma Eagleton (2005), ao dizer que o grande imperativo da modernidade é a busca pela identidade.

Assim, faz-se necessário depreender atenção aos processos ideológicos que marcam a história do Brasil com influência na constituição das identidades etnicorraciais. As ideologias, pelo seu próprio conceito, fornecem significações e representações pelos quais os sujeitos vão

atribuindo sentido a uma série de identificações que implicam sentimentos de pertença e de auto reconhecimento. Numa concepção mais atual, “[...] a identidade é simplesmente aquilo que se é; sou brasileiro, sou negro, sou homossexual, sou jovem, sou homem” (SILVA, 2000, p. 74). Portanto, o indivíduo é construído nas interações sociais, o modo de agir, ser, de lutar e de resistir, fatores estes que influenciam diretamente na construção da identidade.

Para Sodré (1999, p.34) “[...] identidade é designar um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela intersecção de sua história individual com a do grupo onde vive”. Na visão desse autor, vimos que cada sujeito é singular, constrói sua identidade de acordo com o contexto histórico-social que se insere. Esta relação simbólica que a autora define, centra-se na dinâmica de constituição identitária a partir da influência do meio social.

Já para Castells (2001, p. 22), identidade é “[...] o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados no qual prevalece sobre outras fontes de significados”. Para esse autor, as identidades são ao mesmo tempo individuais e coletivas, sendo que o mesmo sujeito pode ter múltiplas identidades, além de tê-las constituídas de forma processual e contínua. Nesse sentido, podemos dizer que as identidades não são neutras, pois apresentam nosso modo de viver e de nos posicionar no meio em que estamos inseridos e esse processo dinâmico pode sofrer alterações e adquirir uma nova postura identitária. Nessa direção, Bauman (2005, p.17) argumenta que as identidades:

[...] não têm a solidez de uma rocha, não são garantidas para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade.

Ele ainda aponta que:

[...]Fazer da ‘identidade’ uma tarefa e objetivo do trabalho de toda uma vida, em comparação com a atribuição a estados da era pré-moderna, foi um ato de libertação da inércia dos costumes tradicionais, das autoridades imutáveis, das rotinas pré-estabelecidas e das verdades inquestionáveis (BAUMAN, 2005, p. 56).

As definições acima citadas se articulam ao pensamento de outros autores, a exemplo de Hall (1999, 2003), que traz à tona a perspectiva da complexidade de se pensar sobre as identidades no atual contexto mundial, apontando que cada vez mais essas identidades estão em permanente construção. Jacques (1999) nos alerta para os diferentes empregos que a

palavra identidade vem tendo, resultado das diversas abordagens explicativas da sua própria complexidade.

Os autores citados consideram problemático pensar na categoria identidade como algo fechado, delineado em uma só dimensão, isolada. Para Hall (2003), a sua construção está inscrita em relações de poder, de interações materiais e simbólicas e como tal não pode ser pensada fora do campo de tensão contínua e processual. Nesse sentido, sua postura parece se coadunar com as palavras de Jacques (1999, p.163), ao definir que “[...] é possível compreender a identidade pessoal como e, ao mesmo tempo, identidade social, superando a falsa dicotomia entre essas duas instâncias”.

Outros fatores que influenciam diretamente no processo de construção de identidade, são: os textos, os discursos sejam eles “midiáticos, literários, religiosos ou históricos, que por sua vez, estabelecem um diálogo entre épocas, sociedades e espaços diversos” (CARVALHO, 2012, p. 214). Nesse cenário, os meios de comunicação precisam ser vistos como parte integrante de influência notável, bem como o poder de consumo que vem se tornando um grande definidor de identidade. De acordo com Canclini (1995), a cultura de consumo tem proporcionado importantes contextos para o desenvolvimento de novas fontes de identidade como também para a emergência de diferentes políticas que ajuda a recriar lugares específicos de pertencimento de grupos sociais, de gênero, de etnia e de idade.

Desse modo, ser negro não é uma construção inata, mas diz respeito a um lugar social e simbólico em que se está inserido. Assis&Canen (2004) afirmam que a identidade negra é emblemática da luta pela construção e reconhecimentos identitários, visto que a mesma é tratada de modo desigual, do ponto de vista histórico, econômico, social e cultural.

Nesse sentido, Castells (2001) aponta três tipos de identidades que se formam em meio a relações de poder em que se insere. São elas: as identidades legitimadoras que são impostas pelas instituições que imprime sua dominação perante as demais; as identidades de resistência, aquelas que resultam do enfrentamento da dominação pelos atores sociais que consegue superar e fazem com que suas identidades primárias permaneçam ao processo de dominação; e por fim as identidades de projetos que se constituem na luta coletiva no interior da cultura política.

A primeira delas trata-se de uma identidade imposta pelo processo de dominação, muitas vezes construída pela própria necessidade de sobrevivência, bem como as intrínsecas ações de variações presentes no meio social. Nesse processo de domínio, encontra-se a cultura, que está diretamente associada ao contexto de construção da identidade. Nas

interpretações de Ennes; Marcon (2014, p. 280), a cultura é colocada como [...] “produção e produto das relações sociais é manipulada cotidianamente pelas pessoas e está implicada por disputas, ambivalências e contradições que nos remetem novamente à moral, à economia e à política”.

Nesse contexto, a cultura é tida como propriedade de um dado grupo e se aplica como objeto em movimento capaz de ser absorvido pelos indivíduos das culturas dominadas. Ao se colocar nesse processo de influências que as identidades passam, Jacques (2006, p. 155) pontua que “[...] a tendência atual é concebê-la como uma síntese lógica e ontológica, em cuja constituição as relações sociais ocupam lugar destacado”.

Sendo assim, as identidades a que este estudo se propõe, busca refletir como os negros e os afro-brasileiros foram diretamente influenciados pelas identidades legitimadoras. Processo responsável pela desconstrução e/ou negação de identidades originárias que por conta da imagem negativa que se criou com esse grupo étnico, classificando como “povo sem cultura, sem identidade”. De tal modo, surgem as lutas daqueles que se fazem vistos nesse processo de dominação e impõem a permanência de suas origens, principalmente no que diz respeito à religião, a cultura e as formas de comunicação.

Nesse processo de desconstrução de identidade, serão tomadas três bases ideológicas: primeiro, as ideologias demarcadas pelo racismo científico de finais do século XIX; segundo, o ideal do branqueamento e em terceiro, a ideia de democracia racial que se firmou por muito tempo no Brasil como forma de reconhecer a nação como multicultural, com espaços para todas as etnias, porém com prevalência de uma dominante.

Em relação ao racismo científico, foi um termo criado pela antropologia e pela sociologia, no final do XIX e tinha como propósito justificar a dominação de povos no processo de colonização. No Brasil, a influência na política de branqueamento, baseado principalmente na teoria de Gobineau¹(1853), que afirmava a superioridade geral da raça branca sobre as demais. Para ele, assim como para Chamberlain (1899), superiores seriam os seres provenientes dos países do Norte da Europa, ou seja, os nórdicos. Assim, o racismo nasce associado à escravidão e após a abolição se organizam as teses de inferioridade biológica dos negros que se propagam pelo país.

¹O Frances Gobineau, durante o século XIX, teve suas teorias sobre o racismo consideradas como as mais importantes entre estudiosos do tema. De acordo com suas teorias raciais, o Brasil estaria fadado ao fracasso e ao desaparecimento de toda a população, sendo que a única solução para o país seria a imigração de europeus, que, para ele, faziam parte de uma raça superior.

A nação brasileira começa a se projetar para o processo do branqueamento da população, considerando a migração europeia e supondo que “num processo histórico de mestiçagem fosse prevalecer às características da raça branca” (SEYFERTH, 2002, p. 37). O pensamento racista descrito acima influenciou diretamente para os avanços da política de branqueamento no Brasil que já estava sendo considerada como terras de malevolências, causado pela miscigenação aqui presente.

Influenciado pelas ideias de Gobineau, o governo de Dom Pedro I, incentivou a vinda de europeus para o Brasil, como mão-de-obra livre e assalariada. Fortalecendo a superioridade dos brancos sobre os negros e índios que aqui viviam. E, mais uma vez vem à tona o processo de aculturação às etnias que já estavam presentes em solo brasileiro.

Como se percebe nesse contexto histórico, no Brasil, fortalecia-se a ideia entre as elites locais que o “problema” etnicorracial brasileiro poderia ser solucionado pelo caminho da miscigenação. Nesse pensamento, projeta-se uma nação cada vez mais branca, facilitando assim a chega de outros grupos étnicos no país, supondo-se que a com a opressão racial, acabaria com os negros pelo processo de branqueamento. Para Agier (1995 p. 51):

A teoria do “embranquecimento”, que consiste na afirmação de que a raça negra brasileira se extinguirá [...] e o fato de que os negros iriam preferir casar-se com os brancos e, por serem os genes brancos mais fortes, as crianças seriam cada vez mais claras.

Nesse processo de negação de identidades, as questões de racismo e preconceito diante da complexidade da realidade brasileira e da forma pela qual o racismo se expressa na escola, superá-lo ainda não é tarefa fácil. Reconhecer e respeitar as diferenças existe nos espaços escolares continua como um desafio. Sendo assim, todos os esforços devem ser feitos para viabilizar uma educação que de fato seja um marco no tratamento das questões da infância e da adolescência e das diversas variáveis etnicorraciais. Mudanças básicas precisam ser feitas, principalmente nos currículos e nos relacionamentos em sala de aula. Pois, desde a educação infantil aos cursos superiores, a educação, enquanto espaço de socialização e de instrução e de aquisição de conhecimentos, vem sendo cada vez mais democratizada e universalizada (PEREIRA, 2005).

É fato que o preconceito racial e a discriminação ainda estão presentes e se proliferam nas escolas, através de mecanismos ou funcionamento do ritual pedagógico entendido como a materialização da prática pedagógica, excluindo dos currículos escolares a história de luta dos negros na sociedade brasileira. Sobre tal aspecto, Cavallero, (2000, p.35) afirma que “[...] é flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte das profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar”. Ainda para Moura (2005),

as escolas adotam um currículo que encobre e/ou mascara os principais objetivos do ensino e aprendizagem nesse aspecto.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o currículo adotado é invisível, promove a transmissão de valores, de princípios de conduta e das normas de convívio, dos padrões socioculturais inerentes à vida comunitária. No entanto, o faz de maneira informal e não explícita, permitindo sempre uma afirmação positiva da identidade de um determinado grupo social em detrimento de outros.

É importante incorporar nos currículos do Ensino Fundamental, práticas e metodologias que possibilitem a construção de um sentimento de identificação que regaste a história dos negros, sua herança africana e sua importância na formação do Brasil. Não se pode negar que a Lei 10.639/2003 que altera a Lei de diretrizes e Bases - 9.394/96, a LDB, ressalta a importância de incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura afro-brasileira. Além do mais, há também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que representam um grande avanço na política de inclusão educacional.

No entanto, o que existe de concreto para materializar os atos oficiais citados, principalmente no que diz respeito à construção identitária, ainda consiste em propostas de pouca relevância. As condições materiais das escolas, as formações dos professores ainda continuam insuficientes para oferecer educação de qualidade para todos, assim como o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

Portanto, é primordial que desde a primeira etapa da educação básica, os educadores proporcionem aos estudantes, atividades que desenvolvam suas potencialidades no aspecto cognitivo, afetivo, psicomotor e social. A partir dessa demanda, é necessário também que os espaços escolares contemplem discussões sobre as questões raciais que possam influenciar positivamente no processo de construção de identidade etnicorracial desses estudantes, no sentido que eles aprendam a respeitar e aceitar as diferenças.

Nas escolas, as mesmas ações pedagógicas se repetem a cada ano, seja por meio de projetos temáticos em datas comemorativas e/ou através de atividades desconectadas com a proposta curricular. O sentimento que se tem é que os conteúdos devem estar presentes no trabalho pedagógico apenas porque é uma exigência legal, deixando de lado os princípios básicos dessa obrigatoriedade: “consciência política e histórica da diversidade;

fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e as discriminações” (BRASIL, 2004, p. 17).

De tal modo, com base nos estudos de Gomes (2006), percebe-se que nos cursos de licenciatura e pedagogia, o caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e etnicorracial na formação dos educadores. As mobilizações de iniciativas de formação docentes voltadas à diversidade etnicorracial e para o rompimento dessa barreira ainda não estão presentes nos currículos em todos os níveis. Com relação às formações continuadas ofertadas pelos sistemas municipais de educação, elas são inexistentes ou de pouca visibilidade e impacto no tocante à implementação da Lei 10.639/2013. Pois, como nos diz Macedo (2009, p. 121), “[...] homogeneizar o ensino sempre foi o objetivo da escola única, com viés de massificação, imaginando que a diferença que nossos alunos trazem para a sala de aula não faz diferença; são, portanto, epifenomenais”.

Gomes (2007, p. 41) também complementa que “[...] assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político”. Sendo assim, cabem às escolas, ações pedagógicas que minimizem situações de inferioridade em que a população negra é colocada. O ambiente escolar é um campo propício para construções identitárias, pois, trata-se de um espaço multicultural. Segundo D'adesky (2001, p.89):

A escola deverá ser local de reflexão e não de omissão dos problemas sociais, deve ser reconhecida como um espaço discursivo onde a identidade discente é construída e reconstruída de maneira histórica e cultural, e deve ser um projeto de competência pedagógica baseada na constituição cultural.

Como percebemos nas palavras do autor supracitado, a escola é considerada como um espaço de conhecimento e de reconhecimento, onde, no interior das diversas disciplinas e da abordagem curricular, o aluno tem possibilidade de ver-se como construtor de sua própria história. Para isso, o espaço educativo precisa romper com as práticas discriminatórias de uma linguagem que tem sido historicamente utilizada para reforçar valores da classe dominante e com isso acabam por menosprezar a cultura dos grupos considerados subalternos.

Diante de tal contexto, vale nos indagar: onde fica a função escola no processo de construção da identidade dos alunos, fruto dessa sociedade que tem em suas raízes o preconceito e a discriminação racial ainda tão presente? Para responder tal questionamento, apresento um panorâmico histórico educacional datado do final do século XIX até os dias atuais, onde se concentra as principais lutas por reconhecimento dos negros enquanto

membros da sociedade, cidadãos com direitos constitucionais ainda não tratados de forma igualitária. Nesse processo analiso como a legislação educacional contribuiu para o processo de construção da identidade do negro no Brasil.

1.1 SER NEGRO NO BRASIL E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Antes de adentrar as informações previamente demarcadas a partir da década 70 do século XX, vale ressaltar algumas informações que marcaram o final do século XIX. Período em que o Brasil, passa por transformações significativas em decorrência do fim da escravidão, em 1888. Nesse contexto, é necessário adaptar-se a um novo modelo de trabalho, passando lentamente do regime escravo para o trabalho livre e assalariado.

As transformações sociais, econômicas e políticas que levariam o Brasil ao progresso, na visão eurocêntrica que a história revela, só poderia ser feito pelo homem branco – europeu. Assim, à população negra era vista nesse pensamento ideológico como empecilho para tal desenvolvimento. As políticas de branqueamento, incentivada pela chegada da mão de obra europeia, configuraram-se como uma das formas de assegurar a modernização do país.

Apesar desse contexto, a predominância negra era notável. O discurso em torno da necessidade da mestiçagem se fez presente nos argumentos para a modernidade e o progresso do país. Guimarães (2002, p. 168), afirma que, “os antropólogos, como Roger Bastide e Gilberto Freyre, apesar das inúmeras críticas, enunciaram pela primeira vez a ideia de uma democracia racial que levariam a população negra do país a terem oportunidade e respeito aos direitos civis e político”.

A política educacional brasileira estava centrada no ideário republicano e se preparava para atender os imigrantes que chegavam para alavancar o processo de branqueamento da nação. A base educacional, de formato e ideologia europeia era para esse público que tinham direito à escola e deveriam estar nesses espaços para aprender a língua e a história nacional.

Diante desse contexto, como fica a educação para a população negra africana que aqui se encontrava? Nos relatos encontrados, ao tratar dessa temática “o negro na escola”, em especial na primeira metade do século XX, apontam que a escolarização se dava de forma individual, por meio de organizações e movimentos sociais vinculados a causa negra. Ou ainda, pelo favorecimento econômico dos coronéis (negros) que investiam em aquisição de patentes e direitos.

Porém, a escola enquanto instituição organizada de ensino e local de reprodução do currículo necessitava ser tomada pelos acontecimentos que marcaram a década de 60 do século XX. Vale ressaltar que alguns dos movimentos, datado dessa época contribuíram para agitações e transformações em nova visão curricular e principalmente na questão de inclusão, tais como:

Os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação dos movimentos dos direitos civis nos Estados Unidos; [...], os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a Ditadura Militar no Brasil [...] livros; ensaios; teorização que colocavam em cheque o pensamento e a estrutura educacional tradicional. (SILVA, 2004, p.29).

Nesse contexto, o presente estudo tem por objetivo refletir sobre a história da educação do negro no Brasil, tendo como recorte temporal dois períodos distintos: o primeiro, a legislação educacional antes da Constituição Federal de 1988, períodos marcados por leis que proibia o negro de usufruírem dos seus direitos básicos enquanto cidadão. O segundo, o período após a efetivação da Constituição de 1988, considerada como a Constituição Cidadã por ter como lema maior a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza e com direitos iguais à vida, a liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

Esse segundo momento, aqui denominado como pós Constituição de 1988 apresenta um delineamento dos percursos da história da educação voltado para uma efetivação de políticas afirmativas que permitem o desenvolvimento de um currículo com base na interculturalidade. Se analisados sob a ótica da legislação já existente, a efetivação desse currículo estaria em consonância com o proposto na Lei 10.639/2003 e a 11.645/2008.

1.2.1 Educação do Negro no Brasil antes da Constituição Federal de 1988

As transformações e mudanças ocorridas na sociedade brasileira foram resultado, em grande medida, das ações de grupos sociais que, por meio de movimentos diversos, acabaram produzindo intervenções necessárias para o norteamento que existe atualmente para a inclusão da temática do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. O breve histórico da legislação brasileira aqui ressaltada, nos leva a compreender como o racismo legalmente produzido se propaga até os dias de hoje na sociedade.

Se a Educação, enquanto projeto nacional estava enraizado no pensamento norte americano de atender as necessidades do desenvolvimento industrial, vale ressaltar que nem todas as atividades laborais exigidas nesse mundo industrializado necessitavam de mão de

obra qualificada. Pelo contrário, uma boa parte das atividades desenvolvidas nesse setor provinha da força bruta do homem. Assim, nesse período (início do século XX), mesmo o negro já na condição de ex-escravo, seus direitos ainda não estavam constituídos e nem tão pouco garantidos.

Após um histórico da legislação que proibia o negro na condição de escravo exercer direitos em diversas províncias brasileiras, foram adotadas medidas restritivas tanto de expressões cultural e religiosa quanto de educacional. Os autores Faria e Souza (2003, p. 47) apontam que “A primeira Constituição Imperial, outorgada em 1824, não incluiu, contudo, em seu texto, a proposta de um sistema nacional de educação (existente no anteprojeto inicial) [...]”. Embora nessa época já se falasse em assegurar a gratuidade do ensino elementar a todos os cidadãos.

Em virtude dessa predisposição de ensino a “todos os cidadãos”, outros atos normativos foram criados, restringindo a educação a poucos. Podemos citar o 2º Ato Oficial da Lei Complementar à Constituição do Império de 1824, que faz menção no texto complementar da proibição dos negros e os leprosos de frequentar escolas, pois eram considerados doentes e portadores de moléstias contagiosas. Legalmente este Ato prevaleceu até 1889, com a Proclamação da República.

Neste cenário, os dominantes europeus da colônia do Brasil sabiam que o acesso ao saber sempre foi uma alavanca de ascensão social, econômica e política de um povo. Através dos atos constitucionais, os negros continuaram sendo encurralados nos porões da sociedade, sendo tratados como animais, como bem afirmam Murilo citado por Enguita (1989, p. 112) “não precisamos de homens que pensam, mas de bois que trabalham”.

Outro exemplo de proibição do negro em frequentar espaços escolares, dá-se através de da Lei número 01, de 1837 e o Decreto número 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro, assegurada por meio da Constituição Federal de 1934, que expressava a visão das elites dominantes, que considerava a educação das classes populares uma questão menor, portanto, poderia ficar na responsabilidade das províncias. Como fez o Rio de Janeiro, nos atos acima referenciados, onde consta no primeiro capítulo, o seguinte texto:

Art. 3 – São proibidos de frequentar escolas públicas:

Parágrafo Primeiro – todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas;

Parágrafo segundo - os escravos e os pretos africanos, ainda que livres ou libertos. (RIO DE JANEIRO, 1837).

Em 1891, quando foi aprovada a primeira Carta Magna, sinônimo de Constituição - do período republicano as discussões diziam respeito à autonomia das unidades federativas. A

educação passa a ser assunto para ser resolvido no âmbito de cada estado. Em relação ao ensino, esta Constituição se manteve na dualidade de sistemas: a União, o direito de criar e manter instituições de ensino superior e secundário nos estados e no Distrito Federal; aos estados cabendo à obrigatoriedade de criar e manter instrução primária e na prática também a educação profissional. Essa dualidade refletiu a distância que havia “entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e superiores) e a educação do povo (primária e escola profissional)” (ROMANELLI, 1987, p. 41).

O que se pretendia com essa Constituição era garantir um plano nacional de educação para todas as unidades federativas, sem com isso, tirar-lhes a autonomia na organização e na implantação de seus sistemas de ensino. Mas, reafirmar a obrigatoriedade da escolaridade primária já assegurada constitucionalmente.

Nesse caso, ao tratar sobre a presença da população negra nas escolas, alguns dos relatos encontrados como exemplo, os apresentados por Moura (1989) em suas obras: *A Rua* (1916), *O Alfinete* (1918), *A Liberdade* (1919), *A Sentinela* (1920), *O Getulino e o Clarim d'Alvorada* (1924), mostram que a educação dessa população geralmente se dava das seguintes formas: individual, onde geralmente um filho de senhor fazia a alfabetização de alguns negros e as organizações de movimentos sociais vinculados à causa negra. Não havia no país políticas incentivadas pelo Estado, já que para esse, os imigrantes europeus é quem deveriam estar ocupando as escolas que disseminavam um currículo voltado a esse público.

No início das décadas de 20 e 30 do século XX, período em que despontavam no Brasil, as escolas técnicas para atender à demanda do mercado de trabalho. O movimento negro brasileiro consegue a inserção de algumas pessoas negras nessas escolas através de pautas de reivindicações. Para Demartini (1989, p. 155), essas escolas teriam propiciado “a escolarização profissional e superior de uma pequena parcelada população negra”, que veio a formar “uma nova classe social independente e intelectualizada”.

No entanto, as ideias liberais e descentralistas da Constituição de 1934 sobreviveram apenas três anos. Em 1937, o Estado Novo promulgou uma nova Constituição que rejeitava o plano nacional da educação e atribuía à União a função de estabelecer as bases e normas da educação em todo o território brasileiro.

Em 1946, com o fim do Estado Novo, foi escrita uma nova Carta, a Constituição de 1946, retomando as ideias sobre educação da Carta Magna de 1934. E o mais importante: avançando na questão da educação ao iniciar o processo de discussão que resultou em 1961 na publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 4024. Dez anos depois ela foi substituída por uma nova versão, Lei nº 5.692/1971.

As legislações, até então vigentes não tratavam especificamente da questão da educação do negro no Brasil. As falácias da igualdade de todos perante a lei, excluía-se sempre os negros de qualquer forma de participação na vida social. Por meio nas novas redações nas legislações, passavam a substituir o terno negro por analfabetos e mendigos.

O governo, preocupado com o progresso econômico brasileiro que dependeria da inclusão de todos os segmentos na escola pública, começa a dar atenção às pautas das reivindicações dos movimentos. Principalmente quanto ao alto índice de analfabetismo que comprometeria os rumos da nação. Porém, essa preocupação se limitava apenas ao discurso. No imaginário da elite brasileira a capacidade cognitiva do negro era inferior à da população branca e a pequena parcela que conseguia adentrar o universo escolar era alvo de um currículo eurocêntrico que além de discriminá-los, ignorava a história e o processo cultural que fazia do Brasil uma nação multicultural.

Considerando às questões históricas e culturais do povo negro na seleção dos conteúdos que fazem parte do currículo das escolas, além de ser uma questão legal e de relevância social. Merece atenção, por ter sido parte da conquista de muitas lutas dos movimentos sociais, com destaque: os momentos negros da década de 1970; os esforços de escritores e simpatizantes que na década de 1980 alertavam com dados alarmantes sobre a ausência dos negros na escola; e, sobretudo, a década de 1990, quando ocorrem movimentos intensos em todo Brasil a favor da afirmação da identidade negra.

Em suma, a educação permaneceu na esfera do desejo, pois as desvantagens ocupacionais, habitacionais e territoriais às quais a população negra estava submetida foram determinantes para a sua manutenção nos estratos educacionais mais baixos. O sistema de classes, as teorias racistas, o ideal do branqueamento e o mito da democracia racial conduziram e ainda conduzem fortemente as relações raciais no Brasil. São construções sociais conectadas com o meio cultural dominante, cuja intencionalidade está voltada para manter fora da arena de discussão, o conflito racial latente no Brasil, onde as diferenças de acesso a bens e serviços são provas contundentes do racismo brasileiro.

1.2.2 Educação para a população Negra no Brasil após Constituição Federal de 1988

Após analisar as constituições vigentes no Brasil até 1988, quando entra em vigor uma nova Constituição Federal, considerada como Constituição Cidadã. Já no seu art. 1º afirma que “a República Federativa do Brasil [...] constitui-se em Estado Democrático de

Direito [...]” (BRASIL, 1988, p.11). Por sua vez, no seu art. 3º, incisos I, III e IV, elenca entre os objetivos fundamentais da república: construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização e diminuir as desigualdades regionais e sociais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Diante de muitas lutas e de alguns resultados conquistados, a causa negra adquire mais força a partir década de 1990 com o direcionamento da promulgação, em 2003, da lei 10.639. Em 2008, surge também a Lei 11.645 que complementa a anterior com a inclusão da questão indígena. Outros instrumentos normativos também foram criados, como resoluções do Conselho Nacional de Educação e ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que ressaltam a importância da inserção desse conteúdo no cotidiano escolar.

Nesse contexto, percebe-se que a educação brasileira começa, ainda que de forma interdisciplinar, orientar as escolas de ensino básico a incluir nos seus currículos temas transversais que abordem as questões de pluralidade cultural através dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual, publicados em 2001, com estabelecimentos de objetivos específicos para essa temática. Dentre os objetos gerais, destaque:

Conhecer a diversidade do patrimônio étnico-cultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com as pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elementos de fortalecimentos da democracia. (BRASIL, p.59, 2001)

No que diz respeito à garantia do ensino da história e da cultura afro-brasileira, a Lei nº 10.639/2003 acrescentou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, dois artigos: 26-A e 79-B. O primeiro estabelece o ensino sobre cultura e história afro-brasileiras, a ser ministrados dentro do currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira. O ensino deve contemplar o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Já o artigo 79-B inclui no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro.

Por conta da inclusão dos artigos na LDB, as escolas têm se esforçado para atender o dispositivo legal, porém ainda de forma tímida, dando mais ênfase o artigo 79-B e ao

comemorar o “20 de novembro”, acreditando que com a realização desse evento comemorativo, o artigo 26-A já estaria contemplado.

Assim, a implementação da legislação específica nas escolas brasileiras, precisa da conta de que “[...] a grande tarefa no campo da educação há de ser a busca de caminhos e métodos para rever o que se ensina e como se ensinam, nas escolas públicas e privadas, as questões que dizem respeito ao mundo da comunidade negra” (MUNANGA, 2006, p. 56). Nessa perspectiva cabe às unidades de educação incluir, no contexto dos estudos, atividades que abordem continuamente, diariamente as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das raízes africanas e europeias.

É válido dizer que, com relação ao ensino da história da África e da cultura afro-brasileira após 2003, ensinam-se mais do que antes da lei, porém, nota-se ainda que um distanciamento daquilo que a legislação, a história e a cultura do povo africano representam para o Brasil.

Dentre os fatores para a falta de inclusão da história da África e da cultura afro-brasileiras especialistas nessa área destaca a falta de material de suporte aos professores, formação específica para trabalhar com esses temas e não apresentação como conteúdo nos currículos escolares. Atualmente parte dessa defasagem, já foi superada, há um vasto universo de publicações de inclusão dessa temática. As formações ainda precisam ser melhor repensadas e as discussões enquanto parte do currículo descrito precisam ser ouvidas. Nesse cenário, as escolas realizam atividades pontuais através de projetos temáticos, geralmente em comemoração ao mês de novembro, com a celebração do Dia da Consciência Negra e com essas atividades vem considerando que a temática faz parte do currículo escolar.

