

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

A INSERÇÃO DA CULTURA NEGRA E O COTIDIANO DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLAS TÉCNICAS
FEDERAIS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.

CLAUDIO SILVA BRAGA

2012



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A INSERÇÃO DA CULTURA NEGRA E O COTIDIANO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA EM ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO.**

CLAUDIO SILVA BRAGA

Sob a Orientação do Professor
Gabriel de Araújo Santos

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Área de concentração: Educação e Sociedade.

**Seropédica, RJ
Março de 2012**

306.432

B813i

T

Braga, Claudio Silva, 1964-

A inserção da cultura negra e o cotidiano da prática pedagógica em escolas técnicas federais do Estado do Rio de Janeiro. - 2012.

97 f.: il.

Orientador: Gabriel de Araújo Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro., Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 83-85.


1. Cultura afro-brasileira - Estudo e ensino - Teses. 2. Escolas técnicas - Currículo - Rio de Janeiro (Estado) - Teses. 3. Escolas técnicas - Rio de Janeiro (Estado) - Teses. 4. Brasil [Lei n.11.645, de 10 de março de 2008] I. Santos, Gabriel de Araújo, 1949- II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

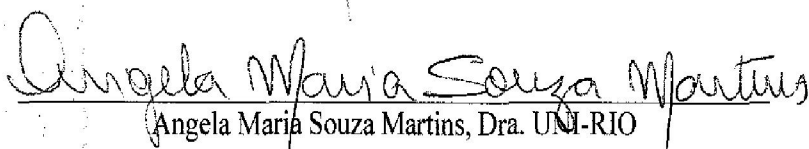
CLAÚDIO SILVA BRAGA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

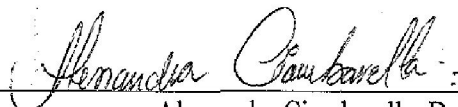
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 23/03/2012.



Gabriel de Araújo Santos, Dr. UFRRJ



Angela Maria Souza Martins, Dra. UNIRIO



Alessandra Ciambarella, Dra. IFRJ

À memória dos africanos escravizados no Brasil, à ancestralidade cultural africana, a todos os Orixás e aos que lutam por uma sociedade verdadeiramente democrática.

Dedico

AGRADECIMENTOS

A “Deus”, princípio e fim de tudo e às crenças que professo, luz no meu caminho.

Aos meus pais Mário Braga e Eleonides Silva Braga (in memoriam) e a toda minha família, pelo amor e dedicação de toda uma vida.

A Nilda Cadinelli, pelo carinho.

A Regina Coeli, pelo incentivo nos primeiros passos.

Aos amigos e amigas, em particular, Maria das Graças Nascimento, Shirley Cardin e Gabriela Alves Porto, pelos momentos de desabafo e carinho.

Aos alunos, professores e funcionários do IFRJ/Campus Nilo Peçanha, querida casa de trabalho diário, em especial ao Professor José Arimathéa de Oliveira e Professora Cristiane Melo Oliveira, pelo apoio e presença constante e entendimento da formação continuada e suas implicações.

Ao amigo e Professor Carlos André, pela colaboração dada.

A todos os colegas de turma do Mestrado.

A Regina David e Larissa Silveira, apoio freqüente, pela digitação e amizade.

Ao meu Orientador Professor Doutor Gabriel de Araújo Santos, grande educador, pelas valiosas contribuições e dedicação.

Ao Professor Aloísio Jorge de Jesus Monteiro, pelas orientações.

Aos amigos de trabalho Professor Antônio Passos Portilho e Professor Carlos Eduardo Menezes pelo incentivo à minha tentativa de ingresso no PPGEA.

À Secretaria do PPGEA, em especial ao Nilson e à Marize, pela eficiência, atenção e respeito que demonstram aos alunos do Mestrado.

A todos os professores do PPGEA, em especial aos Professores José dos Santos Souza, Ana Dantas Soares e Lia Maria Teixeira de Oliveira pelas muitas oportunidades de diálogos e orientações.

Aos Coordenadores do Programa Professor Doutor Gabriel de Araújo Santos e Professora Sandra Barros Sanchez, educadores de larga visão democrática, pela responsabilidade e dedicação na condução do curso.

Às três instituições onde a pesquisa foi realizada – IFRJ Campus Nilópolis, Campus Nilo Peçanha e Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – pela troca de experiências e uma convivência muito saudável.

*Os negros chegaram de além-mar jogados no frio dos porões.
Dos barcos que vinham pra mercar. Escravos,
pro chão das plantações...*

*Foram reis e súditos
Através dos séculos
Misturando os hábitos
Emoções e ritmos
Foram sangue e lágrimas
A escorrer das vítimas
E hoje a nossa música
São as vozes d'África.*

***Trechos da música "Vozes D'África" de Ivor
Lancelloti e Paulo César Pinheiro.***

RESUMO

BRAGA, Cláudio Silva. **A inserção da cultura negra e o cotidiano da prática pedagógica em escolas técnicas federais no Estado do Rio de Janeiro.** 2012. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2012.

A presente pesquisa tem por objetivo desenvolver uma investigação acerca da existência e abrangência de práticas educativas sobre a inserção da cultura afro-brasileira em três escolas técnicas federais no Estado do Rio de Janeiro: IFRJ/Campus Nilo Peçanha Pinheiral, Colégio Técnico/UFRRJ e Campus Nilópolis/IFRJ. O estudo tem como base as orientações da Lei 11.645/08, que traz a obrigatoriedade do ensino de história da África e cultura afro-brasileira, buscando compreender o cotidiano escolar e verificando as principais noções engendradas nos termos legais, além da visão dos professores e estudantes sobre o assunto. Portanto, os eixos na constituição do corpus versam sobre os seguintes aspectos: conhecimento das relações entre educação e culturas, valores culturais da matriz africana, possíveis aplicações e contextualização da Lei no dia-a-dia, aspectos da formação docente e adequações de propostas curriculares.

Palavras – chave: Educação Profissional, Cultura Afro-Brasileira, Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

BRAGA, Cláudio Silva. **The inclusion of black culture and the everyday teaching practice in federal technical schools in the state of Rio de Janeiro.** 2012. 87p. Dissertation (Master's Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ 2012.

The present research has as a purpose to develop an investigation about the existence and scope of educational practices about the inclusion of african-brazilian culture in three federal technical schools in the state of Rio de Janeiro: Campus Nilo Peçanha – Pinheiral/IFRJ, Colégio Técnico/UFRRJ and Campus Nilópolis/IFRJ. The study is based on the guidelines of the Law 11.645/08, which carries the mandatory teaching of African history and African-Brazilian culture, trying to understand the school routine and checking the key notions engendered in legal terms, beyond the vision of teachers and students on the subject. So, the axes in the constitution of the corpus are: knowledge of the relationship between education and culture, cultural values of African matrix, possible applications and contextualization of the Law on a day-to-day, aspects of teacher training and adjustment of curriculum proposals.

Key words: Professional Education, African-Brazilian Culture, Pedagogical Practices.

LISTA DE ABREVIATURAS

IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
CNE	Conselho Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Inserção de conteúdos culturais no currículo.....	23
Quadro 2 – Teorias do Currículo segundo Tomaz Tadeu.....	24
Quadro 3 - Quadro sobre Ações Educativas de Combate ao Racismo e às Discriminações ..	28
Quadro 4 - Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	30
Quadro 5 - Ensino de Cultura Africana e Afro-Brasileira	30
Quadro 6 – Ensino de História da África.....	31
Quadro 7 - Aspectos levantados pelos professores em relação às questões de preconceitos no ambiente escolar, por ordem de frequência, sobre a interação sociocultural dos alunos. “Continua”.....	57
Quadro 8 - Críticas sobre o conteúdo e execução da Lei 11.645/08, por ordem de frequência, nas três instituições pesquisadas.....	59
Quadro 9 - Necessidades e sugestões sobre a Lei 11.645/08, por ordem de frequência, nas três instituições pesquisadas.....	59
Quadro 10 – Atividades Pedagógicas sobre História da África e Cultura Afro-Brasileira nas três instituições pesquisadas. “Continua”.....	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Relações entre Cultura Afro-brasileira e Educação no Brasil.	40
Gráfico 2: Aplicação da Lei 11.645/08 nas instituições.	42
Gráfico 3: Formação para práticas pedagógicas culturais na graduação	44
Gráfico 4: Conhecimento em relação às matrizes culturais africanas e afro-brasileira	45
Gráfico 5: Relações entre o Projeto Político Pedagógico das instituições e o tema “História da África e Cultura Negra”.	46
Gráfico 6: Percepção dos docentes sobre “diversidades” em seu cotidiano	47
Gráfico 7: Presença das orientações da Lei 11.645/08 nos planejamentos da escola.....	49
Gráfico 8: Atividades Pedagógicas – Lei 11.645/08.....	51
Gráfico 9: Apreciação sobre a interação sociocultural dos alunos.....	56
Gráfico 10: Relações entre Cultura Afro-brasileira e o cotidiano escolar na opinião dos alunos.	62
Gráfico 11: Nível de envolvimento das disciplinas com o tema “Cultura(s) Africana(s) e Cultura Afro-brasileira” de acordo com a observação dos alunos.	65
Gráfico 12: Frequência de contato com o tema durante o ano letivo.	66
Gráfico 13: Relações entre as disciplinas de Humanas e o tema.....	67
Gráfico 14: Frequência do tema em Língua Portuguesa/Literatura.....	68
Gráfico 15: Interdisciplinaridade do conteúdo “África e suas culturas” nas disciplinas de ciências.....	68
Gráfico 16: Frequência do tema “África e suas culturas” nas aulas de História, segundo observações dos alunos.	69
Gráfico 17: Participação em projetos inter/transdisciplinares ou em atividades integradas sobre cultura Afro-brasileira.....	73
Gráfico 18: Interesse pelo trabalho em Cultura Afro-brasileira	74
Gráfico 19: Interesse dos alunos em relação à frequência no trabalho em cultura Afro-brasileira.	75
Gráfico 20: Avaliação dos alunos sobre seus conhecimentos culturais.....	77
Gráfico 21: Avaliação dos alunos sobre o nível de preconceito em relação à cultura negra..	78
Gráfico 22: Avaliação dos alunos sobre o nível de preconceito em relação à cultura negra em suas instituições.	79
Gráfico 23: Apresentações culturais no coletivo das instituições.....	80

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	REVISÃO DA LITERATURA	16
2.1	Reflexões Sobre Culturas e Educação	16
2.2	Diversidade Cultural e Processos Educativos	18
2.2.1	O Interculturalismo na Educação.....	21
2.3	Repensando a Prática Docente e as Questões Culturais	22
2.4	O Currículo.....	23
2.5	A Lei 11.645/08 e suas Implicações Pedagógicas	24
2.6	Aspectos Relevantes da Lei 11.645/08 e suas Implicações na Prática Pedagógica. .	27
2.6.1	Repensando o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana	29
2.6.2	A educação étnico-racial nas escolas técnicas federais	32
3	METODOLOGIA	35
3.1	Metodologia Utilizada na Coleta e Análise de Dados	35
3.2	Público-Alvo da Pesquisa	37
3.3	Formulação das Hipóteses.....	39
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	40
4.1	Apresentação dos Resultados das Entrevistas	40
4.2	Apresentação dos Resultados dos Questionários.....	61
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
7	ANEXOS	86
	Anexo A.....	86
	Anexo B	89
	Anexo C	91
	Anexo D.....	94
	Anexo E	95
	Anexo F	96
	Anexo G.....	97

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa acerca da inserção da cultura negra e o cotidiano da prática pedagógica em instituições federais de ensino técnico no Estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de verificar os diferentes contextos ligados à Lei 11.645/08 no que diz respeito aos diálogos entre cultura Afro-brasileira e Educação.

