

SANDRA RAMOS DE FREITAS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO
PARANÁ PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E
AFRICANA**

CURITIBA

2010

SANDRA RAMOS DE FREITAS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO
PARANÁ PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E
AFRICANA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Orientador: Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira

CURITIBA

2010

AGRADECIMENTOS

Às Professoras/Doutoras Rosa Lydia Teixeira Corrêa, Joana Paulin Romanowski e Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau pela enorme contribuição ao meu processo de aprendizagem e pela dedicação com que conduziram suas aulas. Vocês foram espelho.

Ao Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, que deu à palavra orientação alguns outros significados como exercício de paciência e compreensão. Obrigado professor, pelo tempo a que eu o obriguei, em parte involuntariamente, a esperar por esta dissertação. Meus agradecimentos jamais serão suficientes para externar o real tamanho de minha gratidão.

Aos Prof. Dr. Lindomar Wesller Boneti pelas considerações feitas desde a banca do Exame de Qualificação de Projetos, que me ajudaram na melhoria da elaboração e construção do texto final desta pesquisa e por todos os comentários críticos manifestos, enriquecendo e aprimorando esta discussão.

Em especial, agradeço imensamente ao Prof. Dr. Erivan Cassiano Karvat, que gentilmente aceitou o convite para fazer parte da banca examinadora. Professor, desde quando fui sua aluna, ainda no curso de magistério, no Instituto de Educação do Paraná, suas aulas sempre me serviram de inspiração. Já na Faculdade você fez parte de um caminhar intenso, instigando meus momentos de inquietação tão necessários à prática do exercício crítico. Se forem detectadas virtudes aqui, elas em muito se devem ao seu exemplo. E hoje, na tentativa de evidenciar minha eterna admiração ofereço-lhe singelamente essas linhas.

Por fim, não poderia deixar de agradecer ao incondicional apoio de meu marido, Jorge. Para nós o significado da conclusão desta dissertação é maior que a reflexão nela proposta. Agradeço a você Jorge pelas conversas e pelos momentos em que, quando o desânimo se aproximava, sempre soube dizer o “indizível”. Você sabe que sem você e a segurança que você a mim representa, talvez eu não tivesse chegado ao fim. Por tudo – o que não é pouco – te agradeço.

**“Há cem anos educadores repetem-se
entre nós. Esvaímos-nos em palavras...”**
(Anísio Teixeira)

**“Cada negro que se liberta,
Liberta um milhão junto com eles”**
(Milton Gonçalves)

RESUMO

A presente dissertação é resultado da pesquisa realizada com professores do Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual de Ensino do Paraná. O objetivo central foi identificar as ações do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação – SEED-PR para a formação continuada de professores com vistas ao cumprimento da Lei nº 10.639/03, enquanto subsídio para a prática pedagógica em sala de aula. A referida Lei torna obrigatório o ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis da educação básica do Brasil. Para tanto foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa. O estudo demandou a inclusão de uma investigação bibliográfica acerca de conceitos como multiculturalismo e diversidade cultural, assim como uma pesquisa sobre as implicações da Lei nº 10.639/03 e sua relação com os mecanismos de formação continuada oferecidos aos professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Participaram deste estudo 10 professores, sendo que destes, 06 eram professores participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, voltado especificamente à temática História da Cultura Afro-Brasileira e Africana. Os dados coletados neste trabalho foram relacionados à posição dos diferentes autores consultados. Na análise dos dados foi possível observar que a Secretaria de Estado de Educação do Paraná vem dando condições de capacitação à seus professores para que se efetive a proposta da Lei nº 10.639/03. Contudo, o estudo mostra que é necessário maior comprometimento docente e uma urgente e profunda reflexão crítica de sua ação visando a elaboração de novos métodos para que a partir disto tenhamos professores e cidadãos críticos, conscientes de seu papel, conforme as exigências da sociedade.

Palavras-Chaves: Formação Continuada de Professores; Lei 10.639/03; História da Cultura Afro-Brasileira e Africana.

RÉSUMÉ

La présente mémoire de maîtrise est en résultant d'une recherche réalisée avec des enseignants du réseau d'État d'enseignement du Paraná - Brésil. L'objectif central de la recherche a été de identifier les actions de le Secrétariat de l'Éducation d'État - SEED-PR pour la formation continue d'enseignants dans le sens de l'observation de le Loi n° 10.639/03. Ladite Loi rend obligatoire l'enseignement d'Histoire de le Culture Afro-Brasilienne et Africaine dans tous les niveaux de l'éducation basique du Brésil. Pour de telle façon est réalisée une recherche avec abordage qualitatif. On a réalisée une recherche bibliographique concernant quelques concepts utilisés dans le contexte de la thématique, comme c'est le cas du multiculturalisme et la diversité culturelle, ainsi qu'une recherche sur les implications de le Loi n° 10,639/03 et de sa relation avec les mécanismes de formation continue offerts aux enseignants du réseau d'État d'Enseignement du Paraná. Ont participé de l'étude 10 enseignants, en étant que de ceux-ci, 06 étaient des enseignants participants du Programme de Développement Scolaire - PDE, dévoué spécifiquement à la thématique de l'Histoire de le Culture Afro-Brasilienne et Africaine. Les données rassemblées dans la recherche ont été confrontées aux différentes approches théoriques et bibliographiques consultées. Dans l'analyse des données ce a été possible d'observer que le Secrétariat d'État de l'Éducation du Paraná vient en donnant des conditions de qualification à leurs enseignants pour lesquels s'accomplisse la proposition de le Loi n° 10.639/03. Néanmoins, l'étude il montre qu'est nécessaire plus grande compromission enseignante et une urgente et profonde réflexion critique de son action en visant l'élaboration de nouvelles méthodes pour lesquelles à partir de ceci ayez des enseignants et des citoyens critiques, conscients de son papier, comme les exigences de la société.

Mots-Clés: Formation Continue d'Enseignants ; Loi 10.639/03 ; Histoire de le Culture Afro-Brasilienne et Africaine.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA 1	Capa do Material enviado aos participantes do Curso Educação Africanidades Brasil - MEC/SECAD
FIGURA 2	Contra-capa do I Caderno Temático "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana"
FIGURA 3	Contra-capa do II Caderno Temático "Educando para as Relações Étnico-Raciais"
FIGURA 4	Capa do III Caderno Temático "Educando para as Relações Étnico-Raciais"
FIGURA 5	Cartaz de divulgação da Semana da Consciência Negra – NEREA
QUADRO 1	Professores e Projetos aceitos no PDE- 2007 GTR: Disciplina de História
QUADRO 2	Professores e Projetos aceitos no PDE- 2008 GTR: Disciplina de História
QUADRO 3	Professores e Projetos aceitos no PDE- 2009 GTR: Disciplina de História

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASFOPE	Assessoria de Formação dos Profissionais da Educação
CFC	Coordenação de Formação Continuada
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRECC	Centro Recreativo de Extensão Cultural e Científica
CRTE	Coordenação Regional de Tecnologia em Educação
DEDI	Departamento da Diversidade
GTR	Grupo de Trabalho em Rede
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEREA	Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SUED	Superintendência da Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	01
1.1 A MINHA HISTÓRIA, A HISTÓRIA DA ÁFRICA E A AFRO-CULTURA.....	04
1.2 FORMULAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	07
1.3 METODOLOGIA.....	08
2 O MULTICULTURALISMO E A DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA	15
2.1 DIVERSIDADE CULTURAL E CURRÍCULO.....	25
3 O PROCESSO DE LUTA PARA O RECONHECIMENTO DO “BRASIL DA DIVERSIDADE”.....	31
3.1 a LEI Nº10 .639/03 E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA.....	44
3.2 A LEI Nº10.639/03 NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	53
3.3 AFRO-BRASILEIRO: OS VÁRIOS CONCEITOS.....	56
4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA.....	61
4.1 ENTENDENDO O GRUPO DE TRABALHO EM REDE - GTR.....	76
4.2 CONSIDERAÇÕES DOS PROFESSORES PDE E DOS PROFESSORES NÃO PARTICIPANTES DO PROGRAMA.....	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
6 REFERÊNCIAS.....	108
ANEXOS.....	124

1 INTRODUÇÃO

Se analisarmos o processo histórico de formação do Brasil podemos observar, através da vasta literatura, que desde o período da escravidão o negro era visto com características inferiores, sendo utilizado como instrumento de trabalho e gerador de renda para seus senhores em alguns ciclos econômicos da nossa história, uma “peça” na engrenagem econômico-social do país. A Abolição da Escravatura, longe de representar a liberdade efetiva, estreitou ainda mais os laços que os mantinham presos a uma sociedade predominantemente branca, poderosa e com uma grande carga de preconceito.

E para os negros recém libertos, de que adiantava uma liberdade se não tinham condições de serem livres? Livres de quê e para quê se não tinham qualificação profissional, instrução suficiente para lutar pelos próprios direitos e durante anos e anos de trabalho não conseguiram recursos suficientes para se manterem fora dos limites das senzalas; motivo pelo qual muitos negros libertos preferiram permanecer no local onde fincaram suas raízes de esperança de dias melhores; outros perambulavam pelas ruas como pedintes; e grande parte, principalmente em Salvador, foi empurrada para os locais mais distante, longe dos olhos dos senhores, a exemplo do bairro da Liberdade que tem a maior concentração de afro-descendentes do país.

Segundo Passos (2007, p.01) durante muitos anos o negro continuou sendo visto como exótico, mão de obra barata, “objeto de desejo devido a idéia de que os negros e negras são mais ativos sexualmente que os brancos, - amplamente preconizado na obra Casa Grande & Senzala de Gilberto Freyre”, dentre outras e mais outras qualificações que longe de inseri-lo na sociedade contribuíram para que sua gigante maioria permanecesse à margem dela.

Contudo, este cenário começou a mudar com o surgimento de grupos de luta contra o preconceito e em favor da elevação da auto-estima do negro ao buscar resgatar a identidade e a valorização da raça. Neste sentido, podemos dizer que uma grande conquista destes grupos foi a Lei nº 10.639/03¹ que determinou a inclusão de estudos sobre História da Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo Escolar do Ensino Fundamental e Médio na rede pública e particular.

Tal Lei, de certa forma, abriu mais espaço para a discussão sobre a discriminação racial e incentivou o maior contato com a riqueza da cultura africana e afro-brasileira e a sua contribuição na consolidação da nossa sociedade, estimulando a reflexão sobre a condição do negro no contexto histórico, social e econômico brasileiro. Coloca como conteúdo 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, bem como a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil.

Mas outros passos já haviam sido dados antes da Lei nº 10.639/03 para a superação desta realidade como a Conferência Nacional de Educação sobre o Plano Decenal Educação para Todos que aconteceu em 1994 e entre as atividades que tiveram lugar destacamos o Seminário “O Plano Decenal e os compromissos com a cidadania”, ocasião em que educadores e estudiosos das relações raciais debateram várias questões relativas à diversidade étnico-racial no contexto escolar.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1997, p.22) elaborados pelo Ministério da Educação, criados para servir de referencial na formulação das orientações curriculares de estados e municípios, a questão “pluralidade cultural” está

¹ Em março de 2008, ocorreu uma nova adaptação na Lei Federal que mantém todos os dispositivos anteriores, mas inclui também a obrigatoriedade da temática indígena no currículo (Lei 11.645/08).

presente de modo bastante enfático no tratamento dos Temas Transversais. Os Parâmetros Curriculares propõem uma educação comprometida com a cidadania, elegendo princípios que devem orientar a vida escolar como dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação, co-responsabilidade pela vida social (BRASIL, 1997a, p.22).

Podemos destacar ainda a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 que em seus artigos 26 e 26 A, insere nos currículos do ensino fundamental e médio, o ensino da História do Brasil, devendo levar em conta, as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia, como também o ensino sobre a história e cultura Afro-Brasileira, sendo que, os conteúdos, devem ser trabalhados no âmbito de todo o currículo.

No entanto, são vários os desafios no que tange a inclusão de conteúdos referentes à História da África e/ou Cultura Afro-brasileira, para o profissional de educação e para a instituição escolar como: capacitação de educadores para que repensem a visão que possuem do racismo, ideologias, preconceitos, cultura, gênero e estereótipos, bem como prover a formação teórica referente aos temas propostos; adaptação dos livros didáticos a esta nova realidade, uma vez que os livros tradicionais falam de uma cultura diferente daquela que sabemos existir; impedir em sala de aula e por extensão, na família – já que a tendência do aluno é reproduzir em casa aquilo que aprende na escola – as tentativas de desqualificar a raça negra com atitudes de intolerância velada, o que se faz presente em determinadas expressões verbais, anedotas, ditos populares, críticas, etc.

No Estado do Paraná, de acordo com a Secretaria de Estado de Educação – SEED é possível observar algum esforço para que a temática proposta

pela Lei n.º 10.639/03 seja efetivada no âmbito das escolas da Rede Pública de Ensino.

Em 2006, o então Secretário Estadual de Educação, Sr. Maurício Requião (2006, p.05), já afirmava que a secretaria vinha tentando oferecer materiais didáticos e cursos que buscavam dar sustentação teórica ao professor das escolas estaduais, atendendo ao desejo da comunidade escolar de atualização e de aprofundamento de conceitos formulados em diferentes campos do conhecimento, sendo alguns deles a História da África e a Afro-Cultura.

Neste contexto, pareceu-nos pertinente e importante pesquisar as ações da Secretaria Estadual de Educação do Paraná frente à Lei 10.639/03 e seus dispositivos, uma vez que na atuação como docente da disciplina de História em escolas da Rede Estadual de Ensino presenciamos dia-a-dia no “chão da escola” as conseqüências e implicações destas ações. Cabe neste momento um breve relato da caminhada acadêmica e profissional da autora deste trabalho, que por vezes, esteve *entrelaçada* com seu interesse sobre o tema História da África e Cultura Afro-brasileira.

1.1 A MINHA HISTÓRIA, A HISTÓRIA DA ÁFRICA E A AFRO-CULTURA

A escola é o grande meio de divulgação e reflexão dos conceitos sobre diversidade e pluralidade cultural, o que para Gomes (2003a, p, 75), importante estudiosa deste tema, não deve “significar apenas modismo pedagógico ou o mais novo jargão da nossa área”, mas sim uma mudança de paradigma que merece atenção. E é justamente pensando sobre a escola e o espaço que a cultura, e mais especificamente a cultura afro-brasileira, vem ocupando enquanto conteúdo escolar que minhas preocupações e meus estudos vêm se desenvolvendo. Vale ressaltar que o sonho de ser professora sempre me acompanhou. Então, ao completar o Ensino

Fundamental logo me inscrevi e fiz o teste seletivo do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, instituição renomada na área do magistério, na cidade de Curitiba.

Quando fui aprovada já pensava no momento em que alguém me perguntaria qual é minha profissão e eu, orgulhosa, responderia: Professora!

Mais tarde, já sabedora de que não há tanto *glamour* na profissão quanto eu imaginava na adolescência e, portanto consciente do que queria para minha vida profissional, fui aprovada no curso de Licenciatura em História. Durante este período comecei a praticar Capoeira e a fazer parte de um projeto chamado Capoeira Infantil: a arte de brincar com o próprio corpo, que promovia a inclusão desta arte em escolas de educação infantil na cidade de Curitiba. A partir daí pude observar por parte de várias diretoras escolares e pedagogas a desvalorização da cultura afro-brasileira e até mesmo o quão preconceituosos podemos ser com aquilo que nem sequer conhecemos direito.

Muitas foram as vezes em que ao recusar a proposta de inclusão do Projeto as escolas utilizavam o argumento de que já ofereciam aos alunos as atividades de Balé e Judô e que a Capoeira não se enquadraria no perfil da clientela discente.

Dentro da própria faculdade de História, movida por meu interesse pela influência africana na cultura brasileira que para mim era tão evidente, tentei participar de uma disciplina optativa chamada História da África, mas não houveram inscritos suficientes para a abertura da turma.

Desde então, temáticas como a discriminação racial, escravidão brasileira, cultura afro-brasileira, inclusão racial, sistema de cotas, identidade cultural, entre outros assuntos tomavam conta de minhas pesquisas.

Durante um estágio acadêmico no próprio Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto participei de um projeto do Centro Recreativo de Extensão Cultural e Científica (CRECC) no qual trabalhei não só a história da Capoeira, articulada às aulas que os alunos tinham durante a Educação Física, mas a importância da influência africana na cultura do Brasil de forma geral.

Não podendo ser diferente, encaminhei meu Trabalho de Conclusão de Curso neste sentido. No entanto, no momento de escrevê-lo todos os meus orientadores, sempre afirmando ser este um “assunto recente demais”, tentavam me convencer a mudar a temática de estudo. Resisti e o fiz. Em 2003, graduei-me em História e agora sim poderia transformar meus estudos na sonhada prática.

Fui aprovada em concurso público para atuar como professora da rede pública de ensino do Estado do Paraná. Foi um tempo difícil no qual meus “sonhos de recém-formada” entravam em choque com as práticas docentes de alguns colegas. A meu ver, estes pareciam ter guardado seus planos de ensino há pelo menos uns dez anos e continuavam utilizando-os, sem se dar conta de que a geração de alunos mudava a cada ano, o contexto sócio-histórico era outro e, portanto os métodos e conteúdos mereciam ser revistos.

No ano de 2003 entrava em vigor a Lei n.º 10.639 que tornaria obrigatória a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a temática História da África e Cultura Afro-Brasileira. Imaginei que muitos professores passariam a trabalhar tal tema sem grandes dificuldades ou objeções, uma vez que mesmo antes da obrigatoriedade de uma Lei o referido conteúdo já merecia atenção por simplesmente fazer parte do cotidiano brasileiro. Mas, o absoluto contrário ocorreu e a maioria de meus colegas, não só nas escolas onde eu trabalhava, afirmavam que não estavam preparados ou subsidiados para cumprir as exigências da Lei.

Considero a escola, suas práticas educativas e o processo social vivido no cotidiano escolar como elemento significativo para o desenvolvimento de subjetividade, saberes, crenças, valores e práticas orientadas à superação das diferenças, de formas de preconceitos e discriminação, presentes em nosso tecido social. Mas, para que isto se concretize, é necessária uma revisão não só nos curso de formação de professores, onde se irá atuar com sujeitos que estão se “preparando” para contribuir com a formação de outros sujeitos, mas principalmente na formação continuada de professores sob pena de que a escola não cumpra seu real objetivo e conseqüentemente a sociedade aceite passivamente tal situação.

1.2 FORMULAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

No decorrer de todos os anos em que temos realizado exaustivas leituras sobre a proposta da Lei n.º 10.639/03 percebemos que ela pode vir a tornar possível o reconhecimento e a valorização das contribuições da herança africana no contexto da história do Brasil. Mas muitas vezes esta contribuição é apenas constatada e vista de forma superficial e/ou folclorizada. Ainda hoje, quando nos julgamos pertencentes e “construtores” de uma escola plural, que respeita a diferença, a heterogeneidade, sabemos que o que ocorre na prática é um contínuo movimento de respeito às normas sociais universalistas (CAVALLEIRO, 2001). Ou seja, a escola e o ensino ainda estão baseados na visão eurocêntrica, de práticas monoculturais.

Neste sentido, vemos como fundamental o investimento maciço na capacitação ou qualificação do corpo docente brasileiro no que diz respeito às questões da inclusão de conteúdos como História da África e Cultura Afro-brasileira. Mesmo porque, muitas vezes, os professores se utilizam do argumento da não preparação, da não formação e justificam assim sua opção pelo silenciamento,

perpetuando o preconceito e a discriminação racial presentes na sociedade, atribuindo à população negra brasileira representações e sentidos que a desqualifica e a inferioriza.

Apresentamos então, como questão norteadora deste estudo: **Como se constitui a formação continuada de professores da rede de ensino do estado do Paraná para o ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana?** Sendo esta percepção, conseqüentemente, nosso objetivo central de trabalho.

Para tanto buscamos, de forma mais específica, identificar as ações do Departamento de Educação Básica da SEED-PR para a formação continuada de professores com vistas ao cumprimento da Lei n.º 10.639/03 enquanto subsídio para a prática pedagógica em sala de aula, bem como, contextualizar conceitos como Cultura, Diversidade Cultural e Multiculturalismo em relação à proposta da Lei 10.639/03.

Seguiremos na esperança de que este estudo traga contribuições e instigue aos que buscam conhecer e transformar sua prática pedagógica servindo de incentivo à novas pesquisas sobre o tema engrandecendo cada vez mais o valor não só de legislações sobre a História da África e Cultura Afro-brasileira junto à escola, mas de novas metodologias, principalmente (e não somente) quanto ao ensino da disciplina de História.

1.3 METODOLOGIA

Ao tentar a ampliação da compreensão desta pesquisa prepusimos a adoção de métodos referentes à pesquisa qualitativa visando uma análise detalhada dos significados e características situacionais apresentados pelos sujeitos participantes, em lugar do levantamento de dados somente quantitativos de características e comportamentos.

Vale lembrar que os conceitos qualitativos e quantitativos não se anulam mutuamente, pelo contrário, servem para a confirmação um do outro.

A pesquisa qualitativa vem sendo praticada em pesquisas, principalmente da área educacional, com o intuito da não quantificação de fatos e fenômenos, mas da explicação dos meandros das relações sociais, considerando que a ação humana depende estreitamente dos significados que lhe são atribuídos pelos atores sociais (MINAYO, 1998, p. 252).

A pesquisa qualitativa não se enquadra em propostas onde o objeto de estudo se revela apenas nos números, nem tampouco se iguala a sua própria aparência. Daí a necessidade, segundo Suassuna (2008), de que os dados considerados qualitativos sejam abordados a partir de referenciais de coleta e interpretação de outra natureza. O potencial dos dados assim concebidos reside na sua possibilidade de formular e reformular teorias e conhecimentos, sem a necessidade de uma comprovação formal quantitativa.

Numa abordagem qualitativa, o pesquisador coloca interrogações que vão sendo discutidas durante o próprio curso da investigação. Ele formula e reformula hipóteses, tentando compreender as mediações e correlações entre os múltiplos objetos de reflexão e análise. Assim, as hipóteses deixam de ter um papel comprobatório, para servir de balizas no confronto com a realidade estudada.

Marli André em “A pesquisa no cotidiano escolar” (2000), salienta que, numa abordagem qualitativa, a teoria vai sendo construída e reconstruída no próprio processo de pesquisa, o mesmo se dando com as opções metodológicas, que vão sendo gradualmente explicadas e redefinidas. A análise ocorre paralelamente à observação, na medida em que o pesquisador seleciona aspectos que devem ser explorados e decide quais os que devem ser abandonados. Assim, as categorias

analíticas podem derivar diretamente da teoria que respalda a pesquisa ou surgir do próprio conteúdo dos dados sob análise.

Contudo, Demo (1991, p.17) tece algumas críticas ao que chama de critérios de cientificidade em relação à pesquisa qualitativa. Estes critérios seriam:

Coerência: discurso logicamente construído

Consistência: qualidade argumentativa

Originalidade: contribuição do conhecimento

Objetivação: abordagem teórico-metodológica de aproximação da realidade

Para este autor a intersubjetividade ou “ingerência da opinião dominante dos cientistas” também se caracteriza como critério para uma possível falta de cientificidade nas pesquisas.

Mas, para Chizzotti (1991, p.79), “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado”. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Já Triviños (1987, p.120) considera que a pesquisa qualitativa:

Por um lado compreende a atividade de investigação que podem ser denominadas específicas. E por outro, estas atividades podem ser caracterizadas por traços comuns, o que a torna um ‘expressão genérica’. Esta é uma idéia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um investigador que tem como objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo.

Duarte (1998) informa que a seleção de dados pertinentes é uma característica básica da pesquisa qualitativa e que seu valor não reside neles mesmos, mas nos resultados a que podem levar.

Minayo (1994, 2000) diz que a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes e procura mostrar que:

É a partir dos indivíduos, dos grupos ou das classes que a totalidade fundamental se expressa no perene conúbio entre mente e corpo, matéria e espírito: que na aparente simplicidade de uma manifestação verbal, os sujeitos individuais projetam sua visão de sociedade e de natureza, a historicidade das relações e condições de produção inscritas no seu corpo. Seu espaço, sua temporalidade social, seus infinitos culturais, seus fetiches, seus fantasmas e seus anseios de transcendência (MINAYO, 1998,p.252);

Considerando a não-transparência e a não-evidência da realidade, a pesquisa qualitativa deve penetrar o interior de suas bordas, o que demanda do pesquisador abertura e flexibilidade para novas formulações, bem como a mobilização de conhecimentos distintos integrados. De outra parte, no âmbito da pesquisa qualitativa, não vê na subjetividade obstáculo à construção de conhecimentos científicos; antes, nesse tipo de abordagem, considera-se a subjetividade parte integrante da singularidade do fenômeno social (Minayo, 2000).

A diversidade de pontos de vista que pode decorrer desse procedimento não é vista como limitação. De acordo com Suassuna (2008, p. 04) a exigência de consenso é típica dos esquemas clássicos de pesquisa e, nesse sentido, uma possível categorização dos dados não esgota a análise – é preciso, depois dela, fazer um esforço de abstração, ultrapassar os dados em si mesmos, tentar estabelecer conexões e relações que tornem possível a proposição de novas explicações e interpretações do fato estudado.

Cruz Neto (1994) afirma que uma pesquisa de cunho qualitativo não se restringe à utilização de instrumentos apurados de coleta de informações para dar

conta de seus objetivos. Para além dos dados acumulados, o processo de pesquisa deve levar à reformulação dos caminhos investigativos e, nessa dinâmica, podemos tornar agentes de mediação entre a análise e a produção de informações.

Gomes (1994) considera que a análise e a interpretação das informações coletadas estão contidas num mesmo movimento, mas torna-se obrigatório olhar atentamente para os dados da pesquisa. Entretanto, destaca Gomes, o produto final da análise deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa.

A provisoriedade dos resultados de uma pesquisa também aparece nas considerações de Alves (2000), para quem o cientista é um “caçador do invisível”. Diz o autor que os mesmos fatos podem adquirir sentidos totalmente diferentes, dependendo do contexto explicativo em que são colocados. O que o pesquisador deve objetivar não é um rol de fatos e resultados, mas sua integração num esquema teórico explicativo.

É importante lembrar ainda que ao reduzir depoimentos a dados estatísticos, pura e simplesmente, perde-se de vista a questão da subjetividade inerente ao comportamento humano. A melhor compreensão das relações humanas, e sua evolução não pode ser retratada tendo como base apenas registros numéricos.

De acordo com Chizzotti (1991, p.80), “a pesquisa não pode ser o produto de um observador postado fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos. Deve, pelo contrário, ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas”. Sendo até necessário o conhecimento e o envolvimento do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, para que este entenda e possa interpretar suas colocações.

Interpretar e compreender a realidade dos sujeitos participantes surge como característica fundamental da pesquisa qualitativa. Ainda que se busque, uma

imparcialidade na transcrição dos depoimentos, os significados dados aos mesmos sempre estarão ligados aos conceitos do próprio investigador.

Assim, o desenvolvimento desta pesquisa pretende considerar alguns fatores descritos por Ludke & André (1986,p.1):

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. (...) esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado ou negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito do assunto, mas o que não pode é ser ignorado.

Partindo deste ponto de vista pretendemos não só reduzir o isolamento entre a pesquisa, o pesquisador e os sujeitos, como envolvê-los em relação de caráter mais coletivo propondo, numa ação conjunta trazer contribuições durante o desenvolvimento da pesquisa e após sua realização.

Neste sentido, foram realizadas entrevistas com professores de História do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído como uma “política educacional inovadora” de Formação Continuada de professores da rede pública estadual pela Secretaria de Estado da Educação, em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Justifica-se esta entrevista devido ao fato de que tais professores, além de terem encaminhado seus projetos à área específica de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas tem como compromisso final do curso a publicação de um artigo sobre seu tema de estudo e este artigo deve ter possibilidade real de aplicabilidade em sala de aula.