Há outras questões envolvidas, nesse processo de não apresentação da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, que precisam ser analisadas, principalmente no que diz respeito ao questionamento sobre qual o tipo de conhecimento vale mais. Como aponta Apple apud Moreira; Tadeu (2013, p.49), “o currículo e as questões de educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classes, raça, sexo e religião”. E, ainda, que a formação do currículo é feita a partir do “resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimentos legítimo” (MOREIRA; TADEU, 2013, p.71).

Nessa conjuntura aqui destacada, percebe-se cada vez mais que o Brasil vem assumindo a sua identidade pluriétnica. Houve um despertar da consciência de perceber a importância da diversidade de povos que formam a sociedade brasileira, especificamente do povo negro, responsável pelo legado histórico cultural que precisa ser refletido num currículo

que promove a equidade nas relações sociais para a construção da identidade etnocultural. Diante desse panorâmico histórico, as discussões continuam centradas nas políticas de ações afirmativas que complementam de reivindicações da luta dos Movimentos Negros.

1.3 POLÍTICAS AFIRMATIVAS EM BENEFÍCIO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL: DESAFIOS E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

Na página oficial do Governo Federal destinado a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, acessada em 19 de junho de 2017, consta no texto de apresentação que a “ações afirmativas são políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos”. Com base nessa definição serão apresentadas as principais políticas afirmativas com impacto direto na área da educação.

As políticas de ações afirmativas, por um lado são vistas como avanço da cidadania e um amadurecimento da democracia racial e por outro lado, como direito específico a determinados grupos sociais. Assim, a análise sobre essa temática será feita por duas vertentes principais: a primeira versa sobre atos oficiais pelo governo federal, em especial a da Política de Promoção de Igualdade Racial. A segunda, produzida com base nos discursos dos movimentos negros a partir da década de 70 do século XX. Tais proposições serão fundamentadas em documentos oficiais, artigos e trabalhos científicos que abordam essa linha de estudo.

Nesse contexto, centrarei meus argumentos sobre a necessidade da existência dessas políticas afirmativas para a população afrodescendente, compreendida como “[...] o negro, o mulato, o moreno, o pardo, o escuro, o crioulo, o mestiço, ou qualquer outra classificação étnica ou gradação epidêmica, mas com sangue de origem africana” (NASCIMENTO, 1980, p. 158), que vem conquistando com muita luta espaços sociais importantes para a inclusão do negro na sociedade brasileira. Importante ressaltar que cada um dessas pessoas inseridas nos mais diversos segmentos da sociedade brasileira tem muito a revelar sobre o processo de superação que tiveram que enfrentar para galgar os espaços ocupados e as políticas de inclusão tem grande participação nessas conquistas. Segundo Veiga - Neto (2007, p. 6) “toda discursividade das e em torno das políticas pode ser compreendida como estratégias para o governo das populares”. Acrescenta ainda:

No caso das políticas de inclusão escolar, é fácil ver que a intervenção do Estado é bem maior do que costuma acontecer quando este promove campanhas públicas, mesmo que estas se utilizem da escola como ambiente de aplicação e propagação. As campanhas públicas funcionam como pedagogias culturais e, por isso, buscam o governo, sobretudo pelo discurso; elas pretendem ensinar o melhor comportamento e o que é melhor ou mais correto fazer, usar etc. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 958).

Ainda, para o sociólogo Sylvio Gadelha (2009), as políticas de ações afirmativas, se caracterizam, sobretudo, por se construir como “instrumento de controle” na vida da população beneficiária pelo estado, bem como uma um instrumento de caráter eminentemente biopolítico, mais propriamente uma “criação foucaultiana”, pois é difícil aceitar a ideia de uma neutralização das tensões políticas. Afinal, como nos lembra Foucault (1995, p. 245-246) “viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que é possível alguns agirem sobre a ação do outro. Uma sociedade sem ‘relação de poder’ só pode ser uma abstração”.

Assim, para um melhor redesenho de como se deu a criação das políticas de ações afirmativas no Brasil, retomaremos o contexto histórico do início do Século XX. Nesse período, no Brasil, um grupo de negros criou uma das primeiras organizações de caráter nacional que reivindicariam direitos sociais e políticos iguais para todos, independentemente da cor da pele. Era a Frente Negra Brasileira- FNB. Em outubro de 1934 acabou se tornando um partido político que foi dissolvido em novembro de 1937, quando o então presidente Getúlio Vargas decretou o fim dos partidos, das eleições livres. A principal ação do FNB era integração do negro à nação brasileira, pois a discriminação e a segregação racial eram práticas normais e aceitáveis.

Segundo Fernandes (2007), o mito da falsa verdade sobre a existência da democracia racial, decorria de equívocos básicos ligados à proposição de que no Brasil o preconceito racial seria neutro. Um deles consiste na compreensão de que a miscigenação foi tomada “como índice de integração social e como sintoma, ao mesmo tempo, de fusão e de igualdade raciais”. (FERNANDES, 2007, p. 43-44). Outro equívoco fundamenta-se no primeiro apresentado, pois os padrões de tolerância racial tomaram conta “na esfera do decoro social com igualdade racial propriamente dita” (FERNANDES, 2007, p. 67).

Na década de 1950, o termo democracia tomou nova força nos discursos políticos. No período pós-guerra, o Brasil torna-se exemplo a ser seguido pelos demais países. Passava a imagem de uma nação onde reinava a democracia racial, e que, por aqui, predominariam relações raciais harmônicas, onde o preconceito racial seria praticamente inexistente. Porém, uma vertente crítica atribuiu, erroneamente, a autoria da expressão democracia racial à Freyre. O antropólogo, de fato, não cunhou a expressão. Guimarães (2001, p. 153-154), afirma que:

Sem ter cunhado a expressão, e mesmo avesso a ela, já que evocava uma contradição em seus termos (as raças são grupos de descendência e, portanto fechados, ao contrário da democracia que ele pregava), mas grandemente responsável pela legitimação científica da afirmação da inexistência de preconceitos e discriminações raciais no Brasil, Freyre mantém-se relativamente longe da discussão enquanto a ideia de uma democracia racial permanece relativamente consensual, seja como tendência, seja como padrão ideal de relação entre as raças no Brasil.

A ideia da democracia racial tornava-se cada vez mais consensual nos diversos discursos políticos e até mesmo representantes de movimentos sociais tomavam parte na proliferação desses discursos, apoiados nas teses de Freyre. Como assinala Guimarães (2001, p. 162), antes de constituir “o logro forjado pelas classes dominantes brancas, [a democracia racial funcionou como] uma forma de integração pactuada da militância negra”.

Apesar das tentativas de organização social em prol dos negros, as relações raciais no Brasil são mais fortemente demarcadas na passagem da década de 1970 para a década de 1980, quando é fundado o Movimento Negro Unificado -MNU que traz como marca, as ideias centrais da abordagem dos sociólogos da Universidade de São Paulo- USP, Bastide e Fernandes. Nesse período, o MNU pautava sua luta na denúncia da história de opressão dos negros sobre os brancos, dando relevância as correlações entre a discriminação racial e as desigualdades sociais. O que Hofbauer (2006, p. 378) chamariam de “democracia clara entre o mundo do branco e o mundo do negro”. Assim, a necessidade de acabar com o mito da democracia racial torna palavra de ordem junto ao Movimento Negro. O mesmo autor afirma que,

A “identidade negra”, que ganharia importância cada vez maior no discurso do MNU, expressaria, segundo esse raciocínio, a conquista da plena consciência não apenas no que diz respeito à exploração e a discriminação do negro, mas também no que diz respeito à força civilizatória própria que se manifestaria num conjunto de categorias irredutíveis (HOFBAUER, 2006, p. 393).

Embora esse raciocínio seja bastante esquemático, ele serve de orientação para estabelecer paralelos entre a população brasileira, a partir de sua composição étnica, foi objeto de intervenções políticas durante as primeiras décadas do século XX e a forma como as atuais políticas de ações afirmativas se constituem como práticas governamentais.

Essa panorâmica de reivindicação da valorização e respeito à população negra que atualmente se afirma, pode ser entendida como fruto dos movimentos sociais negros que continuam lutando por ações afirmativas e tem arrancando da voz oficial brasileira, a declaração de a sociedade se caracteriza como racista (MUNANGA, 2003). Em meios às lutas, algumas conquistas significantes precisam ser ressaltadas, a exemplo do texto do

Relatório do Comitê Nacional para a Reparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 07 de setembro de 2001, onde consta:

A adoção de medidas reparatórias às vítimas do racismo, da discriminação racial e de formas conexas de intolerância, por meio de políticas públicas específicas para a superação da desigualdade. Tais medidas reparatórias, fundamentadas nas regras de discriminação positiva prescritas na Constituição de 1988, deverão contemplar medidas legislativas e administrativas destinadas a garantir a regulamentação dos direitos de igualdade racial previstos na Constituição de 1988, com especial ênfase nas áreas de educação, trabalho, titulação de terras e estabelecimentos de uma política agrícola e de desenvolvimento das comunidades remanescentes dos quilombos”, - adoção de cotas ou outras medidas afirmativas que promovam o acesso de negros às universidades públicas (BRASIL, 2001, p. 28-30).

Todos os esforços para produção de documentos como esses que legitimam e garantem instrumentos de proteção de direitos fundamentais que, além de proibirem toda forma de discriminação, também preveem a adoção de políticas de promoção da igualdade racial, ainda não são suficientes para superar situações de discriminação e de inferioridade que a população negra é colocada. Os antropólogos Maggie e Fry (2004, p. 67), definem a Declaração de Durban como o sinal maior de uma ruptura “com o arcaísmo e o antirracismo tradicionais, mas também com a forte ideologia que define o Brasil como país da mistura”. É também importante lembrar que esses dois antropólogos foram signatários de um documento contra a adoção das cotas.

Neste contexto de proclamar a nação brasileira como local de vivência de uma democracia racial e conseqüentemente da negação da desigualdade racial, onde permanece assim por mais algumas décadas. A partir da década de 1990 é que começa a surgir às ações afirmativas como plano governamental para o combate o racismo. Também passa a ser vista como fundamental para a promoção da igualdade racial e inclusão dos grupos historicamente excluídos. O que na verdade representa uma afronta ao artigo 5º da atual Constituição Federal que traz a seguinte redação: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988, p.13).

Sabemos que uma ação afirmativa, principalmente aquelas para atendimento à população negra, busca oferecer igualdade de oportunidades por ser considerada discriminada, excluída e ter recebido um tratamento diferenciado por causa da cor da pele.

“As políticas inclusivas, assim, podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais [...]” (CURY, 2005, p. 14-15).

Nesse sentido ações afirmativas consideradas como formas de inclusão, são apresentadas pela Secretaria Nacional de Políticas de Promoção de Igualdade Racial – SEPPIR em três objetivos centrais: I - reverter à representação negativa dos negros; II - promover igualdade de oportunidades e III - combater o preconceito e o racismo. Nessa direção, as ações afirmativas na perspectiva dos direitos humanos e os debates no que diz respeito às diferenças, sobretudo, no século XX, é para Piovesan (2005, p. 46):

[...] insuficiente tratar o indivíduo de forma genérica, geral e abstrata. Faz-se necessária a especificação do sujeito de direito, que passa a ser visto em sua peculiaridade e particularidade. Nessa ótica determinados sujeitos de direito ou determinadas violações de direitos exigem uma resposta específica e diferenciada.

De tal modo, as ações afirmativas com o objetivo de reverter a representação negativa dos negros no Brasil, bem como promover a igualdade de oportunidades na área educacional, pode-se dizer que a principal delas é a Lei nº 12.711 de 2012, conhecida como a Lei de Cotas, que estabelece 50% de cotas para negros nos processos seletivos de universidades e institutos federais. Em 2012, o Supremo Tribunal Federal-STF decidiu por unanimidade que essas políticas são elementos constitucionais. Assim, o governo federal através da SEPPIR vem ampliando as políticas de inclusão, dentre eles estão:

- ✓ Programa de cotas para o Projeto Universidade para Todos e o Programa Bolsa Permanência, destinado a auxiliar na permanência dos alunos de baixa renda na universidade. Essas políticas vêm garantindo para uma parcela significativa da população negra, a elevação dos índices acadêmicos nas universidades;
- ✓ O Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas, que através do convênio com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq concede bolsas anuais de iniciação científica para estudantes de graduação que pertençam ao público alvo de ações afirmativas de ingresso na universidade, prioritariamente da população negra;
- ✓ O Programa de Extensão Universitária – PROEXT, destinado a potencializar e ampliar os patamares da qualidade das ações de extensão das universidades como um de seus tripés fundantes – ensino, pesquisa e extensão;
- ✓ O Selo Educação para a Igualdade Racial, ação de reconhecimento de boas práticas de escolas e secretarias de educação na implementação da Lei 10.639/03;

✓ O Projeto A Cor da Cultura que tem proporcionado à produção e disseminação de material, em consonância com a lei 10.639, valorizando a escola pública como referência na construção de identidades coletivas e individuais positivas.

Além dos projetos citados, tem também os seguintes cursos: Gênero e Diversidade na Escola, originalmente iniciado como uma ação de formação na temática de gênero e feminismo para o corpo docente da rede pública de educação. Desdobrou-se num curso de formação de professoras/es nas temáticas de gênero, relações etnicorraciais e orientação sexual. Atualmente incluído na rede da Universidade Aberta do Brasil- UAB, através do Ministério de Educação – MEC. Já o curso de Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, tem como objetivo instrumentalizar os participantes para intervenção nos processos de concepção, elaboração, implementação, monitoramento e avaliação dos programas e ações de forma a assegurar a transversalidade e a intersetorialidade de gênero e raça nas políticas públicas existentes.

As políticas de ações afirmativas são entendidas como um avanço da cidadania e um amadurecimento da tão polêmica democracia racial. No Brasil, elas (ações afirmativas) integram uma agenda de combate à herança histórica de escravidão, segregação racial e racismo contra a população negra. Não se pode negar que houve um avanço significativo com a efetivação das políticas de ações afirmativas, principalmente no segmento universitário. No que diz respeito à educação básica, essa participação é camuflada pela ideia da universalização do ensino que já atinge a todos independentemente de cor, etnias e classes sociais. Porém, ações afirmativas não devem ser vistas como um benefício, ou algo injusto. Pelo contrário, só se faz necessária quando percebemos um histórico de injustiças e direitos que não foram assegurados.

As políticas públicas são fundamentais para tornar o Brasil um país justo e com oportunidades iguais para todos. Uma ação afirmativa não deve ser vista como algo paternalista ou que cria dependência. Elas precisam ser tomadas como ações necessárias para a correção de desigualdades. Tão logo estas desigualdades desaparecem, a adoção de ações afirmativas deixa de serem necessárias.

O caminho para a inserção da temática que envolve o conhecimento da história da África e da cultura afro-brasileira ainda tem muitos obstáculos que precisam ser vencidos. A luta dos movimentos pelo reconhecimento e pelas políticas afirmativas, não pode estacionar na área educacional na parte burocrática governamental: promulgação de leis e elaborações de diretrizes e orientações. Referindo-se à urgência de se lutar pela concretização da igualdade

dos coletivos diversos tratados historicamente como desiguais, Gomes (2011, p. 115), afirma que:

Ao colocar a diversidade étnico-racial e o direito à educação no campo da equidade, o Movimento Negro indaga a implementação das políticas públicas de caráter universalista e traz o debate sobre a dimensão ética da aplicação dessas políticas, a urgência de programas voltados para a efetivação da justiça social e a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem a efetiva superação das desigualdades étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego aos coletivos historicamente marcados pela exclusão e pela discriminação.

Nessa colocação, o autor chama a atenção sobre o que já vem sendo feito, principalmente a partir de 2003 onde se verifica um aprofundamento desse debate. Algumas iniciativas do governo federal vêm merecendo destaque no atendimento às reivindicações desses movimentos, especialmente no tocante à Educação. Essa área tem sido apontada pelos estudos, assim como pelos movimentos sociais, como um espaço onde persistem histórias de desigualdades sociais e raciais, exigindo que se estabeleçam políticas e práticas específicas de superação desse quadro. No caso do acesso à educação superior, observa-se que várias universidades públicas têm instituído sistemas especiais de ingresso em cursos de graduação dirigidos para estudantes negros, indígenas e oriundos do sistema público de ensino.

Para uma melhor compreensão das políticas implantadas na educação brasileira como forma de garantir o conhecimento sobre a história e a cultura africana e afro-brasileiro, será apresentado um panorama nessas políticas com seus desafios e impactos na implantação. Esta apresentação toma como marco temporal inicial a década 1990, quando se estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96.

Os artigos acrescentados na nova LDB provocam bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, exigem que sejam repensadas relações etnicorraciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos específicos sobre o reconhecimento e a valorização da identidade, da história e da cultura dos afro-brasileiros. Apesar de estar presente na redação dos documentos legais, ainda não tem se mostrado no campo efetivo como uma realidade.

Nessa conjuntura de atos legais, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's são apresentados não como um currículo, mas como ferramenta de subsídio para apoiar as escolas na elaboração dos projetos e propostas curricular. Uma das novidades do conjunto de parâmetros foram os Temas Transversais, que incluem dentre as temáticas a “pluralidade cultural e orientação sexual”, cujos objetivos gerais são:

conhecer a diversidade do patrimônio etno-cultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a

diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia;
 valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira;
 reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania;
 desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação;
 repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais;
 exigir respeito para si, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão;
 valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural;
 compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças (BRASIL, 2001, p. 59).

Reforçando o que já traziam os parâmetros e também a lei 10639/2003, o § 2º da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação - CNE, versa que o ensino de história e Cultura Afro-brasileira e Africana objetiva o reconhecimento e a valorização da identidade, da história e da cultura dos afro-brasileiros. Além disso, deve garantir o reconhecimento e a igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira ao lado das indígenas, europeias e asiáticas.

Dessa forma, é importante também salientar que tanto a Lei nº 10.639/2003, quanto os demais documentos, além de promover o devido reconhecimento dessa parcela da população para o desenvolvimento de um currículo intercultural é preciso investir em dois campos que considero essências para a efetivação.

Primeiro, é necessário investir na formação dos professores. Eles precisam ser a voz ativa na quebra de paradigmas já enraizada nas escolas que considera a realização de eventos pontuais, uma forma de inserção da Lei 10.339/03. O que essa legislação determina vai muito além de atividades “folclóricas” que pouco colabora com a construção da identidade afro-brasileira nos alunos.

Segundo, os conteúdos ligados a temática de história e cultura afro-brasileira e África, precisam fazer parte efetivamente da proposta curricular que norteiam o trabalho pedagógico nas escolas. Como é percebido, apenas recomendações, no caso dos PCN's, ou direcionamentos como as diretrizes e até obrigatoriedade no caso da Lei 10639/03 e da 11.645/08 não foram suficientes para efetivação dessa temática. No § 1º do artigo 26A dessa Lei traz a seguinte redação:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a

cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil (BRASIL, 2003).

As diretrizes que refletem esses esforços podem ser percebidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN's. Nestes documentos do Ministério da Educação e Desporto/Secretaria da Educação Fundamental, a escola deverá contribuir para que princípios constitucionais de igualdade sejam viabilizados, principalmente no que se refere às questões da diversidade cultural (BRASIL, 1998). Nesse sentido, Ribeiro (2002, p. 150) afirma:

Crianças brasileiras de todas as origens étnico-racial têm direito ao conhecimento da beleza, riqueza e dignidade das culturas negro-africanas. Jovens e adultos têm o mesmo direito. Nas universidades brasileiras, procure nos departamentos as disciplinas que informam sobre a África. Que silêncio lamentável é esse, que torna invisível parte tão importante da construção histórica e social de nosso povo, e de nós mesmos?

A Política Nacional de Promoção de Igualdade Racial, fundamentada pelo Plano Nacional de Desenvolvimento da Igualdade Racial -Planapir, lançado pela SEPRIR em 2009 e pelo Estatuto da Igualdade Racial aprovado pelo Congresso Nacional em 2010, principalmente no que tange a educação, tem demonstrado a cada criação da política afirmativa, a necessidade de inclusão de grupos sociais discriminados. Como afirma as “Disposições Preliminares” do Estatuto da Igualdade Racial, os programas desenvolvidos na forma de ações afirmativas “constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, das esferas públicas e privadas, durante o processo de formação social do País”. (BRASIL, 2011, p. 14-15).

Como foi demonstrado nesse item sobre ações afirmativas, analisando seus impactos e desafios da educação, vimos que com relação à promoção da igualdade racial, listadas nos documentos oficiais, percebemos que um aparato de documentos em torno dessa garantia foi ao logo do tempo, sendo instituídas como afetado estatal e de controle governamental. Tanto os planos coordenados pela SEPRIR, tanto as diretrizes específicas que versam sobre a implantação de uma proposta curricular que promovam a equidade de direitos e o reconhecimento da importância da população afro-brasileira e Africana no contexto histórico do Brasil deve ser centralmente vinculado aos currículos das escolas brasileiras sejam elas públicas e privadas. E, por entender que o ponto chave de aplicação do que propõem os atos normativos, o próximo capítulo dedica-se a expressar o papel do currículo enquanto campo de estudo e de definição das práticas educativas.

CAPÍTULO II

O CURRÍCULO COMO VETOR DE MÉTODOS EDUCATIVOS INTERCULTURAIS.

O presente capítulo faz um resgate histórico das políticas curriculares a partir da década de 90 aos dias atuais. O texto apresenta uma organização de forma a contextualizar a década de 1990, período em que acontece um planejamento sistematizado de documentos educacionais, leis, diretrizes e pareceres. Tais documentos impulsionaram mudanças significativas para uma educação marcada por insatisfação de resultados, questionamento do processo de ensino/aprendizagem e os elevados índices de analfabetismo que apresentavam.

Neste sentido, os documentos elaborados no período estavam em consonância como atendimento das necessidades de aprendizagem requeridas pela Declaração de Jomtien². Esta Declaração se tornou o carro chefe para a elaboração dos demais documentos, tais como: o Plano decenal 1993-2003, a LDB 9394/96, os PCN's, sem desconsiderar a Constituição de 1988 que abordou os princípios que foram incorporados na elaboração das políticas educacionais. A partir daí a educação passou a observar melhor as transformações e particularidades nos campos econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico que se apresentavam nesse novo contexto.

Além dos elementos normatizantes que marcaram a década de 1990, o texto também destacava outras políticas significativas da educação no Brasil. Nesse contexto, entravam em cena as discussões curriculares pautadas em leis e diretrizes que obrigavam e orientavam a inclusão de temas sociais e culturais nos currículos das escolas. Atualmente, para orientar a parte dos conteúdos comuns em todo país, está em pauta a apresentação do mais recente documento norteador da educação a nível nacional que é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Esta vem sendo apresentada como proposta curricular que deve ser seguida por todas as escolas e não mais como dos documentos que apenas traz orientações curriculares.

Portanto, nesse estudo, o primeiro olhar versa sobre os discursos implicados no currículo escolar, o qual está diretamente conectado com as relações de poder, sistematizado pelas políticas educacionais. Assim, como vetor dessas políticas educacionais, o currículo

²Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, também conhecida como Conferência de Jomtien. A Declaração fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa (<http://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-jomtien>. Acesso o em 17/09/2017 as 20:41h.

deve refletir as transformações, as interposições e exigências da realidade econômica, política e cultural, que marcam o contexto histórico, após a década de 1990 aos dias atuais.

Para uma melhor compreensão, o estudo sobre currículo é movido pelas transformações que a organização da legislação educacional vem provocando a partir da década de 1990. O currículo aqui é apresentado na perspectiva crítica e pós-crítica. Nesse estudo analiso como a escola e o professor vem lidando com a gestão do currículo em sala de aula. Vale destacar que o entendimento dessa temática (currículo) comporta uma dificuldade inicial relativa à definição do termo, que, ao longo dos tempos, foi adquirindo sentidos e conceitos diferenciados.

A organização realizada neste capítulo busca também retomar aspectos dessa movimentação em torno do entendimento de currículo. Observando os discursos curriculares que segue as orientações de documentos norteadores e impulsionadores de uma nova configuração para a política educacional no Brasil. Visto que a nação brasileira “para ser conduzido às fileiras do Primeiro Mundo, o país deveria adequar-se às exigências recomendada do receituário neoliberal” (PERONI, 2003, p.46).

Nota-se que esse período, ocorre o que Goodson (2008) chama de momento-chave das mudanças educacionais. Para esse autor,

A atual reestruturação global do ensino ao redor dos princípios do mercado de escolha e de autogestão, com maior padronização e centralização de currículos e de exames [...] podem, daqui a vinte ou mais anos, representar uma terceira conjuntura desse tipo na educação (GOODSON, 2008, p. 24).

As mudanças anunciadas acima reforçam as reformas que vêm demarcadas por um sentido inverso às experiências do socialismo real e das políticas de reorganização que requer o bem-estar da sociedade no período após a Segunda Guerra Mundial. Tais mudanças são consideradas pelos mentores intelectuais do sistema capital como responsáveis pelo processo do desvio dos mecanismos do mercado no contexto globalizado. Essa contextualização caracteriza o que Hayek (1987) denomina de políticas sociais que conduzem à escravidão e a liberdade do mercado à prosperidade.

Para a realização dessa discussão, o capítulo está dividido em duas partes articuladas. No primeiro momento, centra-se o estudo sobre currículo crítico e pós-crítico, com definições, processos, gestão e práticas educativas no contexto em que se configurou a educação a partir da década de 1990. Mostra, nessa conjuntura os ajustes nos sistemas educacionais para atender às demandas da ordem do capital e as orientações por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Isso exige do Brasil, conviver com a presença dos organismos internacionais que entram em cena para determinarem termos

organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental.

No segundo momento, o texto faz referência à ausência de políticas de formação docente para lidar com os temas sobre diversidades, principal marca das transformações educacionais a partir da década de 1990 e foco principal desse trabalho que é discutir a efetivação dos temas relacionados ao ensino da história e da cultura afro-brasileira, conforme orienta a lei 10.639/2003.

2.1 CURRÍCULO: PROCESSOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Antes de adentrar sobre as peculiaridades das práticas educativas no Brasil, a partir da década de 1990, apresento um breve histórico de como surgiu os estudos sobre currículo. Nesta apresentação daremos maior ênfase às perspectivas crítica e pós-crítica que permitem as discussões de um currículo com aberturas para as questões da diversidade no contexto escolar.

Buscando o conceito da palavra currículo, encontramos que o mesmo significa corrida, caminho a percorrer ou ainda pista de corrida. Ganhou maior significação quando colocado como teoria de estudo a partir do século. Para Silva (2004, P.12) “provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte”. Devido à massificação da escolarização e a intensa industrialização que emergia por causa do advento da Revolução Industrial.

Através dos estudos da história da educação, é possível perceber que antes das discussões teóricas sobre o currículo nos Estados Unidos, vigorava-se, principalmente na Europa, uma organização curricular humanística, herdado da antiguidade clássica, onde era sistematizado por meio das sete artes liberais, apresentados em dois blocos de disciplinas: o trivium ("retórica", "lógica ou dialética" e "gramática) e quadrivium(música, aritmética, geometria e astronomia), considerados pelo mundo moderno como ultrapassado. Porém, como se percebe apesar da Idade Média já apresentar certa organização escolar, esta estava a serviço dos valores e interesses de uma determinada sociedade. Esse formato (do trivium e quadrivium), revelam-nos a nítida separação entre as classes dirigentes que tinham acesso ao saber e o povo. A elite dedicava-se ao estudo das Artes Liberais enquanto o povo tinha sua forma própria de adquirir habilidades e técnicas artesanais para o trabalho no campo e no lar. Para Sá(2008 p.5):

[...] ainda que houvesse a preocupação em traçar metas educativas e organizar conteúdos necessários para atingi-las, não havia um projeto nacional com pretensões de universalizar os percursos formativos e conferir uma única instituição – a escola – a responsabilidade de promover essa universalização.

Nesse contexto, a crescente industrialização e urbanização dos Estados Unidos, fez com que o campo de estudo sobre currículo se tornasse objeto de discussões dos grandes eventos educacionais. Pois, a educação, como o principal viés de manutenção da identidade nacional e a responsável pelo processo de aculturação dos imigrantes deveriam aprender que a América, é soberana. Houve assim, um impulso, por parte dos administradores educacionais para racionalizarem o processo de construção, desenvolvimento e de testagem de currículos. A educação já seguia uma organização nacional que suscitava discussões nessa área.