Toda a investigação pretendeu traçar um quadro diagnóstico e reflexivo das possibilidades concretas na abordagem do tema, por meio da visão crítica dos alunos, professores e coordenadores, como viés para a mudança de paradigmas numa perspectiva de sociedade cidadã – trazendo à tona problemas e soluções inerentes ao processo.

Tendo em vista a regulamentação e a implementação da Lei 11.645/08, a cultura negra tornou-se um tema gerador de discussões e análises por parte dos educadores, fazendo da História da África e suas culturas e da Cultura Afro-brasileira objetos de estudos. Assim, a questão da diversidade e da desigualdade indica mais que um desafio para a educação do século XXI, tornando-se necessário reler as tensões entre pluralidade étnico-cultural e as políticas de justiça universal em que a educação pode contribuir como mais um elemento de mudança.

Sendo este trabalho realizado sobre as relações entre cultura negra e o cotidiano de escolas técnicas federais, os espaços físicos de investigação foram o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – Campus Nilo Peçanha/Pinheiral e Campus Nilópolis e o Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Dessa forma, o trabalho pretendeu responder sobre a existência ou não da preocupação com questões culturais junto à formação técnica oferecida pelas instituições. Em especial, buscou descrever os aspectos ideológicos, sociais, filosóficos, didáticos e afetivos no contato e desenvolvimento do tema.

Pela experiência de vinte e seis anos no magistério público como professor de Alfabetização, Ensino Fundamental, Ensino Técnico em Agropecuária e Meio Ambiente, Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores, nas disciplinas de Letras, principalmente Inglês e Literatura/Literatura Infantil, percebemos a necessidade de aprofundamento nas questões culturais. Então, o Curso de Mestrado em Educação Agrícola, área de concentração em Educação e Sociedade, do Instituto de Agronomia da UFRRJ possibilitou a execução de um projeto pensado há muito tempo. De fato, as distorções simbólicas acerca do negro, as manifestações veladas de preconceitos, a falta de preocupação crítica e divulgação da Cultura Afro-brasileira sempre foram motivo de busca por mais conhecimento.

Em março de 2003, foi oficialmente aberto um novo horizonte na Educação do Brasil, por meio da Lei 10.639 alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) e incluindo no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino básico das redes públicas e privada a obrigatoriedade do estudo da temática História e Cultura Afro-brasileira. Atualmente, vigora a Lei 11.645/08, por incluir, também, questões das culturas indígenas brasileiras, o que pode ser considerado um grande avanço.

Considerando o período desde o surgimento da Lei 10.639/03, modificada até então pela 11.645/08, principalmente no âmbito das escolas técnicas federais, questões afloraram pela observação, havendo, assim, campo para estudos e avaliações no meio acadêmico, o que, com certeza pode realimentar o processo.

A compreensão das articulações entre o dia-a-dia das escolas, as representações culturais de matriz africana, os pontos de vista de docentes e discentes, os currículos, os planejamentos e os aspectos qualitativos e quantitativos promovem a valorização e o repensar da constituição da identidade nacional.

Partindo do pressuposto da formação docente, é vital compreender a necessidade real de uma visão crítica do significado educacional do multiculturalismo/interculturalismo. Assim sendo, apresentam-se estudiosos como Silva (2007), Moreira (2008), Lopes (1999), Candau (2008) que tensionam o campo do currículo pelas novas propostas voltadas para a importância de identidades culturais não reconhecidas como os negros e sua história e culturas. Candau (2002) afirma que os negros, no Brasil, estão cultural e socialmente excluídos, apesar de sua presença na população brasileira ser expressiva, constituindo 45,3 % (pretos 6,2% e pardos 39,1%), de acordo com censo de 2000. Portanto, busca-se situar o multiculturalismo/interculturalismo e o negro como campo de pesquisa no quadro da educação brasileira, com ênfase na formação docente, no currículo, nas representações simbólicas e nas interações sociais.

Reduzir o preconceito, segundo Banks (1999), é uma das dimensões que caracteriza uma educação multicultural e a escola, enquanto instituição social organizadora, transmissora e incentivadora de valores, devendo primar pela superação. Sendo assim, torna-se essencial focalizar os professores como principal eixo de mudança no processo educacional, já que eles são agentes que com sua ideologia atingem a massa que forma a sociedade majoritária em nosso país.

Ao compreender os atuais paradigmas sobre multiculturalismo/interculturalismo e cultura negra e suas implicações, fica extremamente definido um processo de discussões e necessidade de mudança. A lei, as diretrizes, a história e a possibilidade de construção de currículos amplos são instrumentos inegáveis para o surgimento de uma nova realidade. Logo entender tais processos de forma dinâmica é viabilizar uma educação sintonizada com os novos tempos e com a verdade.

Os eixos que orientaram este trabalho foram a aplicação da Lei 11.645/08, a análise das práticas pedagógicas multi/interculturais, a identificação dos conhecimentos e interesses dos alunos e professores sobre cultura (s) de matriz africana, as relações entre os planejamentos das instituições e a cultura afro-brasileira, a assimilação de valores culturais de matriz africana dos professores e alunos a partir de uma concepção histórico-social e as diversas possibilidades de mudança.

A metodologia aplicada nesta pesquisa primou por elaborar articulações em termos quantitativos e qualitativos, a fim de viabilizar a construção de um painel fidedigno sobre a cultura negra e a realidade cotidiana de suas práticas pedagógicas, compreendendo limites inerentes aos contextos.

Na abordagem e análise dos dados coletados, houve a preocupação com as relações já existentes de autores como Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall, Gimeno Sacristán, Nilma Lino Gomes, Iray Carone, Vera Maria Candau, Antonio Flávio Moreira, Nei Lopes, Kabengele Munanga entre outros.

É desejável que o estudo em pauta contribua para o repensar pedagógico por meio de reflexões sobre educação, cultura e identidade nacional, que desperte ainda mais o interesse pelo tema e seja mais um elemento de reavaliação por parte de todos os profissionais.

O trabalho proposto está organizado em texto corrido, buscando narrar de forma agradável e explicativa os resultados obtidos nos espaços pedagógicos, além de trazer “falas” pertinentes de alunos e professores sobre o tema.

O corpo textual apresenta reflexões sobre educação e culturas, diversidades e processos educativos, relações entre multiculturalismo/interculturalismo e práticas docentes, a Lei 11.645/08 e sua abrangência, a metodologia utilizada, a análise dos resultados com suas devidas discussões e considerações finais.

O apoio das instituições pesquisadas, do PPGEA e da minha instituição de origem, IFRJ/Campus Nilo Peçanha, foi fundamental para a conclusão de todo o processo investigativo. Assim, diante dos dilemas próprios do contexto em questão, a pesquisa surge

como mais um caminho para a construção de uma política de reconhecimento e, a cultura negra, respeitando todo um universo multicultural e sendo respeitada, não poderá ser vista numa categoria de dissensão, de “*apartheid*”.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Reflexões Sobre Culturas e Educação

A educação só se torna eficaz quando forma pessoas com consciência crítica capazes de lidar, questionar as situações reais em contextos individuais e coletivos, de transformar suas vidas, de reavaliar seus processos de posicionamento no mundo, enquanto seres múltiplos, portadores de possibilidades criativas capazes de contribuir socialmente – seres filosoficamente planetários, parafraseando Morin (2000). Indivíduos produtores e transformadores de cultura, expressões vivas de suas identidades. Assim, é esclarecedor citar Vera Candau, no livro *Sociedade, Educação e Cultura*:

“Globalização, multiculturalismo, pós-modernidade, questões de gênero e raça, novas formas de comunicação, manifestações culturais dos adolescentes e jovens, sociedade virtual, movimentos culturais e religiosos, diversas formas de violência e exclusão social configuram novos e diferenciados cenários sociais, políticos e culturais presentes, nas sociedades contemporâneas. Estes fenômenos se interpenetram em processos contínuos de hibridização e adquirem em cada sociedade concreta uma configuração específica”. (CANDAU, 2002. p.9)

Com esses atores, não se pode deixar de enfatizar a importância desses temas nos espaços pedagógicos, numa íntima reflexão crítica, cidadã, profunda e constante.

A compreensão do conceito de cidadania envolve a análise de aspectos históricos e sociólogos acerca dos processos de transformações da sociedade. Então, o papel da educação torna-se fundamental, embora seja um elemento de uma teia complexa.

A cidadania cria e exige espaços concretos de luta, onde os movimentos sociais de diferentes ordens buscam suas conquistas como bases e reivindicações de adequação aos pressupostos da ideologia da liberdade. Dessa forma, o respeito às origens, aos direitos de expressão, às crenças e aos valores culturais dos grupos considerados politicamente minoritários são os focos dos esforços pelo minimizar de desigualdades nas suas mais amplas concepções.

A escola implanta modelos – ou, reflexivamente, são implantados – a serem analisados dentro de um olhar profundo sobre as construções históricas e sociais. Todos somos responsáveis por reescrever e rearrumar paradigmas impostos pela máquina ideológica de dominação. Portanto, de acordo com Moreira e Silva (2002) “a escola é um território de luta e a pedagogia é uma forma de política cultural.”

A escola é também responsável pela formação da subjetividade dos educandos, capacitando-os à democracia e ao senso crítico diante dos comportamentos de dominação social, o que permite uma evolução na construção do pensamento democrático de forma que a educação deva primar pela sensibilização de respeito às diferenças.

Tornam-se fundamentais as discussões sobre educação, currículo, formação docente, práticas pedagógicas e cultura concreta com referência à construção de políticas democráticas, sendo enfática a força que as propostas pedagógicas multiculturais/interculturais devem receber no sistema educacional brasileiro, numa perspectiva sócio-histórica.

O lugar das diferentes manifestações culturais na educação precisa ser repensado num contexto de naturalidade, de cotidiano e de um sério refazer pedagógico, associando o que é considerado popular e clássico, incentivando o estudo e as manifestações folclóricas no micro

e no macro, relendo as culturas urbanas, revivendo as culturas do interior, enfim, desconstruindo a fragmentação entre ensino e cultura.