É importante salientar que um dos critérios de seleção dos professores que pleiteiam vaga no chamado PDE é justamente a análise quantitativa de sua participação em cursos de formação continuada fornecidos pela SEED-PR.

Optamos também por uma pesquisa de cunho documental, pois segundo Gil (1999) há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados e como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se importante fonte de dados em qualquer pesquisa.

Foram elencados, então, além da Lei 10.639/03, documentos da Secretaria de Educação do Estado do Paraná como a Instrução 017/06 da Superintendência de Educação do Paraná, o Caderno Temático - História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os Cadernos Temáticos - Educando para as Relações Étnico-Raciais e ainda os Planos de Trabalho dos Grupos de Estudo de 2006, 2007 e 2008 organizados pela SEED-PR, para professores da rede estadual de ensino. A análise dos documentos fundamenta-se em Ludke e André (1986, p.39), pois os autores explicam que os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.

Desta forma, tentamos analisar os pontos de convergência e/ou divergência entre os discursos de cada um destes, para que conjuntamente à pesquisa documental pudéssemos tentar solucionar nossa problemática levantada ou mesmo criar outros questionamentos passíveis de novas e profundas pesquisas.

2 O MULTICULTURALISMO E A DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA

O Brasil é o país da diversidade cultural e do multiculturalismo. Esta frase tem sido muito utilizada em alguns campos sociais como a política, a economia, as artes, a própria cultura e mais recentemente na área da educação, talvez em função de que neste ambiente o contato com a diversidade tome dimensões importantes ainda que, de acordo com Pinto (1999, p.201) a diversidade de tipos físicos e de tradições culturais sempre tenha merecido atenção de intelectuais que refletem sobre a nacionalidade brasileira.

Candau (2005) argumenta que a temática da diversidade e da diferença não é um problema inédito nos estudos na área da Educação, de modo que não se podem ignorar as importantes teorizações que foram construídas a esse respeito. Segundo a autora, não convém anunciar esses problemas como novos, nem lançá-los como moda, o que geraria a perda desta memória, provocando descontinuidades nas lutas para mudar a escola.

Neste sentido, a reflexão sobre os conceitos de diversidade cultural e multiculturalismo é fundamental para que este trabalho estabeleça as conexões necessárias ao seu pleno entendimento. Cabe então, contextualizar brevemente tais termos.

O multiculturalismo que surge nos Estados Unidos, por volta de 1960, quando estudantes e líderes religiosos negros uniram-se a outros cidadãos negros na luta por garantia de direitos civis como um exercício de igualdade. Foi um período de grandes conflitos entre os colocados à margem da sociedade capitalista e os que se consideravam hegemônicos. Essa luta, segundo Rangel (2008), foi marcada na sua essência por legitimar as raízes culturais dos negros contra qualquer forma de

dominação que desqualificasse as características físicas e as possibilidades intelectuais do povo em questão.

Segundo o dicionário de relações étnicas e raciais de Cashmore (2000) encontramos a seguinte definição para o termo: “O multiculturalismo possui, na sua essência, a idéia ou ideal de uma coexistência harmônica entre grupos étnica ou culturalmente diferentes em uma sociedade pluralista” (p. 371).

Para Machado (2002), o termo multiculturalismo faz referência à coexistência de diferentes pontos de vista, interpretações, modos de pensar e atitudes oriundos de diversas heranças culturais socialmente enriquecedoras.

Assim, sobre multiculturalismo, Silva (2003) nos fala o seguinte:

O chamado “multiculturalismo” é um fenômeno que, claramente, tem sua origem nos países dominantes do Norte. O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. (...) o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. (p.85)

O autor trata de grupos dominados e então chegamos a uma questão interessante, pois como afirmar que existem hierarquias culturais? Laraia (2004, p.35) em seus estudos, diz que “as culturas não podem ser avaliadas como superiores ou inferiores, altas ou baixas, melhores ou piores senão simplesmente como diferentes”.

Hall (2003) considera que o conceito multiculturalismo encontra-se discursivamente enredado. Segundo o autor, se transferirmos seu conceito para o terreno político, numa compreensão de diversidade cultural, esse movimento assume duas visões: o multiculturalismo humanista, que enfatiza a tolerância e o respeito ao diferente, e o multiculturalismo crítico, onde as diferenças não podem ser concebidas separadamente das relações de poder. De acordo com Gonçalves e Silva (1998, p. 19):

O multiculturalismo é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades que vivem [...] Isto significa dizer que é muito difícil, se não impossível, compreender as regras desse jogo sem explicitar os contextos sóciohistóricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores.

Neste caso, não há como deixar de refletir sobre as relações históricas de dominação entre povos, o que induz a um processo de imposição homogeneizadora da cultura dos dominadores com sérios prejuízos a cultura dos que foram dominados.

Para Canen e Oliveira (2002):

Multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica [...] trata-se de ir além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes” no seio de sociedades desiguais e excludentes. (p. 61).

Neste sentido o multiculturalismo contrasta, com o outro importante conceito o de nacionalidade, entendido “como posse de certas qualificações juridicamente estipuladas que tornam os indivíduos membros de um Estado-nação e que, por sua vez, condicionam a cidadania” (STOLKE, 2002, 412).

Com relação ao termo diversidade e diversidade cultural, inicialmente nossa pesquisa apontou que diversidade é “propriedade da pessoa ou daquilo que é diverso; diferença; desigualdade; variedade; incoerência; oposição”. Essa definição nos permite afirmar que o termo diversidade cultural pode ser entendido como categoria individual, ou seja, algo só diverso ou diferente em relação a outras características.

Porém, observamos que existem pesquisadores como Cox Jr. (1994), que entendem que a diversidade cultural está associada à identificação dos grupos sociais se manifestando quando o grupo social tem significado cultural, ou seja, as pessoas compartilham as mesmas normas de comportamento, valores, idioma, e assim por

diante. Fica caracterizado, neste contexto, que diversidade cultural é a representação, num sistema social, de pessoas com diferentes identidades grupais e significações culturais distintas.

Autoras como Abramowicz (2006, p.12) afirmam que “diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança”.

Já de acordo com Fleury (2000), a diversidade cultural pode ser estudada sob diferentes perspectivas: da sociedade, da organização, do grupo e do indivíduo. Segundo a autora, os padrões culturais expressando valores e relações de poder precisam ser referenciados e analisados em todos os âmbitos.

Para Torres e Péres-Nebra, (2004) a diversidade cultural significa a inclusão das dimensões de raça, gênero, orientação sexual, idade, deficiência ou habilidade física, classe social, naturalidade, nacionalidade, religião e posição organizacional prevalecendo o reconhecimento, o reforço e a valorização das diferenças e semelhanças entre os indivíduos.

Uma definição de diversidade cultural bastante completa, ao nosso ver, é a de Bernard (2005) que a define em cinco palavras. Diverso, e não simplesmente múltiplo, diferente, plural ou variado. Cultural, para não ser confundido com a biodiversidade, que trata da dimensão da natureza. Dinâmica, as culturas não podem ser consideradas estáticas, rígidas ou contábeis. Resposta, ela deve ser questão e principalmente resposta, uma resposta política, social, educativa, econômica. Projeto, inicialmente um projeto teórico, para defini-la, e em seguida um projeto jurídico, para garanti-la.

E Silva (2000), nos alerta para o fato de que a diversidade cultural não é um ponto de origem, ela é em vez disso um processo conduzido pelas relações de

poderes constitutivos da sociedade que estabelece “outro” diferente do “eu” e “eu” diferente do “outro” como uma forma de exclusão e marginalização.

Pensando a diversidade cultural no contexto das relações de poder, como propõem o autor, são importantes as colocações de Candau (2005) afirmando que “Não se deve contrapor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõem à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à mesmice”. (CANDAU, 2005, p. 19).

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), organismo internacional vinculado à ONU (Organização das Nações Unidas) aprovou em 2001 a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, documento no qual, além de assegurada a diversidade pessoal ou coletiva, a cultura é compreendida como “conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças” (2001, s/p).

O tema da diversidade cultural, no âmbito da UNESCO, visa garantir a autonomia cultural dos Estados Soberanos e é o principal mecanismo para manter a distinção das culturas nacionais diante do que é concebido como tendência à homogeneização cultural da globalização.

Na aprovada Declaração Universal sobre Diversidade Cultural:

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser

reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.
(2001, s/p).

Os desdobramentos em relação a organização política que envolve a problemática da diversidade cultural e sua importância para o desenvolvimento e reconhecimento mundial dos povos também nos chamam a atenção:

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública.(2001, s/p).

Ainda através da UNESCO, no ano de 2004, foi concluída a Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade de Conteúdos Culturais e Expressões Artísticas e neste evento a diversidade cultural foi definida como “multiplicidade de meios pelos quais se expressam a cultura dos grupos sociais e sociedades” determinando que “a variedade de expressões culturais de que são portadores os bens e serviços de todas as partes do mundo, através dos distintos meios de produção, difusão, distribuição e consumo” também fazem parte da diversidade (UNESCO, 2004).

De acordo com Bernard (2005) o conceito de diversidade cultural, no contexto atual, possui duas linhas inseparáveis: A primeira refere-se ao contexto da diversidade dentro de uma sociedade específica, em que seus indivíduos possuem características culturais heterogêneas que, em conjunto, constroem uma identidade nacional, cuja preocupação é a manutenção dos seus direitos, da democracia cultural, da busca da igualdade das minorias; A segunda está inserida no contexto mundial das trocas dos bens e serviços culturais e busca um intercâmbio equilibrado entre os países. Ambas precisam ser garantidas, pois sem a manutenção da identidade cultural

de um povo, suas expressões culturais não conseguirão ser produzidas, o que empobreceria o diverso mundo das trocas, das experiências, dos locais, dos indivíduos.

Mas, neste momento, é preciso que pensemos em diversidade não só como possibilidade de reconhecer as diferenças, mas na relação de uma diferença com outra. Também não significa que basta montarmos uma lista de diferenças físicas, culturais, religiosas, etc. entre as pessoas, mas pensá-las de forma que estabeleçam um diálogo repleto de especificidades.

Urge então a necessidade de espaços para que este diálogo possa ocorrer de forma solidária e que garanta cidadania às “diferenças”. Neste contexto, a instituição escolar ocupa lugar de destaque.

Segundo Candau (2002), a escola é uma instituição cultural, construída historicamente no contexto da modernidade para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura.

Por outro lado, se analisarmos as funções sociais e políticas da escola veremos que elas vão além da transmissão e produção de conhecimento e que a escola talvez não seja capaz, por si só, de “modificar o imaginário e as representações coletivas negativas que se construíram sobre os ditos *diferentes* em nossa sociedade” (GOMES, 1995).

Pensemos como Laraia (2004, p. 45) ao afirmar que:

O homem é um resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo. Que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações. Estas não são, pois o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade.

Devemos neste caso, reconhecer que a apropriação do conhecimento pelo aluno não é feita de forma fria, subjetiva, há toda uma carga ideológica que lhe foi imposta socialmente e que na escola pode ser transformada ou perpetuada

dependendo, muitas vezes, da postura crítica do docente. Ou seja, não basta apenas “fazer de conta” é necessário *colocar a mão na massa*, é preciso acima de tudo não ficar só no discurso já que a escola e seus professores devem oferecer uma educação para a diversidade, comprometida com a transformação e emancipação humana, percebendo assim “que a minha prática, enquanto docente, por não ser neutra, exige de mim uma tomada de posição que leve sem dúvida a uma transformação social” (FREIRE. 1996). Não podemos perder de vista que o professor, no uso de sua autonomia em sala de aula, pode ajudar a construir novos conceitos e desconstruir outros, ou abrir mão dessa possibilidade para permanecer como mero reproduzidor de uma cultura e ideologia dominante, que o faz, também vítima.

Pesquisas já realizadas pela Fundação Carlos Chagas (ROSEMBERG,1987) têm demonstrado o quanto nossa escola ainda não aprendeu a conviver com a diversidade cultural e a lidar com crianças e adolescentes dos chamados setores subalternos da sociedade. Os dados revelam que a criança negra apresenta índices de evasão e repetência maiores do que os apresentados pelas brancas. A razão disso tudo, segundo a pesquisa, dar-se-ia devido aos seguintes fatores: conteúdo eurocêntrico do currículo escolar e dos livros didáticos e programas educativos, aliados ao comportamento diferenciado do corpo docente das escolas diante de crianças negras e brancas.

Segundo Hall citado por McLaren (1997, p. 178) “toda identidade é construída através das diferenças e começa a viver com as políticas da diferença” e neste caso a geração de conflitos entre homogeneidade e diversidade em termos educacionais é inevitável. A este respeito Moreira (2002) comenta que esta tensão tem caracterizado a teoria e prática da educação. Por um lado, quer servir-se da educação para fazer com que as pessoas se tornem cada vez mais parecidas, e por outro, quer atender as diversas necessidades e maneiras de aprender, as diferentes orientações

culturais e desejos no que se refere ao trabalho, jeito de viver, representados pela diversificada população de alunos e alunas das instituições públicas.

Boaventura de Souza e Santos (1997, p. 122) entende, neste caso, que todas as culturas têm inclinação a distribuir pessoas e grupos com dois critérios de pertença hierárquica e, sendo assim, com pontos de vista concorrentes no que diz respeito à igualdade e diferença, ou seja, “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

Para Lopes (2006, p.13):

As experiências iniciais com a escola precisam ser levadas a sério, pois podem definir a base de uma trajetória escolar mais tranqüila ou mais atribulada. Sentir-se acolhido, incluído e integrado facilita a construção de uma auto-estima positiva, elemento fundamental para o sucesso escolar.

Corroborando com a autora, salientamos novamente a relevância da inter-relação entre as estruturas sociais e o cotidiano, uma vez que quando nos inserimos socialmente partimos de um espaço com existência histórica já definido, ou seja, que não foi por nós produzido mas que definirá nosso acesso à bens culturais e nossos padrões de comportamento, e que por sua vez certamente serão interferência na nossa produção como sujeitos sociais.

Dayrell (2001, p. 140) contribui 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.

Daí a importância da escola enquanto instituição social que partilha valores e práticas da sociedade a qual pertence e em que seus professores são, antes

de tudo, cidadãos formados por essa mesma sociedade. Portanto, como afirma Lopes (2006, p. 22) “não se trata de culpar a escola e os professores pela perpetuação de práticas discriminatórias sobre qualquer aspecto, mas de refletir sobre o papel da escola e dos professores na transformação dessa situação”.

Segundo Gomes (2002), a escola, por ser um espaço socializador, deve trabalhar as diferenças, ao mesmo tempo em que tem por obrigação considerar a igualdade de direitos e valorizar as diferentes culturas existentes em nosso país. A autora comenta ainda que uma boa proposta para a escola seria entendê-la como um espaço de cruzamento de culturas, exigindo que nela se desenvolva um novo olhar, uma nova postura, para que sejamos capazes de identificar as diferentes culturas existentes no universo escolar. Ou seja, ao invés de preservar a tradição monocultural, a escola tem de lidar com a pluralidade cultural, a fim de reconhecer os diferentes sujeitos presentes em seu contexto, abrindo espaço para a manifestação e valorização das diferenças.

É possível perceber então, um grande desafio para a escola: deixar de atribuir uma identidade única aos seus alunos, mesmo que severamente induzidos por uma sociedade que nos mostra o tempo todo que *ser igual é normal*. Dificuldade que se agiganta vez que dentro da própria cultura escolar a homogeneização das turmas, além de ser cultural e secular, muitas vezes aparece como fator de facilitação do trabalho pedagógico.

A escola precisa proporcionar uma educação que respeite as diferenças existentes nos sujeitos, valorizando-os em toda a sua diversidade. Mas, isto significa reconstrução dos métodos de ensino, o que depende em grande parte da consciência de que a escola não é a redentora de todos os males, e ainda assim é importante para a reconstrução da própria sociedade, uma sociedade que saiba refletir, entender e valorizar a diversidade tão próxima à ela.

A reflexão sobre a diversidade cultural principalmente aliada à questões educacionais jamais terá ponto final (para isto torcemos) pois somos seres diversos, com opiniões diferentes. O que não podemos deixar que aconteça é que sejamos vencidos pela cômoda postura do tema complexo e que de tão discutido já não merece mais reflexão. Como afirma Gomes (2003b, p.70) a diversidade cultural é muito mais complexa e multifacetada do que pensamos. Significa muito mais do que a apologia ao aspecto pluricultural de nossa sociedade. Por isso refletir sobre diversidade cultural exige de nós, comunidade (discente e docente), um posicionamento crítico e político e um olhar mais ampliado que consiga abarcar seus múltiplos recortes.

2.1 DIVERSIDADE CULTURAL E CURRÍCULO

É fato que as escolas brasileiras são ambientes riquíssimos no que tange a diversidade, seja quando falamos em diferenças de níveis de linguagem oral e 'jeitos' de se comunicar; na convivência entre crianças de diferentes estados e condições sócio-econômico-cultural; na presença na mesma classe de crianças e jovens que vivem em favelas e zonas periféricas carentes com crianças com algum tipo de recurso financeiro; na convivência entre crianças brancas, negras e de outros grupos étnicos numa mesma classe e também entre as crianças com e sem deficiências (Ferreira 2006a), seja nos estilos, ritmos, necessidades, interesses, histórias de vida e motivações de cada aluno. Mas também é fato que nós (comunidade escolar) possuímos um senso de julgamento, que embora como já comentamos seja cultural e historicamente incorporado, muitas vezes é extremamente cruel e severo com aqueles que se atrevem a fugir dos padrões socialmente construídos e estabelecidos. Jung

(2008,p 02) se utiliza da mitologia grega para ilustrar a questão do julgamento feito na escola e achamos interessante citá-la:

Conta a mitologia grega, que Procusto era um salteador de estradas. Na altura do caminho em que ele se instalava, julgava quem poderia fazer a travessia. Para realizar o julgamento, Procusto dispunha de um leito, no qual ordenava que ali se deitasse todo aquele que desejasse cruzar a estrada. Se porventura, o indivíduo não coubesse na medida exata da cama, sem titubear, ele esticava o pretendente ou cortava-lhe as pernas para que tivesse, então, o tamanho ideal. Triste era a sorte daquele que não coubesse no leito de Procusto. A mutilação ou o suplício, era o seu castigo. Não haveria perdão, nem desculpas. A lei posta que estava, não dava chances a ninguém. O mito de Procusto é uma alegoria bastante interessante, acerca da diversidade do ser humano. Assim como Procusto possuía seu leito implacável, desta forma possuímos também, um senso de julgamento que, não raras vezes, mutila, senão fisicamente, mas psicologicamente, o diferente. (...) Na escola, este julgamento torna-se ainda mais presente, dado o convívio inexorável que se tem, com o diverso, com a multiplicidade. Existe, instalada em cada sala de aula, uma cama de Procusto onde delicadamente, deitamos nosso aluno, dando-lhe o temível ou afável julgamento: "Este serve! Este não serve!".

Como podemos notar, a autora coloca em questão a situação da escolha de quem pode ou não estar na escola, mas também do que se pode ou não ensinar na escola e o documento oficial que nos designa o que ensinar é o currículo.

Para Moreira & Candau (2007, p. 20) as diferentes concepções da palavra currículo derivam dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais têm contribuído, assim, para que currículo seja entendido como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências escolares de aprendizagem a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os

processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Na concepção de Moreira (1997, p.11) a respeito de currículo, teoricamente, é este o instrumento que nos direciona ao que ensinar e para quem ensinar na escola. De acordo com o autor, o currículo é um dos espaços onde se concentram e se desdobram as lutas em termos de significados sobre o social, sobre o político e sobre o pedagógico, se constituindo num “significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e jovens segundo valores tidos como desejáveis”.

Segundo a UNESCO (2004, p. 13) o currículo é constituído pelo:

que é aprendido e ensinado (contexto); como é oferecido (métodos de ensino e aprendizagem); como é avaliado (provas, por exemplo) e os recursos usados (ex. livros usados para ministrar os conteúdos e para o processo ensino-aprendizagem). O currículo formal [baseia-se] em um conjunto de objetivos e resultados previsto.

Alguns debates têm acontecido em função da construção de currículos, pois seu objetivo maior seria nortear a prática educativa de modo a garantir o alcance de metas. E sendo o currículo uma construção de idéias, este passa a ser cultural, histórico e socialmente determinado, refletindo sempre resultados de lutas político/ideológicas. Com isso, a história do currículo reproduz as relações de dominação da sociedade, e estas se reproduzem na escola.

O currículo precisa ser entendido como um processo de construção social, atravessado por relações de poder “que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o

currículo incluía um tipo determinado de conhecimento e não outro” (Silva 2003b, p. 135).

No nosso entender um currículo deveria resultar, sim, de escolhas, mas estas escolhas que deveriam levar em conta não apenas “o que” deve ser ensinado e “como” deve ser ensinado, mas principalmente “por que” este conhecimento deve ser ensinado e o que levou a opção por estes e não por outros conhecimentos. Considerando Moreira (2002, p.12) faz-se necessário apreciar as diversas vozes ideológicas: “a voz da escola, do aluno e do professor” para que estas consciências interagidas fomentem subsídios na construção de um currículo que venha atender a todas as culturas.

No entanto, cabe afirmarmos como Silva (2003, p.14), que os currículos das escolas, hoje, estariam baseados na cultura dominante, expressando-se na linguagem dominante e sendo transmitidos através do código cultural da dominação, funcionando como mecanismo “natural” de exclusão dos dominados, que, por não verem sua cultura reconhecida, conformam-se com seu fracasso escolar e com a condição de dominados.

Soares (1981, p. 49) faz um alerta sobre o fracasso escolar e a estreita relação existente entre capacidades intelectuais, condições de vida, resultados escolares e classe social. A autora denuncia que em nome de uma Educação para as diferenças individuais e de uma proclamada necessidade de proteger os estudantes daquele fracasso previsto, oferece-se um currículo apropriado às suas supostas habilidades e capacidades. Ou seja: (...) canalizam-se, controlam-se e limitam-se as possibilidades do indivíduo, na ilusão de que isto está sendo feito em benefício e em função de suas capacidades naturais.

De acordo com Silva (2003, p. 14), a questão central em relação ao tema currículo é a de saber o que o sujeito deve ser ou se tornar, para atender as necessidades sociais da comunidade onde se insere. Ainda segundo o autor, faz-se necessário entender o que é e o que ele representa na perspectiva de mudança de realidade, bem como refletir sobre como o currículo tem contribuído ou não para melhorar ou piorar as diferenças existentes entre os sujeitos.

Nesse sentido, podemos dizer que o currículo não se reduz a um documento, com a pretensão de tentar registrar todos os processos que envolvem a aprendizagem, mas torna-se um referencial, dinâmico e mutante na medida que os sujeitos envolvidos (professores e alunos) vão, a partir de suas próprias trajetórias e experiências, reconfigurando a própria estrutura curricular, seja na disciplina específica seja na proposta mais abrangente da escola enquanto comunidade formadora.

Um currículo não pode ficar alheio às diversas identidades sócio-culturais presentes no cenário escolar. Conseqüentemente, a existência de um currículo único, fechado, construído para o aluno abstrato e “igual”, se torna um mecanismo de normalização, de homogeneização da diversidade, deixando de expressar todo o “mosaico cultural de nossas escolas” (SOUZA, 2000, p. 03).

Não nos esqueçamos aqui do chamado currículo oculto, que segundo Kelly (1981, p. 03) são:

“Aqueles coisas que os alunos aprendem na escola por causa do modo pelo qual o trabalho da escola é planejado e organizado, mas que não são em si mesmas claramente incluídas no planejamento e nem estão na consciência dos responsáveis pela escola. Os papéis sociais, por exemplo, são ao que se diz, aprendidos desse modo, da mesma forma que os papéis sexuais e as atitudes com relação a muitos outros aspectos da vida. Implícitas em todos o conjunto de disposições estão as atitudes e os valores daqueles que as criam, e esses valores serão comunicados aos alunos desse modo acidental e talvez sinistro”.

Poderíamos afirmar como Sacristán (1995), que o que se oferece na escola é muito mais do que aquilo que o currículo, enquanto “documento” consegue registrar. As interações ocorridas entre alunos e professores e, entre os próprios estudantes, ultrapassam os registros do currículo, configurando uma gama de interfaces e outras conexões que, na maioria dos casos, não são captadas e registradas no currículo “oficial”. Por esta perspectiva, as atitudes, valores, costumes, hábitos e as expressões culturais próprias dos alunos constituem-se como elementos fundantes do processo de aprendizagem e de interlocução de saberes.

Considerando que somos constituídos por aquilo que vemos, lemos, falamos, ouvimos, vestimos e considerando que esses discursos produzem nossas identidades, precisamos buscar outras construções curriculares, que incorporem a diversidade cultural, as questões de gênero, credo, etnia, classe social, sexualidade, corpo, buscando compartilhar saberes e (re)construir significados. Neste sentido, enquanto educadores devemos primar por currículos que nos levem a conhecer os universos culturais dos alunos, fazendo com que o ensino seja ajustado a realidade social e cultural de cada um. Não devemos ignorar as identidades, devemos sim saber lidar com o plural, o diverso, o múltiplo; respeitando a diferença e a pluralidade cultural das pessoas que nos cercam.

Nesta perspectiva, torna-se necessário romper com o estado de invisibilidade do negro nos currículos escolares, bem como combater o imaginário folclórico-alegórico do negro sexualizado, inculto e subalterno aos padrões dominantes, para um currículo que promova o reconhecimento positivo do mesmo.

3 O PROCESSO DE LUTA PARA O RECONHECIMENTO DO “BRASIL DA DIVERSIDADE”

No Brasil, hoje, existe a Lei 10.639/03 (ANEXO 01), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - LDB - e inclui no currículo oficial das escolas de educação básica das redes pública e privada a obrigatoriedade de estudo da temática História e Cultura Afro-brasileira. A lei foi promulgada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em 9 de fevereiro de 2003 e regulamentada pelo Parecer homologado em 19 de maio de 2004, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação das relações étnico-raciais.

Mas para que chegássemos até a aprovação desta lei, muitos foram os anos de reflexões, discussões e análises por parte de várias vertentes sociais e é neste sentido que tentamos descrever alguns eventos que marcaram o processo que revela a Lei 10.639/03 como um importante meio de debates sobre as questões raciais frente à Educação brasileira.

Sem a preocupação com um estudo cronológico abrangente sobre as questões que envolvem diversidade racial no Brasil, após algumas leituras² foi possível compreender que foram nas últimas décadas do século XIX, que o Brasil presenciou grandes debates sobre as diferenças raciais e suas conseqüências para o desenvolvimento da nação. Nação esta que, segundo Schwarcz (1993), era apontada como um caso único, onde ocorria uma grande miscigenação racial.

Devemos atentar para o fato de que o Brasil encaminhava-se para o desmantelamento da escravidão e acenava para o fim do regime monárquico. As idéias racistas européias chegam ao país e aqui são reproduzidas de modo singular, sem nenhuma crítica mais apurada. Segundo Schwarcz (1993), absorver estas teorias que

² Azevedo, 2004; Bernard, 2005; Candau, 2005, 2009; Canen e Oliveira, 2002; Cashmore, 2000; Gomes, 2005, 2003, 2002; Hasenbalg, 1987; Jung, 2008; Romão, 2005, 2002.

condenavam a miscigenação e ao mesmo tempo utilizá-las num país que se caracterizava pela mistura das raças foi um desafio para a elite cultural brasileira.

Além disso, teorias que afirmavam que a mestiçagem era a causa do atraso econômico de um país foram desenvolvidas na Europa e EUA no século XVIII, e no século XIX ganham força no Brasil com a entrada das idéias evolucionistas e positivistas. Os jornais que divulgavam o escravizado enquanto mercadoria passaram a retratar o negro como perigoso marginal (SANTOS, 2001).

Neste mesmo contexto a elite intelectual brasileira, influenciada pelo pensamento dominante da superioridade do branco europeu sobre as demais nações, cultuava a idéia de miscigenação e assimilação cultural como um meio de se aproximar do ideal de população de um país que almejava alcançar o mundo do progresso e da ordem.