O currículo, enquanto objeto de estudo, foi organizado em campo relacionado às teorias tradicionais, que pretendiam passar por um aspecto de neutralidade. Já, as teorias críticas e pós-críticas argumentavam que nenhuma teoria poderia ser neutra ou desinteressada, pois implicavam relações de poder e demonstravam preocupações com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2004). Portanto, a fim de proporcionar uma melhor compreensão do currículo enquanto objeto de estudo, serão apresentadas algumas definições dentro de uma linha de pesquisa de autores selecionados para este momento, a saber:

Bobbitt citado por Silva (2004, p.12) diz que “o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração “teórica” é a “administração científica”, de Taylor.³ Uma vez que, o currículo nessa perspectiva busca responder a quatro questões básicas: objetivos, experiências, organização e avaliação. Nela, valoriza-se mais o disciplinamento, a ordem e os resultados numéricos do que efetivamente o que se aprende em sala de aula.

Nessa instância, o currículo escolar diretamente correlacionado com os paradigmas da *administração científica* de Taylor, precisava ao máximo apresentar rendimento e eficiência com o mínimo de tempo. O currículo se torna um processo industrial e administrativo e toda ênfase é dado às técnicas de aplicação do conhecimento. Essa nova ideia passou a ser aceita pela maioria das escolas, professores, estudantes e administradores escolares. Segundo Silva (2007, p.23),

³Frederick Winslow Taylor é um americano que cria o modelo da administração científica, intuito de garantir o melhor custo/benefício aos sistemas produtivos no fim do século XIX e início do século XX.

[...] de acordo com Bobbitt, o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta.

Dessa forma, o currículo era visto como uma instrução mecânica em que se elaborava a listagem de assuntos que deveriam ser ensinados pelo professor e memorizados pelos estudantes. A palavra-chave para esse modelo curricular era a eficiência. O currículo era uma questão de organização e meramente processo burocrático. A função dos especialistas em currículo consistia em fazer um levantamento das habilidades, em apresentar atividades que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e elaborar instrumentos de medição para dizer com precisão se elas foram alcançadas.

Esse modelo curricular influenciou muito a educação, até os anos de 1980, nos EUA e em muitos países, inclusive no Brasil. Freire (2005, p. 68) definiu esse formato como educação bancária. “[...] se o educador é o que sabe, se os educandos são o que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos”. O professor, fruto desse modelo educacional, torna-se aquele que ensina, e o aluno é o que precisa aprender.

Buscando uma linha mais progressista, apesar de ser caracterizado como tradicional, Dewey, em contrário as ideias de Bobbitt e Tyler, introduz discussões que levaram a reflexão de ver a escola como local privilegiado para o desenvolvimento dos princípios da democrática. Assim, a elaboração do currículo não poderia se limitar em uma atividade meramente burocrática e fundamentada na concepção de que o ensino estava centrado na figura do professor que transmitia conhecimentos específicos aos alunos. Mas, em perceber que os alunos poderiam participar ativamente da construção do conhecimento bem como de outras atividades relacionadas à educação. Esse modelo educacional contrariava o sistema de mecanização adotado por Bobbitt, pois Dewey⁴ não demonstrava tanta preocupação com a preparação para a vida ocupacional adulta, ele estava mais voltado a uma educação onde se ver o aluno, vivendo para o momento atual.

Na década de 1970, nos Estados Unidos, realizava-se a I Conferência sobre currículo⁵. As teorias críticas como foi denominada pelo evento, buscavam desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise marxista, o que o currículo

⁴John Dewey, um norte-americano considerado o expoente máximo da escola progressiva norte-americana. Ele defendia a democracia não só no campo institucional, mas também no interior das escolas.

⁵Evento considerado o marco inicial das discussões científica com relação às discussões sobre currículo, foi organizado por Willian Pinar que defendia um currículo como um projeto capaz de responder prioritariamente à dimensão humana do sujeito.

faz. No desenvolvimento desses conceitos, nota-se uma ligação entre educação e ideologia. Com relação à escola ela se apresentou como local privilegiado pelo capitalismo para manter sua ideologia.

Uma das influências para o currículo crítico foi à chamada *Nova Sociologia da Educação que teve como pensadores e idealizadores* Pierre Bourdieu e Louis Althusser. Esses autores citados por Silva (2007) relatam que em suas críticas expõem a escola como um meio para o capitalismo manter sua ideologia dominante através da seleção dos princípios, das disciplinas e conteúdos que reproduzem seus interesses. Para Bowles e Gintis, também de acordo com Silva (2007, p. 33), “a escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho”.

Por conta das ideias contrárias dos participantes da Conferência, o currículo, enquanto elemento de estudo, passou a ser questionado e criticado. Uma visão somente técnica como era visto, não respondia mais os anseios da sociedade. Assim “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2004, p. 30).

Os temas debatidos nessa Conferência sobre currículo criticavam o modelo defendido por Bobbitt. Os líderes como Horkheimer e Adorno da Escola de Frankfurt, também criticavam o modelo educacional até então desenvolvidos. Para esses líderes a “ênfase não estava no papel das estruturas ou em categorias teóricas (como ideologia, capitalismo, controle e dominação de classe), mas nos significados subjetivos que as pessoas dão as suas experiências pedagógicas e curriculares” (SILVA, 2004, p. 38). Essa visão da subjetividade fez despontar novas discussões de entendimento para esse universo complexo em que se coloca o currículo.

Ver o currículo como campo de novas interpretações, passa a ser considerado como objeto estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais. Para Apple apud Silva, (2004, p.46) “o currículo não é um copo neutro, inocente ou desinteressado de conhecimentos”. Ele é visto atrelado aos interesses e conceitos das classes dominantes, muitas vezes sem considerar os fundamentos do contexto dos grupos sociais subordinados que acabam sendo na grande maioria receptores do que é programado pelo sistema dominante.

Nesse sentido, o currículo enquanto campo de estudo, deve responder algumas indagações. Principalmente sobre a relação de poder que leva a educação à modelagem dos fundamentos políticos dos grupos dominantes. Para Apple (1979), é preciso pensar sobre: que tipo de conhecimento e o de quem vale mais? Uma vez que “o currículo e as questões de

educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classes, raça, sexo e religião [...]” (MOREIRA; TADEU 2013, p.49). É preciso refletir também que o currículo se dá partir do “resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimentos legítimo” (MOREIRA; TADEU 2013, p.71).

Voltando ao caso específico do Brasil, nesse contexto de transição de década e de acordos internacionais, a complexidade acima apontada pode ser ampliada quando se considera, ainda, que a política educacional para a década de 1990, passa a ser elaborada por diferentes instâncias e sujeitos, porém, num formato sempre verticalizado. A produção de uma proposta curricular passa a ser feita por gestores de sistemas educacionais, por legisladores educacionais e por editoras legisladores eventualmente de fora do contexto educacional, por especialistas e por editoras de livros didáticos. Cada um desses sujeitos ou instâncias lida com dimensões e aspectos do currículo, muito peculiar, que no campo de aplicação – escola, ora podem se aproximar ora podem se distanciar daquilo que foi proposto.

Pautado na definição de Pereira (2009, p.173) quando diz que “analisar o currículo dentro de um processo de redes de significação é considerá-lo como prática discursiva”, faço observações através dos documentos que norteiam a educação e os discursos proferidos pelo poder público brasileiro, a fim de observar os sentidos delegados às políticas de currículo e, conseqüentemente, a organização da política educacional. De tal modo, por causa dos acordos internacionais e das mudanças de pensamento que emerge com mais vigor, em nosso país neste período, traz às tona temas já definidos na Constituição de 1988, onde as pessoas tidas como invisíveis, até então, passam a serem mencionadas nas políticas educacionais. O Art. 3º da Constituição apresenta como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil que nesse novo formato, se pretende alcançar na educação, deve-se levar em conta:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, p.11)

Na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, 1993-2003, a comissão sinalizou no documento, a importância de evidenciar as necessidades básicas de aprendizagem e a universalização do ensino como forma de buscar diminuir os altos índices de analfabetismo. Tais conceitos reforçam os princípios da Constituição Federal, bem como o primeiro objetivo da Declaração de Jomtien, quando relata:

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (UNESCO, 1990).

A organização da educação no Brasil, após o advento da Constituição Federal-CF de 1988, vem se delineando em uma política mais alinhada. As Leis de Diretrizes de Bases da Educação - LDB que antecederam essa Carta Constitucional tornaram-se obsoletas e foram substituídas pela LDB 9.396/96, que traz em seu contexto os princípios norteadores de uma educação para todos, conforme prevê a seção I do Capítulo III da CF vigente. Assim, as legislações educacionais (Constituição de 1988 e LDB 9494/96) fundamentam a existência de outros elementos que servem de base para organizar a gestão dos currículos nas escolas. A Declaração de Jomtien menciona em seu plano de ação, que o currículo, deve conter uma parte fixa, que atenda as “necessidades universais e interesses comuns” e outra flexível “sensível às condições locais”. Essa definição foi reafirmada no artigo 26 da atual LDB, quando estabelece que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p.23).

Nesse contexto, na nova LDB, em seu artigo 22 e 24, a educação básica tem “por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” e organiza-se nos níveis fundamentais e médio. A LDB estabelece, ainda, que compete à União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, elaborar diretrizes para a educação básica, com propósito de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. Em alguns de seus artigos estão presentes os seguintes textos: no Art.1 § 2, vincula a educação ao “mundo do trabalho e à prática social” e no Art. 5, considera o ensino como um “direito público e subjetivo”. Apesar

de estar prescrito na LDB, o documento revela a existência de uma “política social sem direitos sociais” (PERONI, 2003, p.50).

Nessa análise, observa-se que os direitos sociais são contemplados, porém, as políticas concebidas e elaboradas forma e são pensadas para atender demandas advindas dos acordos neoliberais do mundo capitalista e não para responder aos anseios da sociedade. A dinâmica proveniente desta articulação é o que Peroni (2003, p.51), chama de “Estado máximo para o capital e mínimo para as políticas sociais”.

O currículo proposto, a partir de então, visa adequar às políticas educacionais à nova organização social, de caráter global e universal. Os protagonistas destas reformas passam a ser os organismos internacionais, tais como: Fundo Monetário Internacional-FMI, Banco Mundial-BIRD, o Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD que passam a conduzir a política educacional para apresentação de resultados numéricos, satisfatórios aos acordos de desenvolvimento e financiamentos da educação. Assim, essas instituições sejam elas nacionais ou internacionais passam a ter o papel de tutoria das reformas educacionais no país, como forma de assegurar o retorno dos investimentos. A respeito da inferência mundial na educação brasileira Ciavatta e Frigotto (2003, p. 96) citam que:

No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional.

Percebe-se até então uma sintonia entre o que foi proposto pela Declaração de Jomtien e as legislações nacional (Constituição Federal de 1988, Plano Decenal de 1993-2003 e a LDB 9394/96) e para conduzir as “necessidades” educacionais do país e a pela LDB 9394/96, culminavam-se com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN’s, já previsto do no parágrafo IV do Art. 9º, da LDB 9394/96, quando ressalta a importância de “estabelecer, [...] competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996).

Os PCN’s foram criados na década de 1990, pelo Governo Federal, voltados à estruturação e/ou reestruturação dos currículos escolares em todas as escolas do Brasil e sua elaboração foi justificada pela necessidade de construir referências curriculares nacionais para

o ensino, com possibilidades de ser discutida e incorporada em propostas nos estados e municípios.

Nessa mesma linha, foram criados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCN’s, também na década de 90 do século XX e os PCN’s para o Ensino Médio já na década de 2000, como também as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’s atrelados a outros documentos de orientações e organização da educação brasileira.

No final da década de 1990 e até recentemente os PCN’s eram considerados como principal instrumento norteador da prática pedagógica nas escolas públicas, foram elaborados em consonância com o movimento de mudança da educação brasileira, sintetizando todas as ações cotidianas. A Declaração de Jomtien e o Plano Decenal de Educação afirmam a necessidade e a obrigação do Estado em elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a atender aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras. De acordo com Brasil (2001, p. 13):

Os parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisa e recomendações subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Nesse sentido, os PCN’s, foram considerados pelos discursos do governo como norteadores para uma educação de qualidade e que buscava atender as demandas sociais. Nesse contexto, faz parte da coletânea dos PCN’s, além dos volumes destinados para atender as disciplinas que compõe o núcleo comum, orientações para que os professores pudessem inserir temas transversais, em suas propostas de trabalhos pedagógicos. Dentre os temas transversais os parâmetros abordam: apresentação dos temas transversais e ética; meio ambiente e saúde; pluralidade cultural e orientação sexual.

Para lidar com a organização curricular conforme orienta os parâmetros, foi criado pelo Ministério da Educação – MEC em 1999, Projeto PNC em Ação. A intenção era propiciar momentos de aprendizagem coletiva para aprofundar o estudo dos Referenciais Curriculares. O projeto teve como objetivo básico intensificar a construção coletiva do conhecimento pedagógico, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes e, principalmente, criando novas possibilidades de trabalho com os alunos para melhorar a qualidade de suas aprendizagens.

Enquanto os PCN's foram organizados com apresentação de objetivos gerais para cada disciplina, caracterização da área de abrangência, conteúdos e orientações didáticas, e ainda por área e nível de aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC vem se apresentando como um documento que sinaliza os objetivos de aprendizagem a serem considerados pelos profissionais da educação na elaboração do currículo de toda educação básica, abrangendo todos os níveis de ensino em um único documento de forma que torne a educação como elemento homogêneo em todas as escolas.

Vale aqui lembrar que os Parâmetros, as Diretrizes e as Orientações Curriculares são documentos norteadores, enquanto a Base Nacional Comum Curricular se fará normatizadora de todo o processo educacional do país.

Para tornar o processo da educação nacional mais participativo e democrático, 1995, o Conselho Nacional de Educação - CNE foi (re) criado pela Lei nº 9.131/1995, como órgão responsável por normatizar e supervisionar a educação nacional. Desde 1998, o CNE vem elaborando Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN's para todos os níveis, etapas e modalidades da educação escolar. Além de baixar normas e resoluções de complementares para implementação das políticas educacionais.

Outra ferramenta que também vem norteando as ações educativas em todo o País é o Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE, instituído pelo governo federal em 2007. É, atualmente, a ferramenta responsável em dinamizar o atendimento de forma mais igualitária a todos os municípios através dos Planos de Ações Articuladas – PAR. Com a elaboração desse instrumento de planejamento, o Ministério da Educação, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação– FNDE, destina recursos e apoio técnicos para que os municípios consigam atingir as metas relacionadas à aprendizagem, estabelecidas, sobretudo, via Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), além de promover um diálogo diretamente com os currículos escolares (BRASIL, 2007).

De tal forma, os avanços no campo educacional das últimas duas décadas têm mostrado a necessidade de um novo projeto que reconheça os problemas do mundo globalizado e que exige a tomada de decisões locais. Nesse contexto, a escola pública precisa ter qualidade e garantia de um processo de contínuo aprendizado. A educação é tanto um direito social básico e universal quanto vital na “[...] construção de uma nação autônoma, soberana e solidária na relação consigo mesma e com outras nações. A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana” (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003, p. 103).

Na outra ponta desse processo, temos os professores, que também atuam na (re)elaboração e na gestão do currículo. Em sua grande maioria influenciado pelo livro didático como indutor das escolhas curriculares. Além disso, tem também as cobranças por parte dos sistemas de ensino, em desenvolver simulados para treinamento nos exames padronizados que acabam por completar a base principal dos planos de aulas. Assim, a inserção de temas considerados como obrigatórios ficam sempre a cargo dos projetos temáticos propostos pela escola.

Nesse processo, a escola é orientada a lidar cotidianamente com questões relacionadas aos acordos mundiais para apresentar resultados numericamente mensurados. Em meio a toda essa complexidade que abrange o currículo, os professores se veem envolvidos, em alguns dilemas práticos: conciliar as recomendações postas nos documentos oficiais com as questões acerca do que ensinar, como, quando, de que maneira e com qual objetivo. Além de dar conta da parte diversificada que as organizações curriculares impõem, “os professores também são produtores das políticas [curriculares] existentes, seja quando incorporam princípios oficiais, seja quando resistem...” (LOPES, 2004, p. 197).

Assim, a gestão do currículo faz parte, da “natureza” do trabalho pedagógico, pois toda e qualquer prática educativa envolve uma opção de gestão do currículo, requer escolhas sobre como ensinar, organizar os tempos de aprendizagens e bem como avaliar os resultados. Os pressupostos da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais, levam-se a outras interpretações de relevância social. Além disso, compreender os estigmas étnicos e culturais e de todos os elementos próprios, das diferenças entre as pessoas, remete-nos a pensar em estabelecer um currículo que atenda ao combate à opressão de grupos historicamente marginalizados e lutar por sua inclusão no meio social.

O currículo passa então a considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro. Ele se compõe na medida em que a cidadania plural propõe mecanismos culturais pautado numa ideologia de maior criticidade. Nesse contexto, faz-se necessário perceber que o currículo enquanto conceito e teorização é um campo propício para várias interpretações que acabam por provocar um distanciamento entre o que está proposto no documento curricular e o que realmente acontece no cotidiano escolar.

Nota-se que cada vez mais o Brasil vem assumindo a sua identidade pluriétnica. Houve um despertar de consciência em perceber a importância da diversidade de povos que formam a sociedade brasileira, especificamente do povo negro, que remete o país a um legado histórico cultural que precisa fazer parte de uma proposta curricular, onde busca a promoção da equidade nas relações sociais para a construção da identidade etnocultural.

2.2 CURRÍCULO NA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA: DIFERENCIANDO MULTICULTURALISMO DE CURRÍCULO INTERCULTURAL.

Os estudos nos mostram que multiculturalismo, multiculturalidade ou pluralismo cultural são conceitos oriundos das ciências sociais, como tentativa de definir a existência de várias culturas, distintas entre si, capazes de conviverem sem que qualquer delas se sobreponha as demais. Porém, o multiculturalismo é um fenômeno que está intrinsecamente ligado ao mundo globalizado em que migração, minorias e tentativas de hegemonias são realidades efetivas. Na definição dada pelo escritor jamaicano Stuart Hall, percebemos que:

Multicultural é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na quais diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. (HALL, 2006, p. 50).

Já a interculturalidade passa pelo desafio lançado pela globalização e suas implicações étnicas e culturais. Sejam quais forem às exigências do mundo globalizado, afirma-se a certeza do necessário convívio em uma sociedade, cuja realidade é multicultural.

No Brasil, o processo multicultural se diferencia de outros países por apresentar um processo de colonização com predominância de estado interventor que dissimulou o racismo, e tornou confusas, as lutas por reivindicações de direito à diversidade.

Para Maldonado-Torres (2007, p. 131) “o colonialismo denota uma relação política e econômica na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império”. Ao que Quijano (2007, p. 93) acrescenta a “[...] colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Funda-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder”.

Sabe-se que o currículo com base no multiculturalismo começou a ser discutido em países que adotam políticas multiculturais, a exemplo dos Estados Unidos, Canadá, Portugal entre outros. No Brasil, cuja característica predominante é sua formação resultante dos processos de colonização que se formou, percebemos claramente o poder das culturas dominantes, e, conseqüentemente, a supervalorização de algumas culturas e discriminação de outras. No tocante à educação, essa reflexão é bastante clara para compreender que:

[...] uma educação para a negociação cultural, que enfrenta conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAUI, 2008, p. 23).

Para Mignolo (2003), a expansão ocidental após o século XVI não foi somente econômica e religiosa, mas também das formas hegemônicas de conhecimento, estabelecendo assim a colonialidade do saber. Essa afirmação da hegemonia do conhecimento científico que se difundiu na modernidade europeia, se traduz num racismo epistêmico ou, como afirma Grosfoguel (2007, p.35), a "epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico".

Sobre o processo de relacionar colonialismo a não existência, Walsh (2005), citando Fanon (1983, p. 22), faz observações afirmando que:

Em virtude de ser uma negação sistemática da outra pessoa e uma determinação furiosa para negar ao outro todos os atributos de humanidade, o colonialismo obriga as pessoas que ele domina a perguntar-se: em realidade quem eu sou?

Tomando como base os estudos de Mignolo (2003), percebemos que o discurso da história do pensamento europeu, tem de um lado a história da modernidade europeia, que é uma história de autoafirmação e de celebração dos sucessos intelectuais e epistêmicos E do outro lado, a história silenciada pela colonialidade europeia que se caracteriza por uma história de negações e de rejeição de outras formas de racionalidades.

Diante de tal conceito, vale ressaltar que uma educação intercultural não se dispõe apenas em valorizar a "voz do outro", dos grupos marginalizados, mas de ajudá-los a produzirem novas narrativas, quebrando paradigmas historicamente construídos. É preciso considerar que "[...] a linguagem é o meio básico através do qual as identidades sociais são construídas, os agentes sociais são formados, as hegemonias culturais asseguradas, e, designando e agindo sobre a prática social" (MCLAREN; GIROUX, 2000, p. 30-31).

Percebe-se assim que, os autores citados defendem a interculturalidade num contexto que implica a aceitação e o respeito da interrelação entre diferentes grupos culturais, partindo do pressuposto de que a diferença se encontra na base dos processos educativos. Walsh (2005) defende uma permanente renovação das culturas, bem como do processo de hibridização das culturas e da vinculação entre questões de diferença e desigualdade. Acerca disso Hutcheon (1991, p. 30) comenta que:

A Cultura (com C maiúsculo, e no singular) se transformou em culturas (com c minúsculo, e no plural), como foi documentado com detalhe por nossos cientistas sociais. E isso parece estar ocorrendo apesar – e, eu afirmaria, talvez até por causa – do impulso homogeneizante da sociedade de consumo do capitalismo recente: mais uma contradição pós-moderna.

A ideia de um grupo multicultural pressupõe que os grupos culturais estariam cada vez mais interligados, em função do crescente contato que as culturas têm entre si e a quase inexistência de grupos isolados. Essa mesma reflexão tem mostrado que as culturas dominantes vêm sempre sobressaindo das demais culturas consideradas como inferiores.

A obrigatoriedade de ensino da história da África e da cultura afro-brasileira, por exemplo, é uma das ações afirmativas resultantes do conflito e tensão que uma abordagem intercultural pode produzir na educação, pois incentiva que professores e alunos saiam do eixo de estudos europeu-ocidentais, que tradicionalmente as escolas brasileiras propõem.

Sabemos que o multiculturalismo, por representar a existência de várias culturas num mesmo espaço social, pode ser um importante produtor de conhecimentos e enriquecimento cultural para a sociedade. Países como Equador e Bolívia já se reconheceram como estados pluriculturais onde as culturas existentes fazem parte do legado Nacional.

O multiculturalismo implica em reivindicações e conquistas das chamadas classes minoritárias e dá ênfase a ideia de que essas culturas minoritárias são discriminadas. Opõe-se ao que ele julga ser uma forma etnocêntrica, ou seja, visão de mundo da sociedade branca dominante, que se toma por mais importante que as demais.

Um currículo com base nos fundamentos na interculturalidade envolve práticas pedagógicas que despertam os alunos para a diversidade dos grupos culturais, e faz com que aprendam a respeitar as diferenças e que se defronte com assuntos como identidade cultural e de gênero. Porém, Lopes (1997) utilizando os estudos de Sacristán (1995) assinala que o termo currículo multicultural é “ambíguo e enganador”, pois, trata-se de um “rótulo” onde cabem várias perspectivas. Para Souza (2005, p. 97):

McLaren, ainda assinala que dependendo da visão de relações sociais que se tenham as diferenças sociais que o multiculturalismo tenta encaminhar é percebido de várias formas: os conservadores têm uma visão eurocêntrica e aponta o déficit cultural como o responsável pela desqualificação dos não brancos. Propõem uma assimilação aos ideais de branquidade; os humanistas liberais atribuem às desiguais oportunidades de educação como os fatores que impedem os negros de competirem em igualdade de condições na sociedade capitalista.

Portanto, compreender como se evidencia uma educação intercultural dependerá de quais serão os parâmetros adotados para o entendimento do que significa pensar multiculturalismo e interculturalidade na educação. Nessa situação o mais relevante ao se

discutir a centralidade da cultura nas abordagens curriculares, são “[...] os pressupostos teóricos, a postura epistemológica e o posicionamento político, que dão sustentação a tais abordagens” (OLIVEIRA; MIRANDA, 2004, p.69).

A educação com base na interculturalidade representa a necessidade de promover a equidade social, valorizando as culturas e colaborando para a superação das diferenças. No Brasil, o convívio multicultural não deveria representar uma dificuldade. Afinal, a sociedade brasileira resulta da mistura de diferentes etnias, costumes, e das adaptações dessas culturas umas às outras, numa quase reciprocidade cultural. Nesta direção, Moacir Gadotti (1992, p. 4) enfatiza que:

A educação multicultural vem em auxílio do professor para melhor desempenhar sua tarefa de falar ao aluno concreto. Ela valoriza a perspectiva do aluno, abrindo o sistema escolar e construindo um currículo mais próximo da sua realidade cultural.

Para Ramos (2001), uma educação intercultural baseada na compreensão e na tolerância, no reconhecimento do outro e da diversidade, deverá ajudar cada um a determinar as suas próprias representações, os modelos do seu sistema de valores, e de normas dos indivíduos e dos grupos sociais. Porém, Grosfoguel (2006) ao apresentar os dilemas dos estudos étnicos norte-americanos, traz uma reflexão sobre a organização dos grupos étnicos. Para o autor, as identidades individuais acabam:

1) celebrando sua própria identidade, deixando intactas as hierarquias etno/raciais; ou 2) enfatizando em seu próprio grupo étnico-racial, com foco em seus próprios umbigos e, portanto, concebendo-se em competência constante com os outros grupos igualmente discriminados e contribuindo para reproduzir o “divide e vencerás” que igualmente mantém intacto o status quo das hierarquias etno/raciais. (GROSFOGUEL, 2006, p.34).

A Interculturalidade é ainda, entendida como troca, partilha interação entre culturas, de hábitos e costumes que se verificam entre indivíduos em sua singularidade. É vista também como instrumento para a cidadania plena, visando o combate a toda forma de discriminação e exclusão social, de troca de opiniões e experiências. Tomando como base o estudo de Ramos (2007), percebemos que a abordagem intercultural implica várias constatações e perspectivas, tais como: de ordem sociológica, ideológica, perspectiva interdisciplinar, sistêmica, psicossocial, pedagógica e sócio-política. Promove o desenvolvimento de um processo dinâmico e dialético com uma visão estratégica com objetivos de promover a relação entre as culturas, no entanto, sem anular a identidade de cada uma delas. Para Ramos (2007, p. 225).

As problemáticas da diversidade cultural e da interculturalidade implicam um novo reposicionamento metodológico e epistemológico ao nível da investigação e da intervenção, tendo vindo a colocar novos desafios às sociedades e às políticas do século XXI, no que diz respeito à gestão da diversidade cultural, das identidades, dos conflitos, da educação e da comunicação intercultural, às interações entre o eu e o outro, entre o universal e o singular.

Faz-se necessário discutir um pouco mais sobre os conceitos de interculturalidade crítica, com suas ressonâncias no campo educacional. Apresento alguns conceitos com base em Walsh (2001, p. 10-11) para quem a interculturalidade significa:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar.

Outros estudos da autora destacam que:

O conceito de interculturalidade é central à (re) construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH, 2005, p. 25)

Percebemos nessas definições, que uma proposta curricular nessa perspectiva não restringe a interculturalidade à mera inclusão de novos temas nos currículos ou atividades pedagógicas que leva em consideração uma temática específica (nesse caso os preconizados da Lei 10.639/2003), mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio histórica, capaz de superar os estereótipos e os processos coloniais de radicalização. Vimos também nessa explanação, que Walsh (2001) expressa uma crítica às formulações teóricas multiculturais. Oliveira e Candau (2010) ressaltam que as bases ideológicas do Estado-nação, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas.

Nessa perspectiva de uma educação intercultural, os processos educativos culturalmente referenciados se intensificam aonde “[...] paradigma intercultural vem desafiar os paradigmas tradicionais em educação e colocar novos desafios teóricos e metodológicos ao nível da pesquisa, da intervenção e da formação” (RAMOS 2007, p. 226). Além de que, ensinar um diálogo intercultural é condição capaz de “[...] promover a coesão social, o exercício da cidadania, a igualdade de oportunidades e uma integração adequada dos migrantes e minorias étnicos culturais”. (RAMOS, 2007, p. 227).

No processo de reconhecimento da interculturalidade presentes no mundo não podem ser entendidos sem que se levem em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno e colonial produziu. Pois, como é colocado por Mignolo (2003, p. 38) “[...] nos ombros da modernidade está o peso e a responsabilidade da colonialidade”. Esse processo tem sua parcela de responsabilidade na política da não existência que se criou nos grupos dominados pela colonização. Por ai é que se observa a negação histórica da existência dos não europeus, como os afrodescendentes e indígenas.

Como relata Gilroy (2012), as experiências do povo negro faziam parte da modernidade abstrata que eles achavam tão intrigante; e de provar algumas coisas que os intelectuais negros disseram sobre seu sentido de inserção no mundo moderno. É preciso conhecer a história não apenas pelas narrativas dos vencedores, mas, como ela realmente aconteceu.