A escola deve resgatar o gosto pelo belo, a afetividade das diversas manifestações culturais e a compreensão das dimensões da história social do Brasil. Assim, nessa rede de expressões humanas, que a cultura representa, é mister contribuir para o entendimento das identidades individuais e coletivas, suas relações em desdobramentos contínuos num tempo de cibernética, de “vida virtual” e de globalização.

Diante dos valores contemporâneos, faz-se urgente uma linha de trabalho sobre cultura e educação para uma vida nacional verdadeiramente democrática.

É de compreensão universal a rejeição a outras culturas e aos conflitos gerados na sociedade e que apresentam-se, também, dentro de propostas educacionais preocupadas com a diversidade.

Etnias como as indígenas e as negras, portadoras de ricas culturas, deveriam refletir sobre preocupações mais contundentes por parte de nossos currículos, principalmente ao tratar a formação étnica, linguística e cultural do País.

Para um povo, suas origens e suas culturas fazem parte da história, portanto a inserção das mesmas nos processos educacionais é a base para uma ampla reflexão e debates a respeito do enriquecimento da sociedade.

Os diálogos interculturais na educação apresentam possibilidades para uma maior evolução no respeito às diversidades, ainda que de forma tímida, ou mais acentuada. Ressalta-se que esses diálogos representam o início de processos na formação de uma sociedade justa e livre. Segundo Candau (2008):

“No momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje”. (CANDAU, 2008. p.16)

Ao repensar cultura e educação, em suas mais íntimas relações, é fundamental elaborar práticas que permitam, de fato, um olhar voltado à diversidade, favorecendo cada vez mais posturas plurais, dialógicas, multiculturais. Gimeno Sacristán, citado no livro *Multiculturalismo – Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas* traz uma reflexão importante neste sentido:

“A diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio satisfazer, realidade com a qual devemos contar o problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno. Uma das aspirações básicas do programa pró-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna [...] E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante”. (SACRISTÁN, 2008. p.14 e15).

Devido às intensas relações entre culturas e educação e, também, pela necessidade cada vez maior de posturas educacionais multiculturais/interculturais em nível mundial - urge a relevância dos estudos culturais e práticas inter/transdisciplinares, todavia há um extenso caminho a ser percorrido. Por outro lado, políticas afirmativas têm sido constituídas e, no caso do Brasil, pode ser vislumbrado um esforço inicial, sendo um exemplo a Lei 11.645/08 ao lidar com questões culturais afro-brasileiras e indígenas.

Candau nos revela um quadro importante acerca das lacunas entre cultura e educação:

“Na América Latina e, particularmente, no Brasil a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda a sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afro-descendentes.

“A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social”. (CANDAU, 2008. p.17)

O entendimento dos processos históricos e sociais permite aos educadores uma nova atitude pedagógica ao lidar com a cultura e suas implicações. Trabalhar de forma crítica junto aos educandos é contribuir para a eliminação de preconceitos.

2.2 Diversidade Cultural e Processos Educativos

A preocupação em trabalhar a diversidade fica expressa no proferimento dos professores entrevistados durante o presente trabalho. São representações e resultados de toda uma construção e evolução em nossa educação, dentro das perspectivas críticas e pós-críticas de currículo, revigorando as dinâmicas de construção social do conhecimento.

Percebem-se como sujeitos de transformação, levando os educandos a posturas de autoconhecimento e análise das estruturas da sociedade, geram atitudes concretas de tolerância que se desenvolvem ao longo do processo educativo.

Podem ser consideradas como símbolos da grande tendência da educação para a diversidade, dentro de um processo gradativo, as falas dos professores entrevistados durante a presente pesquisa:

“Eu preparo meus alunos para a diversidade do mundo. A diferença existe, mas a desigualdade é socialmente construída. Essas desigualdades precisam ser analisadas. Ser diferente não significa ser desigual”.

“Uma das primeiras funções que o educador tem é formar essa dinâmica de tolerância, do convívio com o diferente, do diálogo”.

“Olha, é uma questão um pouco complicada. Trabalhar a diversidade cultural, de forma de que o aluno possa respeitar, independente do tipo de manifestação cultural que ele acredita, cultiva”.

Questões relacionadas às formações identitárias individuais e coletivas, à alteridade e aos conflitos por reconhecimento constituem um processo na história da humanidade, perpassando as sociedades mais simples em sua estruturação até as de maior evolução no contato como o conhecimento tecnológico e científico. Sendo a “diferença” a própria essência do humano, que transmuta seu mundo interior (imaginário, crenças, medos, hipóteses, afetividade) no contato coletivo e nas manifestações da cultura.

As culturas hegemônicas sempre puseram suas identidades e suas afirmações em detrimento dos valores das alteridades coletivas dos dominados e, entretanto, mesmo esses últimos, num processo social de interação, mesclando seus valores, fazem surgir novos arranjos culturais no quadro da dominação.

A diferença tem sido um pretexto para a exploração e dominação ao longo da história, havendo contextos de segregação, escravização, violências, exclusão, subordinação e pilhagem econômica de nações inteiras.

A Educação não pode e não deve estar somente ao lado das questões dos diferentes grupos étnico-culturais, deve, sim, ir ao encontro de todo um universo de diversidades - propor ações efetivas e eficazes, sendo a ponte para a quebra de antigos paradigmas monoculturais, fugindo, por outro lado, de relativismos culturais, o que leva do mesmo modo à formação de preconceitos.

Pelas lutas e reivindicações constantes dos movimentos sociais organizados (índios, negros, homossexuais, feministas, camponeses etc.), a Educação tem seu papel na ruptura de modelos euros-norte-americanos, cristalizados e fechados.

O Brasil é um país pluriétnico, portador de uma gama vastíssima de diversidade, o que pode ser comprovado até mesmo nas estruturas externas de análise física de sua população, de sua música, de suas danças, hábitos alimentares, crenças, enfim, uma nação multicultural. Então como entender uma dimensão multicultural na educação brasileira? O plural cultural é trabalhado de fato? Quais as implicações práticas de uma educação voltada ao multiculturalismo?

Partindo do princípio da importância de uma educação dotada de valores multiculturais, fica claro como é útil os esclarecimentos acerca do tema explicitados por Goldberg (1994):

“Pode ser útil fazer aqui uma distinção entre o “multicultural” e o “multiculturalismo”. Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. “Multicultural”, entretanto, é, por definição, plural”. (Goldberg in Da Diáspora Identidades e Mediações Culturais, 2009. p. 50)

A presença do conceito de multiculturalismo e suas interpretações entre os docentes ainda parece mostrar-se como um aspecto pouco difundido, principalmente entre os que obtiveram sua graduação no período anterior a 2004:

“Eu percebi que essa discussão sobre multiculturalismo, ela vem crescendo. Eu percebi que, na época da minha formação, não havia essa vertente, essa coisa não era tão discutida. Agora, né? Faz parte do cotidiano”.

“Me formei em 1997. Não se falava absolutamente nada sobre isso. Não se valorizava esse tipo de discussão”.

“Não. Absolutamente não era o problema, né? Quer dizer, fatalmente as pessoas falavam nessas expressões, mas não se concretizar em algo material”.

A não predominância de determinadas culturas é fator vital para uma verdadeira prática social multicultural, sendo responsabilidade de todos os educadores (e da Sociedade organizada como um conjunto) o fomento crítico do conhecimento, planejamentos e práticas que ajudem na formação para a democracia no que pode ser chamado de “mosaico cultural”.

Formar a consciência de crianças, jovens e adultos numa visão multicultural não significa desconstruir as identidades nacionais, pelo contrário, representa o entendimento do termo “liberdade”, princípio e base de uma proposta educacional libertadora e justa.

Uma educação de inclusão é também uma educação que viabilize práticas de valorização das variadas expressões de etnias, grupos, comunidades, enfim, espaços pedagógicos de respeito às diferenças.

A formação docente e a desconstrução da visão tradicional de currículo são elementos básicos na viabilização de propostas educacionais multiculturais. Assim, nessa linha de raciocínio em torno de educação, cultura e currículo, uma importante reflexão se faz presente:

“De um ponto de vista mais epistemológico, o multiculturalismo tem sido criticado por seu suposto relativismo. Na visão dessa crítica, existem certos valores e certas instituições que são universais, que transcendem as características culturais específicas de grupos particulares. Curiosamente, entretanto, esses valores e instituições tidos como universais acabam coincidindo com os valores e instituições das chamadas “democracias representativas” ocidentais, concebidos no contexto do Iluminismo e consolidados no período chamado “moderno”. Qualquer posição que questione esses valores e essas instituições é vista como relativista. Da perspectiva multiculturalista crítica, não existe nenhuma posição transcendental, privilegiada, a partir da qual se possam definir certos valores ou instituições como universais. Essa posição é sempre enunciativa, isto é, ela depende da posição de poder de quem a afirma, de quem a enuncia. A questão do universalismo e do relativismo deixa, assim, de ser epistemológica para ser política”. (SILVA, 2007. p. 89-90)

Questões de escolhas, de interesses políticos e de categorização de prioridades são aspectos inerentes à construção de currículos, num sentido mais amplo, de uma filosofia para a educação. Então, diante de tais posições, estão incluídos pressupostos imediatos, componentes primeiros: o tipo de ser humano que atuará no meio social, os saberes que serão mobilizados e seus porquês, as identidades em questão e o desenvolvimento das capacidades críticas de indivíduos e grupos.

O dinamismo do currículo está diretamente ligado à natureza humana, seus conhecimentos, suas culturas, modos de aprendizagem e o conhecimento historicamente constituído. Portanto, tais questionamentos são realimentados na própria formação docente. Como desenvolver uma educação multicultural sem uma formação docente; também, multicultural? Como é vista a diversidade e quais seus embates? Qual o limite entre relativismo e universalismo? São aspectos para análises epistemológicas concretas, a fim de se compreender os espaços de relações e soluções práticas, dentro de uma perspectiva pedagógica crítica da história social.

A educação multicultural não pretende sanar os problemas sociais, que vão muito além da Educação, contudo, aponta caminhos para ajudar a transformar contextos negativos do Capitalismo: falta de oportunidades dos grupos considerados minorias, inserção de culturas não hegemônicas na educação e na mídia, pouca visibilidade de práticas pedagógicas e currículo para a diversidade, desvalorização do respeito à alteridade e pouca crítica aos discursos de dominação.

2.2.1 O Interculturalismo na Educação

Enquanto a perspectiva multiculturalista representa a igualdade de grupos sociais em suas próprias esferas de atuação, não levando em conta as prováveis interações com outros grupos, o interculturalismo propõe a troca dialógica entre os diferentes núcleos, permitindo o envolvimento das práticas e representações diversas.

A educação intercultural afeta positivamente os processos educativos pelo fato de permitir uma relação efetiva de discursos sobre a visão do mundo do outro, considerando-se fatores como o respeito, a assimilação positiva e natural das construções simbólicas culturais do outro e a interlocução na resolução de problemas de convívio.