A professora da rede estadual de ensino do Paraná, Célia Regina Tokarski³ (2009, p. 10) afirma que os intelectuais brasileiros utilizaram dois modelos teóricos completamente diferentes e até contraditórios. Do darwinismo social⁴ utilizaram a idéia da diferença entre as raças e sua hierarquização (poligenismo) sem, no entanto, discutir as implicações negativas da miscigenação propagada por esta teoria. Do evolucionismo social utilizaram a noção de que as diferentes raças passariam por uma evolução até chegar à mais perfeita, demonstrando o esforço em adaptar à realidade brasileira as teorias estrangeiras. Aqueles que se enquadravam no modelo menos evoluído tornaram-se objeto de estudos: negros, pobres e escravizados passaram a ser encarados como perigosos, um dificultador para o progresso da nação.

³ Artigo de conclusão de participação no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) sob o título: EDUCANDO PARA A DIVERSIDADE: o negro no imaginário social e o ensino de História.

⁴ O darwinismo social, teoria criada por Herber Spencer, foi influenciada pela teoria da evolução das espécies de Charles Darwin. Para os darwinistas sociais as características inatas ou herdadas têm uma influência muito maior do que a educação recebida pelo indivíduo. Os mais fortes e aptos estariam também mais desenvolvidos economicamente, justificando as desigualdades sociais existentes nas sociedades. Influenciou a eugenia e o nazismo.

As antigas noções iluministas sobre a capacidade de aperfeiçoamento humano, do determinismo geográfico e da poligenia (origens separadas das diferentes raças) somam-se às teorias elaboradas a partir das ciências biológicas.

Surgem, também desta forma, as ciências como a frenologia, a antropometria⁵ e a eugenia⁶, todas muito difundidas no Brasil de fins do século XIX e início do XX. Assim o darwinismo social - com seu ideal de evolução das espécies, que preconiza a existência de uma raça pura, mais evoluída e por isso vitoriosa, “vem coroar de êxito a teoria das raças que vinha se desenvolvendo por mais de um século” (SANTOS, 2005, p.52).

Os teóricos brasileiros tentaram explicar as diferenças e hierarquias sociais de modo bem particular. Enquanto as teorias racistas eram contrárias à miscigenação por acreditarem na degeneração das espécies, no Brasil a elite intelectual se atrevia a certos “*rearranjos teóricos, pensando na viabilidade de uma nação mestiça*” (SCHWARCZ, 1993, p.65).

Esses teóricos inventam o “ser negro brasileiro” a partir da influência destas teorias racistas e do liberalismo. Assim passam a condenar o negro, a sua religião, a sua inteligência e capacidade para trabalhar e constituir família. Mesmo para alguns abolicionistas era contundente a inferioridade do negro. Os estereótipos afirmavam a incapacidade intelectual do negro, o que levava muitos deles a negarem sua identidade negra.

O psiquiatra Nina Rodrigues (1988), pioneiro dos estudos científicos da população afro-descendente brasileira, estudou a origem, a cultura, a religião e a influência dos africanos e seus descendentes na Bahia. Seguidor do darwinismo social

⁵ Segundo Schwarcz (1993,p.48), frenologia e antropometria são teorias que procuravam interpretar a capacidade humana tomando em conta o tamanho e a proporção do cérebro dos povos.

⁶ Para Santos (2005, p. 51), é a crença de que existiria uma raça pura, mais forte e sábia que eliminaria as raças mais fracas, desenvolvendo o extermínio das mesmas.

no começo do século, ele dizia que a inferioridade social dos negros e mestiços decorria de sua inferioridade racial:

A raça negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que o cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelam os generosos exageros dos seus turiferários, há de construir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo (citado por VALENTE p.33 1994).

O crítico literário Silvio Romero (1851-1914) tal como Nina Rodrigues e Oliveira Vianna (1883-1951), acreditava na relação hierarquizada das raças, estando o branco europeu em primeiro plano. No entanto diferente dos seus companheiros, Romero defendia que, em três ou quatro séculos, os negros desapareceriam, inspirado na “crença geral de que os negros eram tão pouco dotados em comparação com os brancos que, na luta natural, morreriam” (ROMERO, citado por VALENTE 1994, p.32). Diante da crítica que recebeu de alguns setores da elite, ele defendeu a imigração como sendo uma solução, com certa cautela, pelo perigo que essa prática poderia representar à unidade nacional.

Oliveira Viana se destaca defendendo a arianização do Brasil, divide os mestiços em: superiores os brancos nacionais e inferiores “os ‘cabras’, os ‘pardos’, os ‘mamelucos’, os ‘curibocas’” (VALENTE, 1994). Viana tendia a ver no negro ou na miscigenação fatores de instabilidade social e de enfraquecimento intelectual frente a Portugal ou a nações “brancas”.

No mesmo contexto veremos que com o fim da escravidão, em 1888, era necessário pensar um ideal de sociedade onde todos tivessem seu lugar definido. Não se poderia pensar a igualdade que as conquistas políticas trouxeram para toda a população numa forma geral, a elite brasileira, então ressaltou as idéias racistas para colocar brancos e negros em condições desiguais, como nos mostra (SCHWARCZ, 1993, p.241):

“Finda a escravidão e instaurada a democracia por meio da República, toma força um discurso racial, tardio se comparado ao modelo liberal presente desde 1822. Ante a liberdade prometida pela abolição e a igualdade oferecida pela nova Constituição – que transformava todos em cidadãos-, parecia imperativo repensar a organização desse país (...). Transformada em utopia pelos cientistas nacionais, a igualdade conseguida mediante as conquistas políticas era negada em nome da natureza”.

Neste período (republicano) também conhecemos o conceito de democracia racial⁷ preconizada por Gilberto Freyre. A teoria freyriana levou a crer que justamente por sermos uma população mestiça, em solo brasileiro ocorria o que se batizou de democracia racial. Reconheceu-se a contribuição da cultura africana, porém enaltece o branco português como o “colonizador europeu que melhor confraternizou com as raças chamadas inferiores. O menos cruel nas relações com os escravos (...) sempre pendeu para o contato voluptuoso com mulher exótica para o cruzamento e a miscigenação” (FREYRE, citado por SANTOS, 2005, p.152). O escravocrata passa a ser designado como bondoso e ávido por construir um bom relacionamento com os escravizados. Talvez Freyre nem tivesse real interesse na apologia ao racismo, porém, não conseguiu se desvencilhar de suas amarras:

(...) se por um lado critica o arianismo e toda a teoria de superioridade racial, valoriza o branqueamento da pele como símbolo de desenvolvimento cultural. (...) Freyre separa os melhores negros (os de pele mais clara) dos piores negros (os de pele mais escura). Já se esboça assim toda a apologia do mulato e da mistura entre as raças para o embranquecimento redentor. Freyre desliza de um ponto a outro gerando novos mitos com o uso de velhos preconceitos. (SANTOS, 2005,p.158).

Para Teixeira (2009, p.02) a obra “Casa-Grande e Senzala”, consiste na violação do princípio da dicotomia ibero-ameríndia para a cristalização da idéia flexível da identidade nacional, em si mesma um corpo corruptível e oscilante que recrudesce de um passado historicizado, mas que apenas se torna importante ao fragilizar a

⁷ Democracia racial: termo usado para designar uma imposição de que no Brasil não existe racismo, haja visto que até a escravidão foi branda. O conceito aparece incutido na obra Casa Grande & Senzada, que teve sua primeira edição publicada em 1933.

memória étnica, estabelecendo um marco fundacional no próprio presente mítico e estabelecido. Ainda segundo Teixeira (2009, p.02):

Está claro que a retórica da falência racial e a estetização da flexibilidade não ocorre de um momento para o outro ou está fora da conjuntura histórica que a viabiliza o projeto nacional. A ficcionalização dos destinos fluidos e dialética da fuga das oposições é uma constância que se forja paulatinamente, sendo a identidade feita através de linhas oscilantes, respondendo muito mais pelo pretexto da mistura como um argumento nacional-desenvolvimentista do que pela invenção de uma mestiçagem universalizante.

Na década de 1920 a educação brasileira foi sendo impregnada das idéias racistas que condenavam o contágio entre pessoas de etnias diferentes e os intelectuais brasileiros discutiam as diferenças raciais propagadas pela ciência. Como enfatiza Romão (2002, p. 25) afirmando que “se a abolição tornou os negros “iguais”, buscou-se constituir argumentos que desprezavam essa condição baseados em abordagens científicas introduzidas no Brasil por vários intelectuais.”

A educação passou a ser um dos canais de ressocialização, levando aos negros e aos pobres os ideais da cultura européia através da educação.

Contudo, ainda no período de 1930, alguns intelectuais propõem novas ações para que se anule a “tão aparente” diversidade cultural brasileira.

Na década de 1930, marco da reflexão culturalista no Brasil, são duas as fontes de diversidade cultural que preocupam os antropólogos mas, sobretudo, os políticos e educadores: os numerosos descendentes dos imigrantes italianos, alemães e japoneses, concentrados em sua quase totalidade nos estados do sul, e os descendentes dos africanos, disseminados por todo o país, contingentes profundamente diversos, física e culturalmente falando, e que colocavam problemas bastante específicos, em relação ao nosso presente e ao nosso futuro. Quais são as preocupações que uns e outros suscitam junto àqueles que têm que organizar o sistema educacional? (CONSORTE, 1997 p. 27)

Consorte (1997) cita como acontecimentos importantes dessa política o plano de auxílio federal aos estados, onde se apresentava a questão da nacionalização do ensino e as reflexões de intelectuais ligados ao sistema educacional sobre o papel

da educação na superação da mentalidade denominada pré-lógica, então identificada a certos setores da população nos quais é grande o contingente de negros. A autora refere-se especificamente às considerações de Arthur Ramos no livro *O negro brasileiro*, publicado em 1934, contendo dados de suas pesquisas, inclusive a realizada junto ao Serviço de Hygiene Mental por ele instalado nas escolas ordinárias do Distrito Federal, a convite de Anísio Teixeira⁸.

Na referida obra, Arthur Ramos afirma a necessidade de se conhecer o pensamento “primitivo”, para corrigi-lo e elevá-lo a etapas mais adiantadas, o que se conseguiria por meio de uma revolução educacional profunda.

Segundo Consorte (1997, p.30) as preocupações daqueles que tinham que organizar o sistema educacional da época, eram: de um lado, o abasileiramento dos descendentes de imigrantes, “de sorte que não viessem a constituir quistos culturais capazes de ameaçar a unidade nacional”; do outro, a erradicação das tradições culturais de origem africana, uma ameaça permanente ao projeto de construção de um país branco, ocidental e cristão. Tais preocupações, tendo como cerne a questão cultural, expressam, desse modo, uma postura que se coloca na contramão daquilo que se deveria esperar de uma orientação inspirada pelo culturalismo, isto é, de respeito à diversidade cultural na formação do nosso povo.

Assim, em lugar da valorização da diferença, as preocupações estariam voltadas para o desaparecimento das matrizes culturais de origem dos contingentes envolvidos – alemã, italiana, africana.

Ainda de acordo com Consorte (1997), o que o discurso de “organização do sistema educacional” apresentava “de modo tão elegante [...] fez-se presente de

⁸ Personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930. Foi um dos mais destacados signatários do *Manifesto da Escola Nova*, em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, divulgado em 1932. Fundou a Universidade do Distrito Federal, em 1935, depois transformada em *Faculdade Nacional de Filosofia* da Universidade do Brasil.

maneira bastante violenta, no cotidiano das populações negras e mestiças, por meio de uma perseguição sistemática orquestrada pelo estado brasileiro a todas as suas formas organizadas de expressão (candomblé, capoeira, roda de samba, batucada etc.)”. Se, por um lado, é evidente que o Estado não foi bem-sucedido na erradicação da tradição africana, por outro lado, é também evidente que conseguiu impor a superioridade da cultura européia branca.

Nesse jogo de erradicação e imposição continuou a acontecer o processo de mestiçagem brasileira, no qual, como muito bem mostra Peter Fry (1982), “a conversão de símbolos étnicos em símbolos nacionais não apenas oculta uma situação de dominação racial mas torna muito mais difícil a tarefa de denunciá-la. [...] Agora que o candomblé e o samba são considerados chiques e respeitáveis, perderam o poder que antes possuíam”. Referindo-se à diferença entre a feijoada, prato nacional do Brasil, e o *soul food*, prato típico de grupos negros nos Estados Unidos, o autor toca em questões importantes para compreendermos a mestiçagem, que são a pluralidade e a não-assimilação da diferença em uma identidade única e homogênea.

Por estes motivos, foi possível deduzir que “estariam ausentes do currículo da escola primária daquele período (início da década de 1930) quaisquer conteúdos que afirmassem a presença africana em nossa formação”.

Em relação especificamente à disciplina de História, com exceção dos estudos sobre o tráfico e a escravidão, questões sobre a África e as relações Afro-brasileiras, foram muito pouco consideradas dentro da tradição historiográfica brasileira. E como afirma Flores (2006, p.67) “não há informação adequada e pesquisa suficiente, o passado escravocrata insiste em não arredar pé da ambiência escolar”. Hélio Santos (2001, p.247) analisa o círculo vicioso destas representações escolares:

Apesar de a cultura negra ser a energia que dá ritmo à vida nacional, considerando ainda a dívida imensa do Brasil para com a África, não se observa uma equivalência desses pesos na vida e na política. Não é um

exagero considerar um escândalo a ignorância em relação à África. [Ainda, segundo o autor,] (...) a grande maioria dos brasileiros considera o continente africano como um bloco homogêneo: tudo igual e todos negros. Quando muito, separam a África do Norte, que é árabe, daquela situada abaixo do deserto do Saara, também chamada África Negra.

No entanto, essa posição foi se modificando, mesmo que de forma lenta, à medida que grupos mais intelectualizados e politizados, principalmente de negros, passaram a reivindicar com mais veemência a necessidade de o sistema educacional encarar a diversidade étnico-racial junto à escola, seja sugerindo a introdução do tema nas disciplinas já existentes, de conteúdos que contemplem o segmento negro, sua origem e especificidade cultural, sua contribuição para a sociedade brasileira, seja preconizando novas disciplinas, ou ainda defendendo uma postura pedagógica que valorize a diversidade e combata os preconceitos.

Exemplo disso foi o Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, de 1978, que teve um significado histórico para os militantes negros (GONÇALVES E SILVA, 2000). No manifesto se declararam contra o racismo onde ele estivesse, e sendo a escola um dos lugares onde se reproduziam as práticas raciais, muitas ações de combate ao racismo, naquele contexto, foram pautadas nas moções do manifesto. Segundo Nascimento (2005), a agenda das entidades negras reivindicava o reconhecimento da cultura negra, os direitos e o respeito da mulher negra no mercado de trabalho e uma educação que promovesse a presença da cultura negra nos currículos escolares.

Talvez uma das principais conquistas, neste sentido, tenha sido a própria Constituição de 1988 que além da criminalização do racismo produziu importantes elementos para reconsiderações curriculares que obviamente chegam tarde às escolas, mas acabam chegando.

Pesquisadores das questões raciais contemporâneas como Célia Maria Marinho de Azevedo (2004), Carlos Guilherme Mota (2000), Ellis Cashmore (2000) Eliane Cavalleiro (2001), Nilma Lino Gomes (2003) entre outros consideram que o projeto de igualdade racial contido na Constituição de 1988 faz com que o negro passe a ter direito à história e, portanto, ao passado e ao presente.

No título das Disposições Constitucionais Gerais, da Constituição, foram incorporadas as práticas e as representações dos movimentos sociais indigenistas e africanistas. E ainda garantiu-se que “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (art. 242). Afirmando-se, portanto, o caráter pluriétnico da sociedade brasileira; e que o ensino de História deveria considerar as matrizes culturais da formação do Brasil.

A persistência do cânone da mestiçagem não impediu que estas pequenas revoluções jurídicas apontassem para a história do Brasil multirracial e se descobrisse a tessitura histórica do Atlântico negro. (...) sem a historicidade da África e dos afro-brasileiros, as temporalidades do Brasil ficariam incompletas e, quiçá, ininteligíveis. (FLORES, 2007, p.72)

Ainda nos anos finais da década de 1980, junto às propostas curriculares⁹ elaboradas pelos estados, já se observava inclusive uma preocupação com alunos e grupos com características étnicas ou socioculturais específicas ou vivendo em condições especiais, entre os quais se destacam as populações indígenas e os negros, embora o tratamento dispensado às diferenças locais e regionais e à diversidade sociocultural dos alunos ainda tenha sido bastante pobre (BARRETTO, 1998).

Pouco mais tarde, em 1994 aconteceu a Conferência Nacional de Educação sobre o Plano Decenal para Todos, e entre as atividades que tiveram lugar destaca-se o Seminário “O Plano Decenal e os compromissos com a cidadania”,

⁹ As informações a respeito constam do estudo empreendido pela Fundação Carlos Chagas sobre as propostas curriculares de 21 estados da federação, do Distrito Federal e dos municípios do Rio de Janeiro, Belo Horizonte e São Paulo, focalizando o período de 1985 a 1995, com vistas a subsidiar a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (BARRETTO, 1998).

ocasião em que educadores e estudiosos das relações raciais debateram várias questões relativas à diversidade étnico-racial no contexto escolar.

Em 20 de novembro de 1995, Brasília foi palco da maior manifestação nacional: “A Marcha de Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida”. Na ocasião, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, recebeu das mãos do representante dos movimentos sociais negros o documento de reivindicação de direitos sociais para a população negra. Dentre as reivindicações, pedia-se maior monitoramento nos conteúdos dos livros didáticos referentes à forma em que era apresentado o negro, como também investimento na formação continuada de professor para trabalhar a questão racial no cotidiano escolar (SANTOS, 2005).

Já em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, em seus artigos 26 e 26 A, insere nos currículos do ensino fundamental e médio, o ensino da História do Brasil, devendo levar em conta, as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia, como também o ensino sobre a história e cultura Afro-Brasileira, sendo que, os conteúdos, devem ser trabalhados no âmbito de todo o currículo e no artigo 33, destaca-se a necessidade de assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil.

Ainda no que diz respeito aos currículos, podemos detectar algumas mudanças. Na disciplina de História, por exemplo, percebe-se não só um empenho em valorizar segmentos da população brasileira até então tratados de forma secundária como em dar maior ênfase ao espaço americano. Segundo Bittencourt citado por Barreto (1998), o espaço europeu não aparece mais como o lugar de nascimento da nação. Surgem tentativas, ainda que esparsas, de se estudar as culturas africanas, bem como se aponta a necessidade de superação do tratamento metodológico utilizado para o estudo da formação da população brasileira, entendida como mistura

de raças, na qual o elemento português é a matriz e as outras raças aparecem como influenciadoras de alguns hábitos da vida cotidiana.

No ano de 1997, o Ministério da Educação (MEC), em cumprimento ao dispositivo constitucional presente no art. 210 da Constituição Brasileira e, é claro sabedor da necessidade de uma mudança curricular face à emergência de temas sociais relevantes para a compreensão da sociedade contemporânea, elaborou para o ensino fundamental, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). Nesta proposta surgem os temas transversais que perpassam as diferentes disciplinas curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes) e permitem, com isso, a interdisciplinaridade no ensino fundamental. Os temas transversais são Convívio Social e Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde, Trabalho e Consumo.

Segundo o Documento do MEC:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1997, p.36)

A inclusão dos temas transversais no currículo do ensino fundamental é justificada pela preocupação com a “formação integral do aluno”. Considerada, pelos idealizadores do documento, como situada fora da sociedade, a escola seria uma espécie de lugar de aprendizado das relações sociais. Como se entrasse na sociedade após a saída do sistema escolar, o aluno seria então um agente de transformação da sociedade. Deste modo, prevalece a concepção de escola onipotente, capaz de transformar toda a sociedade pela formação dos alunos (CUNHA, 1996, p.65).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais através dos temas transversais, destacando-se a “pluralidade cultural”, propõe que o projeto educativo da escola se assente a partir da diversidade. Neste contexto, a pluralidade cultural é entendida como a valorização da sociedade plural, com a perspectiva de que a desigualdade não pode ser confundida com a diversidade. A escola, assim, deve ter como valor “o respeito às diferenças e não o elogio à desigualdade”.

Cabe neste momento, salientar a importante obra de Élio Chaves Flores (2006), professor do Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, que tem como título: “Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana” que estuda a recente legislação sobre as questões étnico-raciais em relação à História da África, fazendo uma intensa análise dos referidos Parâmetros Curriculares Nacionais e a chamada “cânone da mestiçagem”.

Em 2 de novembro de 2001, conforme comentamos anteriormente (página 20), foram estabelecidos os princípios da Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, adotada pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 31ª Sessão. A organização se comprometeu a apoiar os Estados Membros que desejam promover por meio da educação a conscientização do valor positivo da diversidade cultural e fazer total uso de métodos culturalmente apropriados de comunicação e transmissão de conhecimento. Passo de grande importância para a educação como um todo, pois como afirma Gusmão (2003, p.51):

A Declaração pretende preservar esse tesouro vivo e, portanto, renovável, que é a diversidade cultural, diversidade que não cabe entender como patrimônio estático e sim como processo que garante a sobrevivência da humanidade. Busca também evitar toda segregação e fundamentalismo que, em nome das diferenças culturais, as sacralize, desvirtuando assim a mensagem da Declaração Universal dos Direitos Humanos, destacando o fato de que cada indivíduo deve reconhecer não apenas a alteridade em todas as suas formas, mas também o caráter plural de sua própria identidade dentro de sociedades igualmente plurais.

Outro importante feito neste sentido foi a realização em 2001 na Cidade de Durban na África do Sul, da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, organizada pelas Organizações das Nações Unidas- ONU. Participaram da Conferência 179 países. A função maior da Conferência foi chamar ao debate todas as Nações integrantes da ONU para o enfrentamento do problema e estabelecer compromissos e metas para superá-los. Mas acabou resultando no chamado Plano de Ação de Durban, que incorporou metas, principalmente na área educacional, para o enfrentamento das desigualdades raciais com políticas de ações afirmativas e reparação.

3.1 A LEI 10.639/03 E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

É possível dizermos que um passo muito grande e, teoricamente, muito significativo para o ensino nacional foi dado com a Lei n.º 10.639/03 que altera os artigos 26, 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e institui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica¹⁰.

Poderíamos pensar, neste sentido, que pelo menos os cursos de graduação em História teriam por obrigação ofertar disciplinas, tópicos especiais e seminários referentes à História da África e Afro-cultura para que a referida Lei se torne prática curricular. É claro que a institucionalidade do processo não transporta por si só a lei para a sala de aula, mas contribui e avança sobre os referenciais curriculares da

¹⁰ Cabe ressaltar, que com o objetivo de ampliar a discussão relacionada a Educação das Relações Étnico-Raciais na sociedade brasileira, o conteúdo do art. 26A da Lei 10.639/2003 em março de 2008 é alterado pela Lei 11.645/2008 que insere também em tal discussão a necessidade de se abordar questões relacionadas a História e Cultura Indígena.

etnicidade na história que se afirma no tempo presente como diversidade cultural. Ou seja, "uma norma não muda a realidade de imediato, mas pode ser um impulso para introduzir em sala de aula um conteúdo rico em conhecimento e em valores", como diz Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, membro do Conselho Nacional da Educação e redatora do parecer que acrescentou o tema à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Para Lippold (2008, p.4) a Lei 10639/03 "é um movimento que quebra a estabilidade de uma das propriedades da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a 9394/96 - que era a de tratar de modo abstrato e insuficiente a questão do ensino eurocêntrico nas escolas brasileiras". Desta forma a legislação rompe com a ordem dos currículos ao propor um novo conhecimento científico contrário a superioridade da produção cultural europeia, ou seja, o mundo não se resumirá mais somente às conquistas e derrotas do continente europeu. Reconhecendo-se, enfim, a participação dos africanos e afro-descendentes no processo de construção histórica do Brasil. O documento determina que a história da África e dos afro-descendentes não seja mais tratada numa perspectiva negativa ou pejorativa, que os trata como sujeitos oprimidos, a-históricos e explorados.

A Lei n.º 10.639/03 determina que a Cultura Afro-Brasileira deve ser valorizada e reconhecida como elemento integrante da cultura brasileira, e que cidadãos afro-descendentes não deverão ser mais sujeitos de invisibilidade histórica e vítimas de discriminações. Determina também, que a escola deverá ser o órgão responsável por promover a inclusão destes grupos que foram excluídos da história do Brasil. Como corrobora Ribeiro (2004, p.07):

A educação constituiu-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e

comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo

Portanto, pensar a educação como uma das possibilidades para enfrentar e superar qualquer forma de discriminação implica em propostas de políticas educacionais que considerem a pluralidade étnica, racial e cultural de nossa sociedade; implica, ainda, em uma mobilização envolvendo governos, educação/educadores, movimentos sociais, todos os cidadãos, os distintos atores sociais comprometidos com a promoção dos direitos humanos no nosso país.

Em março de 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no Parecer Nº. 003/2004 define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e em outubro do ano de 2005, foi divulgada uma cartilha explicitando tais diretrizes (BRASIL, 2004). Desenvolvida pelo MEC através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a cartilha aponta indicadores para a prática inicial docente em relação ao trabalho com a Lei 10.639/03 e a partir das propostas dos dois documentos são possíveis mais reflexões sobre a relevância da Lei 10.639/03.

O texto das Diretrizes sustenta que a pragmática para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deve partir dos seguintes princípios:

1. consciência política e histórica da diversidade;
2. fortalecimento de identidades e de direitos;
3. ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

No que concerne à História da África, destaca-se a sugestão para o estudo de temáticas em torno da modernidade, privilegiando-se as grandes teses do

Atlântico Negro: a ocupação colonial na perspectiva dos africanos; a descolonização e seus impactos na Europa e na América; as relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes na América; relações políticas, econômicas, culturais e educacionais entre a África e o Brasil. O texto também encaminha para estudos de caso e pesquisas biográficas sobre o protagonismo de políticos, cientistas, escritores e intelectuais africanos, na perspectiva de superar a representação de uma África sem criação tecnológica, tradição artística e luta social.

Ao sancionar a Lei 10.639/03, o Presidente da República vetou parte do Projeto de Lei aprovado pelo Congresso Nacional. Foram dois os vetos: um ao Parágrafo Terceiro do Artigo 26-A, outro ao Artigo 79 B:

Parágrafo terceiro do Art. 26A – As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei.

Artigo 79-A - Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Um documento da Presidência da República (Mensagem nº 7 de 09/01/03), dirigido ao presidente do Senado Federal, justifica os vetos. Quanto ao primeiro, argumenta que o Parágrafo Terceiro do Art. 26 colide com o caminho traçado pela Constituição Federal e com a LDB, no que diz respeito às características regionais do país e à preocupação com uma base curricular nacional mínima. Assim justifica o documento:

A Constituição de 1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais. Essa vontade do constituinte foi muito bem concretizada no caput do Art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que preceitua: "Os currículos do

ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, 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”.

Parece evidente que o § 3º do novo Art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996, percorre caminho contrário daquele traçado pela Constituição e seguido pelo caput do art. 26 transcrito, pois, ao descer ao detalhamento de obrigar, no ensino médio, a dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país.

A Constituição, em seu Art. 211, caput, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 9º, inciso IV da Lei nº 9.394, de 1996, que diz caber à União “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. Esse interesse público também foi contrariado pelo citado § 3º, já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira.

Como justificativa ao segundo veto, o documento da Presidência da República afirma que o Artigo 79A estaria rompendo com a unidade de conteúdo da LDB, visto que a mesma, em nenhuma parte, disciplina os cursos de capacitação de professores.

Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O Art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a Lei não conterà matéria estranha a seu objeto (Art. 7º, inciso II).

Neste sentido, uma problemática se instaura no momento em que a Lei n.º 10.639/03 não enfatiza a necessidade da formação de professores capazes de

trabalhar com a temática prevista, mas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana prevêm:

Professores qualificados para o ensino das diferentes áreas do conhecimento; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnicos raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (...) é preciso contar com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, 2004, p.10-12).