Desenvolver uma educação com base numa proposta curricular intercultural, concebida na perspectiva de construção de um novo espaço epistemológico, que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária, significa romper com leis, parâmetros e diretrizes existentes em torno de afirmações das diversidades presentes na sociedade. Lidar com a interculturalidade, não é somente incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente, dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial, mas pensar que a interculturalidade:

[...] é uma construção a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. [...] e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8)

Nessa direção, trata-se de ampliar o foco dos currículos para o reconhecimento da diferença, a sociedade pluriétnica que pertencemos. Candau (2010), afirma que o termo reconhecimento implica em desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias

pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações etnicorraciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios.

Por fim, podemos considerar que em matéria de estrutura legal, o Brasil já possui as ferramentas necessárias para que os municípios promovam uma proposta curricular de forma a atender aos princípios das leis 10.639/2003 e lei 11.645/2008. Os conteúdos propostos para os currículos escolares devem conduzir à reeducação das relações etnicorraciais, por meio da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, bem como dos indígenas. Pois, para Pereira (2007), o campo do conhecimento histórico no Brasil vivencia profundas mudanças interpretativas, que ainda não chegaram às salas de aula. E, segundo Walsh (2006), desenvolver uma educação nos princípios da lei 10639/2013, também se caracteriza como um projeto de existência e de vida.

2.3 GESTÃO DO CURRÍCULO: INFLUÊNCIAS E CONTEXTOS

De acordo com Pacheco (2000), o currículo pode ser considerado um plano de intenções que assume uma proposta de cunho político, a qual reflete as opções fundamentais do nível de formação. Os discursos que ora estão sendo apreciados colaboram para compreender a educação como algo dinâmico de transformações, seja política, econômica, cultural e social. Esse movimento, com características neoliberais, exige um perfil de pessoas participativas e capazes de transformar e ser transformado no contexto de suas relações sociais.

A educação emerge nos discursos políticos como meio de mobilização no contexto das transformações sociais que gerencia as definições do que considerados currículo. Para Santos (2002, p. 354) “haverá sempre conflitos e luta de interesses na definição de um currículo. [...], mesmo quando elaborado por um grupo que compartilha de ideias comuns, representa sempre um consenso precário em torno de algumas ideias”.

Como já foi dito em outro momento, a formação do currículo se dá a partir do resultado da seleção de conteúdos considerados legítimos para o ensino. Os discursos que envolvem uma política de currículo passam primeiramente pelo, “[...] o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos [...]. É também neste contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (MAINARDES, 2006, p. 96-97).

Nesse sentido, deparamo-nos no cotidiano de sala de aula, com planos de ensino que muitas vezes trás no contexto do texto uma situação não vivenciada pelo professor, devido a alguns fatores que também influencia na aplicação ou não do que estar prescrito. O currículo sofre sempre adaptações, ora porque os alunos precisam aprender outros conteúdos bases, que, segundo o professor, não estão listados para aquele determinado ano escolar ou porque o professor com base em sua formação e no que ele acredita ser essencial, modifica o que está escrito. Além disso, segundo Saviani (1996, p.2), a literatura que analisa a história do currículo indica que:

Dependendo do tipo de ensino enfatizado (propedêutico ou de caráter “final”), da formação que [se] quer privilegiar (humanística, científica ou técnica), das necessidades a serem atendidas (do indivíduo e sua família, do Estado ou demandas do mercado) - diferenciam-se o caráter e a modalidade do currículo, distinguindo-se também: as matérias, seu valor relativo e respectivos programas; a destinação de recursos financeiros e materiais às atividades especificamente curriculares; as formas e critérios de avaliação; as normas disciplinares; os modos de acompanhamento e controle das unidades escolares; o lugar e o papel dos saberes elementares (a leitura, a escrita, o cálculo), bem como o caráter e a frequência das campanhas de alfabetização.

Ao analisar as condições em que nós enquanto educadores, somos expostos, percebemos que as determinações pré-estabelecidas de uma gestão curricular, ainda são pensadas para atender interesses que são firmados no contexto de dominação e influência que determinam os rumos da educação. As disciplinas e os efeitos de mercado estão enraizados em uma psicologia social do “autointeresse, esse grande instrumento do progresso material, [que] nos ensina a respeitar resultados, não princípios” (NEWMAN, apud BALL, 2006, p.13).

O Plano Nacional de Educação (2014/2024) traz como estratégia de garantia da meta sete, a existência de uma base curricular comum para a educação brasileira. Porém, esse fato tem gerado polêmicas e tem provocado debates com essa temática. Pois “os problemas de ensino aprendizagem precisam ser tratados de uma perspectiva prática e não teórica, isto é, eles precisam ser vistos não como partes concorrentes, mas em termos de seu ‘estado de coisa’ local” (DOLL JR, 1997, p. 187).

De um lado, estão presentes nos discursos dos defensores da BNCC, que a existência desse documento irá trazer aos estudantes, conteúdos essenciais ao seu desenvolvimento educacional com equidade. Porém, sabemos que a equidade, para um documento de tal magnitude, teria que ser planejada de tal forma que contemplasse a sua significação. (Igualdade, simetria, retidão, imparcialidade e conformidade). Num país complexo como o nosso, com tanta diversidade, pluralidade e singularidades, por que não dizer também desigualdades, é possível pensar uma Base Nacional Comum Curricular com/para a equidade?

Comum a partir de qual perspectiva? De qual olhar? Para responder a tal questionamento, as palavras de Apple nos dizem,

Em sociedades complexas como a nossa, marcadas por distribuição desigual poder, o único tipo de coesão possível é aquele que reconhecemos abertamente diferenças e desigualdades. O currículo, dessa forma, não pode ser apresentado como “objetivo”. Deve, ao contrário, objetivar-se constantemente. (APPLE, 1995, p.76-77).

Comungando no pensamento contrário a existência da BNCC, Alice Casimiro Lopes, demonstra por meio da entrevista concedida a sala debate do canal Futura em 23 de dezembro de 2014, que é contrária a existência da ideia de uma base comum curricular por acreditar que em se tratando de conhecimento não tem como pensar em um documento que determina a educação como algo homogêneo.

A qualidade da educação não se garante por uma legislação que determina os conteúdos que deve ser ensinado. Existem outros fatores que pode proporcionar resultados positivos no campo educacional, tais como: comprometimento do professor, que depende de salário condições de trabalho, formação, de uma série de políticas locais, na melhoria de vida do aluno que precisa está num espaço educacional adequado, entre outros fatores. Para Candau (2005, p. 15),

Hoje essa consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com essa e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes.

Cabem-nos, aqui, os seguintes questionamentos: Para quem servirá a Base? Como tem sido a participação dos docentes com relação ao documento? Fomos “convidados” a propor e analisar o que está sendo feito, através de uma consulta pública. Mas até que ponto isto será democrático? O que farão com as observações/considerações feitas pela sociedade acerca dos pontos levantados? A Base não deveria conter um aporte teórico (de cunho epistemológico, filosófico, sociológico, antropológico...)?

Sabemos que a gestão do currículo vai além dos interesses fundamentados no contexto do texto (legislação), essa envolve também pensar no processo de formação de aprendizagem do aluno desde o seu espaço local relacionando-se ao global. Por isso, a ideia de um currículo homogêneo não é sinônimo de equidade. Documentos únicos em redes ou determinantes, não garantem qualidade na educação. É no contexto da prática que o currículo se faz. Por isso, a atenção das políticas públicas deve voltar-se aos aspectos diretivos que corroboram para o fazer pedagógico.

Por outro lado, percebe-se que o objetivo governamental é ter uma Base que permita padronizar as habilidades e competências para poder avaliar nacionalmente os estudantes e professores e, com isso, estabelecer consequências associadas ao domínio do que é proposto. Nessa perspectiva, as avaliações externas só servirão para medir indicadores numéricos que precisam ser apresentados aos investidores dos acordos nacionais e internacionais que o país tem firmado para atender os princípios de oferecer uma educação de qualidade.

Sabendo que o Brasil apresenta uma larga diversidade que o campo educacional precisa dá conta: povos do campo, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, centros urbanos e outros, os 40% reservados ao conteúdo local não estariam engessados, já que nessa perspectiva não seriam considerados como conteúdo de avaliação do desempenho de qualidade para os resultados que o país precisa apresentar?

Desde a década de 1990, novas teorias e discussões curriculares são colocadas em cena. O currículo incorpora temas como diferenças, identidades sociais e cultura popular. Nesse contexto, apresentam-se os estudos com base no multiculturalismo que apontam a necessidade de discussão de um currículo privilegiar as diferenças culturais que sempre foram excluídas, pois “[...] a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente” (SILVA, 2002, p. 90).

Diante desta concepção, a escola é considerada como um espaço de conhecimento e de reconhecimento, onde, no interior das diversas disciplinas e de sua nova abordagem curricular, o aluno seja capaz de ver-se e vislumbrar-se como construtor de sua própria história. Para isso o espaço educativo precisa romper com as práticas discriminatórias de uma linguagem que tem sido historicamente utilizada para reforçar valores da classe dominante e com isso acabam por menosprezar a cultura dos grupos considerados subalternos. Nessa perspectiva o currículo é apresentado como sendo o definidor das estratégias de equidade. Para tanto, é preciso pensar em proposta curricular que “exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade” (GOMES, 2012, p.100).

Portanto, o currículo escolar “é um lugar de circulação das narrativas, mas, sobretudo, é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada” (COSTA, 2003, p. 51). Nesse contexto, a proposta curricular necessita ser vista como elemento essencial para o desenvolvimento das transformações que sociedade contemporânea precisa para superar preconceitos e reconhecer que os ambientes escolares são espaços de convivência das diversidades, que necessitam serem respeitadas, valorizadas e serem vistas como elementos de produção de conhecimentos.

2.4 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O TRATO COM AS QUESTÕES ETNICORRACIAIS

Após salientar a importância das mudanças nos paradigmas curriculares que são desenvolvidos nas escolas, bem como dos elementos que influenciam o desenvolvimento dos currículos escolares, o texto aponta para a necessidade de se investir na formação de professores para o trato com as questões etnicorraciais. Essa temática tem se tornado uma necessidade e também um desafio, tanto para as universidades quanto para as políticas de formação para professores. Para tanto, a educação das relações etnicorraciais deve ser conduzida, tendo como referência os seguintes princípios: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimentos de identidades e de diretos ações de combate ao racismo e a discriminação” (BRASIL, 2004, p. 17).

Incluir temática com relação à diversidade, principalmente a etnicorracial, conforme preconiza os dispositivos legais, nos currículos escolares, ainda é um grande desafio. As coordenações municipais que dão suporte a formação de professores pouco tem mostrado interesse em desenvolver formações, parte sempre dos discursos que, cabe ao professor fazer inserção da temática em suas aulas, porém não dão suporte para que isso aconteça.

No que diz respeito aos cursos universitários de formações de professores, percebe-se que, “quanto mais complexas se tornam as relações entre educação, conhecimento e cotidiano escolar [...]; o campo da Pedagogia é desafiado a compreender e apresentar alternativas para a formação dos seus profissionais” (GOMES e SILVA, 2002, p. 13). Contudo, percebemos que esses cursos estão muito mais preocupados com questões de ensino aprendizagem do que com questões relacionadas à construção identitária, superação de preconceitos e respeito à diversidade.

Candau (2008) afirma que somente recentemente os cursos destinados à formação inicial de professores da educação básica incluem questões do multiculturalismo em seus currículos e, mesmo assim, o fazem de maneira esporádica e pouco sistematizada. Isso nos mostra que muitos professores tiveram sua formação precária no que se refere ao trato com as questões de diversidade na educação. No que diz respeito à formação continuada, a situação é um pouco melhor. Para Candau (2008) algumas iniciativas de trabalho sobre a temática do multiculturalismo começa a aparecer por meio de programas oficiais e desenvolvidos por organismos não governamentais.

As políticas de formações para os processos com finalidade de proliferação de histórias e temporalidades dos alunos devem ser consideradas, assim como devem ser levadas

em conta “a inclusão da diferença, [...] a multiplicidade de conexões culturais laterais e descentradas, os movimentos e migrações que compõem hoje o mundo” (HALL, 2003, p. 111), incluindo questões identitárias e buscando superar discursos preconceituosos contra aquele percebido como “diferente”. Ainda sobre essa situação Dayrell (2001, p. 140) corrobora com esta reflexão dizendo que,

Os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos.

Na perspectiva de um currículo que aponta a relevância da educação para o desafio de superação de preconceitos raciais, de gênero, de orientação sexual, de religião entre outros, a busca por uma visão democrática que permita o diálogo entre os atores presente no contexto da diversidade, a formação continuada de professores possui um papel relevante. Nesse sentido, preparar profissionais da educação para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedor da cidadania. Para Canen e Xavier (2011, p. 642),

Na última década, o multiculturalismo vem ganhando espaço em vários setores da sociedade, entre eles, a educação. Isto se dá porque no multiculturalismo a noção de cultura é um aspecto essencial para o desenvolvimento de uma análise das relações sociais e seus determinantes, o que implica um novo olhar sobre o papel constitutivo e central da cultura na sociedade e na formação das identidades, dentre elas a identidade docente.

Assim, pensar a formação continuada de professores em uma perspectiva para atender aos anseios da área educacional que se caracteriza com base na interculturalidade significa pensar em uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diversidade e a diferença. Já para Hickling-Hudson (2003), os educadores multiculturalistas, pós-coloniais irão preocupar-se em transmitir, para os estudantes, que é fundamental criticar e pensar, no campo do currículo, para além do legado modernista de divisões e fronteiras, trabalhando o multiculturalismo no contexto de migrações, diásporas, hibridismos e as novas formações identitárias.

Nessa perspectiva, a partir da centralidade da identidade no pensamento multicultural, deve ser ampliado no intuito de atingir os eixos didático-pedagógicos proposto para desenvolver ações de formação na perspectiva de atender preceitos de uma educação com base na interculturalidade. Assim, é necessário articular conteúdos ao olhar da diversidade que existe no ambiente escolar, analisando as tensões entre homogeneização e pluralismo,

bem como questionando narrativas que contribuem para a construção de identidades preconceituosa do “outro”.

Nessa mesma linha, faz-se necessário apresentar, em suas políticas e práticas, respostas e ações valorizadoras da diversidade e desafiadoras de problemas do cotidiano escolar como: assédios, bullying, preconceitos e discriminações. Nota-se que os trabalhos com relação à implementação da Lei 10.639/2003, vêm mostrando que já é perceptível que as escolas têm buscado dedicar-se a momentos específicos no desenvolvimento de atividades para a implementação da legislação, mas ainda não há a efetivação do ensino, longe disso. Nas pesquisas apresentadas nessa área, são apontadas algumas práticas, significativas, dentre elas destacam a valorização da cultura e da estética negra, muito vinculada a manifestações culturais como capoeira, dança afro, hip-hop, oficinas com elementos da arte africana, comidas típicas, aspectos peculiares da umbanda entre outras.

As ações acima referenciam atividades lúdicas de afirmações identitárias, que comumente incide sobre datas comemorativas. O problema é que embora seja importante desenvolver esses tipos de atividade nas salas de aulas, essas ações ainda não refletem posturas críticas sobre preconceitos, racismo e discriminação, e, ainda corre o risco de reforçar estereótipos com relação à população negra. Em meios a esses desafios, Gomes apud Munanga (2001, p. 140-141) aponta que:

Ainda encontramos muito (as) educadores (as) que pensam que discutir relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana.

Outra situação relatada nas pesquisas até então apresenta com essa temática, se dar ao fato de que escolas, acreditando que implantação é efetivada quando o ensino da história da África e afro-brasileira estão descritas no currículo escolar. Essa ação está correlacionada à inclusão de questão racial em disciplinas e projetos dentro da sala de aula. Esta prática trabalha conteúdos de valorização da identidade negra que são capazes de suscitar reflexão e promover a melhoria das relações etnicorraciais, porém de forma isolada, não reflete o trabalho interdisciplinar que os atos oficiais preveem. E, ainda “demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira” (GOMES apud MUNANGA (2001, p.141).

Nessa direção, a prática, encontrada nas pesquisas, e que estaria indo além do conteúdo historiográfico e cultural para tratar efetivamente de uma reeducação das relações sociais, levam para o cotidiano do ambiente escolar o enfrentamento às diferentes, formas de discriminação e preconceito. Para além da questão racial, esta modalidade estaria dialogando também com outras lutas – por exemplo, das pessoas com deficiência, da comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros-LGBT, dos quilombolas, indígenas, etc. Nesse caso, torna-se claro que essa educação envolve a todos, negros e brancos. Porém, essa prática desta modalidade, raramente é encontrada.

O Governo Federal até que tem planejado através dos Planos de Ações Articuladas com os municípios, realizar formações com gestores das secretarias de educação, gestores escolares, profissionais da educação, membros dos fóruns de educação e diversidade etnicorracial e as lideranças indígenas para a consolidação das referidas diretrizes. Bem como a implementação das DCN'S para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Porém ficou apenas no planejamento, os recursos para a realização das formações ainda não foram liberados para tais finalidades. A prioridade do governo tem sido liberar verbas para execução de obras, aquisição de mobiliários e equipamentos tecnológicos. Investir na formação de profissionais para suporte as questões sobre diversidade etnicorracial, ainda é uma utopia.

CAPITULO III**A APLICABILIDADE DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008 NA PROPOSTA CURRICULAR DE LAPÃO BAHIA.**

Para falar sobre o processo de como o município de Lapão está estruturado com relação aos procedimentos de implementação da Lei 10.639/2003, ampliada pela Lei 11.645/2008, tracei os caminhos metodológicos para melhor aquisição dos dados necessários para justificar a intervenção pretendida com este projeto. Para Fonseca (2002), metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos na realização de uma pesquisa e de um estudo.

Para concretização dos objetivos da pesquisa que consiste em analisar os impasses e desafios para a implantação da Lei 10.639/2003, na Proposta curricular da Rede Municipal de Lapão, optei por desenvolver uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico. A pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (1991), se fundamenta na compreensão de que a realidade é construída na interação com o ambiente, nas diferentes relações humanas e sociais, e, foi nessa direção que consegui obter as informações que necessitava para argumentar sobre a importância de ter um olhar diferenciado com relação à inserção do tema de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo do município.

A estrutura metodológica do projeto tem inspiração na etnografia por apresentar os seguintes princípios: primeiro, faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. A ênfase foi dada ao processo naquilo que está ocorrendo como forma de melhor fundamentar o produto ou os resultados finais. Há uma atenção com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. A pesquisa etnográfica ora desenvolvida buscou fazer um trabalho de campo onde me permitiu uma aproximação com pessoas, situações, locais e eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado. Além disso, a pesquisa caracterizou-se também pelo uso da descrição e a indução, pois,

[...] a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. (ANDRE, 1995, p. 25)

Com base nesses princípios, fiz a utilização do método indicado por Frederick Barth (1994), que aconselha a fazer uma pesquisa quando se trata de temas relacionados à questão

com identidades étnicas, através de um estudo, considerando primeiro, uma pesquisa mais ampla, envolvendo estudos bibliográficos sobre as linhas teóricas que envolvem o tema. Nesse caso, os ícones identidade, currículo e formação de professores.

Nesse sentido, a pesquisa de campo se atentou a analisar o contexto histórico em que se insere Lapão e as suas comunidades quilombolas; a estrutura proposta administrativa para a pasta educacional; o Plano Municipal de Ensino; a proposta de implementação da Lei 10.639/2003; os projetos políticos pedagógicos nas escolas; os conteúdos ministrados aos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Artes, antes e após a proposta municipal para essa finalidade. Somando ao trabalho de análise documental, foi realizado também entrevista semiestruturada, envolvendo um grupo de professores e alunos da Rede Municipal de Lapão. Pois, como nos lembra Sá (2008), faz-se necessário conhecer o meio pelo qual se dá o acesso aos saberes selecionados e organizados, com quais propósitos para a sociedade e com quais orientações oficiais intencionais. Para Ventura (2002, p. 79)

A pesquisa de campo deve merecer grandes atenções, pois devem ser indicados os critérios de escolha da amostragem (das pessoas que serão escolhidas como exemplares de certas situações), a forma como serão coletados os dados e os critérios dos dados obtidos.

Conforme orienta Ventura e para somar com dados coletados nas entrevistas individuais foi realizada também uma oficina metodológica, onde foi apresentada a intenção de intervenção na rede com relação à implementação da lei 10639/2003 e a 11.645/2008. Esse evento teve como objetivo ouvir dos participantes quais são os impasses e os desafios que estão postos para essa concretização, bem como identificar o que já se tem feito na rede e quais as contribuições para melhor estruturar o projeto pretendido.

Nessa mesma linha de investigação, realizei uma pesquisa com grupo de alunos que estuda nos anos finais do ensino fundamental, com o objetivo de ouvir destes se tem sido e como tem sido a abordagem dos temas relacionados à efetivação da Lei em estudo, na escola. E em que medidas estas têm contribuído para a formação identitária dos alunos, visando minimizar ações de preconceitos e discriminação etnicorracial. Esta ação relaciona-se com a pesquisa integracionista simbólica que comunga no mesmo pensamento etnográfico. Para André (1995, p.15):

Outro ponto importante nessa linha de pensamento é a concepção do self. O self é a visão de si mesma que cada pessoa vai criando a partir da interação com os outros. É, nesse sentido, uma construção social, pois o conceito que cada um vai criando sobre si mesmo depende de como ele interpreta as ações e os gestos que lhe são dirigidos pelos outros.

Nessa atividade investigativa, foi possível analisar como os alunos apresentam a própria história, enquanto afrodescendentes. A imagem que eles têm de si mesmos e dos grupos historicamente discriminados. Isso implicou também conhecer quando e como são abordados os conteúdos ligados ao ensino da história e da cultura africana e afro-brasileiro nas salas de aulas.

3.1 CONTEXTUALIZANDO O MUNICÍPIO E A REDE MUNICIPAL DE LAPÃO

3.1.1 - Breve apresentação do Município de Lapão

A história da ocupação territorial do município está diretamente vinculada à do município de Irecê, de onde foi desmembrado, dando-se a mesma em decorrência dos movimentos migratórios condicionados pela busca de terras férteis e de água, principalmente. A ocupação do espaço em Irecê se verificou pela interiorização progressiva da pecuária e da busca das minas de ouro existentes em Gentio do Ouro. Intensificando-se esse processo com o surgimento das cidades de Jacobina e Xique-Xique, como principais centros de origem e destino das mercadorias e das pessoas da atual região de Irecê, tendo o seu surgimento como centro regional influenciado ainda mais a ocupação das terras que hoje formam o município de Lapão.

Conta a lenda que no ano de 1900, um caçador de prenome Pedrinho, em suas andanças deparou-se com uma frondosa gameleira branca e notou que, por ali existiam muitas juritis, além de outras aves, entrando e saindo de uma enorme lapa, por onde corria um lençol de água, tendo então denominando a área descoberta de - "gruta do Lapão". Pedrinho, tentou esconder o achado, porém, logo a informação chegou ao conhecimento de Herculano Galvão que mandou então o seu agregado Fernando de Oliveira avisar que "aquele pedaço de terra tinha dono", passando o local a partir daí a ser utilizado com frequência, não somente pela disponibilidade de água, como também, pela abundância da caça.

Com o passar do tempo, Herculano Galvão Dourado, juntamente com outras famílias construíram as primeiras casas ao redor da fonte, formando um núcleo habitacional e criando as condições do seu desenvolvimento. O aglomerado cresceu, tendo-se o mesmo consolidado por volta de 1920, com as presenças, mais predominante da família Dourado, além das existências das famílias dos Cardosos, dos Vilelas, dos Matos, Massus, Oliveiras, Carvalhos,

Alves, Menezes e de tantas outras que permitiram elevar a povoação à categoria de distrito de Irecê, no ano de 1955.

Note-se que, ao ser descoberto o local que veio a se constituir no atual município de Lapão, este mesmo espaço pertencia à área do então município de Morro do Chapéu, tendo passado ao domínio de Irecê em 1933/1938. Em 1985, no dia 9 de maio, pelo Decreto-Lei nº 4.445, Lapão foi elevado à condição de Município.

É válido salientar ainda neste breve registro o fato de que Lapão teve condições de se tornar município entre 1958 e 1962, portanto, quase 30 anos antes da efetivação anteriormente mencionada. O fato político determinante e relevante que impediu Lapão de galgar já àquela época a condição de município teria sido a decisão do grupo político que representava aqui a facção de apoio ao governo do Estado, que era por sinal o grupo que fazia oposição ao então prefeito de Irecê - Sr. Antônio Cambuí Primo.

Acontece que por volta de 1940 aqui se aportara um próspero empresário de nome Lucas Cardoso, originário do município de Uauá/Ba, que aqui se estabeleceu com uma unidade industrial de beneficiamento de algodão, além de desenvolver atividades como pecuarista. Logo foi alçado à condição de líder político, porém em oposição ao grupo político que tinha influências junto ao Governo do Estado, exatamente o grupo que perdera a eleição para o candidato de Lucas para prefeito de Irecê, nas eleições de 1958.

Tal condição de liderança forte foi o motivo mais que suficiente para que esse grupo concluísse que, emancipando Lapão naquele momento, correr-se-ia o risco de Lucas ganhar as eleições. E, por esse "malfadado rompante de visão de progresso" Lapão deixou de ganhar quase 30 anos mais de independência, na sua história: tanto é que, nos idos de 1958 a 1962 foram criados nesta mesma região os municípios de Ibipoba, Ibititá, Uibaí, Cafarnaum, Canarana, Jussara e Presidente Dutra.

Lapão teve como primeiro prefeito o Sr. Waldemar José de Carvalho, que governou de 1986 a 1988; como segundo prefeito, o Sr. Bráulio Cardoso Mendonça, no período de 1989 a 1992; no período seguinte, de 1993 a 1996, foi a vez do Sr. prefeito Genivaldo Pires; tendo em vista a aprovação, em 1996, do projeto de reeleição, desde 1997, até 2004, o município foi governado pelo Sr. José Ricardo Rodrigues Barbosa. O Sr. Hermenilson Ferreira Carvalho, governou o município de 2005 a 2012, sendo sucedido pelo Sr. José Ricardo Rodrigues Barbosa, que tem governado o município, de 2012 até os dias atuais.

Lapão faz parte da Microrregião Homogênea 009 - Irecê, estando enquadrado na Região administrativa 021 - Irecê. Localiza-se na Zona Fisiográfica da Chapada Diamantina Setentrional, no noroeste baiano, com uma extensão territorial de 626 km² e está

compreendido entre as coordenadas geográficas de 11° 22' - latitude sul e 41° 49' - longitude oeste de Greenwich. Limita-se a Leste com o município de América Dourada; a Oeste com o de Ibititá; ao Norte, com o de Irecê; e, com o de Canarana, ao Sul. Está situado a 785 m de altitude, ficando cerca de 480 km distante da capital do Estado e a 7 km da sede do polo regional de Irecê. Segundo dados do IBGE a *população* estimada 2017, é de 28.244 e registrada pelo último censo (2010), é de 25.646.

Para melhor condução da gestão administrativa o governo municipal em 2006, dividiu o Município em 08 Territórios distritais de acordo com a proximidade e vias de acesso entre eles. Cada território é composto por sua Sede e demais Povoados.⁶ A sede dos territórios tem recebido um aporte de infraestrutura de forma a atender a população, principalmente na área da educação, saúde e assistência social.

O município é formado pelos territórios distritais: da sede; de Aguada Nova; de Lagedo do Pau D'arco; de Tanquinho; Belo Campo, Lagoa dos Patos; Rodagem; e Lagedo/Elizeu. São os seguintes as demais povoações de Lapão: Aroeira, Angico; Mosquito I, II e III; Volta Grande; Lagedinho; Mandacaru; Mata do Pedro; Alto Bonito; Tinguis; Queimada de Joaquinzinho; Queimada do Valcir; Lagedo dos Pimentas; Lagedo de Eurípedes; Lagoa de Gaudêncio; Salgada I, II e III, Lagoa do Angico; Macambira; Elizeu I, II e III, Lageado I e II, Cocão; Babilônia; Lagoa Bonita; Lagoa de Dentro; Macacos; Casal I e II; Patos; Brejeiros; Floresta; Morro Grande; Corta Facão; Bonzão I e II; Morrinhos; Boa Esperança; Três Marcos; Bom Prazer Tanques; Lagedão; Boa Sorte; e, Vila Castro. Dessas, 13 tem titulação de comunidade quilombola.⁷

O Município de Lapão se destaca na microrregião de Irecê como um dos maiores produtores de hortaliças, cultivando produtos como a cenoura, a beterraba, a cebola e o tomate. O cultivo é feito por meio das técnicas da agricultura de irrigação, que apesar de responder pela principal base econômica do município vem causando graves problemas ambientais, com a grande quantidade de perfuração de poços artesianos, aliado ao uso intensivo de agrotóxicos que tem contribuído para a contaminação do manancial.