O posicionamento crítico das inter-relações grupais é fundamental na educação intercultural, entretanto, exige preparo docente em fundamentação teórica no trabalho cotidiano. De acordo com Candau:

“A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos ou por determinadas áreas curriculares, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, a todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como a cada uma das escolas e ao sistema de ensino como um todo”. (CANDAU, 2002. p. 99)

A validade da educação intercultural deve ser analisada do ponto de vista de critérios formais, fugindo de falsos padrões no cotidiano escolar como momentos específicos comumente vivenciados, atividades culturais marcadas por datas comemorativas nos planejamentos, visão acrítica das manifestações folclóricas, percepção superficial acerca dos grupos nas instituições educacionais e interpretação exterior carregada de “senso comum” no entendimento de valores culturais.

De acordo com Candau (1998) “a educação intercultural afeta não somente aos diferentes aspectos do currículo explícito, como também o currículo oculto”. Dessa maneira, torna-se princípio norteador o entendimento das relações de poder, da relatividade de objetivos e conteúdos, dos esforços para quebra de pré-conceitos, dos estudos culturais e suas íntimas relações com a Educação, do trabalho de crítica acerca dos simbolismos e, acima de tudo, uma postura liberta e aberta. Por ser o currículo oculto um aspecto capaz de evidenciar rumos e “intenções” nos espaços sociais e pedagógicos do processo de formação do educando, faz-se necessário um olhar cuidadoso. Para Tomaz Tadeu da Silva:

“Mas o que é, afinal, o currículo oculto? O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. Precisamos especificar melhor, pois, quais são esses aspectos e quais são essas aprendizagens. Em outras palavras, precisamos saber “o que” se aprende no currículo oculto e através de quais “meios”. Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista”. (SILVA, 2007.p.78)

Pimenta (2002) considera fundamental uma reflexão profunda do professor sobre suas práticas. Fica, então, em relação à Educação Intercultural, um desdobramento reflexivo. Que tipo de formação recebe o docente para o entendimento das nuances entre currículo, culturas e prática pedagógica cotidiana? Nossas escolas apresentam nível de preparação adequado aos diálogos sociais? Como atender a um universo tão amplo de indagações, diante de problemas básicos ainda não resolvidos adequadamente na educação brasileira? Infelizmente, há muito que caminhar em termos qualitativos na nossa educação, sendo importante salientar que, por meio de uma educação cultural estruturada, muitos problemas seriam minimizados, desde a alfabetização até o Ensino Superior, pela valorização das diferentes culturas nacionais, movimentando esforços concretos de inclusão e integração nos currículos e no sistema como um todo.

As preocupações com o reconhecimento das diferenças e suas implicações no campo educacional trazem à tona um conjunto de medidas de ordem bidimensional: investimento no âmbito epistemológico, por meio de pesquisas, o reconhecimento e expansão de políticas educacionais multiculturais/interculturais, favorecendo a construção de uma sociedade melhor.

2.3 Repensando a Prática Docente e as Questões Culturais

De acordo com Banks (1999), torna-se necessária uma adequação das instituições escolares às necessidades dos educandos no que diz respeito ao aspecto cultural. Por isso, opõe-se ao trabalho educativo baseado no monoculturalismo hegemônico propondo uma educação multicultural como veículo no desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos para a atuação em sua própria cultura e em outros contextos culturais.

A organização curricular na educação multicultural perpassa diversos enfoques que podem ser considerados como abordagens mais ou menos incisivas.

A educação intercultural vai de encontro à educação tradicional, visto que seu princípio básico está nas relações dialógicas com o outro, por respeitar suas origens, crenças, posições e sua história, seja no sentido individual ou de grupo. Seus sentidos sociais e políticos têm motivado o surgimento de práticas pedagógicas eficazes em todo o mundo. Portanto, possibilidades de ação nos campos dos movimentos sociais, questões interétnicas, de gêneros e de problemas atuais são exemplos concretos da imensa gama de relações para atuação na Educação.

O sentido da diversidade étnico-cultural na educação não pode ser pensado somente como caminho para a eliminação gradativa de preconceitos ou como mais um tema nos planejamentos. Seus atributos levam a novas posturas nas reinterpretações sobre o conhecimento em suas interações sociais e reconstruções simbólicas, exigindo competência e atitude por parte dos profissionais.

Para o professor, trabalhar questões da diversidade é reavaliar histórias individuais, reelaborando e transformando conceitos sobre sua visão de mundo bem como sua posição (ou suposta posição) no mundo, suas afetividades, suas posturas filosóficas e políticas, seus processos de construção identitária e suas perspectivas sobre o valor da educação.

Como mostra o quadro de Carlos Cardoso ¹:

¹ Quadro elaborado com base no artigo “Pedagógicas diferenciadas para a educação multicultural”. Como? – In : “Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem”/IIE,1994.autor: Carlos Cardoso.

Quadro 1 – Inserção de conteúdos culturais no currículo

A) Abordagem superficial das culturas minoritárias, de forma limitada, havendo pouca ou nenhuma alteração na estrutura curricular. Colabora na redução do racismo, entretanto não elimina estereótipos étnico-raciais.

B) Presença de conteúdos, conceitos, temas e perspectivas das várias culturas no currículo, não havendo alteração estrutural. A dimensão étnica do currículo parte da cultura dominante. Não desenvolve a crítica cultural nos educandos.

C) Inserção de conteúdos, quadros de referência e diversas perspectivas das culturas dos vários grupos étnicos. Trabalha a compreensão acerca da diversidade na sociedade onde vivem os educandos e suas inter-relações culturais.

D) Desenvolve competências do educando para a tomada de decisões sobre questões e problemas étnicos estudados. Trabalha a crítica e a intervenção política e social.

2.4 O Currículo

A construção curricular e o campo das dimensões culturais estão intimamente interligados por meio de um conjunto simbólico de valores, construções/desconstruções de identidades e gradações de relações hierárquicas. De certo modo, a maior ou menor expressividade de uma cultura (ou de grupo) nas abordagens curriculares aponta o seu grau de mobilização e poder, a sua hegemonia nos contextos da sociedade. Por isso as “escolhas” dos conteúdos culturais são definidas pelas mobilizações sociais e pelas forças de ação das ideologias do Estado, sendo um campo de conflito sobre o conhecimento.

Ao levar em conta o desenvolvimento dos Estudos Culturais, fica imprescindível rever o conceito de conhecimento junto ao de cultura, compreendendo-o como valor dinâmico. Então, diante de tal atribuição, num mundo tecnológico e globalizado, os fundamentos e categorizações do conhecimento devem ser revistos, apesar da validade do seu conceito tradicional.

A ampliação das possibilidades do currículo no sentido de atender aos diferentes grupos, negros, indígenas, homossexuais etc., e suas manifestações e/ou representações culturais não pode ser considerada por si só como um avanço, faz-se necessário um impulso evolutivo nos diálogos sociais. O multiculturalismo representa um grande suporte à reflexão curricular, mesmo recebendo críticas dos defensores das identidades e tradições representativas dos nacionalismos.

As implicações pertinentes à introdução do multiculturalismo nos currículos vão além das críticas ao tradicionalismo e às fragmentações do conhecimento, mostrando novas formas na reinterpretação dos saberes nos contextos sociais.

Tomaz Tadeu (2007) oferece um quadro resumo sobre as teorias do currículo, onde os diálogos da diversidade aparecem no eixo pós-crítico, favorecendo-nos uma visão global.

Quadro 2 – Teorias do Currículo segundo Tomaz Tadeu

Teorias do Currículo
Teorias Tradicionais: ensino – aprendizagem – avaliação – metodologia – didática – organização – planejamento – eficiência - objetivos.
Teorias Críticas: ideologia-reprodução cultural e social-poder-classe social-capitalismo-relações sociais de produção - conscientização - emancipação e libertação - currículo oculto-resistência.
Teorias Pós-críticas: identidade, alteridade, diferença – subjetividade – significação e discurso – saber/poder – representação – cultura- gênero, raça etnia, sexualidade – multiculturalismo.

2.5 A Lei 11.645/08 e suas Implicações Pedagógicas

Anteriormente à apresentação dos textos originais da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08, a qual modifica a primeira, é justo e essencial elaborar algumas indagações que possibilitam uma compreensão global e crítica dos seus objetivos. Desse modo, com base em estudiosos e pesquisadores como Nilma Lino Gomes, numa releitura dos contextos e suas implicações sociais, políticas e pedagógicas, muito há sobre o que se refletir, a fim de não transitarmos na superficialidade temática.

Os processos de evolução das questões de direitos a determinado grupo social são resultados de lutas através da história, não são concepções. A concretização prática das conquistas demanda tempo e esforços de conscientização, além, é claro, de ações sistemáticas na verificação do cumprimento legal.

O reconhecimento da História da África e suas culturas e da cultura afro-brasileira na educação nacional representa mais que uma faceta de política de ação afirmativa. Ele simboliza a realização, ou um início, do pagamento de uma dívida histórica dos direitos negados, de um genocídio, de uma vitimização coletiva, de uma desordem social e de uma falta de referência de “ser humano” por parte dos colonizadores. Por efeito, ainda que inicialmente a obrigatoriedade pareça um enfrentamento desnecessário, há indicações de novas trajetórias para a eliminação de pré-conceitos e falsos entendimentos simbólicos acerca da constituição da nossa identidade como nação.

Reconhecer-se como resultado dessa miscigenação “físico-cultural” que somos, pois somos brasileiros, é caminho para, enquanto nação, também haver reconhecimento internacional.

Quando do surgimento da Lei 10.639/03 (modificada pela 11.645/08, por também incluir questões indígenas), Nilma Lino Gomes também comenta:

“A implementação da Lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem somar às demandas do movimento negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam

que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação anti-racista.

“Como já era de se esperar, muito nem procuram compreender o contexto do surgimento dessa nova lei e já criticam. Há até mesmo aqueles que a chamam de autoritarismo do Estado e, outros, de racismo às avessas”. (GOMES, 2008. p.68-9)

A compreensão dos objetivos da lei produz consequências na prática docente, sendo um desafio e uma necessidade a inclusão de conteúdos culturais nos ambientes escolares. De acordo com o propósito legal, os seguintes contextos devem ser trabalhados: História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira, o negro na formação da sociedade e identidade nacionais, o folclore, as representações simbólicas, o resgate sócio político da contribuição africana, as interações culturais etc. As abordagens precisam estar presentes no âmbito de todo o currículo escolar, contemplados nos planejamentos em nível disciplinar e interdisciplinar e fundamentalmente nas disciplinas de Educação Artística, Língua/Literatura e História. Além disso, implica na construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, um rompimento com a naturalização das diferenças étnico-raciais. Algumas alternativas para a construção de práticas pedagógicas libertadoras são a compreensão, a divulgação e o trabalho educativo que destaca a radicalidade da cultura negra. Essa é uma tarefa tanto dos cursos de formação de professores quanto dos profissionais, pesquisadores e da sociedade como um todo. O que se pretende é uma nova construção, uma ampliação e revisão do modo de pensar cultura, saindo de um foco uno - eurocêntrico – e valorizando também o foco afro. Procura-se entender os currículos escolares em suas diversidades culturais, raciais, sociais e econômicas no Brasil.