De acordo com Regina Pahim Pinto (1999) o grande desafio não é só formar um professor que domine o conteúdo, mas também a metodologia que irá possibilitar um melhor aproveitamento desses alunos que, com o processo de democratização da educação, passaram a constituir uma parcela considerável da clientela da escola pública.

Concomitantemente, e como decorrência da necessidade de transmitir de modo eficiente os conteúdos escolares, há uma preocupação com a maneira pela qual o professor percebe esse aluno. Ainda segundo a autora, no contexto dessas reflexões, os assuntos que dizem respeito à diversidade étnico-racial em geral e dos alunos, em particular, são praticamente ignorados, a despeito dos estudos que articulam relações

raciais e educação já há algum tempo virem denunciando o despreparo do professor para lidar com situações que ocorrem em razão dessa diversidade¹¹.

Posicionar-se perante as diferenças étnico-raciais ou abordá-las na escola não é uma tarefa fácil, dada a carga ideológica de que se reveste essa questão, a multiplicidade de crenças arraigadas subjacentes à sua percepção. Implica falar em diferenças reais ou construídas, uma questão que envolve ciladas, como diz Pierucci (1999).

Quando nós docentes fizermos reflexões sobre as diferenças é importante que estejamos consciente dos aspectos sociais, políticos que lhes são subjacentes, de relações de poder e hierarquizações, e, sobretudo, das repercussões de caráter social e psicológico para a sociedade em geral e para aqueles que estão envolvidos em tais relações. É necessário também que tenhamos consciência da sua relatividade, pois aquele que se nomeia como diferente, bem como os significados que lhe são atribuídos, tem variado no decorrer da História.

Assim, Barroso (2004, p. 50), em um texto que analisa a atuação dos professores frente aos novos modos de regulação da escola pública, relacionando isso aos desafios que se colocam à formação de educadores em um contexto de significativas mudanças que ocorrem atualmente, nos sistemas educativos, nas escolas e na profissão docente, nos fala de um cenário no qual os “professores estão hoje no ‘olho do furacão’ cuja turbulência afeta a escola e a educação em geral”. Pois a Lei afeta e altera um modelo de escola que veio se constituindo desde a primeira metade do século passado. Estamos falando de uma escola fundamentada num conjunto de valores, que se colocam como intrínsecos e estáveis, que tinha como característica

¹¹ Entre os autores que têm trabalhado com esta questão destacam-se Dias, 1979; Gonçalves, 1987; Pinto 1985, 1992; França, 1986; Figueira, 1990; Oliveira, 1992; Silva, 1993; Cavalleiro, 1998.

principal a isenção sobre qualquer responsabilidade na produção de desigualdades sociais, dentre elas as raciais (BARROSO, 2004).

Neste sentido, um equívoco a ser superado é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. Na verdade, o próprio Parecer Nº. 003/2004 nos indica que serão necessárias mudanças nos discursos, nas posturas e que ao contrário do que possa parecer, “diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática” (PARECER CNE, p.8). Neste momento, cabem as palavras de Assis (2006):

Discutir o passado do povo negro brasileiro, numa visão não eurocêntrica e/ou de não colonizador, caracteriza-se por ativar a possibilidade de dar expressão e significado aos conteúdos históricos concretos, silenciados pelas memórias dominantes. Pois os estudos/debates sobre a cultura africana nos conteúdos escolares possibilitam à criança brasileira (negra ou branca) entender o jeito de ser, viver e pensar, expresso tanto no dia a dia, quanto nas celebrações nacionais, culturais e religiosas do africano, propiciando visões de mundo de diferentes culturas interagindo num respeito e valorização recíproca (ASSIS, 2006, p.32).

O Parecer Nº. 003/2004 (BRASIL, 2004,p.17) nos chama atenção para:

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

Podemos observar no texto do referido Parecer que urge emergencialmente uma transformação na formação de professores, pois existe a necessidade de que o docente esteja preparado para uma sala de aula real, e não para

uma “abstração homogeneizadora que não leva em conta a diversidade da sociedade brasileira” conforme nos diz Lippold (2008, p.54).

Já não se trata de, primeiro “formar professores” para que depois eles possam aplicar o que aprenderam na transformação das escolas, mas partindo do princípio que “os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham, fazer da mudança das escolas um processo de formação dos professores. Isso implica estabelecer uma integração entre o lugar de aprender e o lugar de fazer, criando condições para que se produza outra relação entre o saber e o poder, nas escolas” (BARROSO, 2004, p.58).

Santos (2005, p.33) em crítica acerca da Lei 10.639/03 afirma que “ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade para os professores, ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula”.

Ora, como se até os dias atuais não fôssemos nós, docentes, professores, educadores, os eternos responsáveis por mudanças sociais ocorridas no mundo. Como se não dependesse de nossa boa vontade ou do nosso compromisso com a educação a existência de cidadãos conscientes e sabedores de seus deveres e direitos.

Devemos acreditar num ensino que vise não só à igualdade educacional, mas também à formação de novas gerações que considerem a pluralidade etnocultural como fator de enriquecimento social (CANEN, 1997, p.38).

Assim, a Lei 10.639/03, ainda que seja caracterizada por alguns como uma ação pontual, demonstra um grande passo em direção a um não escamoteamento da questão racial em ambiente escolar.

3.2 A LEI Nº 10.639/03 NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A educação, assim como as políticas públicas, é pensada e elaborada dentro de um processo complexo, envolvendo organizações burocrático-administrativas, deixando de ser atividade neutra.

Em nossa sociedade a educação é planejada e regulamentada de acordo com as políticas definidas por uma correlação de forças complexas, envolvendo interesses locais, nacionais e internacionais e essa complexidade da esfera social, que são as políticas públicas será abordada aqui, na tentativa de explicar como a nossa sociedade é definida segundo os interesses mais diversos das classes dominantes.

Boneti explica o conceito de Políticas Públicas como:

A ação que nasce do contexto social, mas que passa pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social determinada, quer seja ela econômica ou social. Ainda, esclarece que as políticas públicas representam [...] o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações estas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil (BONETI, 2006, p. 76).

Ainda de acordo com Boneti, as políticas nascem no contexto social como conjunto de medidas para intervir na realidade social, mas elas nem sempre visam sanar uma realidade concreta, na maioria das vezes, objetivam apenas responder aos interesses das classes dominantes.

Desta forma, a implantação das políticas públicas de educação para a efetivação da inclusão da diversidade cultural (e racial) nos currículos e nas práticas escolares, torna-se complexa (ou talvez dependa de sorte), ou seja, a implementação de conteúdos sobre a diversidade cultural nos currículos escolares, precisa interessar de alguma forma às classes dominantes. Boneti (2006, p, 76) explica que a mediação destas políticas é realizada pelo Estado, de forma a construir um tipo de sociedade

definida pelas classes de maior influência de poder onde “as instituições públicas absorvem os interesses gerados pela correlação de forças [...] e direcionam as políticas públicas para a construção do tipo de sociedade que se deseja (originando da correlação de forças sociais), bem como do tipo humano desejado”.

A era pós-moderna tem especial valor, segundo Huysens citado por Harvey (1994, p. 109), enquanto favorece o reconhecimento das diferenças de subjetividade, de gênero, de raça, de sexualidade, de classe e de outras formas de diversidade. Porém, como vimos anteriormente, a implementação de políticas efetivas da diversidade cultural, na educação não é tarefa fácil, para isso, dependerá dos interesses do governo no poder, dos interesses das classes mais influentes locais, nacionais e internacionais interessadas nos benefícios que eles terão com a implantação de um projeto, como de tantos outros fatores que podem influenciar para que um projeto seja aprovado e implementado.

Desta forma, as culturas locais, diferentes daquela etnocêntrico-européia, são excluídas, perpetuando na sociedade o padrão homogeneizador, dos imaginários coletivos e das mentalidades, despertando uma luta moderna contra a desigualdade e a exclusão, esta luta parte do referencial que é o universalismo. Segundo (BONETI, 2006, p. 77):

Nessa dimensão essa luta se divide em duas posições: entre os antidiferencialistas (negação das diferenças) e os diferencialistas (absolutização das diferenças). A negação das diferenças opera segundo a norma da homogeneização. Absolutização das diferenças, por sua vez, opera segundo a norma do relativismo [...]. Essas duas têm reflexo direto sobre as políticas públicas, especialmente no que se refere às diferenças sociais, a primeira as negando, e a segunda tratando-as como tais, mas na perspectiva de as trazer para homogeneidade.

Portanto, como o autor relata acima, essas duas vertentes da globalização tendem a homogeneizar a diversidade cultural, não incorporando as

diferenças nas políticas públicas. E para Candau (2003, p.6), “não se pode pensar numa igualdade que não incorpore o tema das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de desigualdade, preconceito e discriminação”.

Nas políticas públicas de implementação da diversidade cultural na educação, torna-se necessário questionar tanto a vertente de negação das diferenças como a vertente da “absolutização” das diferenças, para implementar uma política pública que valorize a interação e comunicação recíproca, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais, sem homogeneizar, excluir ou *guetificar* as culturas.

As Políticas Públicas se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

(...) as políticas públicas, em geral, são geradas a partir de um fato político (carências e interesses) que o geram. Quando uma política pública atende uma carência da realidade social que se institui num interesse comum, ela é gerada de um fato político e ao mesmo tempo origina outro. (BONETTI, 2006, p. 52-53).

Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a nossa, as ações afirmativas e conseqüentemente as políticas públicas, devem desempenhar um importante papel, tanto em relação à democratização da estrutura social estabelecida, quanto, na formação do cidadão a fim de torná-lo competitivo frente à ordem mundial globalizada, visto que não se deve acreditar que a grande maioria da população nasceu para lutar desesperadamente pela *sobrevivência da espécie*, enquanto uma minoria já tem esta garantia antecipada pela *hereditariedade*.

3.3 AFRO-BRASILEIRO: OS VÁRIOS CONCEITOS

No decorrer da elaboração desta pesquisa surgiram dúvidas quanto à conceituação de termos ou expressões utilizadas em algumas literaturas, como afro-brasileiro ou afrodescendente por exemplo.

Conseguimos apurar que já há algum tempo, “diversos grupos dos movimentos negros, artistas, integrantes de grupos culturais e intelectuais negros da academia têm reivindicado o reconhecimento, a valorização e a afirmação da identidade e dos direitos dos afro-brasileiros” (MATTOS, 2008, p. 47).

Como afirmam as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africanas, o reconhecimento exige justiça e igualdade de direitos sociais, civis, econômicos e culturais, assim como “a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade, visando superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (Brasil, 2004: 12).

Ainda sobre questões conceituais, o pesquisador Henrique Cunha Junior em seu texto “Africanidade, Afrodescendência e Educação”, utilizado no Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Piauí, no ano de 1996 faz algumas definições marcantes sobre os conceitos que pesquisamos.

Para o autor, causa estranheza o fato de o Movimento Negro “insistir” no termo Afro-Brasileiro, pois o mesmo teria surgido nos anos de 1930 e procura descrever no campo do Folclore as criações derivadas dos sincretismos africanos no Brasil.

Sobre o termo Afrodescendente, Cunha Junior se diz criador em 1986 devido a dois problemas: um relativo aos censos que precisavam integrar os “pretos e

pardos”, o outro porque estava escrevendo textos sobre a História e queria preservar a dinâmica entre África e Brasil, assim a idéia de afrodescendências. Ele usava as afrodescendências e africanidades brasileiras deixando o primeiro para populações e o segundo para os aspectos materiais e imateriais da cultura (ONASAYO, 2008).

Afrodescendência é o reconhecimento da existência de uma etnia de descendência africana. Esta etnia tem como base comum dos membros do grupo as diversas etnias e nações de origens africanas e o desenvolvimento histórico destes nos limites condicionantes dos sistemas predominantes do escravismo criminoso e capitalismo racista. Esta etnia não é única, é diversa, não se preocupa com graus de mescla inter-étnicas no Brasil, mas sim com a história. O conceito de Afrodescendência surge devido às controvérsias criadas sobre a existência ou não de uma identidade negra no Brasil. Esta identidade existe, entretanto ela não é única, não em uma coesão monolítica. Mas vejamos as identidades européias ou brancas no Brasil são admitidas como existentes, no entanto não passam pelos mesmos processos de questionamento que as identidades negras (CUNHA JR., 1996).

Na tentativa de encontrar definições principalmente para os termos citados na Lei 10.639/03 o site www.relacoesraciaisnaescola.org.br que foi desenvolvido a partir dos resultados da consulta realizada em escolas brasileiras para verificar a aplicação da Lei 10.639/03, publicada no livro “Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei no 10.639/2003” traz em de seus espaços de pesquisa, um glossário de verbetes que achamos interessante reproduzir:

Africanidade	De forma geral, pensar em africanidade nos remete ao sentido de reconhecimento tanto do lugar histórico, sociopolítico e lúdico-cultural, onde tudo se liga a tudo. Na prevalência da africanidade o universo é gerado na existência coletiva, prevalecendo o Ser Humano e o Espaço enquanto expressão da chamada força vital, imprescindível para evidenciar a construção de uma identidade negra postulada na construção de um mundo das tradições coletivas do amplo continente africano, presente e recriada no cotidiano dos grupos negros brasileiros.
Afro-brasileiro	O termo designa tanto pessoas quanto coisas e a cultura oriunda dos descendentes de africanos no Brasil. Afro-brasileiro é hifenizado porque se trata de um adjetivo pátrio composto, isto é, um adjetivo formado de elementos designativos de duas ou três nacionalidades

	diferentes, ou seja, africano+brasileiro.
Afrodescendente	Para os povos africanos e seus descendentes, a ancestralidade ocupa um lugar especial, tendo posição de destaque no conjunto de valores de mundo. Vincula-se à categoria de memória, ao contínuo civilizatório africano que chegou aos dias atuais irradiando energia mítica e sagrada. Integrantes do mundo invisível, os ancestrais orientam e sustentam os avanços coletivos da comunidade. A ancestralidade redefine a alegria de partilhar um espaço rodeado de práticas civilizatórias e o viver de nossos antepassados, conduzindo para um processo de mudanças e enriquecimento individual e coletivo em que o sentimento e a paixão estão sintonizados com o ser e o comportamento das pessoas (SOUZA, 2003). A ancestralidade remete aos mortos veneráveis, sejam os da família extensa, da aldeia, do quilombo, da cidade, do reino ou do império, e à reverência às forças cósmicas que governam o universo, a natureza.
Classificação racial	No Brasil os métodos do IBGE para classificar os grupos de cor/raça. Atualmente o Instituto classifica as pessoas como sendo brancas, pretas, pardas, amarelas e indígenas. Houveram na história dos recenseamentos várias mudanças. No censo de 1872 a população era classificada como sendo branca, preta, parda e caboclo (aqui se incluía os indígenas) . No Censo de 1890 a cor parda foi substituída por mestiço . No Censo de 1940 temos novamente a classificação dos pardos, junto a dos brancos, pretos e amarelos. Os indígenas foram incluídos somente no censo de 1990. A classificação racial do IBGE meramente descritiva não encontra na contemporaneidade, legitimidade por parte das pessoas que tenta representar. Pretos e pardas não gostam de serem chamados por estes nomes. E, por outro, outras definições de identidades estão sendo adotadas pela sociedade e pelas pessoas. Este é um dos grandes debates que o Brasil enfrentará neste século segundo alguns especialistas em estudos demográficos.
Cultura/Cultura Negra	Conceito central das humanidades e das ciências sociais e que corresponde a um terreno explícito de lutas políticas. Para Muniz Sodré, a demonstração de cultura está comprometida com a demonstração da singularidade do indivíduo ou do grupo no mundo: “A noção de cultura é indissociável da idéia de um campo normativo. Enquanto ela emergia, no Ocidente, surgiam também as regras do campo cultural, com suas sanções – positivas e negativas” (SODRÉ, 1988b). Podemos conceituar o termo cultura como estratégia central para a definição de identidades e de alteridade no mundo contemporâneo, um recurso para a afirmação da diferença e da exigência do seu reconhecimento e um campo de lutas e de contradições.
Discriminação racial	Segundo Pinski, discriminação é o preconceito em ação. Para Bento essa é a diferença entre preconceito e discriminação racial. A Discriminação Racial implica na ação, no ato de discriminar. Enquanto que o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas. No Brasil temos legislação que proíbe a discriminação racial, ou seja, o ato de alguém discriminar outro alguém por conta de suas características étnico-raciais.
Diversidade	As educadoras Gomes & Silva nos indicam que “o trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da implantação de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação culturais. Essa constatação indica que é necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes”. Nesse sentido, afirma Nilma Lino Gomes: “Assumir a diversidade cultural significa muito mais do que um elogio às diferenças. Representa não somente fazer uma reflexão mais densa sobre as particularidades dos grupos sociais, mas, também, implementar políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, tomar novos rumos e questionar a nossa visão de democracia”.
Étnico/Etnia:	Refere-se a diferentes grupos raciais ou nacionais que se identificam, ou são identificados por outros, em virtude de suas práticas, normas sistemas de crenças e/ou características biológicas em comum. Ao serem denominados <i>grupos étnicos</i> , são implicitamente

	identificados por estar em minoria e possuir atitudes e tradições consideradas diferentes pela sociedade. Segundo alguns autores, o etnocentrismo no plano intelectual é a dificuldade de pensar a diferença e que , no plano afetivo emocional mobiliza sentimentos de hostilidade, medo e estranheza.
Estereótipo	É uma visão simplificada e carregada de valores sobre as atitudes de uma pessoa ou um grupo social. Estas visões podem estar baseadas em culturas sexistas, racistas ou preconceituosas e são altamente resistente à mudanças. O estereótipo segundo alguns estudos é mais marcante nos produtos da mídia de massa, na educação, no trabalho e nos esportes (quando se pretende dirigir os indivíduos para as atividades considerados apropriados ao grupo estereotipado). O Estereótipo cristaliza lugares sociais para as pessoas que dele são vítimas porque não compreende a idéia de que estas pessoas possam fazer coisas para além do lugar imaginado. Na escola, indivíduos de determinados grupos são considerados inteligentes e outros , de outros grupos não recebem a mesmo conceito. Quando um aluno do grupo estereótipo apresenta desempenho fora do esperado é considerado exceção da regra. Algumas frases colhidas em pesquisas nas escolas exemplificam formas de estereótipos : “ <i>Ele é negro mas é esforçado</i> ” ; “ <i>Ela é pobre mas é esperta</i> ”, “ <i>Ele é pretinho mas é educado</i> ”, “ <i>Ele é da família Silva? Ah! Então não tem jeito</i> ”. . O Estereótipo como bem lembra Bento, “ <i>É algo que funciona como um carimbo, a partir do que a pessoa é vista sempre através de uma marca, pouco importando como realmente ela seja</i> ”.
Identidade Negra	Segundo Gomes, <i>a identidade negra deve ser identidade como uma construção social, história, cultural e plural, implicando a construção do olhar de um grupo étnico/racial sobre si mesmos a partir da relação com o outro</i> . Ressalta a autora que identidade não é algo inato, portanto, relaciona-se também com os níveis sóciopolítico e histórico em cada sociedade. Construir uma identidade negra positiva é um desafio visto que ao negro foi ensinado desde cedo a negar seus pertencimentos.
Pluralismo	Esse termo se refere às relações sociais em que grupos distintos em vários aspectos compartilham outros tantos aspectos de uma cultura e um conjunto de instituições comuns. Cada grupo preserva as suas próprias origens étnicas ao perpetuar culturas específicas (ou “subculturas”) na forma de igrejas, negócios, clubes, mídia. Existem dois tipos básicos de pluralismo: o cultural e o estrutural. O pluralismo cultural ocorre quando os grupos têm reconhecidos e respeitados sua própria religião, suas visões de mundo, seus costumes, suas atitudes e seus estilos de vida em geral, e compartilham outros com grupos diferentes. O pluralismo estrutural ocorre quando os grupos têm suas próprias estruturas e instituições sociais enquanto compartilham outras. O pluralismo, como ferramenta analítica pretende explicar como grupos diferentes, com diferentes “bagagens culturais”, e talvez interesses distintos, podem viver juntos sem que a sua diversidade se torne motivo de conflito.

Fonte: www.relacoesraciaisnaescola.org.br¹²

¹² Referências do site para a formulação do quadro:

Barcellos, Daisy M. **Etnografia, Educação e relações raciais**. Porto Alegre/ UFRS Mimeo 8 Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução no 1.2004

Bento, Maria Aparecida S. **Cidadania em Preto e Branco: Discutindo as relações raciais**. São Paulo: Editora Atica, 1998.

Edgar, Andrew & Sedgwick, Peter. **Teoria Cultural de A a Z. Conceitos** – Chave para entender o mundo contemporâneo. São Paulo: Contexto, 2003.

Gomes, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In, **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/03**. Brasília. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC, 2005, p 39-62.

Pinski, Jaime (org) . **12 faces do preconceito**. São Paulo: Editora Contexto. 1999.

Silvério, Valter. **Ação Afirmativa e combate do Racismo Institucional**. Palestra proferida no lançamento do III Concurso Raça Negra e Educação. São Paulo, 2003.

A história da cultura afro-brasileira e africana, assim como a problematização dos conceitos aqui referidos, também não tem recebido atenção e divulgação. Como todos os conceitos, eles precisam ser entendidos como categorias politicamente construídas ao longo da história por sujeitos e movimentos sociais que os trouxeram à tona (ou os recriaram) e os elegeram como fundamentais (MATTOS, 2008, p. 46).

Gomes (2003a, p.79) afirma que a cultura negra faz parte do modo de vida do brasileiro seja qual for o seu pertencimento étnico e “pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos”. E ainda de acordo com a autora:

A cultura negra só pode ser entendida na relação com as outras culturas existentes em nosso país. E nessa relação não há nenhuma pureza; antes, existe um processo contínuo de troca bilateral, de mudança, de criação e recriação, de significação e ressignificação. Quando a escola desconsidera esses aspectos ela tende a essencializar a cultura negra e, por conseguinte, a submete a um processo de cristalização ou de folclorização (GOMES, 2003a, p.80)

François Neyt e Catherine Vanderhaeghe (2000, p.34) perguntam: “Quantos séculos serão necessários para avaliarmos a riqueza e a fecundidade das tradições culturais africanas?”

Pensando que não sejam necessários séculos, ou ao menos que este tempo seja severamente reduzido, entendemos que valorizar a cultura africana e afro-brasileira deva ser um dos objetivos da escola. Se não foi antes da Lei 10.639/03, que seja agora por força dela.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

A escola é o lugar de socialização dos diversos sujeitos que se entrecruzam sob o signo da cultura, seja por meio de conteúdos programáticos transmitidos pelo professor, ou por meio da cultura e representações trazidas pelo aluno. Neste sentido, ambos são geradores de conhecimento e de significado no cotidiano do espaço escolar (ANDRÉ, 1989).

Segundo informações da Coordenação de Formação Continuada – CFC, vinculada ao Departamento de Assessoria de Formação dos Profissionais da Educação – ASFOPE, a Formação Continuada dos Profissionais da Educação no Estado do Paraná sempre teve compromisso com a qualidade de ensino. Ainda de acordo com a referida Coordenação a valorização dos Profissionais da Educação do Estado do Paraná constitui um dos princípios básicos estabelecidos pela Secretaria de Educação.

As ações desencadeadas para que esta valorização se efetive, são ofertadas, considerando o contido na LDB 9394/96, em seus artigos 67, 80 e 87, bem como na Lei Nacional nº 10172/2001 – Plano Nacional de Educação e Plano Estadual de Educação.

Além disso, o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana vem ao encontro da proposta das Diretrizes Curriculares da Disciplina de História da Secretaria de Educação do Paraná, pois visa a análise do modo tradicional no ensino dos conteúdos propostos e também procura responder às necessidades de se efetivar a Lei nº 10.639/03.

Sob uma perspectiva de inclusão social, estas Diretrizes consideram a diversidade cultural nos locais de memória paranaenses, de modo que buscam contemplar demandas em que também se situam os movimentos sociais organizados e destacam os seguintes aspectos:

– (...)

– o cumprimento da Lei n. 10.639/03, inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, seguidas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (PARANÁ SEED, 2006a, p. 21).

Portanto, vários eventos são direcionados a uma rede de 65.000 profissionais do sistema público educacional e dentre eles estão professores, pedagogos, diretores, secretários, merendeiras, inspetores, bibliotecários e auxiliares de serviços gerais.

Assim, tentando pesquisar as atividades propostas pela SEED-PR com vistas ao cumprimento da Lei nº 10.639/03, foi organizado levantamento de suas ações a partir do ano de 2003, privilegiando atividades de formação continuada de professores para a História da África e Cultura Afro-brasileira e Africana.

“As ações formativas e as políticas afirmativas da SEED-PR no que se refere à implementação da legislação específica têm como base o reconhecimento de se educar para as relações étnico-raciais no âmbito escolar. Tal esforço congrega o respeito à diversidade na permanente construção de uma sociedade democrática e pluriétnica.” (CASTRO, et al, 2008, p.1636)

A obrigatoriedade da inserção - em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira - dos conteúdos de “História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e, por conseguinte, no projeto político-pedagógico de cada instituição de ensino, fez com que a SEED, a partir de 2003, buscasse uma parceria com a APP-Sindicato¹³ no intuito de criar uma comissão com a finalidade de acompanhar a implementação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas da Rede Estadual de Educação.

¹³ Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Paraná.

Neste contexto, conforme afirma Munanga & Gomes (2006, p.56), a implementação da legislação específica nas escolas brasileiras, mostra 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”.

Assim, já no ano de 2003 aconteceu o I Seminário Estadual de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no município de Faxinal do Céu para iniciar o processo de formação continuada dos/as professores/as em relação à temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Educação das Relações Étnico-Raciais. O Seminário contou com aproximadamente 600 participantes.

Em 2004, com o objetivo de subsidiar teórica e metodologicamente os/as professores/as das diversas áreas do conhecimento da Rede Estadual de Educação do Estado para a abordagem referente à Educação das Relações Étnico-Raciais foi realizado o I Simpósio Estadual de História Afro-Brasileira e Africana. No mesmo ano ocorreria a I Reunião Técnica da SEED, da qual participaram 32 Núcleos Regionais da Educação com o objetivo de acompanhar a pauta de políticas afirmativas do MEC, ou seja, um conjunto de medidas e ações para superar a discriminação racial e promover a inclusão social.

Com característica itinerante, no ano de 2005, a SEED realizou o Encontro do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná, contando com a participação de Entidades do Movimento Negro, SEED/MEC, sociedade civil, sindicatos, SMEs. Vale lembrar que este Encontro ocorreu também nos anos de 2006, 2007 e 2008 e segundo a própria SEED, abrangendo realidades educacionais diversificadas, a cada ano o evento angaria mais experiência no trato com a diversidade étnico-racial que compõe o Paraná.

Em 2006, aconteceu o Curso a Distância “Educação, Africanidades, Brasil” - MEC/SECAD. Foi um curso intenso, de abrangência nacional, com carga horária de 120 horas e que apresentou como objetivos formar professores multiplicadores com conhecimento sobre a História da África e do negro no Brasil. Esperando-se com isso que estes professores fossem capazes de formar cidadãos livres para pensar o país na perspectiva da afirmação de sua identidade nacional. E ainda oferecer os conhecimentos necessários para a atuação dos professores na formação da cidadania no que se refere à cultura de matriz afro-brasileira e também estimular a escola na construção coletiva de um projeto educacional de inclusão social na perspectiva da diversidade cultural (AFRICANIDADES BRASIL, 2006). No Paraná o curso abrangeu cinco Núcleos Regionais da Educação: Área Metropolitana Norte, Área Metropolitana Sul, Curitiba, Londrina e Maringá, envolvendo aproximadamente 2000 docentes.