Na agricultura de sequeiro, Lapão se destaca nas culturas de feijão, milho, mamona e sorgo, muito embora seja um setor bastante vulnerável à instabilidade dos períodos de chuvas.

⁶A divisão territorial do município de Lapão é amparada legalmente por meio da Lei Complementar nº 16 de 10.10.2006 – Institui a divisão do Município de Lapão em Territórios Rurais.

⁷ Comunidades Quilombolas em Lapão: Babilônia, Salgada, Irecezinho, Lageado II, Lagedo de Eurípedes, Lagedo do Pau D'Arco, Lagoa de Gaudêncio, Lagedo, Macambira, Volta Grande, Lagoados Patos, Casal I e Casal II.

No que se refere à pecuária, é ainda bastante modesto o rebanho de bovinos, caprinos, ovinos, suínos e de aves.

No aspecto cultural o Município de Lapão, possui a Praça da Fonte e o Parque da cidade⁸, locais de maior preferência para visitação. As comunidades rurais fazem do município de Lapão uma referência regional com a existência de artistas da música, escritores, grupos de reisados, samba de roda e o maculelê. Também é conhecida pelas festas de carnaval e os festejos religiosos.

3.1.2 As comunidades quilombolas em Lapão.

Os estudos sobre a formação das comunidades quilombolas nos permite analisar que foi a partir de revoltas e fugas, que os quilombos foram formados. As fugas individuais foram as mais frequentes. Fugiam para a mata, se escondiam em lugares de difícil acesso para os capitães-do-mato. Iam vivendo do que achavam por lá e quando já havia um número muito grande de escravos fujões, formava-se uma comunidade denominada quilombo. “E por toda parte do sertão de Pernambuco da costa de Alagoas, do interior de Sergipe e da Bahia, novas colônias de negros fugidos chegavam para engrossar a população do quilombo” (CARNEIRO, 1991, p.1-2).

Esse cenário é bem presente no Município de Lapão que acabou por receber grande parte de escravos e descendentes que trabalhavam nas fazendas localizadas na Chapada Diamantina, principalmente da região de Brotas de Macaúbas. Como não há registro de estudos do processo de formação de todas as comunidades quilombolas de Lapão, faço um breve explanação sobre a comunidade de Lagoa de Gaudêncio, a primeira a receber a titularidade de suas terras e a única que possui um estudo acadêmico sobre os aspectos históricos e culturais que a identifica como quilombola.

Atualmente a comunidade de Lagoa de Gaudêncio possui uma população de aproximadamente 900 habitantes⁹ A comunidade de Lagoa de Gaudêncio começa a ser formada como lugarejo habitado por volta do ano de 1905, com a chegada dos caçadores Venâncio, Ozório José Alves e Joaquim. Vieram de Brotas de Macaúbas, encontrando uma lagoa cheia de água, saíram espalhando a notícia. Essas pessoas vieram apenas visitar o lugar, a procura de caça, mas viram que as terras não tinham donos e decidiram então se apropriar

⁸ A Fonte de Lapão representa o local do nascimento do município. O Parque da Cidade é um local urbanizado com equipamentos de esporte e lazer.

⁹ Dados da Secretaria de Saúde de Lapão/2017.

de um pedaço de chão, coisa que não encontrariam em sua terra de origem, como segue a afirmação de Silva (2007, p. 1), um nos primeiros moradores da comunidade, *“Vinhã do sertão, vocês já viram falar do sertão? Esse pessoal veio daí, veio minha vó, e minha mãe, veio todo mundo daí do sertão.”*¹⁰. O sertão que o entrevistado se refere é a região de Brotas de Macaúbas que nesse período, o trabalho escravo era que mantinha as lavouras de café.

Sobre a confirmação dos nomes dos primeiros moradores dessa localidade, Silva (2007, p.2) afirma *“meu padrinho que me criou Venâncio. Jovino e Firmino, Ozório e Joaquim Preto, foi os primeiros moradores que moraram na lagoa.”* Os demais entrevistados também confirmam esses nomes, como sendo os primeiros que aqui chegaram. *“Vinha dos Patos, de Lagoa da Pedra. Veio Venâncio, Eliseu, Joaquim conhecido como Joaquim Preto e Osório.”* (LIMA, 2007, p.1).

Comentaram também que a falta de alimentos, água e outros meios de sobrevivência provocaram o deslocamento de várias famílias para esse lugar. Sobre os supostos nomes que a atual Lagoa de Gaudêncio já teve, foi identificado pelos seus moradores nomes como: Lagoa da Vagem Grande, chamada por Ozório, Joaquim e Venâncio, Lagoa de Joaquim Preto em homenagem a Joaquim, Lagoa dos Negros por ser uma comunidade formada por apenas pessoas dessa etnia, Lagoa da Pendenga, Lagoa de Venâncio, Lagoa de Farrapo, Lagoa de Aguada Nova, e por fim Lagoa de Gaudêncio em homenagem a Gaudêncio, um antigo morador da comunidade.

A Lagoa de Gaudêncio é formada por população de mesma etnia: a negra. Desde os mais velhos e até as crianças, todos têm a cor negra, demonstrando assim a descendência de escravos. Nas entrevistas se ouve dizer que em sua família sempre tinha um membro que era escravo. Como afirma: *“Era, meus avós eram descendente de escravo, minha outra vó, Emiliana foi pegada no mato por cachorro. ”* (SOUZA, 2007, p.2). Provavelmente eles pertenciam ao um senhor na Fazenda em Macaúbas. *“meus avós pertencia a família da fazenda Santa Cruz, que era dono de muito escravo. Depois eles foram vendidos para a Fazenda Souza Sales em Macaúba ”*(SOUZA, 2007, p.2).

As fazendas Santa Cruz e Souza Sales ficam localizadas na região de Lençóis e segundo constam nos relatos das pesquisas, às mesmas entre os séculos VIII e IX viviam da exploração do extrativismo mineral e plantio de café e tinham os negros como principal mão de obra escrava. Os primeiros moradores da comunidade de Lagoa de Gaudêncio migraram

¹⁰ As citações utilizadas no texto são falas dos moradores da Comunidade de Lagoa de Gaudêncio, faz parte do acervo de pesquisa de graduação de Marisa Souza e Regina Carvalho (2007) e estão escritas com erros de grafias e concordâncias, pois foram preservadas as falas dos entrevistados.

dessa região, o que torna mais evidentes a confirmação de que esse povoado é formado por descendentes de escravos.

Analisado as assinaturas dos entrevistados, percebe-se que a comunidade é formada apenas por cinco famílias: Nascimento, Alves, Souza, Chaves e Vêncio. Geralmente os casamentos acontecem com membros da mesma família, onde primo casa com primo e assim por diante. Prova disso é a pouca miscigenação. A comunidade é formada apenas por pessoas negras.

A comunidade como em todo o território de Lapão possui uma faixa de terra para a prática de irrigação de cenoura, beterraba, cebola e tomate. A agricultura é a principal base econômica do povoado de Lagoa de Gaudêncio. Todos vivem basicamente da agricultura, sendo que alguns são empregados rurais que por meio do trabalho diário e fazem o sustento da família. Existem também os pequenos proprietários de terras, como segue a afirmação do morador Pereira (2007, p.3)

Nóis todos tem um pedaço de terra pra prantar, é pouca coisa mais dá pra viver e quem num tem as veis arrenda de outra pessoa e tombém pranta na meã. Aqui todo mundo veve da roça. Eu mermo pranto aqui nesse pedaço de chão (...) arrendado e ai com o poço da associação eu irriço cenora e tumate.

Em aspectos culturais, a comunidade tem destaque para: I – o reisado, o terno de reis da comunidade de Lagoa de Gaudêncio, fundado em 1932 é considerado pelo município e também pelo Estado da Bahia como parte fundamental no desenvolvimento da cultura brasileira. Em 2006 recebeu reconhecimento do Programa Cultura Viva onde ficou classificado como o terno de reis mais organizado e desenvolvido do país. II- a capoeira também é destaque na comunidade e responsável pelo desenvolvimento do esporte em outras localidades do município. III – o samba de roda desenvolvido em Lagoa de Gaudêncio é mais conhecido como batucada, com apresentações frequentes nos eventos da comunidade, principalmente no mês de setembro.

Deve-se ressaltar que as histórias contadas são importantes instrumentos para proporcionar um destacamento positivo na imagem do negro, pois a narrativa é capaz de mobilizar conteúdos afetivos e morais que são estruturadores de identidades. Esse contexto histórico aqui ressaltado foi um importante instrumento no processo de reconhecimento e titularidade da comunidade de Lagoa de Gaudêncio que primeiro se auto reconhece como descendentes de escravos e depois busca juntos aos órgãos competentes seu reconhecimento de fato e de direito.

3.1.3 Organização Estrutural da Educação Municipal

A educação Municipal de Lapão passou na última década (2006-2016) por algumas modificações na estrutura administrativa com o propósito de melhor atender as novas demandas advindas de um plano de governo que tinha nesta pasta, o pilar de sua administração. Nesse contexto, apresento as principais mudanças que colaboraram para um melhor atendimento educacional.

Em 2006, a estrutura administrativa contava com a seguinte organização na área educacional: Assessoria Educacional ao Ensino e Coordenação de Administração e Finanças da Educação Básica; Coordenação Pedagógica por segmento de ensino e Coordenações para as modalidades de Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação No Campo, Educação Especial, além de outras coordenações específicas como: Coordenação de Tecnologias Educacionais e Gerente Territorial de Educação.¹¹ Esses departamentos educacionais respondiam pela supervisão técnica, pedagógica e a implantação de programas governamentais, pois ainda não possuíam coordenadores pedagógicos por unidade escolar.

Em 2008, a Secretaria Municipal de Educação passou a ter uma nova organização e outras coordenações foram acrescentadas à legislação anterior. A pasta passou a ter a seguinte estrutura, além das que já foram citadas: Supervisão das Unidades Escolares, Coordenação de Igualdade Racial, Coordenação de Programas Especiais, Coordenação de Programas Educacionais e Coordenações de Programa Socioeducacionais.¹²

A modificação ocorrida na pasta da educação, justifica-se pela nova organização da educação nacional. Em 2007, foi lançado pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE¹³. Essa nova conjuntura educacional, exige dos municípios técnicos para responder pelo processo de implantação e acompanhamento dos programas educacionais no município. Além disso, o PDE proporcionou um alinhamento para o atendimento das políticas educacionais, que passou a atender os municípios a partir do planejamento das demandas apresentadas através do Plano de Ações Articulada – PAR, ferramenta de comunicação direta com o Ministério da Educação - MEC.

¹¹Informações com base na Lei Complementar nº 17 de dezembro de 2006.

¹² Lei complementar nº15 de dezembro de 2008.

¹³O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é um conjunto de programas que visam melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos a contar de seu lançamento, em 2007.

Apesar de ter assegurado as coordenações na forma da lei para os trabalhos internos do sistema municipal de ensino, como também atender a obrigações de implantação do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas, algumas dessas coordenações, a exemplo da de Igualdade Racial, não está sendo ocupada para a finalidade de desenvolver trabalhos pedagógicos dessa área. Inicialmente foi utilizada para acompanhar o processo de titulação das comunidades quilombolas e depois não se registrou a nomeação de profissional para esta coordenação. Seria uma oportunidade para desenvolver na rede, formações com os professores para a implementação das leis 10639/2003 e a 11.646/2008, estruturar a proposta pedagógica das escolas e implementar a educação quilombola, pois a rede possui cerca de 33% das unidades escolares estão localizadas em áreas quilombolas.

Na Rede Municipal de ensino o atendimento educacional é oferecido em 27 (vinte e sete) unidades escolares, sendo 06 localizadas na sede do município de Lapão e as demais na zona rural, com 09 (nove) dessas escolas rurais localizadas em comunidades quilombolas. Na estrutura pública municipal são atendidos 5.410 (cinco mil, quatrocentos e dez) alunos¹⁴ nas etapas de educação infantil (creche e pré-escola) e de Ensino Fundamental. Complementa a Educação do Município de Lapão, 02 (duas) escolas estaduais para atendimento do ensino médio, uma localizada na sede município e a outra no Distrito de Aguada Nova. Na rede particular, Lapão tem 02 (duas) escolas que atendem as etapas de educação infantil e ensino fundamental.

Além do ensino regular, o município, nos últimos anos tem intensificado o atendimento aos alunos com necessidades especiais, dispondo em algumas escolas, salas de recursos multifuncionais, com profissional especializado em psicopedagogia. E por meio do Programa Novo Mais Educação, do Governo Federal, tem buscado a ampliação da jornada escolar em no mínimo 07(sete) horas diárias, sendo 04 (quatro) horas de estudo regulares e 03 (três) com atividades diversificadas: acompanhamento pedagógico em letramento e matemática além de atividades esportivas, artísticas e culturais.

A Rede Municipal possui um quadro de mais de 70% profissionais efetivos e com formação em nível superior. Com relação a formações continuadas, ainda é muito precária, principalmente para os professores que lecionam os anos finais. Registra-se apenas a jornada pedagógica do início do ano letivo, e em média duas formações de quatro horas durante o ano, geralmente para tratar sobre os descritores da Prova Brasil, com finalidades de melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

¹⁴ Dados do censo escolar 2017 – Secretaria Municipal de Educação.

3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL: ENTRE AS LEIS E AS LUTAS

Em matéria de legislação, o município de Lapão desde 2006 vem instituindo instrumentos legais para a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Buscando normatizar a obrigatoriedade da lei 10.639/2003, a Secretária Municipal, através de portaria, orientava as escolas como proceder com as questões referentes à implementação da referida Lei. Nesse documento constava a orientação da legislação nacional. “§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira” (BRASIL, 2003).

Em 2008, quando foi feita a reformulação dessa legislação, a pasta da educação foi uma das que mais teve intervenção. O ensino passou a ter uma coordenação específica para acompanhamento das questões referentes ao ensino da história e da cultura afro brasileira. Um avanço importante, porém, essa coordenação esteve em sua maior parte envolvida com os trabalhos de reconhecimentos das áreas identificadas como comunidade quilombola, ficando o trabalho com a formação de professores para o cumprimento da lei 10.639/2003e o acompanhamento das ações referentes essa implementação, como segundo plano.

Em 2016, a Secretaria Municipal de Educação elaborou uma proposta de implementação das leis 10639/2003 e 11645/2008 para a rede de ensino e ainda instituiu um grupo de trabalho¹⁵ para o acompanhamento das ações com relação à efetivação desse ensino nas escolas publicas municipais. A proposta apresenta como justificativa de efetivação o seguinte texto:

O presente documento consiste primeiro na implementação da proposta como base legal e, em seguida apresenta um calendário anual de formações direcionadas aos professores da Rede, embasada nos documentos e antecedentes que culminam nas leis em discussão. Em seguida é apresentado um formato de monitoramento das atividades produzidas e sugeridas sobre a temática. (SEDUC, 2016).

Como se percebe em matéria de instrumento legal, a Secretaria Municipal de Educação já apresenta certo aparato para a formalização com relação à implementação das referidas leis (10639/2003 e a 11645/2008), porém o que se percebe é que houve por parte do sistema de ensino a preocupação na elaboração dos instrumentos legais. Já com relação a efetivação das ações que consta na proposta, pouco se tem feito. A proposta prevê ainda

¹⁵Portaria de nº 03 de 04 de março de 2016.

formações e acompanhamento das ações com relação suporte para trabalhar com as determinações da legislação nas escolas. Nas pesquisas realizadas, os professores não sinalizam a existência das formações a esse respeito, como também não tenho recebido nenhuma comissão de acompanhamento das ações.

Além disso, percebe-se que a preocupação no município está mais em atender as exigências, no que diz respeito à formalidade da implementação da lei, do que na efetivação por parte das escolas. O empenho em ter instrumentos legais é para apresentar diante dos órgãos externos, a exemplo da coordenação do selo UNICEF, no qual participa do “Prêmio Município Aprovado”. O grupo de trabalho criado para acompanhar esse processo, em mais de um ano que foi instituído, apenas realizou dois encontros, sem nenhuma ação efetiva nas escolas.

A Proposta Municipal de implementação das leis 10.693/2003 e a 11.645, ressalta as seguintes ações: formação de professores por território, socialização dos antecedentes da lei 10639, produção de pesquisa de material a ser aplicado em sala de aula e em cada disciplina, seleção de material: livros, CDS, DVDS, artigos e realização de palestra sobre a temática com pessoas que já realizam trabalhos direcionados à cultura afro-brasileira. Apresenta também uma listagem das datas em que as escolas devem trabalhar para demonstrar que estão fazendo a efetivação da legislação, dentre elas estão listadas: 21 de março – Dia Nacional pela eliminação de todas as formas de discriminação; 25 de maio - Dia da Libertação da África; 13 de maio- Dia Nacional de Luta contra o Racismo; 25 de julho – Dia da Mulher negra Latino Americana e do caribe; 28 de setembro – Lei do ventre livre; 20 de novembro -Dia Nacional da Consciência Negra¹⁶.

Nessa descrição e fazendo uma análise mais detalhada da proposta, percebo que em nenhum momento o documento prevê uma efetivação do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, conforme determina os dispositivos já existentes a nível nacional. Na lei 10639/2003, prevê que a implementação seja de forma contínua e fazendo parte do currículo da escola. Segue texto da Lei 10639/20103.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

¹⁶Informações contidas na proposta de implementação da lei 10639/2003 e 11.645/2017, publicado no caderno de planejamento dos professores da Rede Municipal de Lapão.

No Plano Municipal de Educação, para o decênio 2015 – 2025, aprovado pela Lei Municipal de nº 771/2015, consta também de forma bastante enfática estratégias para ações efetivas com relação ao ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todas as modalidades de ensino na esfera municipal. A Equipe de elaboração não mediu esforços para garantir a presença de estratégias nesse sentido. Como se percebe nas seguintes estratégias:

1.2.1.3 Implementar, a partir do primeiro ano de vigência deste PME, as diretrizes para a educação quilombola, do campo, ambiental e direitos humanos, com o objetivo de respeitar a diversidade e combater as desigualdades sociais¹⁷.

1.2.1.4 Elaborar no primeiro ano de vigência deste PME, em parceria com universidades, currículo e proposta pedagógica para a educação infantil de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, respeitando a diversidade e as especificidades locais e territoriais.

1.2.1.15 Promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre influência dos alunos dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural, valorizando as manifestações culturais de cada território, promovendo encontros e feiras culturais¹⁸.

1.2.3.8 Garantir o acesso à população do campo e de comunidades quilombolas às unidades de Ensino Médio da sede e dos distritos.

1.2.5.7 Apoiar a alfabetização de crianças do campo, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem a identidade cultural das comunidades do campo e quilombolas.

1.2.6.7 Atender às escolas do campo e de comunidade quilombolas, na oferta da Educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.

1.2.7.22 Garantir os conteúdos da história e cultura afro-brasileira e indígena, no currículo da rede municipal e ações educacionais, nos termos da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei 11645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com sociedade civil.

1.2.9.6 Reduzir as desigualdades étnicorraciais e regionais no acesso e permanência na Educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei.

1.2.10.5 Incentivar e apoiar em colaboração com a União, o atendimento a população do campo e comunidade quilombolas, em relação a acesso, permeabilidade, conclusão e formação de profissionais para atuação nestas populações.

Ainda nessa análise documental, veremos como a implementação da Lei se apresenta nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas. Para esse procedimento tomei como base as

¹⁷ Esse mesmo texto se repete nas seguintes estratégias do PME: 1.2.2.9, 1.2.5.8 e 1.2.6.11.

¹⁸ Esse mesmo texto se repete nas seguintes diretrizes do PME: 1.2.2.7,

informações contidas no PPP da Escola Honorato Gaspar de Souza, situado da sede do território de Elizeu/Lageado, zona rural do Município. Essa unidade escolar oferece o ensino fundamental – anos iniciais e finais, atendendo alunos da comunidade local e dos povoados de Macambira, Boa Esperança Lageado, Elizeu II e III.

Cabe lembrar que antes da legislação específica (Lei n. ° 10.639/03), a questão da diversidade cultural já estava contemplada pela LDB 9394/96 em seu artigo 26, parágrafo 4º, estabelecendo que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 2007, p. 23). É também um dos temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no módulo Pluralidade Cultural. Vale ressaltar também que tanto a LDB 9394/96, quanto os parâmetros fazem recomendações, não tinham um caráter de obrigatoriedade, o que acabou o não tratamento da temática de fato. Já a Lei n. ° 10.639/03 e a 11645/2008, tem caráter de obrigatoriedade, e, ainda que haja muitas limitações, percebe-se um maior esforço em sua aplicabilidade.

A proposta de analisar o Projeto Político Pedagógico- PPP da escola evidencia-se em pesquisar em que medida a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), está sendo abordados pelas escolas. De acordo com diretrizes nacionais, os estabelecimentos de ensino, em seus diferentes níveis, devem providenciar, dentre outras medidas a:

[...] inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino - de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004, p.24).

Dessa forma, o PPP pode se constituir num dos importantes instrumentos para a efetivação da lei nos estabelecimentos de ensino, haja vista seu destacado papel norteador da prática educativa e para bom funcionamento da escola. O PPP da escola escolhido para essa análise, foi elaborado em 2008, mas continua sendo o documento em vigência na unidade escolar.

Analisando as características sócio-históricas; a população atendida pela escola; a visão de educação, homem e sociedade que se pretende construir; os passos que devem ser dados para esta construção; entre outros, nota-se que PPP da escola regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9.394/96, em seu artigo 12, inciso I, prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema

de ensino, tenham a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica.” Traz os princípios citados de forma esclarecedora.

Dentre os objetivos específicos do PPP da escola em análise, destaco aqueles que primam pela orientação do ensino com base na diversidade étnico cultural, são eles:

[...] Promover práticas pedagógicas, que respeitem as diferenças, para que todos os educandos se sintam parte integrante do processo ensino aprendizagem; promover práticas que garantam ao educando conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, bem como aspectos sócio-culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer forma de discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, crenças, sexo, etnia ou outras características individuais e sociais. [...] (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009, p. 13-14).

Quando são analisados os objetivos específicos por disciplinas, é perceptível uma das fragilidades de implementação dos conteúdos ligados ao ensino da história e da cultura africana e afro brasileira. Ao analisar os objetivos das disciplinas que compõem o ensino fundamental, apenas a de História apresenta objetivos nessa direção, por possuir conteúdos regulares da área. Cabe destacar que conforme está descrito nos objetivos gerais da escola, a temática tem se apresentado numa perspectiva teórico-filosófica, com base no multiculturalismo. Isso permite demonstrar o conservadorismo e as práticas discriminatórias que tem se perpetuado no universo educacional, que busca resgatar a diversidade cultural, por meio de,

[...] uma cultura da “objetividade”, entendida como uniformíssimo, como ataque à diversidade, com finalidade de favorecer a articulação de sociedade “mono”: monoculturais, mono linguísticas, monoétnicas, monoideológicas etc. Pretende-se negar a diversidade para impor uma única cultura que se anuncia e se faz pública como “comum”, “consensual”, “valiosa” e “histórica (a de sempre)” (SANTOMÉ, 1996, p. 23).

Diante dessa análise, os objetivos da escola a respeito da diversidade e valorização da história e cultural africana e afro-brasileira, somente na disciplina de História é que remete a uma reflexão com os referidos documentos. Conforme determina o § 2º da lei 10.639/2003: “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003).

Nos anexos no PPP, vimos que a escola tem como projetos permanentes: O Projeto “Minha Comunidade tem História”, cujo principal objetivo é resgatar e registrar a memória do território, visando o conhecimento e a valorização da comunidade na construção da história local e Projeto o Dia D da leitura de Leitura. Segundo dados da entrevista com os professores nessa unidade escolar, percebemos que os projetos citados são instrumentos que os docentes

têm utilizado para o processo de implementação de assuntos relacionados ao estudo da história e da cultura afro-brasileira, como se percebe na entrevista das professoras de História e Língua Portuguesa respectivamente,

Há o projeto do dia D da leitura, onde podemos trabalhar com a implementação da Lei 10.639, bastando escolher um material que abranja o tema. Há também o projeto “Minha comunidade tem História, em que pensamos formas de aproximar os alunos da história local. (J.B.S, 2017).

A escola tem trabalhado muito com leitura, interpretação e produção textual, sequências didáticas com os anos iniciais e também com dramatizações de contos africanos especialmente! Ainda é trabalhado de forma transversal, porém almejamos a elaboração de um projeto permanente. Sendo que, sempre no dia 20 de novembro é desenvolvido um pequeno projeto sobre a Consciência Negra. (C. P. A, 2017)

O que fica claro nessa análise é que os conteúdos, conforme determina a legislação, estão sendo abordados pela escola, mas sempre por meio de um projeto, ou atividade específica. Não aparecem, em momento algum, como conteúdos que já fazem parte do currículo regular da escola. O fato dos professores considerarem essa prática como forma de implementação está relacionado ao pensamento de Macedo (2009 p. 121), quando diz: “[...] homogeneizar o ensino sempre foi o objetivo da escola única, com viés de massificação, imaginando que a diferença que nossos alunos trazem para a sala de aula não faz diferença; são, portanto, epifenomenais.”

Percebemos que para efetivar a lei, não é tarefa apenas de competência dos professores, é de toda a escola, que precisa melhor direcionar esses conteúdos na proposta curricular e não apenas como um projeto temático, atividades referentes às datas comemorativas, mas sim fazer a inclusão da temática em todo o decorrer do ano letivo. “[...] Assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação”. (GOMES 2007, p.41). Cabe aos professores, ao tratar a História da África e da presença negra no Brasil, fazerem abordagens positivas, claro que não deixando de mostrar todo o sofrimento dos negros, mas principalmente salientando que as várias lutas de resistências empreendidas por eles fez com que essa temática passasse a ter uma legislação específica. Assim,

A escola deverá ser local de reflexão e não de omissão dos problemas sociais, deve ser reconhecida como um espaço discursivo onde a identidade discente é construída e reconstruída de maneira histórica e cultural, e deve ser um projeto de competência pedagógica baseada na constituição cultural. (D'ADESKY, 2001, p. 89)

Nessa discussão, onde a atenção foi dada nos aparatos legais que o município possui para a efetivação das Leis 10.639/2013 e 11.645/2008 e tomando como base, que esses

instrumentos não são apenas documentos formais da esfera governamental, são muito mais que isso, representa uma conquista para o segmento da população negra e indígena. É parte do conjunto de políticas afirmativas e de inclusão social conquistados por meio de muitas lutas.

Em termos legais, podemos dizer que Lapão já apresenta uma organização nesse sentido. Porém, é necessário ir além da parte burocrática. É preciso dar suporte para que as escolas possam ter condições de fazer da implementação uma realidade, sem necessitar de um projeto ou uma sequência didática com finalidades de atender a uma comemoração específica.

3.3 NARRATIVAS DE PROFESSORES: IDENTIDADES EM FALSO.

Nesta seção, apresento os dados das pesquisas coletados através de questionários e entrevistas individuais com alguns professores da Rede Municipal de Lapão, que lecionam umas das disciplinas, listadas pela Lei 10.639/2003 como áreas pedagógicas responsáveis em programar os conteúdos ligados ao ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana. Além do questionário de entrevista, foi realizada também uma oficina metodológica com objetivo de ouvir o que dizem as escolas com relação a essa temática.

Para concretização dos objetivos da pesquisa, que consiste em analisar os impasses e desafios para a efetivação da Lei 10.639/2003 e a 11.645/2008, na Proposta Curricular da Rede Municipal de Lapão, optei por desenvolver uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico. A pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (1991), se fundamenta na compreensão de que a realidade é construída na interação com o ambiente, nas diferentes relações humanas e sociais.

As entrevistas individuais estão apresentadas por blocos de professores da mesma unidade escolar. Foram utilizados para apresentação dos resultados os nomes fictícios de modo a contemplar a ética da pesquisa. Já nas apresentações dos dados da oficina metodológica serão utilizados a identificação da unidade escola e a as iniciais do nome do entrevistado (a).

As professoras Ana e Beatriz, trabalham na mesma unidade escolar. Ana é licenciada em Letras e é professora efetiva de Língua Portuguesa há pouco mais de 16 anos. A professora Beatriz tem formação em nível médio – Magistério e tem 8anos que atuam também na Rede Municipal de Lapão como professora de História.

As professoras Ana e Beatriz, respondem em suas entrevistas ter conhecimento e já ter participado de formação relacionado aos marcos legais para concretização das leis

10.639/2003 e a 11, 645/2008. Além disso, Ana diz que em sua formação acadêmica contemplou estudos relacionados ao ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, mas ainda não participou de nenhuma formação específica nessa direção. A Professora Beatriz afirma já ter participado de formação com relação a essa temática oferecida pela Secretaria Municipal de Educação.