Para uma melhor compreensão dos objetivos da Lei 10.639/03, a qual fundamenta o presente trabalho, é apresentado o texto de 19 de janeiro de 2003. Em seguida, o texto de 10 de março de 2008, da Lei 11.645/08, modificando a Lei 10.639/03, por acrescentar as questões culturais indígenas na estruturação da Educação brasileira.

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.

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

Lei 11645/08 | Lei nº 11.645, de 10 Março de 2008

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Citado por 34

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

Art. 1o O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

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

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

Brasília, 10 de março de 2008; 187o da Independência e 120o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

2.6 Aspectos Relevantes da Lei 11.645/08 e suas Implicações na Prática Pedagógica.

A fim de repensarmos as reais condições das práticas pedagógicas relacionadas às culturas Africanas e Afro-brasileira neste estudo, é válido rever fragmentos do texto do Conselho Nacional de Educação (Anexo A) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de março de 2004 – Lei 10.639/03, atualmente modificada pela Lei 11.645/08 devido à necessidade de inserção e valorização das Comunidades Indígenas em todo o País.

O adequado conhecimento das orientações inseridas no documento do Conselho Nacional de Educação, partindo-se de uma visão crítica e real, há que alavancar um grande progresso na Educação de todos os brasileiros. Por outro lado, quanto ao desenvolvimento da proposta legal, é de suma importância compreender e avaliar os mais diferentes aspectos, desde as condições materiais até as de ordem do fazer pedagógico, o que leva em conta o professor como mediador. Assim, pensar sobre a Lei é repensar sobre os valores sociais, culturais e filosóficos inerentes a processo.

Diante das questões colocadas pelo documento, partindo uma reflexão pormenorizada, é válido entender “os porquês” das vertentes legais tão clara e veementemente explicitadas. O elemento sintetizador dessas aspirações é, sem dúvida, a mudança de postura por parte de todos (governo, escola, sociedade). Cabe aos Sistemas de Educação o cumprimento dos objetivos e orientações da Lei, ao Ministério Público a verificação do seu cumprimento e aos educadores (com o devido suporte pedagógico, evidentemente) mover ações eficazes no fazer cotidiano.

Para o desenvolvimento de atitudes positivas dos professores no contato com as prerrogativas assinaladas pela Lei são pontos de partida os seguintes questionamentos: suas representações sobre culturas Africanas e Cultura Afro-Brasileira, sua formação inicial e continuada, seu envolvimento com o tema enquanto cidadão, a estrutura pedagógica/curricular de sua escola etc. Portanto, pensar os diversos caminhos e limitações no processo – em outras palavras – Quem é o docente? Qual sua visão de mundo? Qual sua formação? Qual sua origem e história? Com certeza, apesar de básicas, são reflexões primordiais. O fragmento abaixo, extraído do livro *Experiências Étnico-Culturais para a Formação de Professores* (2006) evidencia a importância dos objetivos da Lei 11.645/08 com relação ao combate ao racismo e às práticas discriminatórias:

Petronilha B. Gonçalves e Silva (1996) ao discutir sobre racismo e formação de professores afirmam que “as práticas racistas constroem-se e são reiteradamente repetidas a partir de preconceitos, frutos da ignorância.”

É ainda essa autora que nos diz que as marcas da cultura africana são tais, no Brasil, que, independentemente da nossa ascendência étnica, elas passam a fazer parte de nós.

Quadro sobre Ações Educativas de Combate ao Racismo e às Discriminações. (Com base no documento do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Parecer CNE/CP 003/2004).

Quadro 3 - Quadro sobre Ações Educativas de Combate ao Racismo e às Discriminações

1	Valorização das aprendizagens no contato com etnias diversas. Currículo relacionado às experiências de vida dos alunos e professores.
2	Visão crítica por parte dos educadores acerca das representações dos negros e minorias na Educação.
3	Responsabilidade por relações étnico-raciais positivas por parte das comunidades escolares.
4	Valorização da cultura de matriz africana: expressões artísticas, oralidade, corporeidade, escrita e leitura.
5	Difusão e preservação do patrimônio cultural afro-brasileiro.
6	Sentido construtivo aos diferentes grupos sociais, étnico-raciais e a seus elos culturais e históricos.
7	Elaboração de projetos político-pedagógicos contemplando a diversidade étnico-racial com a participação do movimento negro, grupos culturais negros, comunidade e educadores.

O conhecimento das ações educativas é apenas um eixo importante na viabilização de atitudes pedagógicas para a valorização de nossas matrizes culturais africanas. Os currículos precisam estar em clara sintonia com a filosofia para a educação das relações étnico-raciais, por meio de um enfoque consciente da história social e cultural do Brasil, permitindo uma aceitação locada no entendimento profundo de seus objetivos. Currículo é expressão de valores, de identidades, de seleção, de hierarquização, de poder e suas metamorfoses.

Gimeno Sacristán (2000) estabelece uma exata conexão entre seleção cultural e currículo:

“A cultura está muito diversificada e seus componentes recebem valorizações distintas. Nota-se esta diferença na própria composição do currículo, nas opiniões dos pais e dos professores sobre o que é conhecimento valioso, e até os próprios alunos acabam aceitando-a. O conflito de interesses se manifesta de forma mais evidente quando se pretende modificar situações estabelecidas, nas quais determinados conteúdos estão aceitos como componentes “naturais” do currículo e outros não”. (SACRISTÁN, 2000, p. 61)

A princípio, a Educação no Brasil tem sido estruturada dentro de uma visão “eurocêntrica” e a inclusão de conteúdos culturais de matriz africana pode ser vista como um grande desafio, mesmo passados sete anos da promulgação da Lei 10639/03 (modificada pela 11.645/08). É notório que ainda faltam muitos aspectos a serem revistos e efetivados: oferta de cursos de formação continuada a docentes, ampliação da divulgação da cultura afro-

brasileira nos meios de comunicação, principalmente televisão, avaliações constantes sobre o desenvolvimento de atividades pedagógicas no âmbito da lei, reformulação criteriosa de currículos na formação superior representada pelas Licenciaturas, a fim de atender às demandas e todos os empenhos de estados e municípios no sentido de valorização cultural junto ao binômio escola/comunidade.

2.6.1 Repensando o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana

A disciplina de História deve estimular os educandos a interpretações críticas dos fatos e a um pensamento livre de compromissos unilaterais nos sentidos socioculturais e políticos, precisa primar pelas contextualizações por meio de análises documentais, da prática do intertexto, dos debates e do discernimento das múltiplas teorias sociais. Para tanto, a função da docência é instrumentalizar os estudantes da capacidade de relacionar “o que é tido como fato” e suas implicações, até mesmo as teias de validade nas interpretações já propostas e nas originais, tanto quanto possível.

Conhecer o momento atual e suas releituras, conectando o passado ao presente são pilares no desenvolvimento dos conteúdos em História. Mas, a utilidade dos diversos programas merece ser questionada quando não atende às expectativas condutoras das transformações sociais, pelo sentido de “ser social” e sujeito – agindo nas mais tênues esferas de transmutação da “realidade imediata” – capaz de refletir sobre os pontos de vista e as ideologias embutidas, não aceitando verdades como absolutas e relativizando as “supostas verdades”.

Por meio de quais abordagens a história da África e dos africanos/afro - descendentes têm sido trabalhada? Carregada de dogmatismos, paradigmas intencionais, preconceitos e pouca fundamentação? Quanto às culturas de Matriz Africana, que lugar é concedido a elas? Quando? Como?

O trabalho inter/transdisciplinar vem, atualmente, como um norte seguro no estudo de conteúdos históricos, sendo História transdisciplinar por natureza, entretanto, tais práticas não têm recebido a devida importância, com algumas exceções em escolas de referência.

Akiko Santos (2007) nos remete a uma importante reflexão quando declara que “mudança conceitual requer mudança de atitudes. Se atitude não acompanhar as mudanças conceituais, resultará em interdisciplinaridade pontual”. De fato, a não fragmentação do conhecimento deve ser buscada todo o tempo, estabelecendo pontos de relação entre os diversos conteúdos, ajudando numa formação mais rica e significativa, onde as reflexões e mudanças estão sempre presentes.

Pensar sobre a Lei 11.645/08 exige uma revisão no modo de pensar.

O quadro apresentado abaixo traz um resumo de questões sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tendo por base as “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” do Conselho Nacional de Educação.

Quadro 4 - Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	
1	Articulação entre passado, presente e futuro das experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidade do povo negro.
2	Diferentes meios, em atividades curriculares ou não, buscando compreender e interpretar diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana.
3	Desenvolvimento no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente Educação Artística, Literatura e História do Brasil, em atividades curriculares ou não.
4	Inclusão de conteúdos, iniciativas e organizações negras, trazendo a história dos quilombos e de remanescentes de quilombos.
5	Realização de projetos de diferente natureza durante o ano letivo, para divulgação e estudo dos africanos e seus descendentes na História do Brasil.
6	Realização de projetos de diferente natureza durante o ano letivo, para divulgação e estudo dos africanos e seus descendentes na diáspora, na história mundial.

Quadro 5 - Ensino de Cultura Africana e Afro-Brasileira

Cultura Africana e Afro-Brasileira	
1	Destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, samba etc.
2	Contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; as universidades Tambkotu, Gao, Djene (séc. XVI); - contribuições em tecnologia, artes, literatura, política etc, trazidas pelos escravizados.
3	O 13 de maio, Dia Nacional de Luta contra o Racismo. O 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra. O 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

Quadro 6 – Ensino de História da África

História da África

- Perspectiva positiva, não só de denúncias da miséria e discriminações.
- História dos afro - descendentes no Brasil.
- História da ancestralidade e religiosidade africanas.
- Civilizações e organizações políticas pré-coloniais.
- A escravidão do ponto de vista dos escravizados.
- A ocupação colonial do ponto de vista dos africanos.
- A luta pela independência política dos países africanos.
- O papel da União Africana.
- História e culturas dos povos africanos e da diáspora.
- Vida, cultura e história dos africanos e seus descendentes fora da África.
- A diversidade da diáspora: América, Caribe, Europa e Ásia.
- Acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

As estruturações material e teórica inerentes ao aprimoramento e ao desenvolvimento de projetos, programas e currículos acerca dos conteúdos estão diretamente ligadas a um corpo de procedimentos básicos. Dessa forma, devem ser consideradas atitudes que vão desde orientações aos corpos docentes até questões de avaliações nas instituições de ensino, passando por itens como mapeamento de experiências pedagógicas, articulações entre os sistemas de ensino, inclusão de questões raciais nos currículos, organização de centros de documentação, incentivo à pesquisa, edição de livros, materiais didáticos etc.