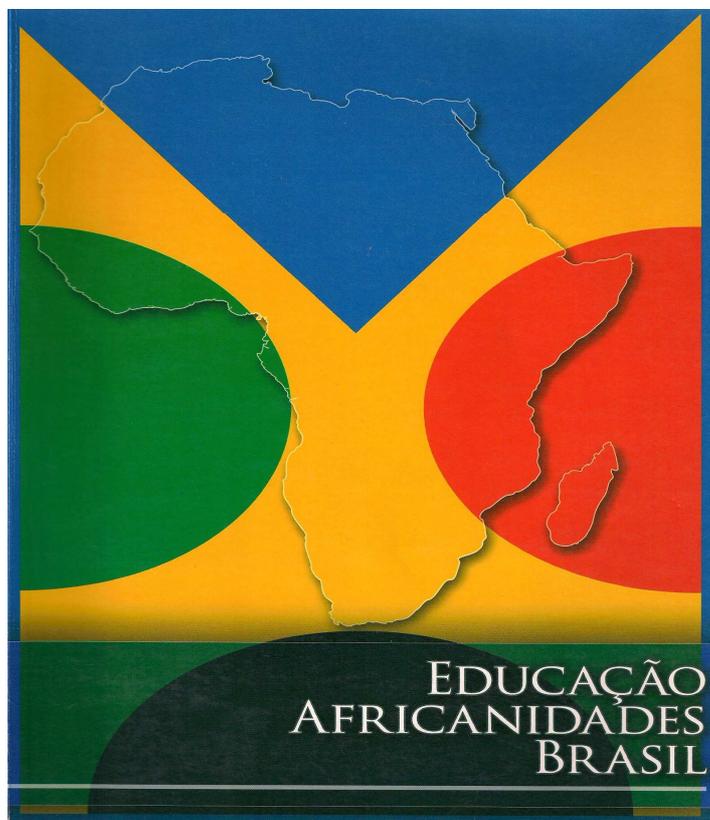


Figura 1: Capa do Material enviado aos participantes do Curso Educação Africanidades Brasil - MEC/SECAD

O II Simpósio de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ocorreu no ano de 2007 e reuniu cerca de 500 participantes a fim de discutir as relações étnico-raciais no cotidiano escolar, destacando o papel dos professores/as no processo de superação da discriminação racial e valorização da diversidade.

No mesmo ano de 2007 houve a criação do DEDI – Departamento da Diversidade na SEED, composto por 05 coordenações, entre elas a Coordenação dos Desafios Educacionais Contemporâneos, na qual estaria inserida a Equipe da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2008 ocorreu uma re-organização de departamentos e a Coordenação dos Desafios Educacionais Contemporâneos, foi integrada à Diretoria de Políticas e Programas Educacionais da SEED. Em 2009, no entanto, a Equipe da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana volta a fazer parte do DEDI e agora torna-se um de seus núcleos, o NEREA - Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência .

De acordo com o Plano de Ação de 2009 do NEREA, (disponível no “*site*” oficial da SEED: www.seed.pr.gov.br) no qual são expostas as Ações de Implementação a Lei nº 10.639/03, foi prevista a realização de cursos, seminários e oficinas para qualificar os educadores no que diz respeito à temática em questão.

Uma das ações estruturais realizadas para a implementação da Lei nº 10.639/03 foi a criação de Equipes Multidisciplinares nas escolas, entretanto, através de pesquisa realizada pela equipe de História e Cultura Afrobrasileira e Africana até maio de 2007, apenas 48% dos/as entrevistados/as confirmaram a formação de Equipes Multidisciplinares em suas escolas e mais de 50% desconheciam suas funções, o que demonstrou a necessidade de intensificar as ações já realizadas e definir as atribuições dessas equipes.

Um dos objetivos do NEREA, além de desenvolver ações de formação continuada voltada aos profissionais da educação, também é a criação de material

didático-pedagógico para subsidiar a prática docente. Para isto, foi organizado em 2005 o I Caderno Temático “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Este documento traz relatos de experiências dos/as professores/as da Rede Estadual, sugestões de filmes, livros e sítios, além de aspectos sobre legislações específicas e reflexões a respeito da inserção de conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares. Este primeiro número do Caderno foi disponibilizado no Portal Educacional do Estado.

Em 2006 foi divulgado o II Caderno Temático “Educando para as Relações Étnico-Raciais” composto de diversos artigos de colaboradores e legislação referente às questões afro-brasileira e africana e alguns trabalhos apresentados no “I Simpósio de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, além de apresentar também sugestões de filmes, livros e sítios.

Ainda que também tenha sido disponibilizado no Portal Educacional do Estado, o segundo número do Caderno Temático “Educando para as Relações Étnico-Raciais” teve uma distribuição externa de 15.000 exemplares. Então, receberam seus exemplares todas as escolas estaduais do Paraná; IES – Instituições de Ensino Superior do Paraná que ofertam cursos de licenciaturas; bibliotecas municipais; SECAD/MEC/SEPP/IR; Promotorias Públicas e outras instituições.

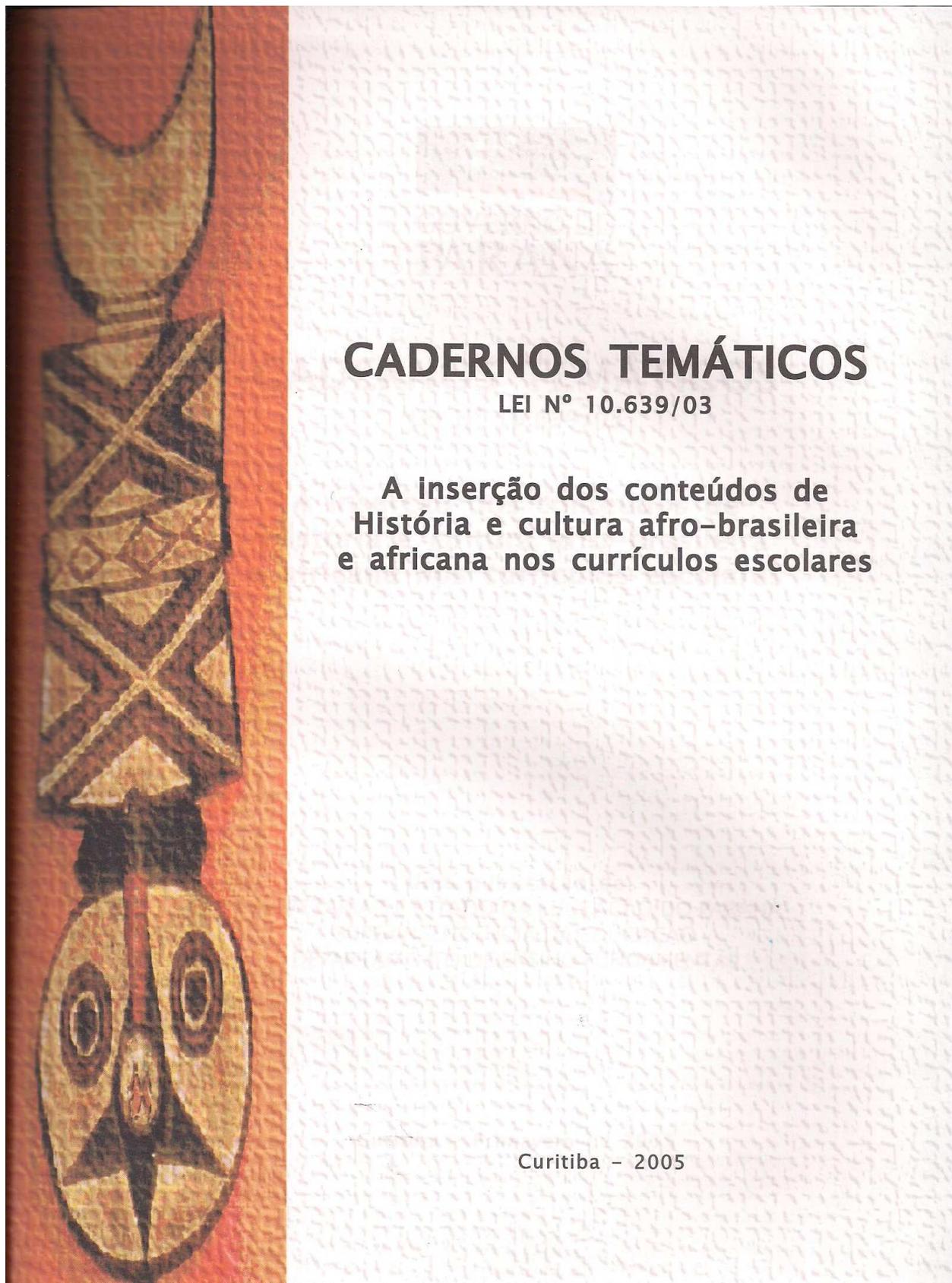


FIGURA 2 : Contra-capa do I Caderno Temático "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana"

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL**



**História e cultura afro-brasileira e
africana: educando para as relações
étnico-raciais**

Mapa – “África em nós: cenas do cotidiano paraense”

Arte de Criação: Eguimara Branco – SEED/DEF

Fotos:

Grupo Ka Naombo - Curitiba - PR

Lápis

Acervo Casa da Memória

Diretoria Patrimônio Cultural

Fundação Cultural de Curitiba

Congada da Lapa

Acervo Museu Paraense – 2005

Wladimir Kosak

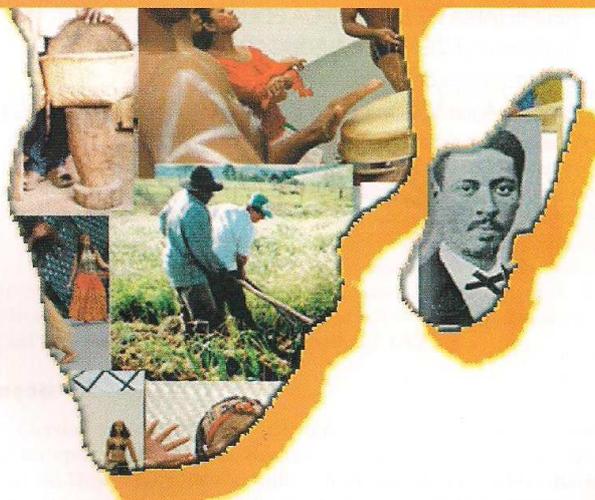
Congada da Lapa

Apresentação Museu Paraense – 2005

Equipe de Artes – SEED/DEF

Quilombo no Paraná

Grupo de Trabalho Clóvis Moura



Curitiba
SEED/PR
2006

FIGURA 3 : Contra-capa do II Caderno Temático “Educando para as Relações Étnico-Raciais”

O III Caderno Temático "Educando para as Relações Étnico-Raciais" foi produzido em 2008 e é composto de artigos de docentes de IES, técnicos-pedagógicos da SEED, apresentando subsídio teórico e encaminhamentos pedagógicos. Conta com sugestão de livros, filmes, sítios e uma inovação: músicas com sugestões de atividades.



FIGURA 4 : Capa do III Caderno Temático "Educando para as Relações Étnico-Raciais"

Embora estejamos, no momento, tocando em questões pertinentes à formação continuada, é importante salientar que no ano de 2009, o NEREA promoveu a uma agenda de eventos para comemorar o Dia Nacional de Consciência Negra, 20 de novembro, data em que se celebram as conquistas, que se rememoram as lutas e se explicitam os desafios a serem superados pela sociedade brasileira em relação ao seu povo negro.

O NEREA então preparou o que chamou de “Agenda Paranaense pela Consciência Negra” e suas atividades foram previstas para ocorrerem durante uma semana. Assim também, no eixo da educação escolar, mais do que preparativo, a idéia era que a semana fosse inspirada por manifestações em torno do conjunto de atividades realizadas durante todo o decorrer do ano letivo. Cada dia na Semana da Consciência Negra devia expor os trabalhos realizados durante o ano referente à educação das relações étnico raciais e afro descendência, para a discussão e reflexão entre toda a comunidade escolar sobre sua própria atuação no que se refere à afirmação identitária sobre sua afro descendência.

Dentre as ações propostas estava o “Portal da Semana da Consciência Negra”. Trata-se de um espaço interativo, dentro do Portal Dia-a-Dia Educação para a promoção, divulgação e complementação das atividades a serem realizadas nas escolas, na Semana ou no dia da Consciência Negra. E ainda a “Semana da Consciência Negra na imprensa” onde o objetivo era propor que a TV Paraná Educativa, Rádio Educativa, rádios universitárias, produzissem ou reprisassem programas com a temática Relações Étnico-raciais durante a Semana da Consciência Negra e sugerir que as TVs e rádios comerciais veiculassem programas, reportagens e entrevistas referentes à cultura afro-brasileira e africana durante a Semana da Consciência Negra. Iniciativas como estas merecem serem destacadas.

SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

15 à 21/11/ 2009



COMPARTILHE
TRABALHOS, IDÉIAS
E EVENTOS
NO PORTAL
DIA A DIA
EDUCAÇÃO



Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED
Departamento de Diversidade - DEDI
Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e
Afrodescedência - NEREA

www.diaadia.pr.gov.br/nerea

FIGURA 5 : Cartaz de divulgação da Semana da Consciência Negra – NEREA.

Ainda na tentativa de pesquisar as atividades propostas pela SEED-PR para a formação continuada de professores para a História da África e Cultura Afro-brasileira e Africana em cumprimento à Lei nº 10.639/03, observamos que a Coordenação de Formação Continuada – CFC, vinculada ao Departamento de Assessoria de Formação dos Profissionais da Educação – ASFOPE promoveu anualmente, desde 2006, a realização dos Grupos de Estudos Interdisciplinares de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Grupo de Estudo, segundo a SEED, é uma modalidade de formação continuada descentralizada, que oportuniza a participação de Profissionais da Educação da Rede Pública Estadual e Municipal, Profissionais das Escolas Conveniadas, Membros do Conselho Escolar e Professores que ingressaram no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, propiciando a estes, a participação em encontros de estudos, com conteúdos voltados à sua área de formação e/ou interesse às questões sócio-educacionais demandadas pela Secretaria de Estado da Educação.

A natureza do Grupo de Estudo está articulada à leitura, reflexão, discussão e trabalho sobre determinada área do conhecimento educacional, cujo objetivo é propiciar subsídios teórico-práticos para o enriquecimento pedagógico. Os encontros ocorrem aos sábados (um a cada mês) e tem carga-horária total de 30 horas, sendo 06 encontros presenciais totalizando 24 horas, e 06 horas não presenciais, a serem utilizadas para a leitura prévia dos textos. Cada encontro tem 04 horas de trabalho coletivo, e 01 hora individual, computada para leitura prévia e preparação para o encontro. Para a composição do Grupo de Estudo é exigido um mínimo de 03 e, um máximo de 10 participantes.

No primeiro ano de desenvolvimento dos Grupos de Estudos, 2006, a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana contou com um total de 2.470 professores da Rede Estadual das diversas disciplinas da educação básica. No ano seguinte este número chegou a 4.321 participações. Nos anos de 2008 e 2009, até o momento desta pesquisa, a SEED ainda não tinha estimativa do número de participantes, porém, a partir de 2008 além de direcionado aos/às professores/as, foi aberto a outros profissionais da educação: funcionários/as administrativos e agentes de apoio, visando subsidiar teoricamente os componentes da Equipe Multidisciplinar prevista na Instrução 017/2006 SEED/SUED.

Outra atividade proposta pela SEED-PR para a formação continuada de professores através da ASFOPE é o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Com o propósito de articular o diálogo entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica. O projeto se desenvolve por meio de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e possíveis mudanças na prática escolar do ensino público paranaense. Segundo a SEED (2008), em sua política institucional divulgada aos professores, a formação continuada constitui uma base educacional fundamental na qualificação dos professores da rede pública estadual.

Para tanto, o PDE propõe inúmeras atividades articuladas, definidas a partir das necessidades da Educação Básica e que busca no Ensino Superior a contribuição solidária e compatível com o nível de qualidade desejado para a educação pública no Estado do Paraná.

Idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério, a partir das reuniões conjuntas entre os gestores da SEED e os representantes do Sindicato dos Professores, o programa toma forma e se concretiza no ano de 2007, e

visa produzir progressões na carreira e melhoria na qualidade da educação oferecida às crianças, jovens e adultos das escolas públicas.

O PDE, além de prever avanços na carreira e tempo livre para estudos, demonstra a preocupação com a formação permanente dos educadores e com o aprendizado de estudantes.

Este programa de estudos tem duração de dois anos: no primeiro ano, o professor PDE¹⁴ afasta-se 100% de suas atividades para uma dedicação mais apurada a cursos e estudos de fundamentação teórica e, no segundo ano, afasta-se em 25% para uma atuação mais prática.

Foi promovida uma parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná, decorrente da percepção de que a essência do Programa encontra-se na reflexão pedagógica crítica nelas produzida. Dessa forma, o Programa ultrapassa os limites da ação proposta, pois viabiliza uma real integração entre a formação inicial e a formação continuada dos egressos de graduação, que poderá resultar em melhorias na qualidade de ensino.

De acordo com informações da SEED-PR (www.diaadiaeducação.pr.gov.br), esse modelo de Formação Continuada proporciona, ao professor inscrito no programa, o retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial. Este, realizado de forma presencial nas Universidades públicas do Estado do Paraná e de forma semi-presencial no permanente contato do professor PDE com os demais professores da rede pública estadual de ensino, apoiados em suportes tecnológicos necessários ao desenvolvimento e divulgação das atividades.

¹⁴ Denominação utilizada pela SEED para identificar os professores participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.

O programa, de caráter inter-institucional, envolve, além da própria SEED, as cinco Instituições de Ensino Superior Estaduais do Paraná (UEL, UEM, UNICENTRO, UNIOESTE e UEPG) e as duas Instituições Federais (UFPR e UTFPR).

É importante salientar que um dos critérios de seleção dos professores que pleiteiam vaga no chamado PDE é justamente a análise quantitativa de sua participação em cursos de formação continuada fornecidos pela SEED-PR.

O professor PDE inicia suas atividades nesse processo de Formação Continuada elaborando um Plano de Trabalho com a orientação de um professor da Instituição de Ensino Superior (IES). O Plano de Trabalho constitui uma proposta de intervenção na realidade escolar, estruturada a partir de três grandes eixos: 1º - a proposta de estudo – desenvolvida ao longo de dois anos, 2º - a elaboração de material didático – aplicado em escolas, 3º - a orientação de Grupo de Trabalho em Rede – que envolve um grupo de professores da rede pública estadual.

Cabe lembrarmos que o PDE tem como principal objetivo proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em rever sua prática. E é neste sentido que salientamos a importância deste Programa para o desenvolvimento do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira uma vez que nos anos de 2007 e 2008 houve uma área de inscrição específica à temática em questão.

Já em 2009, embora a História e Cultura Afro-Brasileira não fosse mais uma das áreas de inscrição, grande parte principalmente dos professores de História selecionadas para o programa, ainda assim direcionaram seus trabalhos a este tema. Além disto, todas as etapas do PDE são uma forma de inserção dos conteúdos propostos pelos professores nas escolas da rede pública estadual e especialmente na etapa dos Grupos de Trabalho em Rede - GTR.

4.1 ENTENDENDO O GRUPO DE TRABALHO EM REDE - GTR

Os Grupos de Trabalho em Rede - GTR se caracterizam pela interação virtual entre o Professor PDE e os demais professores da rede pública estadual, e busca efetivar o processo de Formação Continuada.

O Professor PDE é denominado tutor de um GTR, conforme sua disciplina ou área de seleção no Programa. Já em relação aos participantes do GTR, todos professores do Quadro Próprio do Magistério em exercício na Rede Pública Estadual, são organizados em Grupos pela SEED conforme sua área de concurso e participam do GTR por adesão. Cabe aos Professores PDE/Tutores:

- encaminhar materiais (documentos, textos, entre outros) aos respectivos participantes do GTR;

- acompanhar as atividades do GTR, registrando-as de acordo com as orientações da Coordenação Estadual do PDE;

- após a finalização das atividades do seu GTR, enviar ao seu respectivo NRE a relação final dos professores que concluíram o processo de interação proposto.

As atividades são desenvolvidas à distância, em ambiente virtual, utilizando uma plataforma específica para as atividades. Quanto ao seu funcionamento, os professores participantes do GTR recebem orientações para poder interagir na busca do conhecimento bem como orientações, quando necessário, dos Assessores da Coordenação Regional de Tecnologia em Educação – CRTE.

As atividades do GTR são divididas em seis módulos. O primeiro é direcionado para os contatos iniciais dos seus membros, sendo promovida a socialização do Grupo, e solicitado a cada participante sua apresentação, no sentido de dar início a um primeiro diálogo no qual podem ser manifestadas principalmente as expectativas sobre esta nova maneira de formação continuada.

O segundo é organizado para Estudos Orientados com a solicitação da leitura de textos específicos disponibilizados na plataforma do ambiente. Os professores participantes, após a leitura dos textos, formulam seu posicionamento com justificativa e a relação dos mesmos com a sua disciplina, dando início à discussão pedagógica, utilizando-se do fórum de discussão do ambiente.

Importa ressaltar que o fórum de discussões é uma ferramenta da plataforma amplamente utilizada ao longo do curso. Nesta primeira discussão os professores participam ativamente dos debates, manifestando sua opinião sobre os textos e fazendo a ligação com a sua prática pedagógica.

O terceiro módulo é utilizado para a análise do Plano de Trabalho, onde são socializados os conteúdos do Plano de Trabalho para o PDE e solicitado aos participantes que procedam uma análise, considerando-se os seguintes itens:

- Título e problematização do tema;
- Descrição do objeto de estudo;
- Fundamentação teórica;
- Desenvolvimento metodológico;
- Referências.

Após a leitura do Plano, é solicitada aos professores a avaliação da sua pertinência para a Educação Básica e o relato das suas observações; a apreciação e análise do Plano - sua viabilidade, suas considerações e relação com as Diretrizes Curriculares.

As observações feitas no fórum ficam à disposição de todos os participantes do GTR para uma interação sobre o mesmo. Neste módulo os alunos tem a oportunidade, pela primeira vez, de manifestarem sua posição sobre o objeto deste estudo do GTR.

O quarto módulo contempla a discussão a respeito do Material Didático. Ou seja, os professores refletem sobre qual será a melhor produção didática capaz de viabilizar a inserção do conteúdo trabalhado no GTR nas aulas práticas da escola. Como sugestão de produção são apresentadas diferentes formas de materiais didáticos, que devem guardar relação com as ações já em curso no âmbito da SEED, como, por exemplo, produção de roteiros e programas para televisão (TV Educativa e TV Paulo Freire), vídeos com aulas ou documentários para inserção na TV Paulo Freire e materiais impressos, como livros e mapas, para utilização dentro ou fora das salas de aula, além da produção de um Folhas¹⁵ dentre outras.

No decorrer do quinto módulo ocorre a proposta de intervenção na Escola, com as sugestões apresentadas pelos professores do GTR no módulo anterior.

No sexto módulo ocorre a implementação da proposta na Escola, através da aplicação do projeto nas salas de aula - objeto de análise no módulo anterior - construído com a participação dos membros do GTR.

De início é solicitado um plano de aula para a aplicação do projeto em uma das turmas de atuação do professor GTR. Este plano de aula é postado na plataforma do módulo para análise. Em seguida cabe aos professores participantes relatar como ocorre o desenvolvimento do projeto e a aceitação do tema (se os alunos aprovaram ou não, se os objetivos propostos são atingidos). Enfim, uma análise da implementação da proposta na escola. Solicita-se também junto aos professores que compartilhem este trabalho com a escola, para que outros docentes também possam aplicá-lo em suas aulas, no sentido de promover discussões sobre a temática escolhida e relatar como transcorre o envolvimento da escola e dos colegas. Esta é a última atividade realizada pelo Grupo de Trabalho em Rede.

¹⁵ O Folhas é uma produção colaborativa, pelos profissionais da educação, de textos de conteúdos pedagógicos que constituirão material didático para os alunos e apoio ao trabalho docente.

Assim, ao entendermos a estrutura do GTR realizada através do PDE é possível perceber a relevância de trabalhos voltados à temática História da Cultura Afro-Brasileira, pois o envolvimento de profissionais é muito intenso e gera uma grande movimentação e divulgação de informações.

Esta percepção fica mais evidente quando demonstramos o levantamento feito sobre a quantidade de projetos desenvolvidos sobre a temática História e Cultura Afro-Brasileira no decorrer dos três anos do PDE. Cabe ressaltar que os trabalhos aqui relacionados dão conta apenas dos GTRs voltados à professores da disciplina de História e que existem trabalhos com a mesma temática em outras áreas, como por exemplo português, geografia e pedagogia. Os dados dos quadros a seguir apontam o ano de realização do PDE, o título do GTR e o autor do trabalho (tutor).

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL - <u>PDE 2007</u>		
GRUPO DE TRABALHO EM REDE - GTR		
AUTOR		TÍTULO DO GTR
1	ESTANISLAU LACOWICZ FILHO	RAÇA E RACISMO NA SALA DE AULA: NOTAS SOBRE O DEBATE DO "RACISMO A BRASILEIRA" (DOS ANOS 1930 AOS NOSSOS DIAS)
2	SALVINA MARIA PEREIRA	LEI 10639/03 PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO BRASILEIRA E AFRICANA: MAIS UMA "PARA INGLÊS VER?".
3	VALMIR BIACA	O LEGADO RELIGIOSO DOS AFRODESCENDENTES NA FORMAÇÃO HISTÓRICO/CULTURAL BRASILEIRA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
4	ISABEL SOFIA IURK	RACISMO EM SALA DE AULA: AS MUDANÇAS, PERMANÊNCIAS E RESISTÊNCIAS
5	NATÁLIA TOMEN ZESCHOTKO	"INDIVÍDUOS ESQUECIDOS: UM DEBATE SOBRE A CONDIÇÃO DO NEGRO"
6	ROSÂNGELA APARECIDA LIEVORE	A CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COMPROMETIDA COM O MULTICULTURALISMO
7	ARTÊMIO TEN CATEN	O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA LEI FEDERAL 10.639/03 E A POLÍTICA O BRANQUEAMENTO
8	MARIA DERVANIA VIEIRA DA SILVA	ENTRENA A LUZ E A SOMBRA: A QUESTÃO AFRO-BRASILEIRA E A LEI 10639/03 NO CONTEXTO ESCOLAR
9	FLÁVIA ACOSTA CASTILHO	A DISCRIMINAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL E A APLICAÇÃO DO ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO BRASILEIRA NA ESCOLA

10	MARIA LUCIA DE SOUZA SOARES	A DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO BRASIL, DA SOCIEDADE AO CHÃO DA ESCOLA: POSSIBILIDADES E DIFICULDADES PARA DESCORTINAR A DIVERSIDADE, SUPERAR CONFLITOS, VIVER A ALTERIDADE.
11	IZAMARA APARECIDA LINO	ESCRavidÃO E CRIMINALIDADE NOS CAMPOS GERAIS
12	JANETE HEPPNER CIDRE	RACISMO EM SALA DE AULA: MUDANÇAS, PERMANÊNCIAS E RESISTÊNCIAS.

QUADRO 1: Professores e Projetos aceitos no PDE- 2007 GTR: Disciplina de História
 FONTE: <http://www.diaadia.pr.gov.br/cdec/modules/conteudo/conteudo.php?/>

No ano de 2007 foram aceitos 103 (cento e três) professores da disciplina de História para participarem do PDE e destes, 12 (doze) professores produziram trabalhos sobre um tema relacionado ao disposto na Lei 10.639/03, inclusive citando-a em suas fundamentações. Não foi possível, no entanto, relacionar o Núcleo Regional de Educação – NRE, ou seja, o local ou região, no qual cada professor atua, sabemos apenas que são da Rede Estadual de Ensino do Paraná.