Ao serem questionadas sobre a efetivação das Leis 10.639/03 e a 11645/08, na Rede Municipal de Lapão, as entrevistadas respondem: *“Sabemos da importância e valorização da cultura afro-brasileira e indígena no ambiente escolar, mas que nem sempre acontece como uma prioridade”* (professora Ana). *“Considero uma realidade a implementação do ensino da história e da cultura afro-brasileira da rede”* (Professora Beatriz). Com relação às atividades que as escolas desenvolvem e que são consideradas ações de orientação da legislação citada, elas responderam:

Os momentos dirigidos para estudos sobre discriminação racial e a valorização da cultura que fazem parte dos projetos temáticos da escola que antes acontecia em um determinado período específico do ano, mas que esse ano veio como proposta obrigatória. As atividades são realizadas de forma repetitivas a cada ano e não tem provocado mudança de atitudes com relação ao respeito a diversidade, combate as formas de preconceitos e racismo em nosso meio (Professora Ana).

A escola desenvolve projeto específico em um determinado período do ano com relação ao tema, geralmente enfatizando: discriminação, lutas antigas e atuais, culturas, música, culinária, religião e arte africana. no desenvolvimento das atividades, os alunos e professores sentem-se motivados, pois as atividades têm contribuído para o sentimento de pertencimento da identidade étnico racial. (Professora Beatriz).

Quando pergunto se a escola já discutiu a implementação da lei no projeto político pedagógico ou na proposta curricular, as professoras responderam que ainda não houve nenhuma discussão nessa direção. Já com relação à política de efetivação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Lapão, elas dizem que não conhece a existência de legislação municipal, porém considera implantado, pois as escolas realizam anualmente atividades com essa finalidade.

O professor Carlos é licenciado em Letras e leciona Língua Portuguesa na Rede há 11 anos. O professor Daniel é licenciado em Letras e História, leciona História há 6 anos e a professora Elza, tem formação em nível médio – Magistério, leciona a disciplina de Artes, há 8 anos. Estes são professores de uma escola localizada em uma das comunidades quilombolas do Município de Lapão.

Concernente aos marcos legais para implantação das leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, os professores Carlos e Daniel responderam que conhecem a existência, porém

ainda não fizeram leitura dos documentos e a professora Elza respondeu que conhece e já participou de formação sobre o tema. Com relação à formação específica para trabalhar com o tema história e cultura africana e afro-brasileira, Os professores Carlos e Daniel, dizem que na formação acadêmica, contemplou esse ensino. Eles consideram também uma realidade a implementação das leis da Rede Municipal. Para os entrevistados:

- *É fundamental que os alunos possam conhecer e valorizar a contribuição da história cultural do afro-brasileiro. (Professor Carlos).*
- *É de suma importância conhecer a cultura e a contribuição dos africanos para o povo brasileiro. (Professor Daniel).*
- *A coordenação pedagógica da escola promove estudos com a temática, porém ainda é uma utopia dizer que já este implementado visto que nem todas as escolas trabalham conforme determina a legislação, geralmente fazem atividades de forma isoladas. (Professora Elza)*

Com relação às ações que a escola desenvolve e que consideram como atividades de implementação do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, os professores nessa unidade escolar citaram: apresentações culturais e inserção da temática nos conteúdos das unidades e as apresentações em comemoração ao Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro. Essas atividades segundo os entrevistados fazem parte do Projeto Político Pedagógico e dos Projetos temáticos da escola.

Os professores a seguir apresentados fazem parte de umas das escolas da rede do Município de Lapão que embora não esteja inserido em uma comunidade quilombola, atende alunos de origem quilombola. A professora Fernanda é licenciada em Letras e está lecionando na rede há 14 anos e a professora Gal é licenciada em História e leciona no município de Lapão há 8 anos.

As professoras dessa unidade escolar afirmam que conhecem e já fizeram estudos sobre os atos legais para implementação do ensino da história e da cultura afro-brasileira. Com relação à formação envolvendo a temática, a professora de História informa que na formação acadêmica foi contemplado estudos nessa direção e a professora de Língua Portuguesa diz não ter participado ainda de formação específica sobre o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, mas que a coordenação pedagógica da escola tem procurado abordar a temática nos momentos de planejamento. Com relação a ser uma realidade ou uma utopia a efetivação da legislação na proposta curricular do município, as professoras deram a seguintes respostas:

É uma realidade a implementação da Lei 10639 na Rede Municipal de Lapão. Uma vez que a Educação é uma das principais pontes para sanar o

*preconceito bem como fortalecer a valorização humana em toda e qualquer situação racial, social, afetiva e outros. (Professora Fernanda).
Deveria ser uma realidade e aos poucos tem sido implementada. É óbvio que temos desafios diários diversos, que envolvem alunos e colegas de trabalho, mas é uma lei e deve ser cumprida. Além disso, e mais importante, é direito dos alunos negros conhecerem sua história e sua cultura, o que auxilia na construção de sua identidade e de sua autoestima e também para os alunos de outras raças na construção de uma sociedade mais tolerante e democrática. (Professora Gal).*

Com relação às atividades que a escola desenvolve, as entrevistadas consideram como forma de implantação das Leis na Rede Municipal. Nesse contexto, obtive os seguintes posicionamentos:

A escola tem trabalhado muito com leitura, interpretação e produção textual, sequências didáticas e também com dramatizações de contos africanos especialmente! Ainda é trabalhado de forma transversal, porém almejamos a elaboração de um projeto permanente. Sendo que, sempre no dia 20 de novembro é desenvolvido um pequeno projeto sobre a Consciência Negra. (Professora Fernanda).

Há o projeto do dia D da leitura, onde podemos trabalhar com a implementação da Lei 10.639, bastando escolher um material que abranja o tema. Há também o projeto “Minha comunidade tem História”, em que pensamos formas de aproximar os alunos da história local. Tais atividades deveriam está prevista nos seguintes instrumentos: Proposta Curricular do Município e no Projeto Político Pedagógico da Escola. Porém está presente no Plano de ensino da disciplina de História. É uma iniciativa pessoal e com apoio de minha coordenadora para que a implementação da Lei 10.639 seja contínua e presente ao longo do ano, não estando limitada à semana da Consciência Negra. (Professora Gal).

Com relação às principais atividades realizadas com os projetos desenvolvidos nas escolas, as entrevistadas citam: “as apresentações de paródias, músicas, poemas, rodas de capoeira e desfile da beleza negra” e afirmam que com a realização desses eventos, a escola tem contribuído para a valorização da cultura e do sentimento de pertencimento da identidade etnicorracial. As professoras também afirmam não conhecer a existência de legislação municipal com relação à efetivação da legislação em questão, porém consideram que já é uma realidade na rede, pois as escolas realizam anualmente atividades com essa finalidade.

Percebe-se através das respostas apresentadas pelas professoras Ana e Beatriz que ainda há uma carência na formação dos professores para lidar com questões das leis nas escolas. Isso porque as universidades abordam o tema, mas não aprofundam pesquisas nessa direção. As faculdades de educação deveriam ressaltar a importância da formação desses profissionais na construção de um currículo, de modo a contemplar as novas demandas da sociedade brasileira, que atualmente são voltadas para a promoção da equidade social e a

atenção para a diversidade cultural. A entrevista demonstra também que o município de Lapão ainda não tem investido em formação continuada para professores, apesar de estar previsto na Proposta Municipal de trabalhar conteúdos com base nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Em relação à implementação do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na rede, os entrevistados sinalizam para o fato de está implantado, pois as escolas, eventualmente trabalham com atividades relacionadas ao tema. Esse entendimento que os professores têm sobre a implementação vai ao encontro do pensamento de que é suficiente as escolas se dedicarem apenas um momento para as apresentações, realizações de eventos ou ainda culminância de projetos temáticos. A situação descrita, pelos professores, compactua numa vertente do multiculturalismo que Canen (2001) e Oliveira (2006) denominam de folclorização da questão negra ou de multiculturalismo folclórico, reduzindo o multiculturalismo a uma perspectiva de valorização de costumes, festas e outros aspectos. Com essa iniciativa, “o sistema educacional está pensando em respostas que incluam a diversidade cultural em suas atividades” (CANEN; SANTOS, 2006, p. 8), porém,

Se as escolas adotassem um currículo em que se estudassem as histórias de opressão dos negros, discutissem sobre as diversas culturas e adotassem estratégias multiculturais, certamente, teriam uma visão multiculturalista da educação, e seu sistema de ensino educacional valorizaria e respeitaria as diferenças (CANEN; SANTOS, 2006, p. 8).

Como podemos perceber no pensamento das autoras, e nas narrativas dos professores que consideram a implementação das leis na Rede Municipal de Lapão uma realidade, há um distanciamento do que se pratica na rede e o que de fato determinam as legislações, quando abordam a forma de como os conteúdos deveriam ser tratados na escola. O que parece haver e tendo como informações as falas dos entrevistados é que trabalhar questões da história e da cultura afro-brasileira não pode limitar-se apenas como uma estratégia “burocrática” de “cumprimento” da Lei, é preciso reflexão nesse sentido, como diz Munanga (2005, p. 16):

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de descendência negra. Interessa também aos alunos de outras descendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

O segundo bloco de apresentação dos dados da pesquisa em questão, foram obtidos na realização da oficina metodológica, atividade do curso de mestrado e foi orientado pela professora Sr.^a Roseli Sá. O evento teve como tema: A implementação do Ensino da História e da Cultura afro-brasileira e africana nas particularidades da Rede Municipal de Lapão. Para essa análise, utilizei o depoimento de três escolas. Na sequência, apresento alguns gráficos com as informações de todos os participantes do evento.

O depoimento abaixo foi dado pela Diretora da Escola - Centro Educacional Antônio Matos, localizado no Distrito de Aguada Nova, a senhora A.C.G.A. Ela nos relatou que:

Como a gente ver, o município já tem lei que normatiza a implementação. As vezes a gente pensa que a escola não trabalha muita coisa, mas quando você começa lembrar de ações do dia-a-dia, você percebe que tem muita coisa nesse sentido. Dentro do conteúdo convencional, os professores, principalmente de história e de artes, já trabalham muito. Lá na escola a gente tem percebido assim: como nós temos um projeto de leitura e escrita que é o encontro literário, ele é um projeto de onde mais sai ações nesse sentido. É um projeto amplo. O ano passado aconteceu a 10ª edição, estamos indo para a 11ª e aí a gente vai voltar para o que tem apresentado e análise que muito tem feito nesse sentido. Principalmente na temática de 2011 que teve como tema Brasilidade: ler o Brasil para escrever a vida, do qual muito se produziu e se trouxe porque quando a gente vem trabalhar Brasil especificamente, traz muito a questão da miscigenação e do multiculturalismo.

Com relação a Escola Antônia Gaspar de Souza, localizada no Povoado de Rodagem. Os depoimentos foram dados pelos professores H.S.D e C.F.S.S.

Somos professores da escola Antônia Gaspar em Rodagem, uma escola que atende alunos de algumas das comunidades quilombolas do município, como: Volta Grande, Queimada e até outras regiões que não são de Lapão. Na escola nós temos dentro dos conteúdos programados da unidade, um espaço reservado para trabalhar a cultura afro, eu sou professor de artes em todas as salas e sempre incluo nos projetos, pois nós temos um projeto sexta nas artes, onde toda última sexta-feira do mês nós fazemos um evento na escola com todas as salas com apresentações de dança e de música. Normalmente eu trabalho mais na minha disciplina com a questão de regionalidade. Só questões da nossa região e normalmente você vai pegar uma música, você não vai pegar uma música Americana, você vai pegar uma música baiana. Estamos trabalhando desde início do ano sobre um grupo musical que vem ganhando o mundo, que é o grupo Barbatuques. Eles trabalham com percussão corporal, eles são da Bahia e já se apresentam em vários lugares do mundo, levando nossa cultura que veio de lá da África e hoje ela retorna ao mundo de maneira diferente pela nossa mistura. Nós somos, eu acho, um berço de cultura. Em relação à lei, no aspecto específico, não trabalha, porém nós temos uma política rigorosa, ainda mais que a disciplina de cooperativismo trabalha bastante essas questões, como: o termo igualdade, socialização deles, em relação ao dia da mulher, teve alunas que levaram a Princesa Isabel, como uma das guerreiras, já por essa liberdade que hoje o negro tem em exercer as suas funções e de exercer profissões de alto escalão. Eu sempre trato com

elas a respeito de história daqui da nossa região. Tem por exemplo, Morro do Chapéu onde teve o primeiro coronel negro, e de onde registra também o primeiro o médico negro da Bahia. Então quando você trás da nossa história, você vai ver pessoas que saíram das senzalas para exercer patentes altas e de alto escalão. Colocamos ainda, que nossa escola tem o projeto de música e projeto de dança. Todas essas coisas estão presentes no nosso programa escolar e temos tido êxito, porque em Rodagem hoje, raramente você vai encontrar alguém pra fazer uma discriminação racial lá, porque primeiramente vai olhar para o espelho, olhar um pro outro e falar: somos iguais, não tem essa diferença. E, dentre todos os projetos que nós temos o projeto da Semana da Consciência Negra em novembro, e todo dedicado a realização de atividades voltadas ao tema. Uma dificuldade na implementação dos conteúdos no dia a dia é o livro didático que não contempla os temas relacionados ao ensino da história e da cultura afro-brasileira da forma que gostaríamos e como determina a lei.

As Professoras F.S.R e I.R.S.S demonstram em seus depoimentos como acontece a implementação da Lei 10639/2003 na Escola Valentina de Oliveira Matos, situada na comunidade quilombola de Lagoa dos Patos.

Sou professora de Artes no colégio Valentina de Oliveira Matos em Lagoa dos Patos, eu não conhecia a lei e a partir desse convite vou começar a trabalhar a partir de agora. Vou trabalhar com máscaras africanas e fazer alguns desfiles ressaltando a beleza negra. Como não conhecia essa lei, está sendo bom participar dessa oficina irei falar com a coordenadora pedagógica pra fazer estudo da lei e a partir de agora começar a trabalhar. (I.R.S.S)

Eu sou novata na escola e na rede. Sou professora de Língua Portuguesa e por coincidência estou começando a trabalhar com o tema diversidade cultural. Dentro dessa diversidade tem a cultura afro e a lei eu não conhecia. A coordenadora passou pra mim ontem e eu vou passar para os alunos na semana que vem. É uma lei que devemos conhecer e passar a diante. Nós estamos gostando da oficina porque não conhecíamos sobre essa temática. (F.S.R)

O Professor A.G.M, apresenta o depoimento para a Escola Antônio Marculino Vieira, localizada no Distrito de Aguada Nova.

A nossa instituição, em particular, recebe uma grande quantidade de alunos remanescentes de quilombolas. Por esse motivo, nosso grupo procura através de projetos informar aos nossos estudantes que eles possuem uma história rica no que diz respeito a sua etnia. Há vários anos temos tido uma preocupação de maximizar a importância em mostrar aos nossos alunos a sua a história, mostrando a eles o quanto eles são importantes e tem todos os direitos, pois são cidadãos. Cidadãos com um passado singular – reprimidos/ escravizados. O dia da Consciência Negra em nossa escola é visto como uma maneira de valorizar a identidade étnica cultural afro-brasileira. Para isso, faz necessário em especial no Marculino, pois o mesmo possui mais da metade de seus alunos descendente e ou remanescente de quilombos. Nos projetos desenvolvidos na escola são feitos exposição de cartazes, exibição de filmes, caracterização dos alunos em desfiles, apresentação teatral, enfim várias atividades relacionadas com o

tema. A escola tem buscado sempre trabalhar com a identidade dos alunos, suas origens e suas descendências.

No tocante à realidade percebida, a partir das entrevistas, é possível questionar como tem ocorrido o processo de formação de nossos educandos diante da ausência de uma proposta pedagógica efetiva para a concretização desse ensino? Sendo implementadas, podem contribuir nos processos de valorização do outro, do respeito às diferenças culturais e consequentemente se sentir parte de um conjunto de diferentes étnicas em que há espaços para todas, sem que uma necessariamente se mostre superior à outra.

Os professores evidenciam que existe uma preocupação em estar desenvolvido algum tipo de atividade que caracteriza a implementação da lei 10.63/2003. Os eventos realizados pelas escolas são importantes no processo de resgate e valorização da história e da cultura afro-brasileira, porém eles não devem ocorrer de forma isolada, sem uma contextualização prévia em sala de aula. Pois, como nos diz Barbosa (2008), ser negro não é só ter a pele negra. É mais que isso, é ter consciência de que é descendente dos negros/as que fizeram a história do Brasil. É essa percepção e identidade com a negritude que devemos possuir – uns mais outros menos, mas todos possuem herança africana – e construir em nossas escolas.

Infelizmente somos fruto de uma educação que conta a história apenas pela ótica dos vencedores. É muito mais prático conhecer o “ato heroico” de assinatura de uma Lei que oficializa o fim da escravidão, sem contar/descrever ou referenciar todo o movimento abolicionista que lutou em prol da consolidação desse processo árduo e tão almejado. Errôneo é compreendemos a importância de sua institucionalização apenas a partir do ato da assinatura da Lei Áurea que aboliu oficialmente a escravidão no Brasil, e, nesse intento, não podemos esquecer o contexto histórico propício para essa construção.

A respeito desse contexto histórico devemos lembrar que o nosso país, nos anos que antecedem a Lei Áurea, a partir de 1880, o movimento abolicionista travava lutas em prol do fim da escravidão. Outro importante fator que colaborou com este processo ocorreu devido às pressões externas dos ingleses, ao proibir o tráfico negreiro e apoiar o fim da escravidão. Sendo assim, ao dificultarem a entrada de mais escravos no Brasil enfraqueciam a lei da oferta e da procura, no sentido de diminuir o comércio de escravos no país. As pressões da Inglaterra, que na época tornara-se potência econômica após a Revolução Industrial, muito colaborou para os ideais abolicionistas propagados na época, pois esses atendiam também seus interesses econômicos. Além disso, acerca da Revolução Industrial, que consolidou o sistema capitalista industrial, materializando o

trabalho assalariado, esse sistema inova, por rejeitar o trabalho escravo, substituindo-o pela a exploração do trabalho humano assalariado.

Faz-se importante também mencionar, a decadência do sistema político vigente no país, qual seja o regime monárquico. O país ascendia pelo regime republicano, que em nome do progresso expandia o conceito de igualdade e liberdade para aqueles que seriam cidadãos dessa nova nação. Contudo, ao lembrarmos do ato oficial, a assinatura da Princesa Isabel para a “abolição dos escravos não podemos de modo algum nos esquecer da conjuntura política, econômica e social que a levou a instituir essa lei.

O evento realizado pela escola em que coloca a Princesa Isabel como uma das guerreiras no processo de abolição dos escravos, como relatado no depoimento dos professores H.S.D e C. F. S.S, necessita desta atenção especial, pois “guerreiras”, como o próprio nome diz, são pessoas batalhadoras e protagonistas de um novo tempo, que ousam, lutam e vencem desafios, o que não se pode aplicar à ação exercida pela Princesa em foco, que simplesmente foi levada tardiamente a decidir-se sob fortes pressões externas e internas num momento político relevante da nossa História. Melhor reservar dignamente o termo “guerreiros/as”, aos negros e negros levantados, em diferentes lutas e sacrifícios mil.

Além disso, para o movimento negro, a data de 13 de maio é tida como o dia de combate ao racismo, uma vez que a Lei assinada em 13 de maio de 1888, apenas decretava o fim da escravidão, não tendo sido criado nenhum tipo de condição para inserção da população negra que vivia as margens da sociedade, sem usufruir das mínimas condições de dignidade humana. Sendo assim, nós como educadores e formadores de opinião, devemos, ao inserir a lei no ensino de História da África, ampliar debates a fim de desconstruir o mito da heroína no qual a Princesa Isabel ainda ostenta: “o título de redentora da abolição da escravatura”.

Diante dessa investigação, pode-se dizer que o município de Lapão através da Secretaria Municipal de Educação não tem efetivado a lei 10.639/03 nas escolas da rede de ensino, e que não existe formação dos professores que trabalham diretamente com essa temática, que as escolas enfrentam o despreparo de suas coordenações pedagógicas em tratar do tema investigado. Além disso, o material didático que as escolas dispõem não trás uma perspectiva que aborde com eficiência tais temas. O professor tem buscado por si mesmo, instrumentos midiáticos que permitam trabalhar pontualmente com as questões etnicorracial

nas aulas, sem, contudo, a intermediação da secretaria de educação, conforme ficou evidenciado nas falas. Por fim, concordamos com o que dizem Ferreira e Silva (2007, p.17).

A inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo lhes remete inicialmente ao desafio da necessidade e análise permanente de como as fronteiras raciais e éticas vão sendo produzidas no interior de nossos currículos e de nossas práticas pedagógicas, principalmente em um país em que o mito da democracia racial é tão forte.

Como dito anteriormente, esses depoimentos foram colhidos na oficina metodológica realizada com os professores da Rede Municipal de Lapão em 09 de junho de 2017, no Centro de Treinamento de Professores, na cidade de Lapão, cujos registros fotográficos estão organizados em blocos. O evento teve como objetivo de identificar os impasses e desafios que as escolas têm enfrentado na implementação das leis 10.639/2003 e a 11.645/2008. Foi um momento muito significativo para a pesquisa, pois propiciou espaço/tempo de reflexão entre os participantes, no qual puderam observar o que eles consideram formas de efetivação do ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Figuras: 01: Bloco de Fotos – Oficina metodológica com professores da Rede Municipal de Lapão



Para uma visualização mais clara da pesquisa, são apresentados os resultados em gráficos de como está o processo de implantação do ensino da história da cultura africana e afro-brasileira nas escolas. A pesquisa contou com 21 participantes, tendo representantes de

todas as escolas que atendem ao Ensino Fundamental – Anos Finais e estão relacionados às disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e História.

Gráfico 01: A implementação da lei é contemplada

Gráfico 02: Conhecimento sobre a Lei 10639/2003 e a 11645/2008

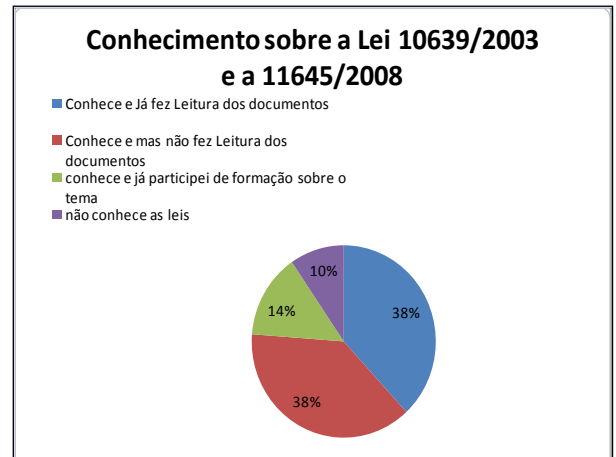
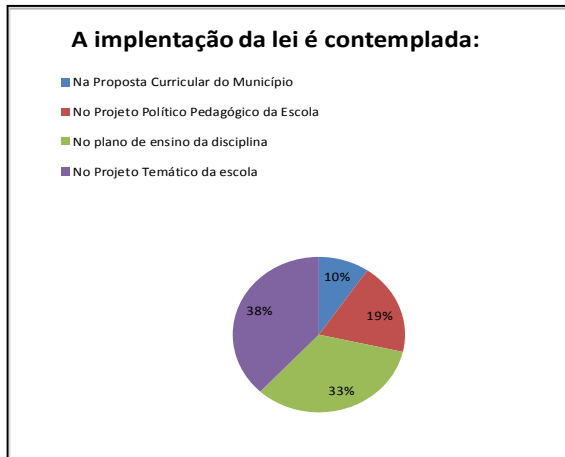


Gráfico 03: Política de implementação da Lei 10.369/2003 na Rede Municipal de Educação de Lapão.

Gráfico 04: Formação para trabalhar com conteúdos relacionados ao ensino da história africana e a cultura afro-brasileira

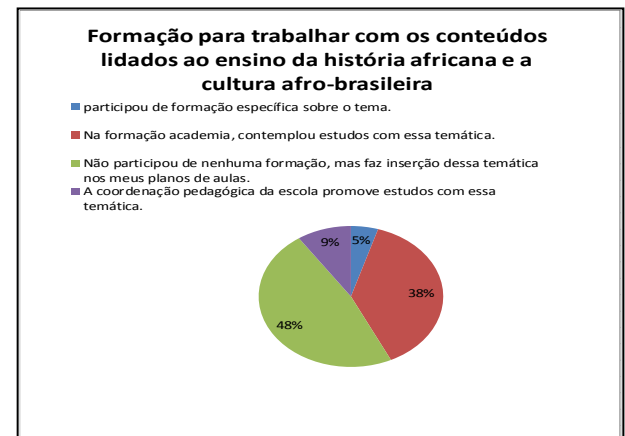
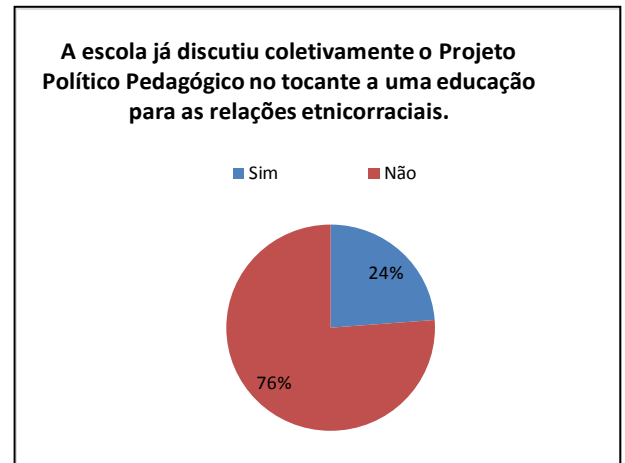
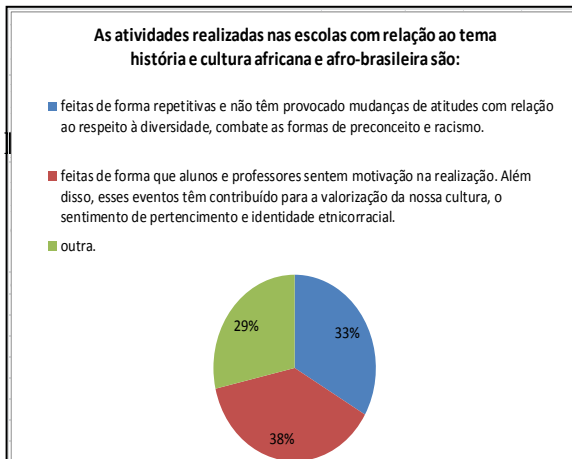


Gráfico 5: As atividades realizadas com relação ao tema histórias e cultura afro-brasileiras.

Gráfico 06: A escola já discutiu coletivamente o Projeto Político Pedagógico no tocante a uma educação para as relações etnicorraciais.



Como se pode perceber, o gráfico 1 deixa claro que a implementação da lei, para 38% dos entrevistados, diz ocorrer por intermédio do projeto temático da escola e apenas 10% responderam que já faz parte da proposta curricular do município. No gráfico 2 aponta que os professores tem conhecimento da lei 10639/2003, embora 38% dos entrevistados ainda não tenham feito leitura do texto legal.