Nenhum aspecto deve ser visto como menos válido na concretização das diretrizes para uma educação preocupada com a interpretação e preservação dos conteúdos étnico-culturais, contudo, podem ser destacados dois blocos dinâmicos nessa desconstrução/reconstrução: currículo e formação de professores.

A inserção da cultura negra especificamente nos currículos respeita as diferentes relações simbólicas na construção das representações culturais brasileiras (matrizes indígenas, européias e outras), bem como apresenta um conjunto de possibilidades de abertura, sendo por essência, vórtice democrático. É tema contemporâneo a seleção cultural nos currículos e o repensar dos “pontos de vista” nos diálogos entre os limites e necessidades favorecendo o encaminhamento de melhores práticas. Segundo Gimeno Sacristán (2008):

“Quer dizer, na análise da assimilação e propagação da cultura, o currículo como veículo de cultura geral há de ser relativizado frente à concorrência

exterior, principalmente à medida que se mantenham as condições atuais para seu desenvolvimento e não se adote o currículo como instrumento de política cultural, ou se pense e se instrumente de forma coordenada a política cultural para a escola e para a sociedade em geral”. (SACRISTÁN, 2008, p. 72)

A revitalização curricular ocorre por meio de processos histórico-sociais, pela mobilização de grupos e suas necessidades, pelas vias do “poder” e pelo seu próprio dinamismo. Portanto, o rompimento das estruturas de dominação e suas reproduções culturais acontecem gradativamente e por meio de ações coordenadas de lutas das “minorias”.

É tarefa dos Conselhos de Educação em relação às diretrizes para a Educação Étnico-Racial: estabelecer as adequações necessárias para seus estabelecimentos de ensino, elaborar planejamentos em nível micro e macro, promover a divulgação, proceder a avaliações constantes e dinamizar suas práticas, buscando a eliminação da discriminação e a valorização das matrizes culturais africanas na formação de nossa identidade como nação. Enfim, mais que eixos legais e pedagógicos, mais que reparação histórica, rever que a África, enquanto transmissão e assimilação cultural, está e estará no cotidiano de cada cidadão brasileiro.

2.6.2 A educação étnico-racial nas escolas técnicas federais

A educação profissional está repleta de questionamentos inerentes aos problemas da esfera social, historicamente construídos, levando à procura por uma relação justa entre qualificação para o mercado e realização cidadã.

Na Formação Profissional e Tecnológica apresentam-se valores necessários ao desenvolvimento de competências para validação de um trabalho eficaz. Também, além dos aspectos práticos, pela essência da formação do ser social há fundamentos que, precisam ser revistos e objetivados: possibilidades de crescimento cultural, integração a um universo identitário crítico-reflexivo nas representações simbólicas nacionais e a ampliação de conhecimentos na apreciação ética e estética de maneira geral.

No âmbito da educação para as relações étnico-raciais, bem como em suas manifestações nos espaços pedagógicos, há o princípio básico do entendimento de seus fins, como processo na complexidade do panorama educacional do País, enquanto mais um dos alicerces para plena vivência democrática.

A Lei 11.645/08 traz referências das dimensões culturais nacionais à medida que desenvolve conteúdos sobre africanidades. Assim, a responsabilidade pela inserção cultural no Ensino Profissionalizante nos traz desafios e mudanças necessárias em sua condução.

Convém refletir que, ao se trabalhar cultura afro de forma crítica, sem a tendência de folclorização, buscando uma visão lógica da história social nacional, são abertos caminhos para o entendimento e eliminação de preconceitos. De acordo com Cândida Soares da Costa (2008):

“A discriminação racial na sociedade brasileira encontrou na educação seu solo mais consistente de difusão e de sustentação. A partir de seus livros didáticos, suas práticas educativas, crenças e valores que não têm levado em conta a diversidade de sua população, mas privilegiado uma visão eurocêntrica de ser e de estar no mundo, a escola vem contribuindo para a difusão de estereótipos e consolidação de estigmas dos mais diversos, os quais depõem contra a parcela populacional negra, propiciando-lhe condições sociais extremamente desfavoráveis e inferiores em comparação a outros grupos sociais, levando-se em conta o quesito raça/cor”. (COSTA, 2008, p.74)

As desigualdades oriundas de todo um processo histórico ainda permanecem em nossa sociedade e são refletidas no mercado de trabalho. Portanto, o papel do Ensino Profissionalizante vai muito além, à medida que colabora aumentando quantitativa e qualitativamente sua oferta. Em seu artigo “*Jovens negros e a trajetória no mercado de trabalho*”, Willian Silva de Paula Pereira ressalta:

“Santos (2004) menciona que alguns estudiosos como Urani (1995), por exemplo, associam as taxas de desigualdades raciais ao pouco acesso à educação, pois o preconceito no mercado de trabalho é mais evidente entre os trabalhadores com menor escolaridade. Seguindo ainda observações feitas pelas mesmas autoras, ao se basear nos estudos de Hasenbalg (1979) e Silva (1980), acredita-se que as desigualdades entre brancos e negros não podem se explicadas nem pela herança escravista, nem pela pertença de negros a classes sociais distintas, mas que tais desigualdades resultam inequivocadamente de diferença de oportunidade de vida e de formas de tratamento peculiares a esses grupos sociais”. (PEREIRA, 2008. p. 90)

Com o objetivo de atender às prerrogativas de uma formação onde as práticas da educação étnico-raciais tenham sua concretude, devem ser revistos posicionamentos, reformulados critérios e estruturas que vão desde a adequação curricular até a total percepção avaliativa dessas experiências.

Mobilizar recursos de acesso à cultura, formar docentes e promover inclusão de conteúdos culturais nos currículos são objetivos aos quais as escolas de formação profissional devem estar atentas, havendo a compreensão e estudos sobre as influências naturais da herança africana em nossa sociedade. Há consenso sobre a importância dos esforços do movimento negro na década de 80, no sentido de denúncia ao racismo e chamada a uma releitura na educação brasileira por meio do currículo, formação de professores, livro didático etc, no entender de Gonçalves e Silva (2007). Em marcha, nesse sentido, foi promulgada da Lei 10.639/03, modificada pela 11.645/08, entretanto, face a seus objetivos muito há que conquistar. Passamos por uma nova etapa na educação brasileira do ponto de vista de quebra paradigmática euro-norte-americano.

Por todo conteúdo até aqui abordado, a noção de história e cultura devem refletir uma preocupação em todo esse processo. Segundo Monteiro:

“A cultura, resgatada pela memória, revela, por conseguinte, as práticas sociais de lutas em oposição ao sistema de representações de valores oficiais, através do qual o sujeito se tornou força social e política, e faz os diversos atores do presente (re) conhecerem-se então, como interlocutores fundamentais por e para outros sujeitos históricos. Nesse sentido, o conceito de cultura assume um valor heurístico, na medida em que, conduz ao aprendizado com o passado, através das memórias entrelaçadas com as experiências históricas de lutas vividas, como também, suas representações e significações intersubjetivas e coletivas”. (MONTEIRO, 2005. p. 4)

Verifica-se que, ao contemplar e (re) contextualizar os processos históricos, educandos e os professores são partes integrantes desse processo. Daí a necessidade de se reavaliar posturas e conceitos pré-estabelecidos, de se ver livre de interpretações superficiais e acríticas.

Ao trabalhar o ponto de vista dos escravizados, fora da visão oficialmente aceita, os temas história e cultura ganham uma ressignificação, o que vai de encontro a posicionamentos herdados e a uma estrutura tradicional. De acordo com Monteiro, há uma relação entre poder, história e cultura muito pertinente, quando passamos à denúncia da ausência das “minorias”

em nossa prática pedagógica, nos remetendo a rever “o fazer” histórico-cultural. Assim, em seu artigo já citado, nos faz refletir nas palavras de Benjamin (1987) quando nos convida “a escovar a história a contrapelo”.

É primordial trabalhar as relações de poder engendradas na história social e no desenvolvimento cultural junto aos estudantes, tornando-os observadores e sujeitos competentes na formação de valores subjetivos e coletivos. Também é fundamental colaborar para uma apropriação crítica da realidade, do sentido sócio-político, das visões de mundo e suas relações com os modos de produção, da responsabilidade social e quebra de preconceitos, por meio de uma compreensão gradual e efetiva.

3 METODOLOGIA

3.1 Metodologia Utilizada na Coleta e Análise de Dados

O presente trabalho “*A Inserção da Cultura Negra e o Cotidiano da Prática Pedagógica em Escolas Técnicas Federais do Estado do Rio de Janeiro*” apresenta como instrumentos utilizados na coleta de dados entrevistas semi-estruturadas, junto aos corpos docentes e questionários objetivos, junto aos corpos discentes, das seguintes instituições: IFRJ Campus Nilo Peçanha/Pinheiral, IFRJ Campus Nilópolis (Estado do Rio de Janeiro) e Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Seropédica. Assim, contendo aspectos qualitativos e quantitativos, percorrem-se as diversas facetas do cotidiano para formulação de um quadro fidedigno dos resultados.

O tipo de pesquisa escolhido foi o estudo de caso, para permitir uma boa compreensão dos contextos e facilitar na abordagem quantitativa, além de incluir elementos de interpretação qualitativa relevante. Segundo Ludke e André (1986), o estudo de caso objetiva a descoberta, retrata profundamente a realidade em suas inter-relações e se utiliza de múltiplas fontes de informação e adequações em contextos diferenciados.

A escolha da entrevista como instrumento justifica-se por ser ideal para mapear práticas, crenças e valores, com a compreensão da subjetividade e afetividade do pesquisador, que devem ficar à parte na concepção de Umberto Eco (1993). A compreensão de que um projeto de pesquisa de caráter qualitativo traz, por sua própria natureza, exigências profundas no nível metodológico, sendo fundamental para o entendimento do contexto e a análise de estruturas próximas das Ciências Sociais e buscando um conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, ao indagar e questionar acerca dos seus limites e possibilidades como afirma Demo (1989).

Em relação à utilização de questionários, também por seu nível de objetividade, há como construir o aspecto de quantificação, além das análises qualitativas pertinentes.

Segundo Queiroz (1988), o estabelecimento de categorias para análise é fundamental e deve estar direcionado somente para o interesse dos objetivos da pesquisa. Dessa forma, no presente trabalho, ficam definidas as seguintes categorias fundamentais:

- a) formação docente e relações inter/multiculturais;
- b) cotidiano escolar e práticas pedagógicas inter/multiculturais;
- c) níveis de entendimento e valorização dos objetivos da Lei 11.645/08;
- d) comprometimento dos elementos do contexto escolar em relação ao tema;
- e) visão dos alunos em relação ao tema e sua aplicabilidade dentro e fora dos espaços pedagógicos;
- f) amplitude social do tema em relação à comunidade em torno;
- g) formação de identidades e seus aspectos;
- h) questões inter/transdisciplinares; i) planejamentos das instituições sobre culturas etc.