Em 2008, o número de professores de História aceitos no PDE foi ampliado para 130 e os trabalhos envolvidos com a temática História da Cultura Afro-Brasileira continuaram sendo desenvolvidos. Foram 15 (quinze) projetos, como nos mostra o quadro:

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL - PDE 2008		
GRUPO DE TRABALHO EM REDE - GTR		
	AUTOR	TÍTULO DO GTR
1	CLÁUDIO FERNANDES DOS SANTOS	LEI 10.639/03 X PRÁTICAS PEDAGÓGICAS; UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?
2	NEUTON DAMÁSIO PEREIRA	A LEI 10.639/03 E O COMBATE AO RACISMO NO ESPAÇO ESCOLAR.
3	ELIANA GURSKI DA SILVA	VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA NA EJA
4	SILVANA KLENK WALTER	CULTURA AFRO-BRASILEIRA X RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
5	IDALINA MARIA AMARAL DE OLIVEIRA	A IDEOLOGIA DO BRANQUEAMENTO NA SOCIEDADE BRASILEIRA.
6	CÉLIA MARIA DE FREITAS PACHECO	ORIGENS E TRANSFORMAÇÕES DA ESCRavidÃO DA ÁFRICA: COMO O NEGRO FOI TRANSFORMADO EM SINÔNIMO DE ESCRAVO

7	CLEUSA MARIA FUCKNER	CULTURA E AFRICANIDADE: SUBSÍDIOS PARA TRABALHAR A LEI 10639 EM SALA DE AULA – RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA.
8	JOCÉLI DOMANSKI	CULTURA AFRICANA E AFROBRASILEIRA: O DESCONHECIMENTO GERA O PRECONCEITO E A DISCRIMINAÇÃO RACIAL
9	TELMARY KAZMIERCZAK LUIZ	QUILOMBOS NO BRASIL ESCRAVISTA: ESPAÇOS DE LIBERDADE E RESISTÊNCIA
10	HELCIAS CUSTÓDIO GARRIDO	O NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA: ENTRE CONCEITOS E PRÁTICAS
11	MARIA A.CAMARGO BERNARDI	CONCEPÇÕES SOBRE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO E A CONTRIBUIÇÃO DO NEGRO NA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DE LONDRINA
12	VALDELIRIO P. NASCIMENTO	O LEGADO QUILOMBOLA DE PALMA E A SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
13	MARISTELA IURK BATISTA	UMA VIVÊNCIA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA
14	INÁCIO FINGER	O PROCESSO DA COLONIZAÇÃO EM 1946 E A PRESENÇA NEGRA NA COLONIZAÇÃO DE TOLEDO NO SETOR AGRÍCOLA DE 1946 A 1960
15	MIRIAM DE FÁTIMA FERREIRA	A COSMOLOGIA DO CANDOMBLÉ

QUADRO 2: Professores e Projetos aceitos no PDE-2008 GTR: Disciplina de História
 FONTE: <http://www.diaadia.pr.gov.br/cdec/modules/conteudo/conteudo.php?/>

Pelos títulos dos trabalhos, observamos a diversidade de possibilidades de investigação e o quanto ainda temos para pesquisar a respeito da História da Cultura Afro-Brasileira e, em alguns casos, sua relação com o Estado do Paraná.

Os GTRs do ano de 2009 ainda estão em sua fase de inscrição de professores participantes e já foram disponibilizados no “*site*” oficial da SEED (www.seed.pr.gov.br). Não conseguimos dados sobre a quantidade de professores da disciplina de História aceitos neste ano, mas de acordo com o quadro de inscrições da disciplina para o GRT, estão sendo desenvolvidos 48 (quarenta e oito) GTRs relacionados à História da Cultura Afro-Brasileira.

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL - PDE 2009
GRUPO DE TRABALHO EM REDE – GTR

AUTOR		TÍTULO DO GRT
1	CLICEU ANTUNES PEREIRA	NATUREZA E RELIGIOSIDADE NO CONTEXTO DAS CULTURAS NEGRAS E SUA APREENSÃO NOS MEIOS ESCOLARES
2	BERNADETE ALVES DE CASTRO	APLICABILIDADE DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NOS CONTEÚDOS ESCOLARES
3	NORBERTO FABRICIO DOS SANTOS	COMUNIDADES TRADICIONAIS NEGRAS E QUILOMBOLAS DO PARANÁ
4	LUCIANE MARA ALTHAUS	A DANÇA COMO MANIFESTAÇÃO CULTURAL DO QUILOMBO PAIOL DE TELHA
5	MARLI FRANCISCO	INDEPENDÊNCIA LUSÓFONA AFRICANA
6	MAURO CLETO DA SILVA	A IMPORTÂNCIA DA CONSCIENTIZAÇÃO ÉTNICA PARA OS EDUCANDOS NEGROS
7	ROSIMEIRE APARECIDA RADO	A LEI 10.639 E O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL
8	CLAUDIA LUCIANE MARTINEZ CASTELLANI	A CULTURA AFRICANA NO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO-1890/1950
9	FRANCISCA TEREZA ORSI	RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA EM CASCAVEL/PARANÁ
10	SIGELINDA MARIA ZANONI	SUJEITOS NEGROS NA HISTÓRIA DO BRASIL
11	GESELEI MARIUSSI	ÁFRICA DO SUL: DO APARTEID À VISIBILIDADE DA COPA DO MUNDO
12	TANIA MARA DA SILVA TEIXEIRA	A HISTÓRIA DO TRABALHO DO NEGRO NO PARANÁ: CONSTRUINDO SABERES A PARTIR DO CATÁLOGO REFERENTES AOS AFRICANOS E AFRODESCENDENTES LIVRES E ESCRAVOS
13	CLAUDEMIR FIGUEIREDO PESSOA	O PAPEL DA DIREÇÃO E EQUIPE PEDAGÓGICA NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA
14	SANDRA MARA GOMES	CANTO, RITMO E POESIA: UMA ABORDAGEM SOBRE O RAP NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS.
15	DIVA FAGUNDES	FAMÍLIA ESCRAVA NO SÉCULO XIX : VIDA NA ROÇA
16	MARIA DE FATIMA CAMARGO	A CULTURA BRASILEIRA: LEITURAS SOBRE A LEI 10639/03 E O LIVRO DIDÁTICO
17	MARIA INEZ DE MENDONCA	OS AFRO-DESCENDENTES EM CIANORTE. UMA PROPOSTA DE RESGATE HISTÓRICO
18		A PRESENÇA AFRO-DESCENDENTE EM CORONEL VIVIDA A (IN) EXISTÊNCIA DE UMA HISTÓRIA. SIRLEI BERNADETE WEBER BONAMIGO
19	ANGELA MARIA DOSSO	E. P. THOMPSON E OS ESTUDOS SOBRE A ESCRAVIDÃO NO

		BRASIL: POR UMA DIDÁTICA DA HISTÓRIA QUE DIALOGUE E VALORIZE AS EXPERIÊNCIAS DOS ESCRAVOS NA CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA.
20	VALDEREZ PONTAROLO	AS PRÁTICAS TRADICIONAIS RELIGIOSAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA INVERNADA PAIOL DE TELHA FUNDÃO. ESTUDO DE CASO SOBRE A RECOMENDA DAS ALMAS
21	ROSA MARIA CARLOTTO PIVA	NARRATIVAS VISUAIS DA DIFERENÇA: POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA ATRAVÉS DE FONTES VISUAIS.
22	ITAMARA APARECIDA ALVES DE ALMEIDA	DANÇAS TRIBAIS DOS PAÍSES AFRICANOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA A DIVERSIDADE CULTURAL BRASILEIRA
23	ROSELENE SEMPREBOM FREIRE	EXPERIÊNCIAS DA ESCRAVIDÃO NEGRA NO PARANÁ
24	SOLANGE BIORA	REMANESCENTES DE QUILOMBOS DO VALE DO RIBEIRA DO PARANÁ. COMUNIDADES DE ADRIANÓPOLIS E BOCAIUVA DO SUL.
25	MANOEL DOS SANTOS VIDAL	UMA ABORDAGEM DE RESGATE DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA, COM ALUNOS DA 6ª E 7ª SÉRIE, DA REDE ESTADUAL.
26	MARCO ANTONIO PELIKE	O QUE SE VÊ E O QUE SE LÊ: DISCURSOS, NOTÍCIAS E REFLEXÕES SOBRE AS DESIGUALDADES RACIAIS NA IMPRENSA CURITIBANA
27	ANA LUCIA TABORDA SANTOS	MÚSICA NA CULTURA AFRO-BRASILEIRA
28	ELIANA BOYKO ROEPKE	A DIGNIDADE E IGUALDADE SOCIAL ATRAVÉS DE ESTUDOS HISTÓRICO-CRÍTICOS SOBRE A DIVERSIDADE DE UM BRASIL MULTICULTURAL
29	RITA SABRINA KRUG DIAS	CONHECENDO A CULTURA AFRO-BRASILEIRA ATRAVÉS DA POESIA, DANÇA E CULINÁRIA.
30	JAIRO DE CARVALHO	A HISTÓRIA DA ÁFRICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO PARANÁ
31	LEA CLARA BATISTA DO NASCIMENTO COSTA	HISTÓRIA DOS AFRICANOS: UMA OUTRA ABORDAGEM
32	PAULO VALDEMAR CARNIEL	A INVISIBILIDADE DA CULTURA NEGRA EM CURITIBA: UM SILÊNCIO QUE INCOMODA
33	SENOIR CAMPIGOTTO BELTRAME	NEGRO EM TERRA DE BRANCO: ENSINO DE HISTÓRIA E A ESCRAVIDÃO NEGRA NO PARANÁ
34	MIRIAN FERREIRA DE ALMEIDA SANTOS	ÁFRICA SOMOS TODOS NÓS: A ÁFRICA QUE CONTAMOS NAS AULAS DE HISTÓRIA, NA REGIÃO DOS CAMPOS GERAIS
35	ILIANE INES FRANCESCHINI CARDOSO	O ENSINO DA HISTÓRIA AFROBRASILEIRA ATRAVÉS DE FONTES LITERÁRIAS
36	VERONI SALETE DEL RE	NEGRO QUE TE QUERO NEGRO: A NATURALIZAÇÃO DOS EDUCADORES FRENTE AOS PROBLEMAS ÉTNICOS, DA VIOLÊNCIA, DA DISCRIMINAÇÃO E DA DESIGUALDADE RACIAL
37	LOURDES FROHLICH KOLLING	ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO -BRASILEIRA; UMA ABORDAGEM TEÓRICO-PRÁTICA E INTERDISCIPLINAR

38	CIRLETE APARECIDA ESPOLADOR	HISTÓRIA E CULTURA:AFRO-BRASILEIRA
39	GENI APARECIDA VIEIRA	NOSSAS RAÍZES:CULTURA AFRICANA E CIDADANIA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO
40	EDNA BENEDITA SILVEIRA	PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A UTILIZAÇÃO DE FILMES COM TEMÁTICA RACISTA CONTRA O NEGRO EM SALA DE AULA
41	AURINEIDE MARIA MORENO	CONHECENDO A ÁFRICA: TERRITÓRIO, POPULAÇÃO, ECONOMIA
42	LEONICE TRISTAO DA SILVA LOPES	INFLUÊNCIA DA CULTURA AFRICANA NA CULTURA BRASILEIRA
43	CELIA OGA FORTES	A CULTURA AFRICANA EM TERRITÓRIO PARANAENSE
44	SUZANI SCHNEIDER	SINCRETISMO CULTURAL E RACIAL NA HISTÓRIA E NA LITEATURA
45	CELI TEREZINHA FERRAZ PAZETTO	DIVERSIDADE CULTURAL: A QUESTÃO DAS DIFERENÇAS NO COTIDIANO ESCOLAR
46	ANESIO SURMACZ	A CAPOEIRA COMO FORMA DE INTERVENÇÃO SOCIAL E RESISTÊNCIA CULTURAL
47	ELIANA RAYMUNDINI	O ESTUDO DOS IMPÉRIOS AFRICANOS DE GANA E MALI
48	HAIDE DE ALMEIDA MOREIRA	COMUNIDADE QUILOMBOLA

QUADRO 3: Professores e Projetos aceitos no PDE-2009 GTR: Disciplina de História
 FONTE: <http://www.diaadia.pr.gov.br/cdec/modules/conteudo/conteudo.php?/>

É importante salientar, neste momento, que no ano de 2009 fizemos um pesquisa sobre o “estado do conhecimento” em relação à formação continuada de professores com vistas ao cumprimento da Lei 10.639/03 (ANEXO 02). Esta pesquisa foi apresentada à disciplina de Formação de Professores – Processos e Profissionalização Docente, do Programa Pós-Graduação/ Mestrado em Educação da PUC-PR. O levantamento foi feito em Teses, Dissertações e Artigos de Periódicos de publicados entre os anos de 2003 e 2009 e infelizmente foi possível comprovar que a produção destas obras relacionadas especificamente à formação continuada de professores envolvendo a Lei 10.639/03 é quase nula.

De toda forma, o aumento no número de GRT propondo estudos de temas relacionados à História da Cultura Afro-Brasileira evidencia uma certa

preocupação da comunidade docente da Rede de Estadual Ensino do Paraná com esta questão tornando clara a necessidade e a importância da formação continuada de professores neste sentido.

Assim, de acordo com os dados expostos, os avanços da Secretaria de Estado da Educação do Paraná-SEED e de seus departamentos, na implementação da legislação específica no que diz respeito à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, podem ser considerados insuficientes por muitos, mas ainda assim não foram poucos.

Contudo, observamos que mesmo havendo condições para a capacitação e formação continuada de professores para que a Lei 10.639/03 seja cumprida dentro da escola pública do Estado do Paraná, contamos com o principal mecanismo para que isto não ocorra: a falta de interesse docente, que pode ser exemplificada pelo artigo publicado pela “professora PDE” Salvina Maria Ferreira, após a conclusão de seu GTR:

“(…) percebeu-se que não é impossível e nem tão difícil implementar a Lei 10.639/03. Quando à falta de material, a realização do grupo de estudos mostrou que quando os professores se propõem estudar, discutir, trocar e construir juntos materiais didáticos este discurso cai por terra. Sabemos que nem todos estão dispostos a pesquisar, estudar, buscar conhecer ou aprofundar, de fato, os conteúdos específicos de sua disciplina. Alguns mostram resistência porque há o medo de se expor e de mostrar que não sabe determinado conteúdo” (2008, p.17)

4.2 CONSIDERAÇÕES DOS PROFESSORES PDE E DOS PROFESSORES NÃO PARTICIPANTES DO PROGRAMA

Para que a presente pesquisa articulasse as informações obtidas em documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e as impressões práticas de alguns dos profissionais da educação vinculados a esta Secretaria foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com dez professores de diferentes Escolas da Rede Estadual de Ensino situadas no município de Curitiba e destes, seis, são professores participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.

A escolha da entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados ocorreu devido ao fato de que, de acordo com Triviños (1987, p.146) este é um dos principais recursos que o investigador pode utilizar como técnica de coleta de informações:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem novas respostas do informante. Dessa maneira, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e suas experiências dentro do foco principal colocado pelo pesquisador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa.

Nesta pesquisa a entrevista foi gravada em gravadores digitais de voz, com a permissão de todos os entrevistados. As entrevistas foram transcritas inteiramente e analisadas em seguida tendo como base o Programa de “Análise de Conteúdo”, desenvolvido por Bardin (2004). Para esta autora, a análise de conteúdo pode ser entendida como:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdos das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (2004, p.41)

As identidades dos entrevistados foram preservadas e assim, para nos referirmos às suas citações passamos a utilizar seus códigos de catalogação (por exemplo: Sujeito 01 e PDE 01 quando o professor for participante do PDE).

A entrevista com professores participantes do PDE é justificada devido ao fato de que tais professores, além de terem encaminhado seus projetos à área específica de História da África e Cultura Afro-brasileira tem como compromisso final do curso a publicação de um artigo sobre seu tema de estudo e este artigo deve ter possibilidade real de aplicabilidade em sala de aula.

É importante salientar, como já dito, que um dos critérios de seleção dos professores que pleiteiam vaga no chamado PDE é justamente a análise quantitativa de sua participação em cursos de formação continuada fornecidos pela SEED-PR.

Cabe ainda explicarmos que no início desta pesquisa seriam realizadas entrevistas apenas com professores participantes do PDE, mas no decorrer da investigação, percebemos que estávamos privilegiando um determinado “lado” da situação, uma vez que estes professores teoricamente seriam profissionais que buscaram a formação continuada, se inscreveram para dela participar, enfim, eram sabedores da importância da formação continuada especificamente voltada à História da África e Cultura Afro-brasileira.

Sentimos a necessidade então, de entrevistarmos também professores não participantes de grupos de formação continuada, para entendermos como estes vêem as questões propostas pela Lei 10.639/03. Desta forma, objetivamos analisar os pontos de convergência e/ou divergência entre os discursos de cada um dos entrevistados.

De início foi constatamos que todos os professores PDE entrevistados tinham mais de dez anos de atuação junto às escolas da Rede Estadual de Ensino Público, pois este também era um dos critérios de seleção do Programa, ou seja, só podem se candidatar ao PDE professores que se encontram no Nível II, Classe 11 da Tabela de Vencimentos do Plano de Carreira, conforme previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual, Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004. O que pode significar que a experiência profissional destes professores é extensa e que estes tem muito à contribuir principalmente no tocante à troca de experiências propostas pela estrutura do PDE.

No caso dos professores entrevistados que não fazem parte do PDE o tempo de atuação docente nas escolas do Estado variam de 2 a 6 anos, com exceção de uma professora que tem 12 anos de carreira.

Na sequência, á todos os professores como questão inicial, foi perguntado se trabalhavam questões relacionadas à História da Cultura Afro-Brasileira e Africana antes da obrigatoriedade da Lei 10.639/03 e dos 06 professores PDE somente 02 responderam afirmativamente:

"Sim. Sempre trabalhei porque sempre achei importante. Vivemos numa sociedade excludente e a escola faz parte da sociedade e, portanto exclui também. Nas minhas aulas, desde que me formei, sempre conversei com meus alunos sobre a questão do racismo, do preconceito racial, da importância de se valorizar diferenças. Não interessa se você é branco e eu sou preta, somos todos humanos, vivemos aqui juntos..." (PDE 03)

"Bem, eu trabalho de acordo com o planejamento. Mas me lembro de que todo ano eu sempre fiz alguma atividade com meus alunos sobre a cultura negra. Sempre tínhamos o que falar. Muito antes da Lei que agora virou moda." (PDE 06)

É importante lembrar que muito antes da Lei 10639/03, outros dispositivos já haviam sido instaurados no meio escolar para que se privilegiasse questões voltadas à diversidade, ao multiculturalismo, à presença de conteúdos relacionados à afro-cultura, etc.

Organizações como as do movimento social negro, por exemplo, já há bastante tempo lutam pela inclusão da História da África e da Cultura Afro-brasileira no currículo das escolas brasileiras. Exemplo disso é a realização do I Fórum sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas nas Escolas Públicas, em 1991, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro:

É antiga a preocupação dos movimentos negros com a integração dos assuntos africanos e afro-brasileiros ao currículo escolar. Talvez a mais contundente das razões esteja nas conseqüências psicológicas para a criança afro-brasileira de um processo pedagógico que não reflete a sua face e de sua família, com sua história e cultura própria, impedindo-a de se identificar com o processo educativo. Erroneamente seus antepassados são retratados apenas como escravos que nada contribuíram ao processo histórico e civilizatório, universal do ser humano. Essa distorção resulta em complexos de inferioridade da criança negra, minando o desempenho e o desenvolvimento de sua personalidade criativa e capacidade de reflexão, contribuindo sensivelmente para os altos índices de evasão e repetência. (NASCIMENTO, 1993, p.11)

No Estado do Paraná, um outro exemplo dessa preocupação pode ser encontrado, pois na ocasião da realização do I Fórum de Cultura Afro-brasileira de Londrina, no ano de 1996, um dos eixos temáticos que compôs a programação foi a educação, que contou com uma plenária específica:

Não se pode falar em luta contra a discriminação racial, em valorização da cultura afro-brasileira, sem analisar o tema educação. Neste sentido, dentro da programação do I Fórum de Cultura Afro-Brasileira, professores e pessoas representativas da comunidade negra de Londrina se reuniram no dia 28 de abril, com o objetivo de analisar o tema A Educação e o Negro. A discussão apresentada na Plenária final do Fórum se desenvolveu em cima dos seguintes eixos: 1) Análise da prática cotidiana dentro da escola em relação à questão

negra; 2) O currículo escolar e o negro; 3) Elaboração de propostas. (FÓRUM DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA DE LONDRINA 1996, p. 2)

A nível nacional, outros projetos importantes também ocorreram como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, publicados em 1997, que como já comentamos aqui, embora não sejam normativos, adentram no cotidiano das escolas com esse caráter e é assumido como instrumento legal por muitos gestores e professores.

Segundo as diretrizes dos PCNs, a escola deveria contribuir para que princípios constitucionais de igualdade fossem viabilizados, mediante ações em que a escola trabalharia com questões da diversidade cultural e étnico-racial, indicando a necessidade de se conhecer e considerar a cultura dos diversos grupos étnicos.

Por isso se torna tão intrigante observar que o restante dos professores PDE assim como todos os professores não participantes do programa afirmaram não trabalhar com o tema História da Cultura Afro-Brasileira antes da Lei 10.639/03, ainda que alguns professores tenham justificado suas respostas de forma bastante crítica:

"Não posso dizer que trabalhava, aliás, acho que nem depois da Lei eu passei a trabalhar com a História da África. É um conteúdo que as pessoas e o governo só passaram a dar importância agora. Quem disser que fazia está sendo político, porque só fazemos aquilo que somos cobrados. Se ninguém nos disser pra fazer nós não fazemos." (Sujeito 01)

"Não tinha nem como, não tínhamos material, não havia nada nos livros, agora com a Lei temos como argumentar com as pedagogas. (...) os livros já tratam de Afro-Cultura e nós mesmos já estamos mais atentos e buscamos mais material e recursos didáticos que nos auxiliem a trabalhar com estas questões na sala de aula

e é incrível como os alunos participam, acho que é porque isso faz parte do cotidiano deles, eles se deparam com o racismo e o preconceito, até deles próprios, o tempo todo." (Sujeito 03)

"Não. Porque acho que não estávamos preparados para trabalhar este tema na sala de aula. Nem os livros didáticos nos permitem isso, uma vez que só trazem como conteúdo relacionado a África, o de sempre, escravidão. As questões envolvendo raça sempre estiveram lá e de certa forma nós sempre tivemos que lidar com ela. (...) quando, por exemplo, temos que separar alunos que brigaram por que um chamou o outro de preto. Não sei se de forma correta ou errada, mas tínhamos que intervir. Mas trabalhar essas questões de forma científica como com os outros temas, não antes da obrigatoriedade da lei, isso eu não fazia." (PDE, 01)

Após a análise dos depoimentos, coube nos reportarmos à Barroso (2004), quando analisa a atuação dos professores frente aos novos modos de regulação da escola pública, relacionando isso aos desafios que se colocam à formação de educadores em um contexto de significativas mudanças que ocorrem atualmente, nos sistemas educativos, nas escolas e na profissão docente, nos fala de um cenário no qual os *"professores estão hoje no 'olho do furacão' cuja a turbulência afeta a escola e a educação em geral"* (BARROSO, 2004, p.50). Se neste momento nos reportarmos à Lei 10.639/03 faz muito sentido a ponderação de Barroso, pois ela afeta e altera um modelo de escola que veio se constituindo desde a primeira metade do século passado, uma escola fundamentada num conjunto de valores, que se colocam como intrínsecos e estáveis, que tinha como característica principal a isenção sobre qualquer responsabilidade na produção das desigualdades sociais, dentre elas as raciais.

Porém, também vemos com os depoimentos supracitados que talvez não esteja tão errada a antiga idéia de que no Brasil “tudo se resolve com leis” afinal, foi preciso entrar em vigor uma Lei que torna obrigatório o ensino da História da Cultura Afro-Brasileira para que passássemos a trabalhá-la na escola. Como se antes da lei estas questões não fossem importantes ou não fizessem parte do cotidiano de nossos alunos. Talvez por isso para Gois (2003) a Lei seja desnecessária e autoritária.

Desnecessária porque a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), aprovada em 1996, já afirmava 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 européia” (...) Autoritária porque contraria a tendência, especificada na LDB, de dar mais autonomia para as escolas trabalharem o currículo em sala de aula.

Em 28 de janeiro de 2003, no jornal Folha de São Paulo, Antonio Gois publicou um longo artigo sobre a Lei 10.639/03, com o seguinte título: “O Brasil Precisa de Lei para Ensinar a História do Negro?”. Neste artigo, numa das raras vezes em que encontramos posturas contrárias à Lei, especialistas na área da educação tecem suas críticas. Dentre eles, Ulysses Panisset, ex-presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, ao afirmar que, além de ser autoritária, a Lei age contra a autonomia da escola:

Essas medidas se tornam artificiais quando são determinadas de cima para baixo. A LDB deixou os currículos mais flexíveis e deu mais liberdade para as escolas. A liberdade de ensinar, que consta da lei, é baseada num artigo da Constituição. No momento em que você começa a determinar muita coisa, acaba transformando o currículo numa camisa de força em que tudo é o governo que diz que tem que ser ensinado.

Panisset argumenta também que a abordagem da contribuição do negro para a formação do Brasil é tão óbvia que não necessita de uma nova lei para ser colocada em prática. E corroborando com Gois (2003), questiona: “É de se supor que a escola deva explorar todos os aspectos da cultura brasileira. Como ensinar história do Brasil sem falar da contribuição do negro? Essa contribuição é inequívoca”.

A pedagoga e Doutora em Educação, Guiomar Namó de Mello, quem em 2003 era conselheira do CNE, concordou com Panisset, e disse que temos uma mentalidade de achar que currículo escolar se faz por legislação:

"Basta escrever uma lei e ela será aplicada. Currículo é assunto pedagógico. Se não for assim, vira uma árvore de natal. Cada um quer pendurar o que acha importante e sugere o ensino de arte, sociologia ou filosofia, mas ninguém lembra de pensar num currículo harmônico"

Contudo, segundo as historiadoras Hebe Maria de Mattos e Martha Abreu (2008, p. 06):

Como reza um velho ditado, não é bom perguntar como são feitas as leis e as salsichas. Determinações legais são fruto do encontro de múltiplas intenções e vontades. Os documentos finais nesse tipo de processo são, antes de tudo, o resultado de muita negociação. Uma maneira comum de os especialistas fazerem uma leitura crítica desses documentos, especialmente aqueles que não se envolveram com o processo de sua preparação, é procurar destacar suas falhas, simplificações e possíveis contradições.

Neste sentido, concordamos com as autoras que acreditam que a Lei 10.630/03 representa uma vontade de democratização e correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira e será, na prática, o que as escolas e os professores que a implementarem fizerem.

O que fica claro é que frente às demandas da Lei 10.639/03, as escolas do ensino básico estão diante da construção de um novo "saber-fazer"¹⁶ no âmbito do trabalho pedagógico. Pois, inserindo novos conteúdos, e contemplando novos sujeitos num fazer escolar que primou pela homogeneidade de ser, de conteúdo e de fazer, a referida Lei, a partir do que preconiza, exige professores imbuídos de novos comprometimentos político-pedagógicos e capazes de construir um novo saber-fazer.

Alguns professores entrevistados tocaram na questão de ser recorrente encontrarmos o negro no livro didático, apenas quando temos que trabalhar conteúdos

¹⁶ Consultar a obra: TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

referentes à escravidão ou ainda, tratado como um ser passivo, servil, exercendo atividades informais ou ocupando subempregos no mercado de trabalho. Pouco se conhece e valoriza as estruturas políticas e econômicas, bem como seus aspectos culturais, expressões artísticas, os conhecimentos relacionados à medicina e matemática, e forma de organização familiar dos povos africanos. Para Pereira citado por Santana (2007) a idéia que se tem sobre a África e que é mostrada nos livros didáticos é a seguinte:

O que chamamos de cultura de valor na Europa, na África são costumes exóticos. O que os europeus chamam de filosofia e religião toma os nomes de crendice ou superstição na África. As lutas de classes são reduzidas a lutas tribais. No estudo da formação de nossa nacionalidade, a participação dos africanos e de seus descendentes é escamoteada e relegada a uma contribuição ao folclore, à culinária e misticismo. Conhecemos a África das tribos, do simbá, dos safáris, da Aids, da fome e das guerras. O continente africano permanece para a maioria dos brasileiros reduzida a uma imagem simplificada por quatro t: tribo, tambor, terreiro e Tarzan.