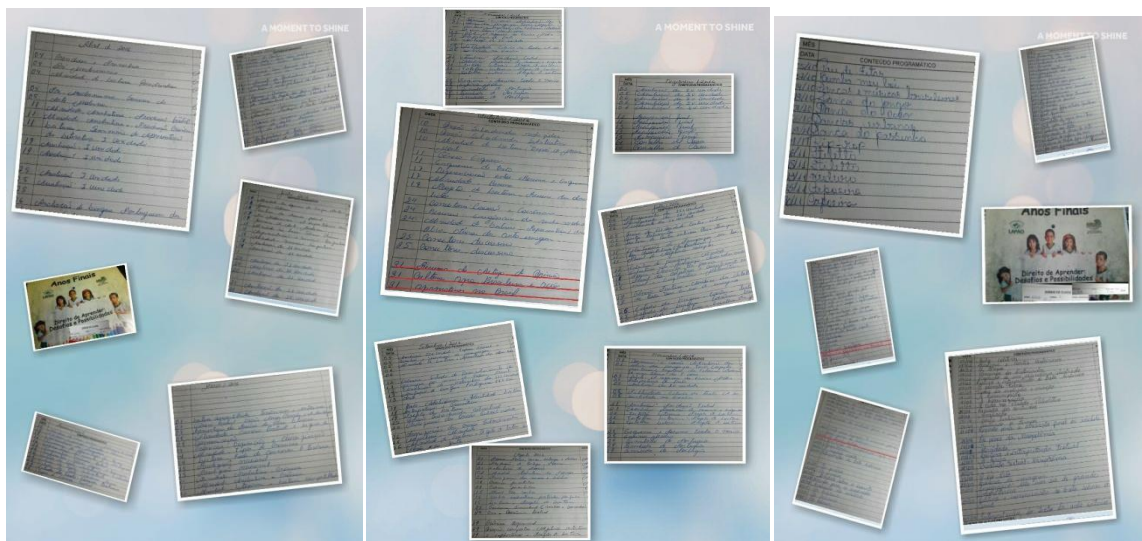
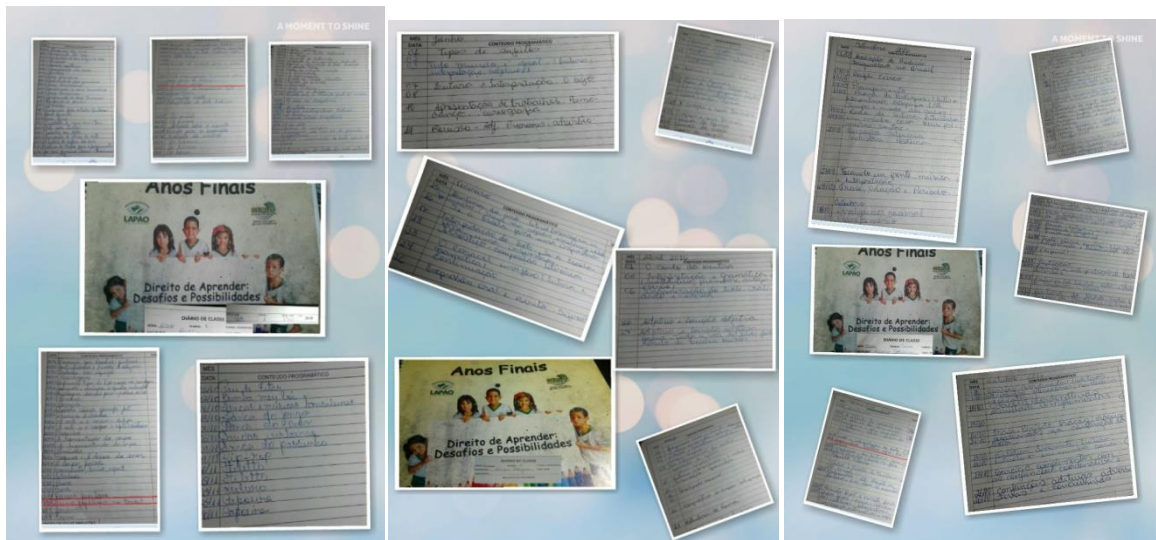
No gráfico 3, fica claro que os professores apesar de não conhecem a existência de instrumentos legais para a implementação da lei na Rede Municipal de Ensino, consideram implementados porque as escolas realizam atividades nesse sentido. No gráfico 4, 48% os entrevistados sinalizam a ausência de formação com a temática em questão.

Com relação ao gráfico 5 percebemos que as atividades realizadas na escola com foco na implementação da história e cultura africana e afro-brasileira, para a maioria dos entrevistados (38%) as atividades que são realizadas na escola têm motivados professores e alunos para o respeito e a valorização e sentimento de pertencimento e identidade etnicorracial. Já para 33% dos entrevistados as atividades geralmente são realizadas de forma repetitivas e não tem provocado mudanças de atitudes com relação ao respeito às diversidades e combate as formas de preconceito e discriminação etnicorracial. No gráfico 6, percebemos que apesar das atividades serem desenvolvidas na escola, elas ainda não estão presente no Projeto Político pedagógico da escola.

3.3.1 O que demonstram os registros dos diários de classe

As imagens a seguir demonstram por meio dos diários de classes, a realidade das salas de aula quanto se trata dos conteúdos ministrados aos alunos com relação à temática do ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Figuras2: blocos de fotos dos registros dos diários de classe





Como pode ser observado nos registros dos diários de classe de uma das unidades escolares do município de Lapão, assim com em outros instrumentos da pesquisa, temas ligados ao ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira são abordados pelos professores de Língua Portuguesa, Arte e História, porém ainda um período específico do ano (novembro) ou por ser parte do conteúdo programático da disciplina, como é o de História. Os registros nos mostram que a implementação da temática, depende da iniciativa individual do professor. Ainda não se configura como política da escola pertencente ao Projeto Político Pedagógico. Em uma entrevista concedida em 2017 no site Brasil de Fato, a professora Petronilha Gonçalves e Silva, avalia que nos 14 anos de implantação da lei 10.639/2003¹⁹, a realidade nesse processo é que:

Há também professores [...] que se dedicam apenas a algumas atividades e projetos restritos ao mês da Consciência Negra. O que temos que fazer é a avaliação da formação dos professores e também dos princípios que cada professor leva para sua docência: que tipo de projeto de sociedade cada professor está construindo.

Para os defensores de uma educação das relações etnicorraciais, bem como as determinações legais nessa direção, “professores que lutam por uma sociedade democrática e igualitária evidentemente estão empenhados em trabalhar a educação das relações etnicorraciais por meio da cultura e história dos afro-brasileiros e africanos, bem como dos povos indígenas durante todo o ano” (SILVA, 2017).

¹⁹Dados com base na entrevista com a professora Petronilha G. e Silva, relatora da comissão que elaborou o parecer para a aplicação prática da Lei 10.639/03. Tema da entrevista: Ensino de história da África ainda não está nos planos pedagógicos. Rute Pina. Brasil de Fato | São Paulo (SP). 08 de Janeiro de 2017 às 19:49. <https://www.brasildefato.com.br>. Acesso: 23/09/2017 às 14:42.

A luta dos movimentos por leis que versem sobre o negro e o indígena na educação brasileira, significa uma revisão da história africana, afro-brasileira e indígena, principalmente em combater o racismo no sistema educacional. A ideologia eurocêntrica que vigora desde os primórdios da colonização, vem ainda afirmando a superioridade branca sobre negros e indígenas “[...] reduzindo suas histórias e culturas a meros apêndices do processo civilizador europeu”. [...] “Reconhecer a história e a cultura destes povos, sob uma ótica que não seja a do opressor, é reconhecer plenamente suas humanidades” (Rocha, 2017)²⁰ É papel da escola combater os estereótipos criados pela sociedade ao longo dos tempos, tais como: reduzir os povos indígenas como indolentes e preguiçosos; ver o negro como sinônimo de à força física, para o trabalho braçal; as imagens pejorativas criadas sobre o fenótipo africano, principalmente no que diz respeito ao cabelo e a cor da pele.

As situações citadas configuram-se como principal desafio para as escolas. Os professores que hoje tem a missão de ressaltar a importância do índio e do negro para a sociedade brasileira, tiveram sua formação escolar e acadêmica na perspectiva de uma educação eurocêntrica. “Refletir sobre o próprio ensino exige espírito aberto, responsabilidade e sinceridade”. (ZEICHNER, 1993, p.17), o que não é tarefa fácil. Para Tardiff e Raymond, (2000, p. 216) “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto aluno”. Assim, o professor necessita reconhecer a importância da reconstrução da própria história enquanto educador para então mudar a sua prática no que diz respeito a trabalhar com a história dos africanos e afro-brasileiros.

3.3.2 O que falam os alunos...

A pesquisa realizada com alunos do Ensino Fundamental – Anos finais da Rede Municipal de Lapão permitiu analisar que 50% dos entrevistados dizem não ter visto falar sobre as Leis 10.638/2003 e a 11.645/2008, mas que na escola geralmente os conteúdos ligados ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira são abordados pelos professores das disciplinas: Cooperativismo²¹ (para 37% dos entrevistados), História (para 81% dos entrevistados), Artes (para 25% dos entrevistados), Língua Portuguesa (para 31% dos entrevistados). Para 56% dos alunos, esses conteúdos são trabalhados no dia da

²⁰ Gabriel Rocha é mestre em história social pela Universidade de São Paulo. Estuda a história dos afrodescendentes e da luta antirracismo na diáspora africana [.https://www.brasilefato.com.br/Acesso.23/09/2017 às 17:18](https://www.brasilefato.com.br/Acesso.23/09/2017%20às%2017:18).

²¹ Disciplina adotada na Proposta Currículo do Município de Lapão na parte diversificada.

Consciência Negra, onde são realizadas atividades diversificadas ou culminâncias de projeto temático.

Apenas 25% dos entrevistados afirmam que os professores sempre trabalham esses conteúdos; 31% os alunos falaram que já sofreram um tipo de preconceito. Quando questionei sobre o que eles registram a respeito da história dos africanos e dos índios no Brasil eles citam: que são pessoas que foram escravizadas, que sofreram preconceitos e discriminações, que os negros eram tratados como animais, não tinham direitos a educação e de exercer seu papel de cidadãos e que tem religiões diferentes. Sobre os índios que não tiveram seus direitos garantidos e foram obrigados a viverem conforme os costumes dos portugueses. Apenas um dos entrevistados cita que os negros e índios contribuíram para o enriquecimento cultural do Brasil.

Com as observações que venho fazendo na educação do município, desses últimos dez anos e com bases nas narrativas de professores, alunos e outros colaboradores, ficou evidenciado que conteúdos e saberes ensinados nas escolas públicas, como forma de implementação do ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígenas, provêm de saberes e conhecimentos social e culturalmente produzidos que nem sempre trazem a verdade dos fatos, pois passam pelo processo de descontextualização. Essa ação contribui para um ensino menos reflexivo e uma aprendizagem também menos significativa como foi demonstrado na pesquisa com os alunos.

Por conta dessa maneira descontextualizada que se configura o currículo escolar no município de Lapão, temas como identidade, gênero e sexualidade não são, muitas vezes, contemplados nos conteúdos da sala de aula. Acerca dos currículos planejados e desenvolvidos para as salas de aula, Santomé (2005), nos alerta que estes vêm conduzindo uma imparcialidade no momento de definir conteúdos culturais. De acordo com esse autor, ainda é muito comum encontrar nas escolas, currículos, formulados dentro de uma lógica positivista de produção de conhecimento.

Os saberes presentes no currículo escolar na forma que se encontra, propiciam, por exemplo, que muitos estudantes conheçam e acreditem na história do Brasil, sempre pela ótica dos vencedores, que reproduzem a superioridade do colonizador e difunde, sem problematizar a visão de inferioridades para os grupos historicamente discriminados, apesar de todas as lutas e conquistas dos movimentos negros e simpatizantes pela causa. Como se percebe nas palavras de Soares (2013), o currículo que desenvolvemos nos espaços escolares, tem aparatos legais, fruto de políticas de centralização e olhar eurocêntrico que a educação

brasileira sempre esteve organizada por contas dos acordos neoliberais que a política educacional é influenciada. Contudo:

Não podemos dizer que somente as editoras são as culpadas, até porque o conteúdo dos livros didáticos segue a regulamentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, pois os professores, em sua maioria, devido a necessidade de buscar qualidade de vida trabalhando em vários espaços não podem dedicar, sequer, algumas horas de seu precioso tempo para apreciar as coleções que chegam às escolas, e quando isso acontece, nem sempre o desejo do docente é respeitado pela Secretaria de Educação, seja do Município ou pelo Estado. (SOARES, 2013, p.12)

Na tentativa de cumprir determinações legais, a saber, a LDB 9.394/96, e Lei 11.645/2008, em substituição a lei 10639/2003, professores de ciências humanas, com destaque para os das disciplinas História, Português e Artes devem acrescentar em seus planos de trabalho, temas que estejam ligados às questões da história e cultura africana ou indígena, não se limitando apenas a assuntos relacionados às datas comemorativas. Porém, não é difícil imaginar que muitos professores, principalmente nas áreas citadas esteja em sala de aula, sem nunca terem tido discussões relativas à diversidade cultural em seu processo de formação, seja o inicial ou a continuada.

Com relação a formações de professores para o trato com a diversidade em sala de aula, Gomes (2008, p. 74) afirma que “[...] a educação, de modo geral, e a formação de professores em específico – salvo honrosas exceções –, são permeadas por uma grande desinformação sobre a nossa herança africana e sobre as realizações do negro brasileiro da atualidade.” Na mesma linha, Munanga (2005, p. 15) ressalta ser fácil comprovar que muitos de nós professores não recebemos, na educação formal, preparo para lidar “[...] com desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas coloca quotidianamente na nossa vida profissional”¹. Diante disso, percebem-se as dificuldades que os professores têm em trabalhar no contexto escolar temas como respeito à diversidade, construção identitária e superação de formas de preconceitos e discriminações. Como nos diz Gomes (2008), exigirá de nós um aprofundamento teórico sobre o tema bem como a superação de valores preconceituosos já enraizado em nossa formação.

CAPITULO IV**A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/2003 E A 11.645/2008 NA REDE DE ENSINO DE LAPÃO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO CURRICULAR INTERCULTURAL.**

Através de levantamentos de dados, coletas de informações e estudos teóricos, pude observar que o objetivo do projeto que visa uma melhor condução no trato das questões preconizadas pelas leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 na Rede de Ensino de Lapão por meio de uma proposta de intervenção curricular intercultural, é possivelmente viável. Com a realização da pesquisa de campo foi possível analisar como o município de Lapão, território com predominância de várias comunidades quilombolas, vem inserindo temáticas ligados ao ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena na proposta de ensino do município.

O caminho etnográfico que analisou o processo educacional para essa investigação, possibilitou identificar que ao longo da década observada (2006-2016), o Sistema Municipal de Ensino já possui um aparato que normatizam políticas públicas que coloca em práticas ações das referidas leis. Dentre os documentos legais para esse processo estão as metas do PME; a proposta pedagógica específica para essa finalidade e um grupo de trabalho instituído por portaria municipal para o suporte e acompanhamento às escolas nas ações voltadas ao ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Vale ressaltar que o município de Lapão, assim como outras cidades circunvizinhas buscou no reconhecimento das suas comunidades quilombolas, assegurar recursos financeiros e benefícios políticos. Como o processo de titulação das áreas remanescentes foi realizado por estudo superficial do perfil da comunidade, apenas apresentando elementos básicos para a aprovação pelos órgãos competentes. Cabe a gestão não apenas usufruir das políticas de reparação, mas buscar junto à sua estrutura administrativa, principalmente a área educacional e social realizar ações voltadas à reconstrução de identidade etnicorracial visando a aceitação e a auto definição dos moradores dessas localidades.

A presença de várias comunidades quilombolas faz de Lapão, local privilegiado para a experimentação de uma proposta curricular com princípios norteados pela visão de um currículo intercultural. Este projeto propõe atender inicialmente uma escola de ensino fundamental, sendo que o público alvo são alunos dos anos finais. Desenvolver uma proposta de ensino com base na interculturalidade faz com que elementos diferenciadores como

narrativas plurais, visão crítica, propositiva e inclusiva propiciem caminhos para a convivência com as diversidades presentes no contexto escolar e que devem promover sempre à condução de princípios de conhecimentos e não de ações discriminatórias.

Com base nos estudos de Candau (2002), que traduz a interculturalidade como diálogos, trocas, inter-relações das culturas, que integram a sociedade multicultural que a escola representa, é que sugiro desenvolver-se uma proposta curricular nesta direção. Assim, saberes docentes com organização e planejamento de um currículo voltado para as questões culturais evidenciadas na escola possa estar presentes, não apenas como algo inovador, pois tema como este, “[...] tornou-se lugar-comum destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo” (SILVA, 2005, p. 85).

A interculturalidade no currículo escolar possibilita privilegiar as narrativas autobiográficas nos sujeitos envolvidos, bem como as histórias locais. As características das comunidades quilombolas do município e a trajetória de lutas dos munícipes que sobreviveram a todas as formas de segregação racial e que, com suas memórias, podem contribuir para o processo de conhecimento e valorização da nossa etnia. Conhecer a história por outro viés, que não seja a da visão eurocêntrica, torna-se elemento importante no processo de construção da identidade etnicorracial.

Desenvolver uma proposta curricular tendo como um dos focos as questões de identidade etnicorracial, um dos temas motivadores dessa pesquisa, busca imprimir uma imagem positiva do nosso reconhecimento enquanto afro-brasileiro, que ainda é ofuscada pela visão de superioridade eurocêntrica já enraizada no processo da nossa existência. Somos frutos de uma sociedade que se orgulha em ser descendente de outras etnias, principalmente dos europeus, porém, ao falarmos dos africanos, mesmo que sejam visíveis as semelhanças físicas, o sentimento de pertencimento muitas vezes tem sido negado por receio de discriminações que essa autoafirmação pode causar.

A proposta da interculturalidade como elemento norteador do currículo de Lapão pode contribuir para galgar resultados positivos no que se refere à educação que valoriza a diversidade local existente. Pois, “a interculturalidade é um processo contínuo nas relações entre teoria e prática, entre conceitos e suas múltiplas significações, oriundas do diálogo entre diferentes padrões culturais de que são portadores os sujeitos que vivenciam o processo educativo” (SILVA; ROCHA, 2006, p. 103).

A proposta de intervenção pretendia, leva em consideração que o currículo “está indescritivelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa subjetividade” (SILVA, 2004, p. 15). Nesse sentido, a escola passa a

apresentar situações inovadoras de aprendizagens, deixando de ser apenas reprodutora de atividades folclóricas em datas comemorativas, como vem atualmente acontecendo. Essa nova visão curricular, porém, exige-se uma série de questões peculiares, dentre elas destaca-se:

É aí que entra a importância da continuidade da luta: a decretação da lei 10.639/2003, que institui o ensino de história da África e da trajetória e contribuição do negro no Brasil, foi apenas uma das conquistas dessa batalha do campo educacional. É preciso continuar junto aos movimentos sociais pelas condições de implementação dessa lei. (MESSIAS, 2007, p. 122).

Conforme destaca Messias e com base no que demonstram as narrativas dos entrevistados, bem como na minha percepção enquanto professora, noto que a presença de um ensino efetivo nessa direção só será realmente possível, quando estes fizerem parte da proposta curricular, pois no formato que se encontra não há espaço para a inclusão do ensino da história e da cultura afro-brasileira. Sendo assim, fica à mercê apenas da vontade e do interesse do professor em buscar formas de abordar essas questões em suas aulas.

A proposta curricular da escola deve proporcionar espaços para que os professores, principalmente os que lecionam as disciplinas de História, Arte e Língua Portuguesa, possam encontrar espaços para tratar no ensino da história e da cultura de outras etnias, principalmente da negra e indígena, de modo natural, no decurso da disciplina, e, não como algo esporádico como tem historicamente acontecido. Portanto, uma das formas de ultrapassar essa barreira é desenvolver uma proposta curricular com base na interculturalidade onde posamos ter nossos descendentes não como o “outro”, mas como membro da nossa própria história, bem como conteúdos como que ligados à história de vida dos alunos e da comunidade, caracterizando dessa forma a principal mudança nessa proposta de intervenção. Nesse contexto, a necessidade de reestruturação cultural das formas de agir, sentir e pensar o mundo passa a fazer parte dos princípios e eixos norteadores das práticas educativas.

Um dos desafios identificados para propor essa intervenção tem relação com o fato dos professores afirmarem que já está em execução o estudo da temática em questão, na rede. Essa afirmação tem como base o fato de que, na escola há sempre docentes que desenvolvem, mesmo que de forma isolada, ou por meio dos projetos temáticos, atividades pontuais que enfatizam conteúdos que ressaltam contextos históricos e culturais dos africanos e indígenas. Essa ação representa um passo importante no processo de fomento das legislações, porém não pode representar a única forma do processo de implementação.

Por essa razão faz-se necessário investir em formações continuadas e específicas para essa finalidade, buscando principalmente entender que “no âmbito da escola e das práticas

escolares formais se impõem “goela abaixo” os valores branco-ocidentais como “valores universais”, a serem incorporados, assimilados, cumpridos e não questionados” (SANTOS, 2005, p.213) e que precisam dar lugar a nas novas discussões. Como afirmam Moreira e Candau (2007, p.31), pode ser útil, em um primeiro momento, buscarmos sensibilizar o corpo docente para a pluralidade e para a diversidade.

Partindo dessa premissa, a atenção na formação docente incorpora, além dos conteúdos e das metodologias, a sensibilidade do professor em querer conduzir um novo processo de aprendizagem com essa temática. Para Nóvoa (1992, p. 9), “Ser professor obriga a opções constantes, que cruzam à nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar, a nossa maneira de ser”. O conhecimento escolar precisa ser visto como uma construção social, e não apenas como um retrato da realidade, e a forma como lidamos com ele é fortemente influenciado por questões étnicas, por classe social e pelas questões de gênero, entre outros fatores.

Outro desafio também sinalizado no percurso da pesquisa e que será um impasse a ser vencido, diz respeito ao fato de que este projeto pode não ser visto como uma necessidade para a Rede Municipal de Lapão. Posto que as questões ligadas à identidade etnicorracial, pluralidade e diversidade, ainda não representam problemas educacionais de relevância. O que chega às escolas, por parte do Sistema Municipal de Ensino é sempre no sentido de empreender esforços na direção de melhoria dos indicadores da educação básica, principalmente no que diz respeito à proficiência em leitura, escrita e matemática. O município de Lapão, aqui considerado, ainda não vê essas tais premissas como possibilidade de melhoria nos resultados das questões locais.

A proposta curricular adotada pelo município de Lapão para os anos finais do ensino fundamental, guia-se principalmente pela sistematização dos livros didáticos adotados na rede. Esse instrumento pedagógico acaba sendo o definidor daquilo que precisa ser ensinado nas escolas. Assim, cabe aos professores fazer seus planos de aula nessa direção, e, caso os conteúdos preconizados na legislação aqui em estudo sejam considerados nos livros, de forma que estes passam a ser abordados em suas aulas. Situações diferenciadas nessa realidade ficam por conta da sensibilização do professor, das comemorações listadas no calendário ou no espaço que a disciplina oportuniza.

Nesse sentido, estudos ligados à diversidade que os negros e indígenas representam ainda são colocados como temas transversais, pois não possuem um espaço definido nos currículos escolares. Assim, qualquer ação que se faz nessa direção pressupõe já representar muito, como se já atendesse a legislação existente. Pelo menos, nesse particular foi essa a

visão que os professores demonstraram nas suas entrevistas quando afirmam que a implementação dos conteúdos, conforme determinam as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 podem ser considerados como uma realidade para a Rede Municipal de Ensino em questão.

A gestão educacional vem sinalizando que o município já está organizado legalmente, o que é fato. Em matéria de discursos e documentos formais, do ente aqui analisado, leva-me a crer que estamos diante de uma situação que declara já estarem em plena execução às determinações legais. Porém, percebe-se a ausência dessa efetivação no processo ensino aprendizagem como já foi constatado durante a coleta de dados.

É preciso haver reconhecimento por parte da gestão municipal e dos profissionais da educação, que o município está em processo de efetivação do ensino então proposto. Todos os esforços já imprimidos nesse sentido são importantes passos dados, mas ainda faz-se necessário desenvolver a sensibilidade para a interpretação do que significa a obrigatoriedade desses conteúdos na educação brasileira, que possui um histórico de discriminação etnicorracial tão presente na sociedade.

A elaboração deste projeto vem ao encontro também da necessidade de esta rede municipal contemplar na sua pauta formativa, cursos que tenham perfis e características próximas às demandas das populações tradicionais existentes em Lapão, como é o caso dos povos quilombolas. O projeto de intervenção para uma educação intercultural tem em sua base legal nos seguintes pressupostos:

Na Constituição Federal de 1988, que estabelece marcos jurídico na relação com os povos quilombolas e indígenas, possibilitando então a emergência de um novo paradigma que leva em conta o respeito à diversidade cultural e repudia as formas de discriminação. Conforme determina o Art. 215 – “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos particulares do processo civilizatório nacional”. (BRASIL, 1988).

Desenvolver uma proposta com base no interculturalismo ainda se respalda em legislação própria com o advento das leis 10.639/03 e a 11.645/2008, que altera artigos da LDB 9.394/1996, que propõem novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Nessa conjuntura, os professores devem ressaltar em sala de aula, a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da nossa sociedade, na qual os negros e os indígenas são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, os elementos próprios de suas culturas como, música, culinária, dança, costumes, memórias e as religiões de matrizes africanas e indígenas.

Vimos que esse trabalho de inclusão de fatos dessa temática na sala de aula será mais bem delineado se fizer parte da proposta curricular da escola. No formato que se encontra atualmente a rede, percebe-se que não há espaços para essa implementação, ficando apenas como algo esporádico em cumprimento à obrigatoriedade da lei. O que proponho com a proposta intercultural é ultrapassar esse pensamento no sentido de atender apenas pressupostos legais e começar a experimentar trabalhar com questões locais, buscando um elo entre os conhecimentos dos conteúdos programáticos que fazem parte da base comum no currículo adotado no Brasil.

Nesse pressuposto, a escola, como lugar dinâmico, vivo, de múltiplas relações e possibilidades, será ordenada num formato curricular que priorize o espaço plural por natureza e diversificado que a representa. Essa nova organização vai exigir preparação dos educadores que precisam estar abertos para uma proposta intercultural de ensino que conduzirá a um “[...] conjunto de saberes que levam o aprendiz a conhecer a si mesmo” (OLIVEIRA, 2007, p.76).

Espera-se, dessa forma, contribuir para repensar as relações entre organização curricular e ação docente, que assegurem a efetivação dos princípios de inclusão social e emancipação humana, que orientam os currículos nessa nova perspectiva. Desenvolver uma proposta cuja implementação fomente a consolidação de políticas públicas voltadas para a obtenção de uma educação de qualidade, guiada por um sistema de ensino capaz de enfrentar os desafios existentes na condução da prática educativa, porém muito mais próximas da realidade dos alunos.

Além de propor um experimento da escola piloto, o projeto prever que essa visão intercultural da educação seja ampliada para toda rede municipal de ensino, uma vez que Lapão se configura como unidade geográfica contendo a presença de várias comunidades quilombolas, que juntas caracterizam em termos populacionais, históricos, culturais e econômicos, a identidade do município. Uma boa oportunidade para esse trabalho de elaboração e acompanhamento para essa inovação no currículo da rede, é o grupo de trabalho já instituído por meio da Portaria Municipal de nº 03/2016, para atender essa finalidade que necessitaria elaborar uma agenda de estudo, pesquisa e de ações em busca da concretização da implementação do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, conforme dispõe nos instrumentos legais existente no Município de Lapão.