A apresentação das análises dos resultados é feita por meio de:

- a) interpretação dos textos transcritos das entrevistas e dos questionários;
- b) elaboração de quadros estatísticos das entrevistas e questionários;
- c) gráficos percentuais das entrevistas/questionários e quadros-resumos em geral.

Os eixos temáticos da pesquisa remetem a um conjunto de significações de caráter sociológico no campo pedagógico. Esses eixos funcionam como pilar para interpretações e agrupamentos conteudísticos de natureza prática e simbólica.

Segundo Alberti (1990), toda entrevista deve ser transcrita de forma fidedigna depois de realizada, havendo possibilidade para correção na segmentação das falas estabelecidas em

unidades de significação. A transcrição de todas as entrevistas em estudos de inferências e referências de categorias tipológicas, o que permitiu interpretações de contextos e quantificação percentual para construção dos gráficos.

Na visão de Geertz (2000), o pesquisador deve assumir a tensão inerente a seu trabalho entre as convicções éticas e a observação e a análise distanciadamente. Por isso, durante o trabalho, foi assumida uma postura coerente com os padrões de respeito profissional, inclusive houve permissão de livre consentimento, assinada por cada informante.

Os devidos anexos, como parte integrante desta pesquisa, revelam a preocupação com a clareza dos objetivos propostos durante todo o processo.

Além das presentes teorias, importantes para fundamentação em pesquisa, os textos e gráficos revelam um panorama concreto dos limites e condições da inserção da cultura negra no cotidiano escolar das instituições pesquisadas, favorecendo indagações e ajudando a repensar a educação de forma institucional e sua filosofia na construção social.

Na primeira fase da pesquisa constam entrevistas de caráter qualitativo, instrumento semi-estruturado, junto a professores, coordenadores e direção, para traçar uma visão geral da presença da cultura afro-brasileira nas diversas instituições educacionais citadas. A segunda fase traz uma reflexão sobre a visão dos educandos a respeito do fazer pedagógico multicultural/intercultural, voltado à África e sua(s) cultura(s), por meio de questionários estruturados com perguntas objetivas e algumas abertas, permitindo a percepção do grau de compreensão dos grupos. Assim, foram entrevistados 50% do total de professores das três escolas como prioridade nas disciplinas Língua Portuguesa/Literatura, História, Filosofia, Sociologia e Artes. Quanto aos questionários, o universo tomou como base alunos dos primeiros e terceiros anos do Ensino Médio/Profissional, total de 30% do efetivo.

Os resultados foram obtidos por meio da verificação dos aspectos específicos inerentes a cada questionamento: níveis de conhecimento, prática pedagógica cotidiana e visão intercultural/transdisciplinar a respeito do trabalho desenvolvido em cada escola. Foram elencados indicadores dos dados levantados por análise comparativa: diferenças e semelhanças por escola. As conclusões estão colocadas de forma minuciosa, inseridas em parâmetros gerais, de acordo com os objetivos de cada questão.

A orientação dos PCNs, no volume vinte, em relação à inclusão da questão das africanidades precisa ser vista não como o cumprimento de uma lei, mas como vivência filosófica na formação da nação brasileira. Partindo do princípio da formação continuada, da adequação às novas concepções curriculares de fato, torna-se fundamental o levantamento de dados que possam contribuir para mudanças posteriores.

Não basta diagnosticar, é necessário transformar a prática e, para isso, o primeiro caminho exige a descoberta do ponto de partida: os porquês.

O trabalho propõe ao longo do processo mais que o entendimento na aplicação da Lei 11.645/08, que não se manifesta de forma estanque, por reconhecer a necessidade de transformação social e quebra de atitudes pedagógicas conscientes/inconscientes, fundamentadas em matriz eurocêntrica apenas.

Coletando informações no cotidiano das instituições, as conclusões apresentam-se de maneira clara e objetiva, havendo maior possibilidade de compreensão do universo intercultural e suas relações com a cultura afro-brasileira.

A visão apresentada em todo o processo de análise dos dados é de fundamental importância na formação dos educandos e o educador deve compreendê-la, incentivá-la, relê-la, reinterpretá-la, desconstruí-la e reconstruí-la através de nova visão de mundo.

O Brasil deve à África todo um legado cultural e nós devemos contribuir de maneira efetiva e harmoniosa, estudando e buscando um entendimento mais profundo sobre nossa formação cultural.

3.2 Público-Alvo da Pesquisa

Foram entrevistados 46 (quarenta e seis) professores e responderam ao questionário 161 (cento e sessenta e um) alunos no total geral das amostragens. O público-alvo foi de alunos e professores dos primeiros e terceiros anos de diferentes cursos técnicos: Química, Hotelaria/Turismo, Meio Ambiente, Agropecuária e Agroecologia. É importante ressaltar que os professores que lecionam disciplinas do Ensino Médio entrevistados, ministram nas turmas dos primeiros e terceiros anos dos referidos cursos. Outrossim, alguns desses docentes ministram disciplinas em Cursos Superiores de sua instituição, não sendo esse fato objetivo de estudo e análise no presente trabalho.

A escolha pelas três instituições deveu-se aos seguintes princípios:

- a) diferentes cursos técnicos;
- b) aspectos geográficos devido à distância entre as instituições;
- c) diferenças entre as comunidades circunvizinhas das unidades de ensino;
- d) possibilidades de diversidades na origem dos professores e sua formação inicial;
- e) aspectos históricos inerentes às cidades onde estão localizadas as escolas;
- f) aspectos econômicos e culturais das diferentes cidades.

- **Número total de questionários (Instituições: A, B e C) respondidos:**
161 (cento e sessenta e um).
55 unidades (Interior do Estado do Rio Janeiro – Vale do Paraíba)
46 unidades (Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro)
60 unidades (Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro)
- **Público – Alvo:** alunos das primeiras e terceiras séries de Cursos Técnicos de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro.
- **Período de realização dos questionários:**
Abril/2010
Maio/2010
Junho/2010

Os questionários foram respondidos por livre consentimento e sob supervisão das Instituições envolvidas.
- **Tema dos Questionários:** A Inserção da Cultura Negra em Escolas Técnicas Federais do Estado do Rio de Janeiro e o cotidiano de sua prática pedagógica.
- **Aspectos levantados pelo questionário:**
 1. Conhecimento sobre questões culturais.
 2. Participação em atividades curriculares ou não acerca do tema.

3. Visão crítica e opiniões sobre o tema.
 4. Apreciação geral das práticas pedagógicas nos diversos projetos e disciplinas sobre o tema.
- **Levantamento geral dos dados:**
 1. Foram categorizados aspectos qualitativos, por meio da relevância e repetição de contextos.
 2. Foram estruturados aspectos quantitativos em relação a questões objetivas, por meio de percentuais por categorias.
 - **Análise geral dos resultados:**
 1. Por meio da contextualização das respostas, através da frequência e sua relação direta com os dados.
 2. Por meio de gráficos com o percentual por resultado.
 - **Número total de entrevistas respondidas: 46 (quarenta e seis).**
11 unidades (Interior do Estado do Rio de Janeiro – Vale do Paraíba)
19 unidades (Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro)
16 unidades (Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro)
 - **Público-alvo:** professores das primeiras e terceiras séries de Cursos Técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro.
 - **Período de realização das entrevistas:**
Abril/2010
Maio/2010
Junho/2010
 - **Tema da Entrevista:** A Inserção da Cultura Negra em Escolas Técnicas Federais do Estado do Rio de Janeiro e o cotidiano de sua prática pedagógica.
 - **Aspectos levantados pela entrevista:**
 1. Conhecimento sobre Cultura, Culturas de Matriz Africana e Cultura Afro-brasileira.
 2. Visão pedagógica sobre o tema e seu planejamento.
 3. Conhecimento da realidade da instituição em relação à Lei 11.645/08.
 4. Formação pedagógica em relação a Estudos Culturais.
 5. Críticas, necessidades e sugestões sobre os princípios da Lei 11.645/08.
 6. Avaliações sobre as questões de representações dos alunos dentro do tema.
 - **Levantamento geral dos dados:**
 1. Foram categorizados aspectos qualitativos, por meio da relevância e repetição de contextos.
 2. Foram estruturados aspectos quantitativos em relação a questões objetivas, por meio de percentuais por categorias.
 - **Análise geral dos resultados:**
 1. Por meio da contextualização das respostas, através da frequência e sua relação direta com os dados.
 2. Por meio de gráficos com o percentual dos resultados.

3.3 Formulação das Hipóteses

É de conhecimento amplo no meio acadêmico que hipóteses podem ser consideradas como supostas respostas para um determinado problema, havendo necessidade de uma formulação dotada de objetividade, viabilidade e coerência.

O objeto de estudo pode ser analisado de diferentes formas anteriormente à formulação de hipóteses, indo desde a simples perspectiva intuitiva a caminhos de interpretações. O essencial é a busca por respostas que contemplem as indagações consideradas básicas ou de um segundo plano.

No presente trabalho são questões de interesse:

- 1- A Educação multi/intercultural no cotidiano escolar.
- 2- O cumprimento da Lei 11.645/08.

Podendo ser considerada como hipótese básica que merece uma reflexão:

Como as instituições trabalham com as questões culturais das matrizes africana e afro-brasileira?

Como hipóteses acessórias pode-se levantar a seguinte questão:

- A Lei 11.645/08 é compreendida e cumprida nas instituições?
- Como as instituições trabalham as representações culturais e suas inter-relações no cotidiano?

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Apresentação dos Resultados das Entrevistas

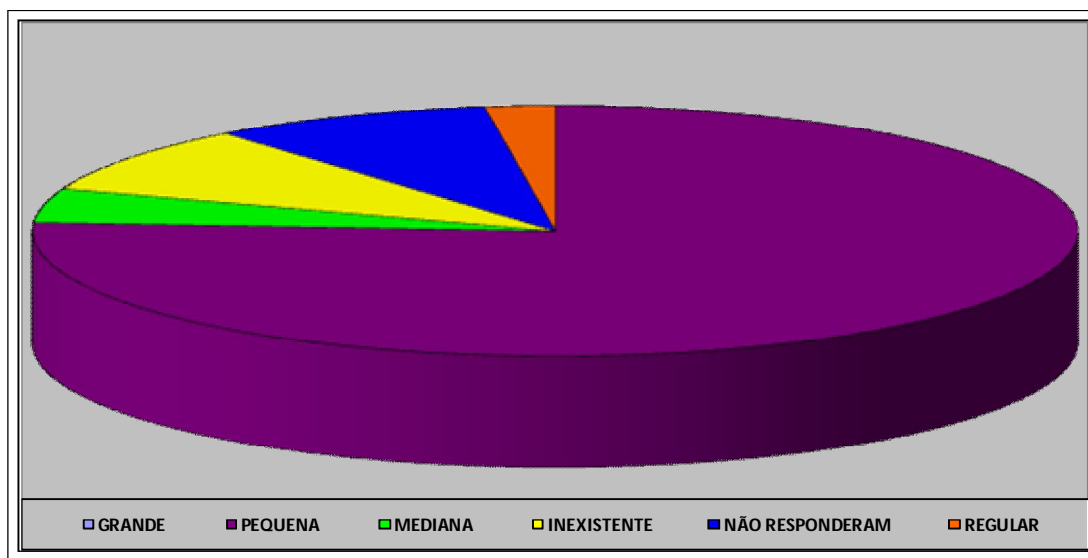
Nesta seção são apresentados os resultados obtidos durante o processo de entrevistas junto aos professores, estando categorizados em resultados de aspectos gerais/específicos e gráficos percentuais.