Campos (2009, p. 4) destaca que alguns livros didáticos de história têm sido mais generosos ao retratar a "história dos vencidos", mas ressalta que a maioria continua a veicular os fatos sociais de forma depreciativa, seja referente ao Brasil ou a África onde encontramos com fartura os elementos de modo civilizatório ocidental como a única verdade que merece maiores considerações. Concordando, Rocha (2006, p 75) afirma o seguinte:

“Ao omitir conteúdos em relação à história do país, relacionados à população negra, ao omitir contribuições do continente africano para o desenvolvimento da humanidade e ao reforçar determinados estereótipos, a escola contribui fortemente para a constituição de uma ideologia de dominação étnico-racial. Segundo os estudiosos da questão, no sistema escolar, o negro chega aos currículos, não como o humano negro, mas sim como o objeto escravo, como se ele não tivesse um passado, ou se tivesse participado de outras relações sociais que não fossem a escravidão. As contribuições e as tecnologias trazidas pelos negros para o país são omitidas. Aliás, o cultivo da cana-de-açúcar, do algodão, a mineração, a tecnologia do ferro eram originárias de

onde? Do continente Europeu? A resistência dos negros à escravidão parece não existir, com raríssimas exceções. O continente africano é apresentado como um continente primitivo, menos civilizado. As pirâmides do Egito foram construídas por europeus ou por africanos? Essas *lacunas*, evidentemente, contribuem para a constituição da ideologia de dominação racial e do mito de inferioridade da população negra”.

Na opinião de Garcia (2009, p.11), seria necessário exigir uma maior revisão nessas obras: “os livros didáticos precisariam abordar a participação do povo negro na construção do país, na construção da riqueza nacional, na acumulação do capital e suas lutas mais contemporâneas, assim como na formação da sua identidade.

Sabe-se que identidade não é uma categoria fixa, por isto, ela pode e deve ser inventada, construída e reconstruída, de modo que as narrativas de um grupo sejam corporificadas e representadas no currículo “num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais” (SILVA, 1995, p. 195).

Para Oliveira (2006, p. 9), a luta por uma identidade afro-brasileira não é para “desbancar a idéia de brasilidade, mas para que, a partir dessa construção, os negros possam exercer, de forma plena, sua cidadania e lutar contra o racismo”. A construção da identidade afro-brasileira no campo da educação representa a possibilidade de preencher um espaço vazio do currículo que ainda está preenchido com a invisibilidade, com representações culturais estereotipadas do negro.

Ao perguntarmos aos professores se eles já haviam tido a oportunidade de ler o conteúdo da Lei 10.639/03, ou seja, se eles sabiam o que a lei diz efetivamente, destacamos as seguintes colocações:

“Conheço porque tive que correr atrás. Meu projeto no PDE é sobre a Lei então fui

“pesquisar, mas na escola ninguém me passou nada, só nos disseram: a partir de agora existe a Lei tal que obriga a isso e está acabado” (PDE 06)

“Sei o que ela diz, mas nunca li seu texto na íntegra.” (Sujeito 02)

“Sim, mais uma lei neste país de leis que não se cumprem. E esta também não vai pegar porque o Brasil é um país muito preconceituoso”. (Sujeito 04)

Verificamos, com os depoimentos, a descrença de muitos docentes na utilização de princípios legais que visam combater a perpetuação dos desequilíbrios de direito e oportunidades raciais. Afinal, mesmo merecendo críticas sob alguns aspectos, a Lei 10.639/03, pode ser considerada além de um instrumento de combate à discriminação, uma intervenção estatal que promove o aumento da presença negra em esferas sociais onde isto até hoje é de certa forma vetado, como na universidade por exemplo.

A Lei 10.639/03, como intervenção do Estado, ascende o conteúdo sobre a história e cultura da população negra no currículo da escola, mas para que isto ocorra efetivamente depende principalmente do comprometimento político dos docentes com a historicidade e demanda da população negra.

O antropólogo kabengele Munanga (2008) afirma que desconhecer a Lei contribui para o fortalecimento de resistências na aplicação da própria lei, mas lembra que é preciso que não confundamos não conhecer a lei com não *querer* conhecer a Lei.

No entanto, é preciso considerar as dificuldades que os/as educadores/as têm sentido em tratar com estas questões. Daí a necessidade de garantir-lhes subsídios teóricos, práticos e metodológicos que lhes permitam lidar com a diversidade

cultural na escola, para que os mesmos atuem como agentes promotores da igualdade nas relações étnicas raciais.

É possível perceber com os depoimentos obtidos que se faz necessário um pensar na formação docente a partir de um multiculturalismo crítico, na qual as relações raciais, a identidade racial e o anti-racismo, sejam pontos de reflexão no âmbito do currículo e como parte integrante da proposta curricular da escola, para que se dê conta da demanda trazida pela Lei 10.639/03.

Lembramos que, de acordo com Oliveira & Miranda (2004, p. 32):

O multiculturalismo crítico apóia-se em um pós-modernismo de resistência que leva em conta tanto o nível macro político da organização estrutural da sociedade, quanto o nível micro político. Sob esta perspectiva, estuda o cotidiano ou situa seus objetos de estudo no cotidiano sem perder a conexão com análises macroestruturais. Assim, desencadeia debates sobre e no multiculturalismo sem ocultar as suas conexões com as relações materiais, reintegrando o cultural e o econômico, o simbólico e o material.

Pesquisadores como MacLaren (1997, 2000) e Moreira, (2000) nos chamam atenção para a urgência de uma re-significação da escola e do currículo como um espaço de reinvenção das narrativas que forjam as identidades homogêneas.

É preciso que se debata e que haja discussões a respeito de como essa Lei pode ser usada para garantir que as lutas e reivindicações, há tempos realizadas, principalmente pelo Movimento Negro do Brasil, não percam seu sentido real, que é a busca pela democratização racial em suas diversas possibilidades. Devido à importância da Lei 10.639/03, não devemos nos ater somente a sua leitura e sim dar significados a ela.

Então, concordamos com Castro (2006, p. 112) e entendemos que inúmeras são as interpretações a respeito da Lei e em diversos âmbitos do mundo da educação as interpretações de como se deve aplicar a Lei demandam debates e

análises, todavia o mais importante são as discussões e conversas com os principais aplicadores desta Lei: Os professores.

E assim como Costa (2009), consideramos importante que haja discussões a respeito da Lei 10639/03 nas Universidades, em especial aquelas que formarão futuros professores. São esses os responsáveis pela aplicação direta da Lei e a forma na qual eles exercem esta função de aplicadores desta normativa interfere no pensamento crítico e nas visões de mundo eurocêntricas que hoje existem no mundo da educação e que o aluno acaba representando na sociedade na qual ele está inserido.

Neste sentido perguntamos aos professores PDE se a Lei 10.639/03 teve influência no momento da escolha por um tema para ser trabalhado junto ao programa de formação continuada oferecido pela SEED:

"Sim, meu projeto diz respeito especificamente à Lei 10.639/03 e sua aplicabilidade na escola dentro da disciplina de História. Acho importante começarmos a entender que não podemos mais negar nossa negritude. Temos sim é que assumir esta condição e valorizá-la". (PDE 04)

"Sim, mas acredito que eu trabalharia com o tema mesmo sem a existência da lei. Sempre achei falho o ensino nesta área e os alunos precisam saber mais sobre a África, precisam aprender mais sobre a cultura Afro-Brasileira para que estabeleçam novos conceitos e passem a aceitar melhor nossas belas influências afro-culturais. O problema é que talvez sem a lei, não houvesse espaço no PDE para este tema". (PDE 05)

"Sim, justamente pela obrigatoriedade da lei. Somos obrigados a ensinar, vamos aprender a ensinar. Não é assim que se faz?" (PDE 01)

A preocupação do Professor PDE 05 diz respeito à busca que alguns professores sempre fizeram para obter qualificação ou capacitação profissional em relação a cultura Afro-Brasileira, porém a dificuldade encontrada era imensa antes da promulgação da Lei 10.639/03.

Já o depoimento do Professor PDE 01 evidencia o fato de que a imposição de um conteúdo nunca é bem aceita pelo simples fato de lhes estar sendo imposto, porém em se tratando de conteúdos referentes à História da África ou cultura Afro-Brasileira, o tom de revolta aumenta.

Voltamos às bases da discussão sobre formação inicial dos professores onde as críticas são o fato de não serem capazes de ensinar aquilo que não aprenderam. Ou seja, os professores, que em sua formação não receberam preparo especial para o ensino da cultura africana e suas reais influências para a formação da identidade do nosso país, entram em conflito quanto à melhor maneira de trabalhar e se essa temática tem real necessidade de ser trabalhada na escola.

Fundamental, no entanto, é compreender que a proposta de uma educação voltada para a diversidade coloca a todos os educadores, o grande desafio de estarem atentos à todo e qualquer tipo de diferença e de buscar o domínio de um saber crítico que permita interpretá-las. Neste momento cabe a reflexão de Gomes & Silva (2002, p.30):

“Diante da realidade da educação e da escola brasileira e do quadro de desigualdades raciais e sociais do Brasil já não cabe mais aos educadores e às educadoras aceitarem a diversidade étnico-cultural só como mais um desafio. A nossa responsabilidade social como cidadãos e cidadãs exige mais de nós. Ela exige de todos nós uma postura e uma tomada de posição diante dos sujeitos da educação que reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto as diferenças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático.”

Tendo em vista que o depoimento de professores não participantes do PDE poderiam ser complementares aos dos professores PDE, achamos interessante indagá-los sobre uma possível escolha de temas para cursos de formação continuada e se a História da Cultura Afro-Brasileira estaria entre suas prioridades. À qual obtivemos contribuições como estas:

"Não sei, talvez. Porque não podemos dizer que este não seja um tema importante, mas como ele, existem tantos outros importantes." (Sujeito 02)

"Sim, seria. No momento o tema mais importante, principalmente na área da História é em relação à cultura Afro-Brasileira. Nós estamos órfãos de pai e mãe. Nos jogam uma lei nas mãos e temos que nos virar pra cumpri-la. Eu nunca tive História da África na faculdade, estou tendo que ensinar o que nunca aprendi. Precisamos de cursos com esta temática que nos ensinem como trabalhar na sala de aula, o que e como fazer". (Sujeito 03)

Mais uma vez o tema das respostas se reporta a falta de formação adequada. Segundo Munanga (2005) a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores.

Tal situação leva ao questionamento do fato de que as reformas educativas expressam consenso em considerar que a formação geral de qualidade dos alunos depende de uma formação de qualidade dos professores. E, nesta direção, inúmeros estudiosos (Alarcão, 2003; Contreras, 2002; Martins, 2000; Pimenta, 1999;

Nóvoa, 1999; Bueno et alli, 1998; Catani, 1997; Brzezinski, 1996; Zabalza, 1994; Zeichener, 1993; Schön, 1992; Sampaio, 1991; Chevallard, 1991; Giroux, 1988) admitem que a formação docente é um ponto nevrálgico e toda reforma de ensino que pretende produzir efeitos duradouros e que, sem a sua adequada solução, qualquer mudança estará limitada, quando muito, a resultados efêmeros. É possível pensar que o sucesso ou o fracasso das reformas dependerão, em última instância, do nível de convencimento e transformação dos docentes.

Perguntamos aos professores entrevistados sobre a importância dos cursos de formação continuada oferecidos pela SEED, sem nos reportarmos ao tema específico da História da África e Cultura Afro-brasileira e algumas contribuições podem ser apresentadas:

"Acho que são bons, mas o problema é que não temos tempo para participar da maioria deles. Eu trabalho 40 horas e ainda tenho casa e filhos, ou seja, quando é que eu vou poder pensar em me atualizar ou me capacitar. Fora as horas em que poderia estar descansando e estou corrigindo provas ou preparando material para as aulas". (Sujeito 01)

"A maioria dos professores não leva à sério. Não encara como uma forma de melhoria entende. Eu participo do grupo de estudos aos sábados e não sinto ninguém interessado de verdade nos textos. É sempre aqueles professores chegando atrasados e querendo ir embora antes. Acho que muitos estão ali só pra ganhar pontos na carreira e subir de nível." (Sujeito 04)

"A gente reclama, mas acho que na verdade a SEED tem feito alguma coisa. O problema deles é não acompanharem como os cursos estão e não nos darem retorno das coisas. (...) a gente também se acostumou a só valorizar aqueles cursos que servem pra subir de nível e ainda ficamos bravos quando pedimos aos alunos que

façam uma atividade e eles perguntam se vale nota. A gente também, quando é pra fazer curso pergunta: vale pra subir de nível?”. (PDE 01)

“Eu fiz alguns, mas quando percebo que os palestrantes vão ficar só discursando a teoria ou que vão nos mandar responder um bando de perguntas e depois engavetar tudo sem nos dar nenhum retorno... Ah! Eu não agüento!” (Sujeito 02)

Ao nos referirmos à formação continuada fica notório que o papel que os professores precisam estar preparados para exercer é bem mais complexo e exige competências que precisam ser adquiridas com a experiência da docência, dar continuidade a esta formação, buscando completar-se como ser humano e profissional. Como afirma Leffa (2001, p. 341), a formação de um profissional “reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o então aluno sai da universidade”.

Ribeiro (2003), na mesma linha de pensamento, insiste que a formação de professores é um longo processo de desenvolvimento profissional, e não um momento único e passageiro, e argumenta que a formação continuada tem papel ativo na vida do professor; não sendo vista apenas como um dever a cumprir para progredir no plano de carreira nem como um acúmulo de cursos. Segundo o autor, o papel da formação continuada é, portanto, de “reestruturação e de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos [...] e de produção de novos saberes”.

Embora tenhamos ouvido muitas críticas à qualidade dos cursos oferecidos pela SEED-PR, de maneira geral a grande maioria dos professores entrevistados se auto-denuncia como aquele que não participa direito. Como principal justificativa para tal situação, todos os professores afirmaram que os cursos existem e

possuem uma variedade extensa de temas, mas que por inúmeras vezes não condizem com a realidade da escola.

Neste contexto, Candau (1996) identifica que o processo de formação continuada deve ter como referência fundamental o saber docente, seu reconhecimento e sua valorização. Que saberes possuem os docentes? Que tipo de relação esses saberes têm com as chamadas ciências da educação? Para a autora, as propostas de formação contínua devem considerar o ciclo de vida e a fase de desenvolvimento profissional dos professores. Isso porque as questões, dúvidas e necessidades são heterogêneas, dependendo da fase da carreira do professor.

Sabemos também que é o professor quem mais conhece o que chamamos de “chão da escola”, é o professor que sempre esteve na linha de frente do processo educacional, armado de giz e voz. Talvez por isso mesmo seja tão difícil o aceite de propostas teóricas sobre a sua prática, já tão estruturada e solidificada pelo tempo. Neste contexto, e de acordo com os estudos de García (1999), a recente linha de investigação sobre a aprendizagem do professor nos mostra que os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais se assume que o professor é um construtor, que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas, que influenciam a sua atividade profissional. “Considera-se o professor com ‘um sujeito epistemológico’, capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua prática” (GARCÍA, 1999 p. 47).

Contudo, a modernidade exige mudanças, adaptações, atualização e aperfeiçoamento. O tempo, revertido em experiência como docente, não nos garante a perpetuação de metodologias como instrumento eficaz de educação. A concepção moderna de educador exige "uma sólida formação científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente " (Brzezinski, 1992, p.83).

Para Esteves (1993, p.98), a formação continuada exige profissionais "conhecedores da realidade da escola, capazes de trabalhar em equipe e de proporcionar meios para a troca de experiências, dotados de atitudes próprias de profissionais cujo trabalho implica a relação com o outro".

Assim, acreditamos que a postura de um professor consciente e comprometido com seu trabalho deva ser de uma pessoa que não tem medo de investir em sua formação, de continuá-la para além da formação inicial, sob pena de frustrar-se e acomodar-se, num ciclo mais que vicioso, desrespeitoso, não só com o próprio profissional da educação, mas com seus educandos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores quando vinculada à Lei 10.639/03 ainda não é um assunto que possa ser considerado de fácil discussão. E sabemos que levará um bom tempo até que isto ocorra. Mesmo assim, a realização desta pesquisa foi um desafio que teve a intenção de responder nossas inquietações profissionais, tentando primar pela transformação e pelo crescimento da ação pedagógica.

A prática na docência da disciplina de História na Rede Estadual de Ensino do Paraná nos fez vivenciar e refletir intensamente cada etapa desta pesquisa. O que se constituiu como uma experiência extremamente positiva, primeiro pelo extenso aprendizado e depois pela esperança de que este estudo seja válido e útil à uma área recente no campo da formação continuada de professores.

Ao discutirmos a Lei 10.639/03 percebemos logo o peso substancial exercido sobre o ensino de história, já que durante muitos anos esteve pautado em uma valorização exacerbada da cultura branca européia em detrimento da cultura africana e afro-brasileira. A intenção jamais foi passarmos de uma educação eurocêntrica para uma educação “afrocêntrica”, mas sobretudo, em dispensar a devida atenção aos aspectos culturais afro-brasileiros que durante muitos anos foram discriminados e silenciados na educação nacional. E a prova de que a herança cultural africana no Brasil nunca ocupou posição de igualdade com outras identidades no sistema de ensino é a própria promulgação da Lei 10.639/03.

As tensas relações entre brancos e negros fazem parte do universo das escolas e inúmeras vezes são simuladas como harmoniosas ou tratadas como singulares e normais pelos profissionais da educação.

As concepções de superioridade de cultura, de superioridade de raça são passadas pela escola em todos os níveis de ensino e, pior, introjetadas por professores

e alunos. Enquanto os primeiros perpetuam, através de seu discurso, essas idéias, a grande maioria dos segundos, as assimilam e as reproduzem em seus gestos e comportamentos. Essa situação torna imprescindível o debate sobre as dimensões das relações raciais na escola e um redimensionamento das políticas públicas de reconhecimento, valorização e respeito ao povo negro. Mais uma vez se torna importante a Lei 10.639/03.

A promulgação da referida Lei representa um avanço no sentido da promoção da igualdade racial, ao colocar o tema na pauta do professor. No entanto, o texto da Lei não é garantia de sua efetiva realização. Segundo os depoimentos de professores obtidos nesta pesquisa, uma preocupação muito grande se instaura no momento da aplicação de conteúdos referentes à cultura afro-brasileira e africana, pois como ensinar algo sobre aquilo que nunca aprenderam?

A questão é que vivemos a cultura afro-brasileira e africana no nosso dia-a-dia, pois fazemos parte da sociedade brasileira. Porém, fomos educados justamente por nesta sociedade que para Lippold (2008) é racista e neste contexto, o professor muitas vezes não tem interesse em conhecer a História da África e suas influências culturais, partilhando de uma ideologia racista que inferioriza o negro, sua cultura e sua história. Como afirma Cunha Jr. (1997, p. 38) “o elemento básico para a introdução à História Africana não está na história africana e sim na desconstrução e eliminação de alguns elementos básicos das ideologias racistas brasileiras”.

Urge a necessidade, de acordo com Cavalleiro (2001, p. 11) de arquitetarmos:

(...) um novo projeto de educação que possibilite a inserção social igualitária e destravar o potencial intelectual, embotado pelo racismo, e todos os brasileiros, independentemente de cor/raça, gênero, renda, entre outras distinções. Tal fato contribuirá para que o desenvolvimento de um pensamento comprometido com o anti-racismo, combatente da idéia de inferioridade/superioridade de indivíduos ou de grupos raciais e étnicos, que caminha para a compreensão

integral do sujeito e no qual a diversidade humana seja formal e substantivamente respeitada e valorizada.

Como afirmou um dos nossos colegas entrevistados, para que a História da África e o estudo da afro-cultura adentre os portões da escola temos que deixar que procurar por “receitas mágicas” em cursos de formação continuada.

O professor deve sim, apostar na busca por subsídios teóricos, práticos e metodológicos para que ele possa se apropriar das alterações ocorridas na LDB, com a inclusão dos artigos referentes à promoção da igualdade racial. E com isto passe a tratar a história da África e da cultura afro-brasileira, não em momentos pontuais como nas festas em que se comemoram a libertação dos escravos ou o folclore, mas em todo o planejamento, como Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

É preciso que o professor entenda a importância de refletir sobre a própria prática e que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim por meio desse trabalho de reflexão crítica e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e quiçá coletiva, estabelecida na relação entre o saber pedagógico e científico.

Enfim, continuamos sabedores de que a tarefa de implementar a Lei nº 10.639/03 nas escolas de Educação Básica é necessária e complexa. Acreditamos que esta pesquisa, como toda pesquisa científica, por ser um processo em evolução permanente, certamente deixou diversas áreas de interesse a explorar, como por exemplo, considerações sobre o sistema de cotas, a formação inicial, a formação do formador, entre outras tantas. Porém, esperamos que este estudo traga contribuições e instigue aos que buscam conhecer e transformar sua prática pedagógica servindo de incentivo à novas pesquisas sobre o tema História e Cultura Afro-Brasileira, principalmente e não somente, junto ao ensino de História.

6 REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: _____. BARBOSA, L. M. A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.) **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.
- AFRICANIDADES BRASIL. **Educação Africanidades Brasil**. Brasília: MEC/SECAD, 2006
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003
- ALVES, R. **Filosofia da ciência** – introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Loyola, 2000.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de – *A pesquisa no cotidiano escolar*. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo:Cortez, 1989, p. 35-45.
- ASSIS, R. C. de. **Entendendo o Afro-Brasil**: dos limites às liberdades. Porto Alegre – RS: Edipucrs, 2004.
- AZEVEDO, C. M. M. de. **Anti-racismo e seus paradoxos**: reflexões sobre cota racial, raça e racismo. São Paulo: Annablume, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARRETTO, E. S. S. Tendências recentes do currículo no ensino fundamental no Brasil. In: BARRETTO, E. S. S. (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, p.5-24, 1998.
- _____; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Revista de Estudos Avançados**, São Paulo, v.15, n.42, p.103-140, maio/ago. 2001.
- BARROSO, J. **Políticas Educativas e Organização Escolar**. Lisboa:Universidade Aberta, 2004.
- BERNARD, F. de. Por uma definição do conceito de diversidade cultural. In: BRANT, Leonardo (Org.). **Diversidade Cultural. Globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas**. São Paulo: Escrituras Editora: Instituto Pensarte, 2005.
- BERNARDINO, J; GALDINO, D. **Levando a raça a sério**: Ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: Editora-DPA, 2004.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Propostas curriculares de História: continuidade e transformações**. In: BARRETTO, E. S. S. (org.) Os Currículos fundamentais para as escolas brasileiras. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. p.127- 61. (Col. Formação de Professores)

- BONETI, L. W. **Políticas Públicas por Dentro**. Ijuí: Unijuí, 2006.
- BOSS, M. **Cadernos de pesquisa em administração**. São Paulo, V.1, Nº 11. 1º Trim/1997.
- BRAGA, E. M. A questão do Gênero e da sexualidade na educação. In: RODRIGUES, E; ROSIN, S. M. (orgs). **Infância e práticas educativas**. Maringá – Pr. EDUEM. 2007.
- BRANDÃO, C. F. **As cotas na Universidade Pública Brasileira**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2005.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Ético-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Conselho Nacional de Educação. Opinião técnica nº. CNE/CP 003/2004 Colegiado: CP aprovado em 03/10/2004.
- BRASIL. **Mensagem de Veto 07 de 09 de janeiro de 2003**. Institui vetos parciais à Lei 10.639/03. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/servicos.asp> - Acesso em janeiro de 2004.
- _____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- _____. **Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.741.htm Acessado em: 28/08/2008.
- _____. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988.
- _____. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – Lei Nº 9394/96**. Brasília, 1996.
- _____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais, primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental**. Documento Introdutório. Brasília: MEC, 1997.
- _____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Documento Introdutório. Brasília: MEC, 1998.
- BRZEZINSKI, I. Pedagoga, pedagogos e formação de professores: busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.
- _____. **Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática**. Brasília: UNB, 1994.

BUENO, B. O.; CATANI, D.B. & SOUSA, C. P. A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

Cadernos temáticos: **inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana / Paraná**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. – Curitiba : SEED - Pr., 2006.

CALSAVARA, K. Diversidade na escola. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 10 fev. 2003. Folhinha.

CAMPOS, M. A. O negro, o mercado de trabalho e a escola. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT21-3281--Int.pdf Acesso em 23 de março de 2009.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In:_____. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 51-68.

_____. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In CANDAU, Maria Vera (org). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. A diferença na universidade ainda é mais um esbarrão do que um encontro. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO, DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2005, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2005. p.1-21. Disponível em: <http://www.gecec.pro.br/ARQUIVOS/Diferenca.pdf> f?ID_MSG=2 Acesso em: 02 de julho de 2009.

_____. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.23, n.79, p.125-161, 2002.

_____. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria das Graças N. (orgs.). **Formação de professores**: Tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CANEN, A. **Formação de professores: diálogo das diferenças**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 5, n. 17, p. 477-94, out.-nov. 1997.

_____. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.22, n.77, p.207-227, 2001.

_____.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, 2002.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, Selo Negro, 2000.

CASTRO, C. G. C. S.; ARAUJO, D. C.; CEBULSKI, M. C. MARÇAL, M. A. **O Ensino**

de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Paraná: Legislação, Políticas Afirmativas e Formação Docente. In: <http://web02.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais>.

CASTRO, M. G. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade** — Brasília : UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

CATANI, D. B. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.** São Paulo: Escritura, 1997.

CAVALLEIRO, E. S. **Do Silêncio do lar ao silêncio escolar.** São Paulo, 1998. Dissert. (mestr.) Faculdade de Educação/USP.

_____. **Educação anti-racista: compromisso indispensável pra um mundo melhor.** In: Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola. SP: Summus, 2001.

CAVALCANTI, M. C. e MOITA LOPES. L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: **Trabalhos em lingüística aplicada**, nº 17, jan.-jun., 1991, pp. 133-144.

CHAUÍ, M. S. **Ideologia e educação.** In: Revista educação e Sociedade Ano II –nº5, 1980. São Paulo: Editora Cortez, 1980.

CHAVES. E. **O Brasil Precisa de Lei para Ensinar a História do Negro?** Folha de São Paulo. SP, 28, jan.2003.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, n. 2, p. 177-229, 1990.

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

CONSORTE, J. G. **Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade,** In: Cadernos Cedes, Antropologia e Educação: Interfaces do Ensino e da Pesquisa, ano XVIII, Nº 43, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Unicamp, 1997.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, J. F. *Prefácio.* In: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro.** 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Graal. Coleção Tendências. Vol.4. 1983.

COSTA, M. V. Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença: In **Trajetórias e processos de ensinar e aprender:** sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE; Porto Alegre – RS: Edipucrs, 2008.

COSTA, R. L. S. **A LEI 10639/2003 E O ENSINO DE GEOGRAFIA: REPRESENTAÇÃO DOS NEGROS E ÁFRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS.** 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. Anais. Porto Alegre – RS, 2009.

COX JR., T. **Diversidade cultural nas organizações:** teoria, pesquisa, e prática. San

Francisco: Berrett-Koehler, 1994.

CRUZ-NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

CUNHA JUNIOR, H. (a) **Educação popular afro-brasileira**. In: LIMA, I; ROMÃO, J. ; org. Série Pensamento Negro em Educação nº. 05. SC: Editora Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1997.

CUNHA JUNIOR, H. (b) Africanidade, Afrodescendência e Educação. Seminário na Faculdade de Educação. Teresina: UFPI, 1996.

CUNHA, L. A. **Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: Convívio Social e Ética**. Cadernos de Pesquisa, nº 99, São Paulo, 1996.

D'ADESKY, J. **Racismos e anti-racismos no Brasil: pluralismo étnico e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAYRELL, J. (org.).**Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

DEMO, P. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. SÃO PAULO, SP: Cortez, 1996.

DIAS, L. **Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais**. Maringá: Revista Espaço Acadêmico nº38, julho de 2004.