REFERÊNCIAS

- AGIER, Michel. **Racism, culture and black indetide in Brazil**. Bulletin of American Research, VI 14, nº 3, 1995 p.245-264. Grã Betanha: Elsevier Science ltd;
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995;
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979;
- _____. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979;
- _____. **Conhecimento oficial**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Petrópolis. Vozes, 1995;
- ASSIS, M.D.P.; CANEN, A. **Identidade Negra e espaço Educacional**: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. Cadernos de Pesquisa, v.34, n.123, p. 709-724, set./dez. 2004;
- BALL, S. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social**: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Currículo Sem Fronteiras, v.6, n.2, p.10-32, 2000;
- BARBOSA, Paulo Corrêa; SCHUMAHER, Schuma e CACES. **Minas dos Quilombos**. Brasília: MEC/SECAD, 2008;
- BARTY, Frederik. **End.uring and emerging issues in the analysis of ethnicity** In: hansVermeulen e Cora Govers (eds.) The anthropology of ethnicity. Beyond“Ethnic Groups and Boudaries. Amsterdam: Het Spinhuis, 1994;
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005;
- BRASIL. **Lei ° 4024/61 de 20 de dezembro de 1961**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília, 1961;
- _____. **Lei ° 5692/71de 11deAgosto de 1971**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília, 1971;
- _____. **Lei ° 5540/68de28 de Novembro de 1968**: Lei Normas de Organização e Funcionamento de Ensino Superior em Articulação com a Escola Média. Ministério da Educação. Brasília, 1981;
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, DF: Senado Federa: Centro gráfico, 1988;
- _____. **Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96)**;
- _____. **Parâmetros curriculares**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998;

_____. **Relatório Do Comitê Nacional Para Preparação Da Participação Brasileira Na III Conferência Mundial Das Nações Unidas Contra O Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia E Intolerância Correlata.** Ministério da Justiça. Durban, 31 de agosto a 7 de setembro de 2001;

_____. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília;

_____. **Conselho Nacional de Educação.** Resolução nº1, de 17 de junho de 2004. Brasília: MEC, 2004;

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,** Parecer CNE/CP nº 03/2004;

_____. Resolução CNE/CP 1/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana.** Brasília, 2004b;

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Ministério da Educação Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013;

_____. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação.** Brasília, DF: INEP, 2014;

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão disponibilizada para consulta pública. Ministério da Educação. MEC, Brasil. 2015;

CANEN, A. **Multiculturalismo e Identidade escolar:** desafios e perspectivas para repensar a cultura escolar. In: OLIVEIRA, I. (Org.). Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói, RJ: EDUFF, 2006;

CANEN, A.; SANTOS, A. R. **Construção e reconstrução multicultural de identidades docentes:** pensando na formação continuada de coordenadores pedagógicos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 87, p. 333-344, 2006;

CANEN, Ana XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **Formação continuada de professores para a diversidade cultural:** ênfases, silêncios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set.-dez. 2011;

CANCLINI, Nestor García. **Consumidores cidadãos.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995;

CANDAU, Vera Maria (org). Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002;

_____. **Cultura(s) e Educação:** entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005;

_____. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera Maria (org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: 2008;

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Trad. Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011;

CARNEIRO, Edison. **Candomblés da Bahia**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991;

CASTELLS, M. **The Internet Galaxy. Reflections on the Internet, Business and Society**. Oxford: University Press, 2001;

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000. EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo, UNESP, 2005;

CHIZZOTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991;

COSTA, Eliezer Arantes da. **Gestão estratégica**. São Paulo: Saraiva, 2003. 292 p;

CURY, CARLOS ROBERTO JAMIL. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005;

D'ADESKY, J. **Racismos e Anti-Racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2001;

DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 136-161;

ENNES, Marcelo Alario; MARCON, Frank. **Das identidades aos processos identitários: repensando conexões entre cultura e poder**. *Sociologias*, Porto Alegre, v.16, n. 35, p. 274-305, jan./abr. 2014;

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. **A escolarização do negro na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século**. Anede: Revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo, n. 14, p.147-163, 1989;

DOLL JR, W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto alegre: Artes Médicas, 1997;

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008;

FARIA, lia Guiomar Macedo de; SOUZA, Donaldo Bello de. (org.). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de janeiro: DP&A, 2003;

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007;

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição;

FRIGOTTO; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990:** subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003;

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governabilidade e educação.** Beto Horizonte: Autêntica, 2009;

GADOTTI, M. (1992). **Notas sobre a educação multicultural.** HTTP://: www.paulofreire.org/moacir_gadotti/artigos/portugues/notas_sobre_educ_multicultural.pdf. Acesso em 09/01/2017, às 22h05min;

GOODSON, I. F. As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008;

GOMES, Nilma Lino et al. **Identidades e Corporeidades Negras:** Reflexões sobre uma experiência de formação de professores/as para a diversidade étnico-racial. Belo Horizonte: Autêntica, 2006;

_____. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: _____.(Org.). **Um olhar além das fronteiras:** educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007;

_____.A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008;

_____.**Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira:** desafios, políticas e práticas. RBPAAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr 2011;

_____.**Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos Currículo sem fronteiras,** v.12, n.1. pp. 98-109, jan/abr 2012.;

GROSGOUEL, Ramón (2006a), **From Postcolonial Studies to Decolonial Studies:** Decolonizing Postcolonial Studies: A Preface, Review, 29(2);

_____.**Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos:** multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. Cienc. Cult. vol.59 no.2 São Paulo Apr./June 2007.Disponível em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252007000200015&script=sci_arttext. Acesso em 11/02/2017 às 20:54;

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro:** modernidade e dupla consciência. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34, 2012 (2ª reimpressão);

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito.** In Novos Estudos. São Paulo, n° 61, novembro de 2001, p. 147-162;

_____.**Classes, raças e democracia.** São Paulo: Editora34, 2002;

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora,1999;

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG / Brasília: UNESCO, 2003;

_____. (2006). **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG. Ladson-Billings, G e Henry, A. (2000). Confundindo as fronteiras: vozes da pedagogia libertadora africana nos Estados Unidos e Canadá. In: Trindade, Azoilda L. da. (org.) **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola.** 2 ed. São Paulo: DP&A, p. 33-62;

HAYEK, Friedrich A. Von. **O caminho da servidão.** 4. ed. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; Instituto Liberal, 1987;

HICKLING-HUDSON, Anne. **Multicultural Education and the Post-Colonial Turn.** Oxford: Policy Futures in Education, v. 1, n. 2, p. 381-401, 2003;

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão.** São Paulo: Editora da Unespe, 2006;

HUTCHEON, L. **Poética do Pós-Modernismo: História, Teoria, Ficção.** Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991;

JACQUES, Maria da Graça Corrêa. Identidade. In M. G. C. Jacques (org.). **Psicologia Social Contemporânea.** Petrópolis: Vozes, 1999. p.159-167;

_____. **Identidade e trabalho.** In: CAT-TANI; A. D.; HOLZMANN, L. **Dicionário de trabalho e tecnologia.** Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006;

LAPÃO. **Projeto Político Pedagógico.** Escola Honorato Gaspar de Souza, 2008;

_____. **Plano Municipal de Educação.** Secretaria Municipal de Educação - SEDUC, 2015;

_____. **Proposta de implementação da lei 10639/2003.** Secretaria Municipal de Educação - SEDUC, 2016;

LOPES, Alice R.C. **Pluralismo Cultural e Políticas de Currículo Nacional.** Caxambu, 20a Reunião ANPEd, set./1997;

_____. **Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2004;

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: Campo, conceito, pesquisa.** 3 ed. Petrópolis, RJ. Vozes. 2009;

MAIDARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educ.Soc. Campinas, v.27, n.94, p. 47-69, jan-abr, 2006;

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global;

Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, SiglodelHombre Editores, 2007. p. 127-167;

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. **A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras**. In Estudos avançados. 2004, vol.18, n.50, p. 67-80;

MCLAREN, P. GIROUX, H. (2000). Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: McLaren, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: ed. Artmed, p. 25-50;

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003;

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2013;

MOURA, Clóvis (1989). **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1989;

MUNANGA, Kabenele. (2000), Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia, **Cadernos PENESB**, n. 5, pp. 15 – 34;

_____. “Ação Afirmativa em benefício da população negra”. In: Universidade e Sociedade. Revista do Sindicato ANDES Nacional, nº 29, março de 2003. pp.46-52;

_____. **Superando o Racismo na Escola**. 2 ed. revisada. – Brasília: MEC/ SECAD- Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005;

_____.; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Coleção para entender, São Paulo: Global, 2006;

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980;

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992;

OLIVEIRA, O. V. de & Miranda, C. (2004). **Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sara**. Revista Brasileira de Educação. n. 25, Jan./Abr, p. 67-81;

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de and CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educ. rev.[online]. 2010, vol.26, n.1, pp.15-40. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>;

PEREIRA, Amauri Mendes. Três faces do desafio acadêmico à implementação da Lei 10.639/03: a face filosófica, a face teórica e a face epistemológica. In: GONÇALVES, M. A. R. (Org.) **Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 59-86;

PEREIRA-PEREIRA, P. Do Estado Social ao Estado anti-social. In: PEREIRA-PEREIRA, P. et.al. **Política social, trabalho e democracia em questão**. Brasília: Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Política Social, Departamento de Serviço Social, 2009;

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003;

PIMENTEL DA SILVA, M. S.; MENDES ROCHA, L. Educação **bilíngue intercultural entre povos indígenas brasileiros**. Revista UFG, Ano VIII, nº 2, dez. 2006. p.100-105;

PIOVESAN, F. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005;

QUIJANO. Aníbal Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126;

RIBEIRO, M. **Educação para a cidadania**: questão colocada pelos movimentos sociais. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113- 128, jul./dez. 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987;

RAMOS, N. (2001). **Comunicação, cultura e interculturalidade**: Para uma comunicação intercultural. Revista Portuguesa de Pedagogia, 35, 2, 155-178;

_____.(2007). **Interculturalidade, Educação e Desenvolvimento** – O caso das crianças migrantes. Actas do Colóquio Internacional Interdisciplinar- Eu e o Outro. Porto, (30-31 Outubro 2006);

SÁ, Maria Roseli G. de. **Pontos sobre Currículo Escolar**. Material didático utilizado na disciplina EDC 283: Currículo. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Departamento de Educação I, 2008. Digitado;

SACRISTÁN, J.G. Currículo e Diversidade Cultural. In: MOREIRA A.F. & SILVA, T.T. **Territórios Contestados- o Currículo e os novos mapas políticos e culturais**. (orgs.) Petrópolis, RJ, Vozes, 1995;

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A instituição escolar e a compreensão da realidade**: o currículo integrado. In: SILVA, L. H. DA et al. Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996;

_____.As culturas negadas e silenciadas no currículo. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2005;

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudanças**. São Paulo: Pioneira, 2002;

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do **educador**. In: **BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996;

SEYFERTH, G. ET al. **Racismo no Brasil**. São Paulo: ABONG, Ação Educativa, ANPED, 2002. p. 17-44;

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000;

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte; Autêntico, 2002;

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004;

SILVA, Ana Célia. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: SECAD, 2005;

SILVA, Petronilia Beatriz Gonçalves. **Ensino de história da África ainda não está nos planos pedagógicos**. Entrevista concedida ao site: Brasil de Fato | São Paulo (SP), 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/>. Acesso em: 30/10/2017;

SOARES, Josevandro Chagas. **O currículo escolar e os atos de currículo: contribuições no processo de formação de identidades**. ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.6, n.1, p.7-19, Janeiro a Abril de 2013;

SODRÉ, Muniz. **Claro e Escuros - identidade, Povo e Mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999;

SOUZA, I. **A gestão do currículo escolar para o desenvolvimento humano sustentável do semi-árido brasileiro**. São Paulo: Peirópolis, 2005;

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002;

VEIGA – NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e governabilidade**. In Educação & Sociologia, Campinas, v.28 n. 100, set/dez. 2007;

VENTURA, Deisy. **Monografia jurídica**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural em laEducación**. Peru: Ministério de Educación. (documento de trabalho), 2001;

_____.; GARCÍA, J. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Quito: Abya-Yala, 2005;

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder. Unpensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70;

_____. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. In: Memórias del Seminário Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007;

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA 1993.

APÊNDICE

APÊNDICEA - Modelo da ficha de cadastro dos professores participantes da entrevista

ALUNA: MARISA SANTOS DE SOUZA

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a JAMILE BORGES

Caro Diretor (a) _____

Escola _____

Eu, Marisa Santos de Souza, Professora da Rede Municipal de Lapão e aluna do Mestrado Profissional em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas /MPED/UFBA, venho por meio deste instrumento, solicitar de Vossa Senhoria o preenchimento dos dados listados abaixo, com finalidade de realizar a escolha dos professores que participarão da minha pesquisa de campo, com vista a *análise dos desafios e impasses na aplicabilidade da Lei 10.639/2003, na Proposta Curricular dos Anos Finais do Ensino fundamental da nossa Rede.*

Professor(a)(es/as) de Língua Portuguesa

Nome		
Formação:		
Tempo de serviço na Rede Municipal de Lapão		
Tempo de serviço nesta Unidade Escolar		
Tempo de Trabalho que leciona a Disciplina		
Tipo de vínculo com o município	Efetivo()	Temporário ()

Caso haja mais professores, duplicar a tabela.

1- História

Nome	
Formação:	

Tempo de serviço na Rede Municipal de Lapão		
Tempo de serviço nesta Unidade Escolar		
Tempo de Trabalho que leciona a Disciplina		
Tipo de vínculo com o município	Efetivo()	Temporário ()

Caso haja mais de professores, duplicar a tabela.

3. Artes

Nome		
Formação:		
Tempo de serviço na Rede Municipal de Lapão		
Tempo de serviço nesta Unidade Escolar		
Tempo de Trabalho que leciona a Disciplina		
Tipo de vínculo com o município	Efetivo()	Temporário ()

Caso haja mais de professores, duplicar a tabela.

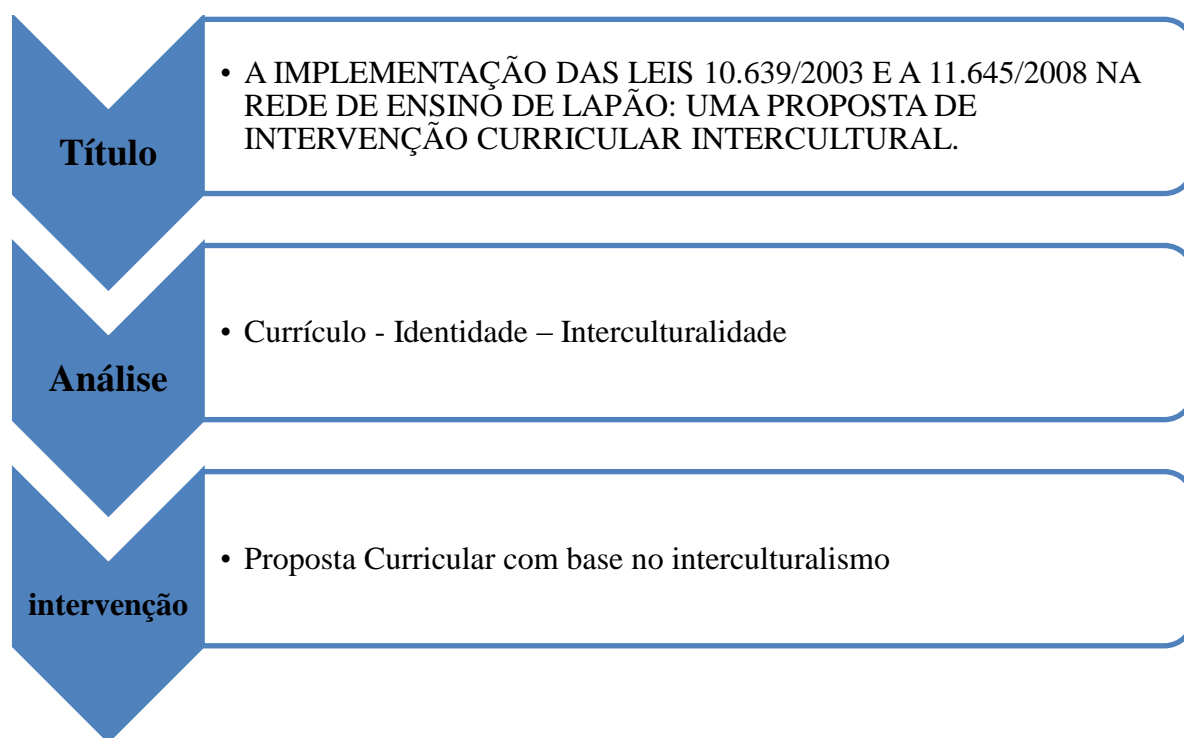
APÊNDICE B - Modelo do questionário de entrevista com professores que atuam no ensino fundamental - anos finais

ALUNA: MARISA SANTOS DE SOUZA

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a JAMILE BORGES

Prezado participante,

Esta entrevista é parte da metodologia de pesquisa planejada para fomentar questões relevantes a *análise dos desafios e impasses na aplicabilidade da Lei 10.639/2003 na Proposta Curricular dos Anos Finais do Ensino fundamental da nossa Rede*. De forma resumida o projeto para conclusão do Mestrado Profissional em Educação: Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, estão assim esquematizados:



Entrevista

1. Conhecimento sobre marco legal para implementação da Lei 10.639/2013.

() Conheço porém ainda não fiz leitura dos documentos

- Conheço e já fiz leitura dos documentos
 conheço e já participei de formação sobre o tema.

2. Com relação à formação para trabalhar com os conteúdos ligados ao ensino da história africana e a cultura afro-brasileira.

- já participei de formação continuada pela Secretaria Municipal de Educação de Lapão.
 Na minha formação acadêmica, contemplou estudos com essa temática.
 Ainda não participei de nenhuma formação, porém faço inserção dessa temática nos meus planos de aulas através de estudos individuais.
 A coordenação pedagógica da minha escola promove estudos continuados com essa temática.

3. Em sua opinião, a implementação da Lei 10.639/2003 é uma realidade ou utopia?

4. Quais as atividades que a escola desenvolve que você considera como forma de implantação da Lei na Rede Municipal?

4.1 – Essas atividades fazem parte:

- Da Proposta Curricular do Município
 Do Projeto Político Pedagógico da Escola
 Do plano de ensino da disciplina
 Do Projeto Temático da escola

4.2 - A sua unidade educacional discutiu coletivamente o Projeto Político Pedagógico no tocante a uma educação para as relações Etnicorraciais.

- sim não

5. A escola desenvolve algum projeto com relação ao ensino da história e da cultura afro-brasileira? Em caso afirmativo, é um projeto permanente ou num período específico do ano?

5.1 Quais as principais atividades realizada com o projeto?

5.2 Com relação às atividades acima listadas, elas são:

Realizadas de forma repetitivas e não tem provocado mudanças de atitudes com relação ao respeito a diversidade, combate às formas de preconceito e racismo em nosso meio.

alunos e professores sentem motivação na realização pois tem contribuído para a valorização da nossa cultura, o sentimento de pertencimento e empoderamento da identidade etnicorracial.

6. Com relação à política de implementação da Lei 10.639/2003 na Rede Municipal de Educação de Lapão, você considera:

já está implementado, pois existe normatização da Secretaria de Educação e do Conselho de educação para tal ação e as escolas realizam cotidianamente.

não conheço a existência de legislação municipal , porém considero implementado, pois as escolas realizam anualmente atividades com essa finalidade.

Outra resposta:

As informações coletas com a entrevista estarão presentes do projeto final de conclusão do Mestrado, porém será preservada a identidade do (a) entrevistado (a).

Muito obrigada pela sua participação.

APÊNDICEC- Modelo da programação da oficina metodológica

Programação da Oficina Metodológica

1º Momento

Recepção: um lanche para os participantes da oficina;

Acolhida: Entrega de mimo acompanhada com a exibição do vídeo “Longa vida”;

Abertura e boas vindas aos participantes da oficina;

Apresentação da Professora Roseli de Sá e da mestranda,

Convite à Secretária de Educação para uso da palavra;

Convite à Coordenadora e Professora Dr^a Rosely de Sá para uso da palavra;

Apresentação do Projeto de Pesquisa e Intervenção: Lei 10.639/03 e 11.645/2008: impasses e desafios para a implementação na Proposta Curricular nos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Lapão.

2º Momento: coleta de dados

Tipo de pesquisa: Etnográfica

Procedimento: pesquisa semi- estruturada

Instrumento: instalação: A Implementação do Ensino da História e da Cultura africana, afro-brasileira e indígena nas particularidades da Rede Municipal de Lapão.

Convidados: Diretores, Coordenadores e Professores de Língua Portuguesa, História e Artes das seguintes escolas: Antônio Marculino Vieira, Escola Antônia Gaspar, Escola Valentina de Oliveira de Matos, Escola Manoel Augusto e do Centro Educacional Antônio Matos Filho.

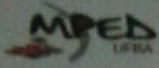

A coleta de dados será feita na sala ao lado onde os professores convidados encontrarão um espaço temático, com desenho metodológico (mapa dos territórios de identidade de Lapão) caracterizado com a temática em estudo. Essa caracterização representará a ideia de uma proposta curricular em rede, porém diferentes em suas particularidades.

Os professores serão direcionados aos seus territórios (onde sua escola está inserida) e por escola, responderão o questionário anexo.

3º MOMENTO: será feita uma roda de conversa identificando com os conteúdos referentes ao estudo da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena tem sido desenvolvido nas escolas.

4º MOMENTO: agradecimentos pelas contribuições dadas à pesquisa para elaboração do projeto.

APÊNDICE D – Lista de presença na Oficina Metodológica

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

OFICINA METODOLÓGICA

TEMA: Lei 10.639/03: impasses e desafios para a implementação na Proposta Curricular nos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Laço.

DATA: 09 de junho de 2017

LISTA DE FREQUÊNCIA

Nº	NOME	FUNÇÃO	ESCOLA
01	Fernanda S. Rocha	Professora	Escolinha Opa
02	Luizete B. S. Silva	Professora	Escolinha Opa
03	Cláudia B. da Silva	Professora	Manoel Justino
04	Romelia F. de Souza Silva	Professora	Manoel Justino
05	Elânia Martins da Silva	Professora	Manoel Justino
06	Ana Cécia G. de Aquino	Professora	Colégio CEAS
07	Alcino Gomes Marques	Professora	Antônio Morelino
08	Elizeneide F. Silva	Professora	Lucaas C. Costa
09	Jagson Rosendo dos Santos	Técnico SEDUC	Suc de Educação
10	Yvira Cezário dos S. F. dos	Professora	Tiradentes
11	Kranice D. Barbosa Lima	Professora	Tiradentes
12	Herbete Silva Durval	Professora	Redeplan
13	Cláudio Berrico de S. Santana	Professor	Rodagem
14	Biderlandia Rodrigues dos	Professora	Fonte do Sou

APÊNDICE E – Modelo do questionário de entrevista com alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental

ALUNA: MARISA SANTOS DE SOUZA

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a JAMILE BORGES

Identificação do perfil do (a) participante:

Idade: _____ sexo () feminino () masculino

Ano que está cursando: _____

Como você se considera? () branco(a) () negro(a) () indígena () mulato(a)

Prezado participante,

Esta entrevista é parte da metodologia de pesquisa planejada para fomentar questões relevantes a *análise dos desafios e impasses na aplicabilidade da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 na Proposta Curricular dos Anos Finais do Ensino fundamental da Rede Municipal de Lapão*. Dessa forma propor como conclusão do Mestrado Profissional em Educação: Currículo, linguagens e Inovações, um projeto de intervenção nessa direção.

Para contribuir com a minha pesquisa, preciso que você responda as questões listadas:

1º) Você já ouviu algo sobre a Lei 10.639/03, Lei que obriga a inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira nas escolas?

() SIM () NÃO

2º) Sua escola contempla o estudo da história e cultura afro-brasileira?

() SIM () NÃO

3º) Caso afirmativo na 2º questão, qual ou quais disciplina(s) aborda(m) esse tipo de temática?

4º) Desde 2003, é obrigatória a inserção de conteúdos ligados ao ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas, e, em 2008 essa obrigatoriedade passou a incluir também as questões indígenas. Marque a alternativa que melhor corresponde à realidade em sua escola:

a) Os professores sempre trabalham esses conteúdos. Conhecer a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena têm contribuído a ter orgulho de sentir parte desses grupos étnicos.

b) Esses conteúdos são trabalhados geralmente em datas comemorativas, como o dia da Consciência Negra, onde são realizadas atividades diversificadas ou culminâncias de projeto temático.

c) Além de abordar conteúdos com esse tema, durante todo o ano, faz a culminância com realização de um evento em comemoração ao Dia 20 de Novembro.

d) Os professores não incluem essa temática nas aulas. Estudei esses conteúdos apenas na disciplina de História porque são conteúdos curriculares.

5º) Você já sofreu algum tipo de preconceito ou discriminação étnicorracial?

() Sim () Não

6º) Quando fala em índios e africanos no Brasil, o que você pode relatar sobre esse assunto?

Data: _____

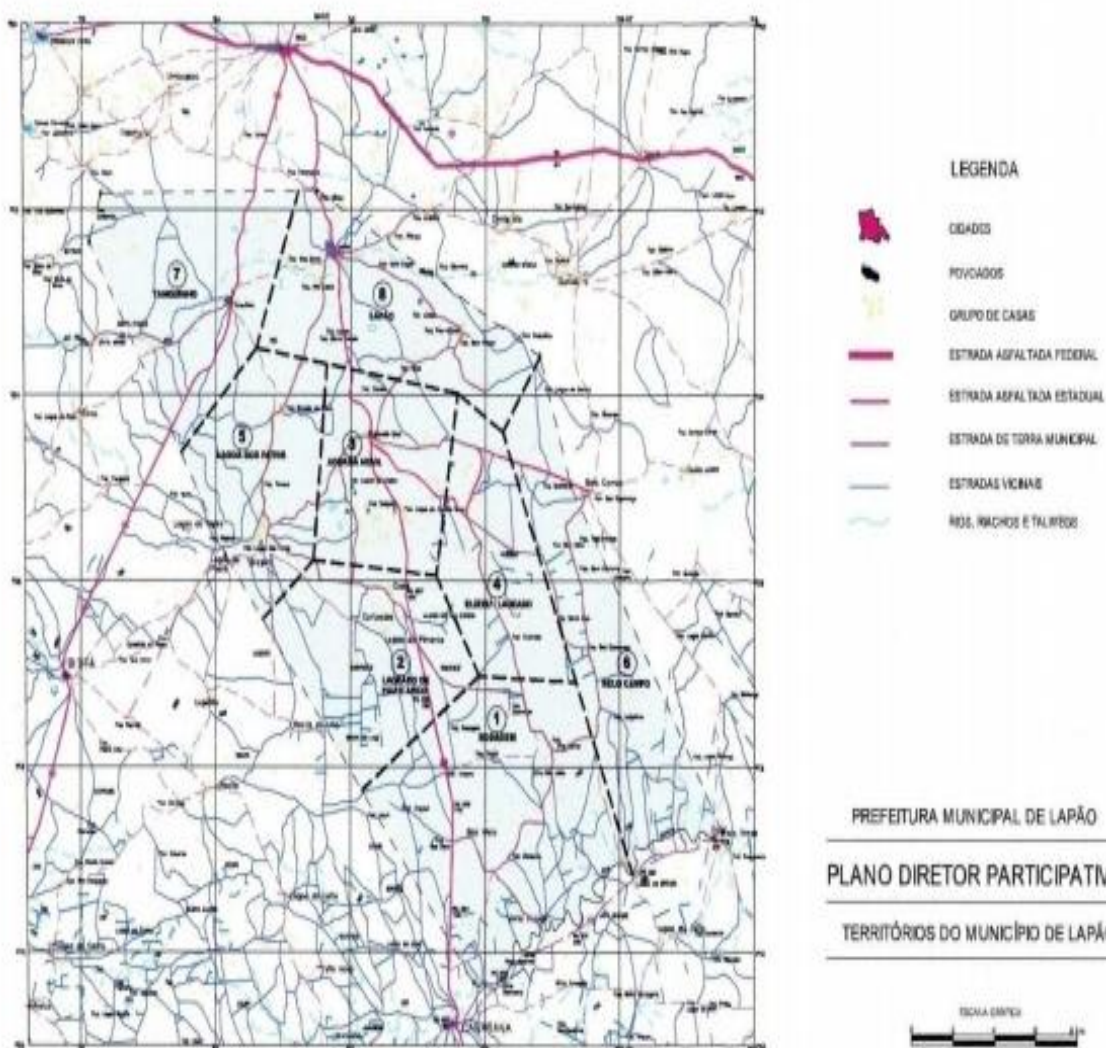
Muito obrigada pela sua participação.

APÊNDICE F – Modelo termo de autorização de uso de imagens e depoimentos**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA/ UFBA – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/FACED - MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO, CURRÍCULO, LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS**

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados, AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora MARISA SANTOS DE SOUZA, utilizar minhas informações e imagens no projeto de pesquisa intitulado “*A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/2003 E A 11.645/2008 NA REDE DE ENSINO DE LAPÃO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO CURRICULAR INTERCULTURAL*”.

Lapão Bahia, 09 de junho de 2017.

ANEXO A – Mapa da divisão territorial do Município de Lapão Bahia




ANEXO B–Listagem das comunidades quilombolas de Lapão Bahia

						
CERTIDÕES EXPEDIDAS ÀS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS (CRQs)						
UF	Município	Código do CRQ	Nome do CRQ	Quantidade	Status	Data de Expedição
BA	Lapão	2919157	Casal I e II*	2	Certificada	22/12/2011
BA	Lapão	2919157	Gonzaga	1	Certificada	22/12/2011
BA	Lapão	2919157	Irezezinho*	1	Certificada	22/12/2011
BA	Lapão	2919157	Lageado II*	1	Certificada	22/12/2011
BA	Lapão	2919157	Lagedinho	1	Certificada	18/04/13
BA	Lapão	2919157	Lagedo de Eurípedes*	1	Certificada	22/12/2011
BA	Lapão	2919157	Lagedo do Pau D'Arco	1	Certificada	11/05/2011
BA	Lapão	2919157	Lagoa de Galdêncio	1	Certificada	19/11/2009
BA	Lapão	2919157	Largo*	1	Certificada	22/12/2011
BA	Lapão	2919157	Macambira	1	Certificada	18/04/13
BA	Lapão	2919157	Patos*	1	Certificada	22/12/2011
BA	Lapão	2919157	Salgado*	1	Certificada	22/12/2011
BA	Lapão	2919157	Volta Grande	1	Certificada	18/04/13

Recorte da listagem-pesquisa em 07/10/2017

ANEXO C - Declaração da defesa do projeto de qualificação no mestrado

 **Faculdade de Educação** 
Mestrado Profissional em Educação

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que **MARISA SANTOS DE SOUZA** realizou a defesa do Projeto de Intervenção A análise da aplicabilidade da Lei 10.639/2013 na proposta curricular para os Anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Lapão Bahia, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Jamile Borges da Silva, sendo aprovada em 02 de maio de 2017. Integraram ainda como membros titulares da banca examinadora os Prof.^{os} Dr.^{os} Joseania Miranda Freitas, Nanci Rebouças Franco.

Salvador, 02 de maio de 2017.


Prof. Dr.^a Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Coordenadora do Curso de Mestrado Profissional em Educação
FACED/UFBA

Prof.^a Dr.^a Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Coordenadora do Curso de Mestrado
Profissional em Educação
FACED/UFBA