DIAS, M. T. R. **Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso**. Rio de Janeiro, 1979. Dissert. (mestr.) IUPERJ.

DUARTE, C. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário**. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

FANON, F. **Pele Negra, máscaras brancas**. São Paulo: Fator, 1983.

FERNANDES, J. R. O. **Ensino de História e Diversidade Cultural: Desafios e Possibilidades**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acessado em 03 de maio de 2009.

FERREIRA, C. M. S. Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva. In: Revista ACOALFAP: **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa**, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfap.net>>. Publicado em: setembro 2008.

FERREIRA, B. **Resgate histórico e cultural**. In: ROCHA, M.J.; PANTOJA, S.; org. Rompendo silêncios: história da África nos currículos da educação básica. Brasília: DP Comunicações Ltda, 2004.

FERREIRA, R. F. **Afro-descendente**: identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FERREIRA, S. M. A Lei 10.639/03 para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: mais uma “para inglês ver?” In: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos. Acessado em 22 de novembro de 2008.

FERREIRA, WB.; Silva, JF; Assis, OCD e Santos Neto, MG. **Crianças com deficiência e a Convenção dos Direitos da Criança: um instrumento de defesa**, ONG Educação para Todos (Ed-Todos- www.edtodos.org.br). 2002.

_____. ‘Inclusão X Exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca’. In: David Rodrigues (Org) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. Summus Editorial, São Paulo. 2006a.

_____. Desafios na Educação de Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Brasil. **Alfabetização e Cidadania**, Revista de Educação de Jovens e Adultos. RAAAB/UNESCO/Governo Japonês. Nº. 19, 2006b.

_____. **O desafio de promover Educação para Todos**: contribuições da UNESCO no desenvolvimento docente para o uso de práticas de ensino inclusivas ADAPTA, A Revista Profissional da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (Sobama). UNESP, Rio Claro, ANO I, 2005.

_____. **Reflexão sobre o papel dos programas de pós-graduação na luta contra a exclusão educacional de grupos vulneráveis**. Revista *Espaço*, Informativo Técnico Científico do INES, No. 18 e 19. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Dez. 2002-Julho 2003.

FLEURY, M.T.L. **Gerenciando a diversidade cultural**: experiências de empresas brasileiras. RAE, São Paulo, v.40, n.3: p. 18-25, julho/setembro 2000.

FLORES, E. C. **Etnicidade e ensino de História**: a matriz cultural africana. *Tempo* [online]. 2006, vol.11, n.21, pp. 65-81.

FIGUEIRA, V. M. **O Preconceito racial na escola**. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, n.18, p. 63-72, maio 1990.

FONSECA, M. N. S. (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FÓRUM DE CULTURA AFRO-BRASILEIRA. **Relatório do 1º Fórum de Cultura Afro-Brasileiro de Londrina**, 1996.

FRANÇA, J. M. **Racismo na escola: a linguagem do silêncio**. *Análise & Conjuntura*. Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 124-36, jan.-abr. 1986.

FRY, P. **Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982. p.47-53.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala.** Editora Record, Rio de Janeiro, 1998.

GALTUNG, J. **Teoria e métodos da investigação social.** Buenos Aires, Editorial Universitária de Buenos Aires, 1966.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, M. A. **Cultura e Identidade nos sertões do Brasil.** Disponível em: <http://www.hist.puc.cl/historia/iaspm/pdf/Garciamaria.pdf> Acesso em: 5 de abril de 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social.** 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. **Praticando Estudos Culturais nas faculdades de Educação,** in: SILVA, T.T. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação,** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 85.

_____. **Escola crítica e política cultural.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

GÓIS, A. **O Brasil precisa de Lei para ensinar a história do negro?** Folha de São Paulo, 28 jan. 2003.

GOMES, J. B. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade.** Rio de Janeiro, RJ: Renovar, 2001.

GOMES, N. L. e Munanga, k. (orgs.). **Para entender o negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Ed. Global, 2005.

GOMES, N. L. **Cultura negra e educação.** Revista Brasileira de Educação, nº 23, Maio/Jun?Ago, 2003a.

_____. **Educação e diversidade étnico-cultural.** In SEMTEC. **Diversidade na educação reflexões e experiências.** Brasília: Programa Diversidade na Universidade, 2003b.

_____. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte.** 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

_____. **A mulher negra que vi de perto;** o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, N. L. & SILVA, P. B. G. **O Desafio da Diversidade.** In: GOMES, N. L. &

- SILVA, P. B. G. (orgs). **Experiências Etnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento Negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.15, p.134-158, set/dez. 2000.
- _____. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. **Prática do racismo e formação dos professores**. In: DAYREL, Juarez (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- _____. **Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras**. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.63, p.27-9, nov. 1987
- GROSSI, E. **Por que lutamos e aprovamos a história da África nos currículos?** In: ROCHA, M.J.; PANTOJA, S.; org. *Rompendo silêncios: história da África nos currículos da educação básica*. Brasília: DP Comunicações Ltda, 2004.
- GUSMÃO, N. M. M. Diversidade e educação escolar: os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, N. M. M. **Diversidade e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.
- HALL, S. **Da diáspora – identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2003.
- _____. Quem precisa da identidade? In; SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos culturais**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes; 2000.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**, Edições Loyola, São Paulo, SP, 1994.
- HASENBALG, C. A. **Raça e oportunidades educacionais no Brasil**. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 73. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/ 1987.
- _____. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- IANNI, O. **Raças e classes sociais no Brasil**. SP: Brasiliense, 2004.
- INOCÊNCIO, N. O. Corpo negro na cultura visual brasileira. In: **Educação Africanidades Brasil**. MEC – SECAD – UnB – CEAD – Faculdade de Educação. Brasília. 2006. p. 184-192.
- JUNG, J. M. **Inclusão: eis a questão! Uma abordagem sobre currículo e**

- diversidade.** Florianópolis-SC: Revistas, 2008.
- KELLY, A. V. **O currículo. Teoria e Prática.** São Paulo: Harbra, 1981.
- LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2004.
- LEFFA, V. J. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras.** In: _____. (Org.) O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-355.
- LIPPOLD, W. G. R. **A África no curso de licenciatura em história da Universidade Federal do Rio Grande do Sul : possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003 : um estudo de caso.** Dissertação (Mest.) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- LOPES, A. L. Currículo, escola e relações étnico-raciais. In: Curso **Educação Africanidades no Brasil:** MEC, 2006. – SECAD – UnB – CEAD – Faculdade de Educação. Brasília. 2006. p. 13-31.
- LOPES, V. N. Racismo, Preconceito e Discriminação. Procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. IN: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC – SECAD, 2005.
- LOURO. G. L. **Gênero, sexualidade e educação.** Petrópolis: Vozes 1997.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- LUZ, M. A. **Agadã: dinâmica da civilização africano-brasileira.** 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MACHADO, C. G. **Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.
- _____, **Multiculturalismo revolucionário – pedagogia do dissenso para o novo milênio.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- MAGGIE, Y. e REZENDE, C. B. (orgs.). **Raça como retórica: a construção da diferença.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.
- MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena M. S. de S.; SOUZA, Luciana Fleuri E. C. P. (orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MARQUES, W. O quantitativo e o qualitativo na pesquisa educacional. In: **Avaliação,**

ano 2, vol. 2, nº 3(5), set., 1997, pp. 19-32.

MARTIN, J. e BICUDO M. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: EDUC/ Moraes, 1989.

MARTINS, C. B. **O ensino superior brasileiro nos anos 90**. São Paulo em perspectiva – Revista da Fundação SEADE, v. 14, n.1, p. 41-60, jan./mar. 2000.

MASINI, E. **O enfoque fenomenológico de pesquisa em educação**. In: FAZENDA, Ivani (organizador) Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

MATTOS, H.; ABREU, M.. Em torno das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas" - Uma conversa com historiadores. **Revista Estudos Históricos**, América do Norte, 21 7 10, 2008.

MATTOS, H. M. "O Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil". In: ABREU, M. & SOIHET R. (orgs.), **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**, Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2003, p. 127-136.

MATTOS, W. R. de. Valores civilizatórios afro-brasileiros na elaboração de currículos escolares: ensaiando pressupostos. In: RAMOS, M. N.; ADÃO, J. M.; BARROS, G. M. N. (Coord.) **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação e Média e Tecnológica, 2003.

MEC/SEDH. **Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Direitos Humanos. 2004. (www.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=503)

MEC/SEESP. **Educar na Diversidade**. Material de Formação Docente. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2005. (<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educar%20na%20diversidade.pdf>)

MENDONÇA, C. V. C., ALVES, G. S. Os desafios teóricos da História e a Literatura. In: **Revista História hoje**, vol. 2 nº 2, dez. 2003.

MONTE, F. R. F. **Inclusão na Educação Infantil: concepções e perspectivas de educadores de creches**. Dissertação de Mestrado submetida ao programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Brasília. Não Publicada. Brasília. 2006

MONTERO, P. Reinventando as diferenças no mundo global. In: DOWBOR, L., IANNI, O., RESENDE., P.-E. A. (orgs.). **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, diferença cultural e diálogo**. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 23, n. 79, p. 15-38, 2002.

_____. **Estudos do currículo no Brasil: abordagens históricas**. Actas do IV

Colóquio sobre Questões Curriculares – Políticas Curriculares : caminhos para flexibilização e integração (Porto Editora/Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho/Fundação para a Ciência e Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian), Braga, Portugal, 2000.

_____. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: **Indagações sobre o currículo do Ensino Fundamental**. Programa Salto para o Futuro/TV Escola/SEED/MEC de 24 a 28 de setembro de 2007.

_____. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.23, p.156-168, 2003.

_____. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. O Currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T. S., MOREIRA, A. F. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOTA, C.G. **O mundo luso-afro-brasileiro revisitado**. LPH. Revista de História (UPOP), Ouro Preto, v.02, 1991.

MOURA, C. **Dialética Radical do Brasil Negro**. São Paulo: Editora Anita, 1994.

Movimento Negro Unificado – VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste. **O Negro e a Educação**. Recife: MNU/Cia. Ed. Pernambuco, 1988.

MUNANGA, k. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana** <http://revistasankofa.googlepages.com/KabengeleMunanga.pdf> acesso em outubro de 2008.

MUNANGA, K; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender).

_____. (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Introdução à história da África . In: **Africanidades Brasil**. MEC – SECAD – UnB – CEAD – Faculdade de Educação. Brasília. 2006. p. 33-51.

_____. **A África na escola brasileira**. RJ: Seafro, 1993.

NEYT, F., VANDERHAEGHE, C., A arte das cortes da África negra no Brasil. In: **Mostra do redescobrimto: arte afro-brasileira**. Associação 500 anos Brasil artes visuais. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2000.

NASCIMENTO, V. P. Pressupostos básicos da formação de professores no projeto Escola Plural: A diversidade está na sala. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.). **Escola Plural: a diversidade está na sala**. Vol. 03. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, A. **Os professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n.1, jan./jun. 1999.

OLIVA, A. R. **A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática.** *Estudos afro-asiáticos*. [online]. 2003, vol.25, n.3, pp. 421-461.

OLIVEIRA, C. A. V. **Formação de professores: identidade e “mal-estar docente”.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005.

OLIVEIRA, D. E. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente.** Curitiba. Editora Gráfica Popular. 2006

OLIVEIRA, O. V. & MIRANDA, C. **Multiculturalismo Crítico, Relações Raciais e Política Curricular: a Questão do Hibridismo na Escola Sarã.** In: Revista Brasileira de Educação: ANPED, Nº 25, 2004.

OLIVEIRA, R. **Preconceito e Autoconceito: identidade e interação na sala de aula.** São Paulo: Papyrus. 1994.

_____. **Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção.** São Paulo, 1992. Dissert. (mestr.) PUC/SP.

ONASAYO, C. F. P. **Fatores obstacularizadores na implementação da Lei 10.639/03 de História e Cultura Afrobrasileira e Africana na perspectiva dos/as professores/as das escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré-PR.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2008.

PAIXÃO, M. **Desenvolvimento Humano e desigualdades raciais no Brasil: um retrato de final de século.** Brasília: Proposta FASE, nº 86, Ano 29, 2000.

PASSOS, G. **As contribuições da Lei 10.639/03 para a Educação das futuras gerações.** Disponível em: <http://graciapassos.wordpress.com> Acessado em: 08/12/2007.

PARANÁ, SEED. Superintendência da Educação. **Instrução n.º 17 de 20 de dezembro de 2006.**

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos Temáticos: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: educando para as relações étnico-raciais** Curitiba: SEED/PR, 2006a.

PARANÁ, SEED. **Diretrizes Curriculares da História.** 2006b.

PARANÁ, **Lei 14.274, de 24 de dezembro de 2003.** Disponível em:

<<http://celepar7cta.pr.gov.br/SEEG/sumulas.nsf/319b106715f69a4b03256efc00601826/30dfb82cb52c51e003256e9900692b2d?OpenDocument>> Acessado em: 01/09/2008.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº. 4 de 2 de agosto de 2006.**

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença.** São Paulo: Editora 34, 1999.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, C. R.. **Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos.** In: *Educação e realidade.* Porto Alegre, v.24, n. 2, p-33-56. Jul-dez, 1999a.

PINTO, R. P. **Diferenças étnico-raciais e formação do professor** Cadernos de Pesquisa. n.108 São Paulo Nov. 1999.

_____. **Raça e educação: uma articulação incipiente.** *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo, n.80, p.41-50, fev. 1992.

PINTO, R. P. **A Escola e a questão da pluralidade étnica.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.55, p.3-17, nov. 1985.

RANGEL, I. C. A. **Educação Física Escolar e multiculturalismo: possibilidades Pedagógicas.** *Motriz, Rio Claro, v.14 n.2 p.156-167, abr./jun. 2008.*

RATTS, A. DAMASCENA, A. A. Participação africana na formação cultural brasileira. In: **Africanidades Brasil.** MEC – SECAD – UnB – CEAD – Faculdade de Educação. Brasília. 2006. p. 168 -183.

REZENDE, A. M. de. **Concepção fenomenológica da educação.** – São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1990. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.38).

RIBEIRO, A. **Relatório da Formação Contínua de Professores 98.** Disponível em: <http://www.ipv.pt/millennium/19_spec4.htm> Acesso em: 13 jan 2003.

RIBEIRO, M. Apresentação do SEPPPIR. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana.** Brasília: SEPPPIR, SECAD, 2004.

ROCHA, L. C. P. da. **Políticas Afirmativas e Educação: a Lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo.** Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho). Universidade Federal do Paraná – UFPR. 2006.

ROMÃO, J. (ORG.) **História da educação do Negro e outras histórias.** Brasília: SECAD, 2005.

_____. **O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva**

- no educando negro.** In: Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. Cavalleiro, E. (Org) São Paulo: Summus, 2002.
- ROSEMBERG, F. **Relações Raciais e rendimento escolar no Estado de São Paulo.** In: Cadernos de pesquisa, nº 63. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1987.
- ROSENFELD, M. Educação, cultura e igualdade: multiculturalismo e narrativa social. In: SOUZA, J. (org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos.** Brasília: Paralelo, 1997.
- SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomas Tadeu; MOREIRA, Antonio Flavio (orgs.). **Territórios contestados.** O currículo e os novos mapas políticos culturais. Petrópolis /RJ: Vozes, 1995.
- SAMPAIO, H. **Evolução do Ensino Superior brasileiro, 1808-1990.** Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa Sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.
- SANTANA, I. **Relações econômicas Brasil-África: a Câmara de Comércio Afro-Brasileira e a intermediação de negócios no mercado africano.** Disponível em <http://www.scielo.br/>. Acesso em 06. out. 2008.
- SANTOS, B. S. Uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos. Lua Nova. **Revista de Cultura e Política.** Governo & Direitos, CEDEC, nº 39, Brasil, 1997.
- SANTOS, G. A. **A invenção do “ser negro”:** um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: EDUC/FAPESP; Rio de Janeiro: PALLAS, 2005.
- SANTOS, H. **A Busca de um Caminho para o Brasil:** a trilha do círculo vicioso, São Paulo: Editora Senac, 2001.
- SANTOS, L. C. A presença negra no Brasil. In: **Africanidades Brasil.** MEC – SECAD – UnB – CEAD – Faculdade de Educação. Brasília. 2006. p. 146-166.
- SANTOS, L. L. C. P. **O processo de produção do conhecimento escolar e a Didática.** In: MOREIRA, A. F. B. (org.) Conhecimento educacional e formação do professor. Campinas: Papyrus, 1995.
- SANTOS, R. V. Política de cotas raciais, “os olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB), **Horizontes Antropológicos**, Ano 11, número 23, Janeiro/junho de 2005.
- SCHÖN, D. A. **A formação de professores reflexivos.** Madrid: Paidós, 1992.
- SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, A. C. **Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático –** Salvador, BA, EDUFBA, 2005.

- SILVA, C. D. ***A Construção da identidade no processo educacional: um estudo da auto-representação dos alunos negros no universo da escola pública.*** Belo Horizonte, 1993. Dissert. (mestr.) FAE/UFMG.
- SILVA, P. B. G.. Aprendizagem e ensino das Africanidades Brasileiras. IN: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental, 2005.
- SILVA, T. T. ***Documentos de identidade.*** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In; SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos culturais.** Petrópolis-RJ: Editora Vozes; 2000.
- SILVA, T. T. da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: ____ (org.) **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis - RJ: Vozes, 1996.
- SOARES, M. B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, M. H. S. (Org.) **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.
- SODRÉ, M. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil: 2. ed.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SOUSA, A.L. *Cultura afro-brasileira em livros paradidáticos.* In: UNB. Centro de Educação à Distância. **Educação Africanidades Brasil.** Brasília: UnB/CEAD, 2006.
- SOUZA, J. M. **O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural.** Revista de Psicologia Social e Institucional, 2 (1), 107- 120. Ilha da Madeira, 2000.
- STACEY, M. **Methods of social research.** Oxford, Pergamon Press, 1977.
- STOLKE, V. A “Natureza” da Nacionalidade. in MAGGIE, Yvonne; REZENDE, Cláudia B. **Raça como retórica.** Rio: Civilização Brasileira, 2002.
- SUASSUNA, I. **Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 26, n. 1, 341-377, jan./Jun. 2008
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
- TEIXEIRA, R. T. **A Identidade como Ausência: Hibridismo, Cultura e Representação Anônima no Brasil Contemporâneo.** Disponível em: www.utp.br/eletras/ea/eletras11/texto/artigo11_3.doc. Acesso em 20 de outubro de 2009.
- TOKARSKI, C. R. **Educando para a diversidade: o negro no imaginário social e o ensino de História.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/980->

[2.pdf?PHPSESSID=2009071708233679](#) acesso em 2009.

TORRES, C.V.; PÉREZ-NEBRA, A.R. Diversidade cultural no contexto organizacional. *In*: ZANELLI, J.C.; BORGES-ANDRADE, J.E.; BASTOS, A.V.B. (Orgs.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Anteprojeto da Convenção sobre a Proteção da Diversidade de Conteúdos Culturais e Expressões Artísticas**. CLT/CPD/2004/CONF.201/2, Paris, julho de 2004.

_____. **Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural**. Paris, 02 nov. 2001.

VALENTE, A.L. E.F. **Ser Negro no Brasil Hoje**. 11. ed. São Paulo: Moderna, 1994.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**. Porto: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, K. M. **A Formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

ANEXO 01



**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Mensagem de veto

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 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 pertinentes 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.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

ANEXO 02

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SANDRA RAMOS DE FREITAS

ESTADO DO CONHECIMENTO: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
COM VISTAS AO CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/03

Produção apresentada à disciplina de
Formação de Professores-Processos e
Profissionalização Docente, para obtenção
de crédito parcial. Professora responsável:
Dra. Joana Paulin Romanowski.

CURITIBA
2009

Estado do conhecimento: Teses, Dissertações e Artigos de Periódicos referentes à formação continuada de professores visando o cumprimento da Lei 10.639/03.

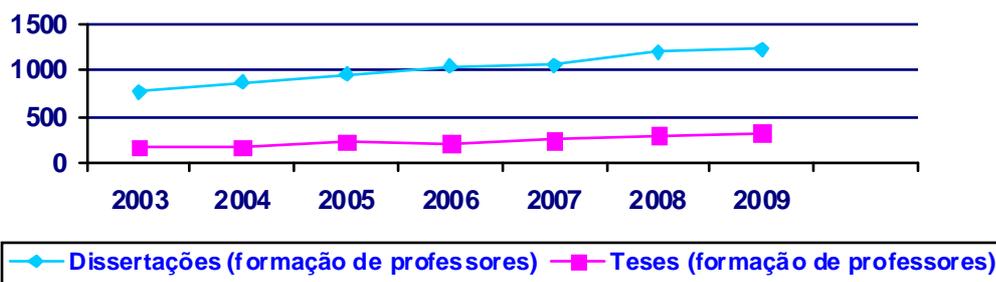
- Teses e Dissertações

Ao longo das últimas décadas a formação continuada de professores vem ocupando uma posição significativa e crescente no cenário educacional. Isto se comprova após pesquisa feita em Teses e Dissertações defendidas no período de 2003 a 2009, exemplificadas por meio dos seguintes quadros:

ANO	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Nº de Dissertações	3.931	3.860	4.428	4.676	4.820	5.438	5.763
Nº de Teses	1.406	1.478	1.666	1877	2.048	2.327	2.493

O quadro acima aponta o número total de Teses e Dissertações produzidas no Brasil nos anos aos quais nos propusemos pesquisar. Já os quadros a seguir mostram o total de produções que tratam especificamente da formação de professores, embora não façamos referência quanto ao tipo de formação, se inicial ou continuada por exemplo.

ANO	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Nº de Dissertações (formação de professores)	769	861	962	1040	1050	1193	1218
Nº de Teses (formação de professores)	165	169	229	210	248	293	325



Neste sentido, nosso trabalho buscou desenvolver uma síntese da produção científica acerca do tema formação continuada de professores com vistas ao cumprimento da Lei 10.639/03 que prevê a obrigatoriedade da inclusão de estudos sobre História da Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo Escolar do Ensino Fundamental e Médio na rede pública e particular.

Porém ao investigar tal produção em Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, no banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), no *site* <http://www.capes.gov.br/>, descobrimos que desde o ano de 2003 até 2009 apenas um trabalho foi encontrado, cujo foco estava centrado no nosso objeto de estudo, ou seja, a formação continuada de professores voltada ao tema História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Trata-se da Dissertação de Mestrado de Ana Regina Santos Borges intitulada: “Educação continuada e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: um estudo sobre o programa São Paulo educando pela diferença para a igualdade. Apresentada em 2007 à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Segundo a autora, sua Dissertação descreve a visão dos participantes do Programa São Paulo educando pela diferença para a igualdade, sobre o processo de formação vivido e os prováveis resultados no trato com as questões étnico-raciais no contexto escolar.

Ao procurarmos apenas por trabalhos que mencionassem a Lei 10.639/03, a pesquisa ampliou-se um pouco mais e chegamos a um total de 32 Dissertações e 2 Teses, numa demonstração de que o fato de o tema ser relativamente novo justifica a falta de produções científicas no que tange a formação continuada de professores. Assim chegamos ao seguinte quadro:

Ano	Número de trabalhos	Instituição	Nível
2003	Zero	-	-
2004	2	- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	Mestrado Mestrado
2005	Zero	-	-
2006	3	- UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - UNIVERSIDADE SÃO MARCOS - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	Mestrado Mestrado Mestrado
2007	7	- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (2)	Mestrado Mestrado Mestrado Mestrado Mestrado Mestrado
	1	- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	Doutorado

2008	10	- UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (4) - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (2) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONIA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS	Mestrado Mestrado Mestrado Mestrado Mestrado Mestrado
2009	10	- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (2) - UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIVERSIDADE DE SOROCABA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	Mestrado Mestrado Mestrado Mestrado Mestrado Mestrado Mestrado Mestrado
	1		Mestrado Doutorado

Podemos observar um relativo avanço no número de produções, em especial no nível de Mestrado, que tratam de temas relacionados à Lei 10.639/03, porém como já afirmamos das 32 duas Dissertações analisadas somente uma tratava diretamente da formação continuada de professores para o ensino da História da Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Outros 8 trabalhos falam sobre a Lei 10.639/03 no âmbito das políticas públicas, 6 são estudo de caso, 4 tratam da referida Lei ao analisar a formação inicial de professores (sendo 2 especificamente da disciplina de História), 3 estão relacionadas à análise de material didático, 4 abordam questões referentes as relações étnico-raciais presentes na escola, 3 são análises de depoimentos de um universo de informantes e seus pontos de vista sobre o tema e outros 3 trabalhos tratam dos desafios e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03.

Em relação às duas Teses de Doutorado produzidas no recorte temporal que pesquisamos, a primeira foi publicada em 2007 por Maria Nazaré Mota de Lima sob o título “Identidades e cultura afro-brasileira: a formação de professoras na escola e na universidade” pela Universidade Federal da Bahia. A segunda é de autoria de Marta Iris Camargo Messias e intitula-se “O Movimento Social Negro: da contestação as políticas de Ações Afirmativas e a implicação para a aplicação da lei 10639/03: o caso da rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS”. A publicação ocorreu no ano de 2009 também pela Universidade Federal da Bahia.

Assim, o presente estudo mostra que há pouca expressividade numérica na produção de Teses e Dissertações sobre a formação continuada de professores quando relacionadas ao tema História da Cultura Afro-Brasileira e Africana proposto pela Lei 10.639/03. Contudo observamos uma crescente opção pelo tema em diversas áreas, níveis de ensino e contextos variados.

- Artigos de Periódicos

Com relação a produções em periódicos, ainda nos entre os anos de 2003 e 2009, foram analisados:

- Cadernos do Centro de Estudos Educação & Sociedade – *Caderno CEDES*;
- *Cadernos de Pesquisa*, periódico da Fundação Carlos Chagas;
- Revista da Faculdade de Educação da USP: *Educação e Pesquisa*;
- Revista de Ciência da Educação: *Educação & Sociedade*.
- *Revista Brasileira de Educação*, publicada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

E não foi encontrado nenhum artigo que se referisse à formação continuada de professores para o cumprimento da Lei 10.639/03. Cabe lembrar que a Lei aparece em outros contextos como: diversidade cultural, acesso à Educação, política de cotas, construção de identidade afro-descendente, ações afirmativas, relações raciais, entre outros.

- Trabalhos apresentados no GT08 – ANPED.

Neste momento, ao efetuarmos um levantamento dos trabalhos apresentados no GT08 – Formação de Professores da ANPED no período de 2003 a 2007 foi possível verificar que durante a 26ª reunião, no ano de 2003 apenas um trabalho foi publicado no formato “pôster” e tratava diretamente da formação de professores numa perspectiva multicultural, fazendo menção à questões da cultura afro-brasileira.

Nas reuniões seguintes: 27ª (2004), 28ª (2005) e 29ª (2006) não ocorreram publicações de trabalhos sobre o nosso tema de estudo. Embora em 2005, tenha sido publicado pelo GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais, um artigo que trata do multiculturalismo e a formação de professores.

No ano de 2007, ou seja, na 30ª reunião da ANPED foi publicado o artigo de Giseli Pereli de Moura Xavier com o título: “A formação continuada dos profissionais da Educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública”. Sendo este o único trabalho desta reunião que enfocava, ainda que indiretamente, a Lei 10.639/03.

Quando acontece, em 2008, a 31ª reunião da ANPED foram publicados dois artigos também sobre a perspectiva do multiculturalismo, porém agora relacionados especificamente à formação continuada de professores.

Ao final desta pesquisa podemos afirmar que as produções docentes, no que tangem Teses e Dissertações, e inda a publicação de trabalhos em periódicos e apresentações nas reuniões da ANPED, carecem muito de material referente a formação continuada de professores para o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira. Talvez este seja o reflexo da própria falta de oferta de curso formação continuada voltada a este tema, e que torna esta suposição um estímulo para novas pesquisas neste âmbito, já que necessitamos tanto de reflexões acerca do que propõem a Lei 10.639/03.