Para uma melhor compreensão da realidade, os resultados estão colocados por meio de diretrizes relevantes, visto que os modelos dos questionários em entrevistas encontram-se devidamente nos anexos, seguindo uma linha lógica e progressiva. Há a contemplação de todos os questionamentos inerentes ao conhecimento de como as culturas da matriz africana têm sido trabalhada na amostragem das Escolas Técnicas Federais no Estado do Rio de Janeiro.

É interessante observar que nenhum docente considera ser grande a inserção da Cultura Afro-brasileira no contexto educacional, pois, como revela a tabela abaixo, zero por cento nos remete a uma realidade preocupante. Também, outro aspecto para reflexão é o fato de apenas 4,3% dos entrevistados julgarem como mediana o nível de relação dos elementos culturais de matriz africana na formação dos estudantes. Apesar de os professores reconhecerem a importância do tema, fica claro o pouco desdobramento de questionamentos ao justificarem suas respostas.

	Grande	Pequena	Mediana	Regular	Inexistente	Não responderam
Total	0	35	2	1	4	4
Percentual	0	76	4,3	2,1	8,6	8,6

Gráfico 1: Relações entre Cultura Afro-brasileira e Educação no Brasil.



Dos professores entrevistados nas três instituições, 76% (setenta e seis) concordam sobre a pouca visibilidade das culturas de matriz africana na educação brasileira. Por outro

lado, é um importante dado o índice de 8,6% não responderem a esse questionamento ou declararem como um elemento inexistente. Percebe-se que, mesmo depois da promulgação da Lei 10.639/03 (modificada pela Lei 11.645/08), ainda há muito a ser avaliado e melhorado nesse sentido.

É válido verificar as “vozes” de dois professores, com objetivo de exemplificar o contexto:

“Dizer que não existe é exagero, principalmente depois da Lei 11.645/08, a coisa deu uma melhorada. Então, por exemplo, nos livros didáticos mais recentes vai ter lá um capitulozinho que é muito resumido, muito ruim muitas vezes, que não tinha antes – em qualquer livro didático mais antigo a África quase nem aparece – então vai falar de Imperialismo, escravidão, os negros não como agentes da História, como objetos mesmo. Melhorou comparado ao de antes. Eu também acho que, vou dar um exemplo, você pega, às vezes trechos da História do Brasil em que se dá determinada atenção a certos fatos, a certos personagens. Por exemplo, Zumbi, que é um personagem importante que é emblemático, que tem uma imagem que é forte e viva até hoje – tem lá uma colunazinha em determinado capítulo falando um pouquinho de Palmares e acabou. Agora, para falar de umas reviravoltas que pouca influência tiveram, então você tem capítulos e mais capítulos para falar. No fundo você ainda trabalha na História do Estado Nacional – não a História da Sociedade, o povo Brasileiro isso não aparece. Fez-se a Lei sobre a História da África, aparece pelo menos em um capítulo sobre a História da África, mas a História da África no Brasil não tem. Então acham normal falar do Império do Male, enfim, dos Iorubas lá na África, não vai falar do Candomblé, não vai falar do Umbanda; fala muito pouco ou quase nada de capoeira, de qualquer coisa. Veio a Lei, mas a História da África é lá na África – não se fala muito da África no Brasil; não aparece de forma que deveria aparecer”.

“Olha, acho que, até a promulgação da lei, era uma coisa meio periférica, quer dizer a área de História, se tratava como um efeito secundário de ensino, ao tema que vinha a reboque de outros desenrolares. É... isso então de uma forma bem exótica, né? Se trata de coisas que eram mais da ordem da exótica, da cultura popular, enfim(...) Eu acho que, depois da lei, não que isso seja uma mudança imediata, pelo menos está forçando as pessoas a tomar um cuidado maior do tema, enfim, dar um pouco mais de dignidade a esse tema, tratá-lo não como um tema periférico, um assunto secundário, mas incluir numa linha ordinária do Curso de História, por exemplo”.

A Lei 11.645/08 é vista como um período de transição, de reparação, sem uma prática efetiva na maioria dos casos, sendo a escola representada em seu ranso conteudista.

De maneira geral, o conhecimento sobre as culturas da matriz africana é ínfimo, apesar de haver consciência de sua necessidade no processo educativo nacional.

Uma grande parte dos professores parece não ter noção das possibilidades de transdisciplinaridade do tema.

Além disso, os fundamentalismos religiosos são vistos como um obstáculo ao desenvolvimento dos conteúdos culturais de matriz africana.

Grande parte dos educadores não consegue estabelecer um diálogo mais profundo com a questão das “alteridades”, ficando num processo germinativo e/ou exterior ao tratar das causas e conseqüências dos objetivos da Lei 11.645/08.

Mesmo os docentes nitidamente de etnia negra, pardos ou mestiços, salvo algumas exceções, não se reconhecem na Cultura e nem os aspectos culturais num todo formador crítico-social.

No estabelecimento de linhas filosóficas sobre a Cultura vista de maneira geral, enfocando-se no global, apenas uma parte faz associações entre Educação e Cultura como elementos não dissociados.

A formação é colocada como um problema, além da pouca divulgação das Literaturas Africanas, Afro-brasileira, da história da África e suas culturas.

Os professores afro - descendentes tendem a valorizar mais a História e as Culturas Africanas

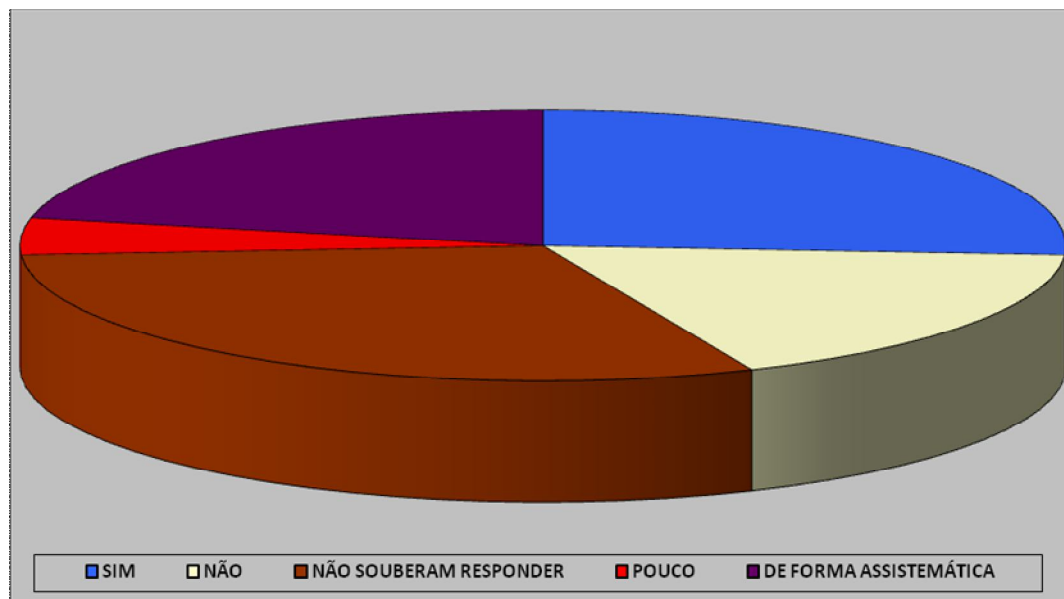
Segundo os docentes, a Lei 11.645/08 é associada às pressões do Movimento Negro e suas iniciativas, principalmente a partir dos anos 80.

Os livros didáticos não são reconhecidos como um instrumento adequado ao desenvolvimento do tema, pela inconsistência ao tratar os conteúdos e pelo eurocentrismo ainda presente nas representações simbólicas.

Sobre a aplicação da Lei 11.645/08 (modificação da Lei 10.639/03), a tabela a seguir traz uma reflexão pontual sobre o desejável e as ações que realmente são constituídas nas instituições pesquisadas. Assim, a expressão “de maneira assimétrica” traduz um discurso muito comum entre os professores, o que não deve ser interpretado como negação ou preconceito em relação aos postulados da Lei.

	Sim	Não	Não responderam	Pouco	De forma assistemática
Total	12	8	14	2	10
Percentual	26	17,3	30,4	4,3	21,7

Gráfico 2: Aplicação da Lei 11.645/08 nas instituições.



Sobre a aplicação da Lei 11.645/08 nas instituições é interessante avaliar que a soma dos índices categorizados por “não souberam responder”, “de forma assistemática” e “não” totaliza 69,4%. Tendo por base 26% (sim) e 17,3% (não), há necessidade de estudos para uma reavaliação da lei.

Algumas interpretações de professores de diferentes disciplinas comprovam as dificuldades ainda pertinentes:

“Houve e-mail pedindo para dizer quem trabalhou em alguma coisa. Para cumprir protocolo. Nós temos que trabalhar não só a África, mas como nós podemos viver essa (nossa) cultura”.

“Ela está sendo aplicada na escola por orientação da coordenação. A professora X orienta o grupo dos professores de História a trabalharem nas suas ementas os tópicos da cultura africana”.

“Formalmente, não [...] Um professor ou outro, dentro de sua disciplina pode até estar fazendo. Efetivamente eu não vejo”.

“Essas atribuições foram designadas exclusivamente por História e Sociologia, como se as outras disciplinas não fossem capazes de agir de forma interdisciplinar. Os demais se isentam dessa responsabilidade. Uns desses serviços Conhecer cultura africana é conhecer a nossa cultura. As escolas ainda não trabalham com projetos interdisciplinares [...] Africanidade, mas sempre África no Brasil, numa dimensão anterior ao Brasil, o que para mim também era muito ruim”.

“A Lei está em vigor na Escola sim, para que nós trabalhemos a questão da Cultura afro-brasileira, por determinação do Ministério Público [...] Na minha área por meio de textos”.

“Percebo que temos liberdade para trabalhar ou não essa questão - não foi imposto. Há tal prática. No dia-a-dia é escolha do professor em aplicar [...] O Ministério Público pedindo relatório”.

A aplicação da Lei 11.645/08 é associada a um nível assistemático, dependendo muito mais da escolha e conscientização do próprio professor.

Os docentes declaram sobre a necessidade de uma disciplina específica, nas Licenciaturas, que contemplem os Estudos Culturais e as culturas de matriz africana, não importando o tipo de área de atuação.

Em alguns casos, atividades culturais afro-brasileiras são vistas como alvo de discriminação, sendo necessário um processo gradual de conscientização.

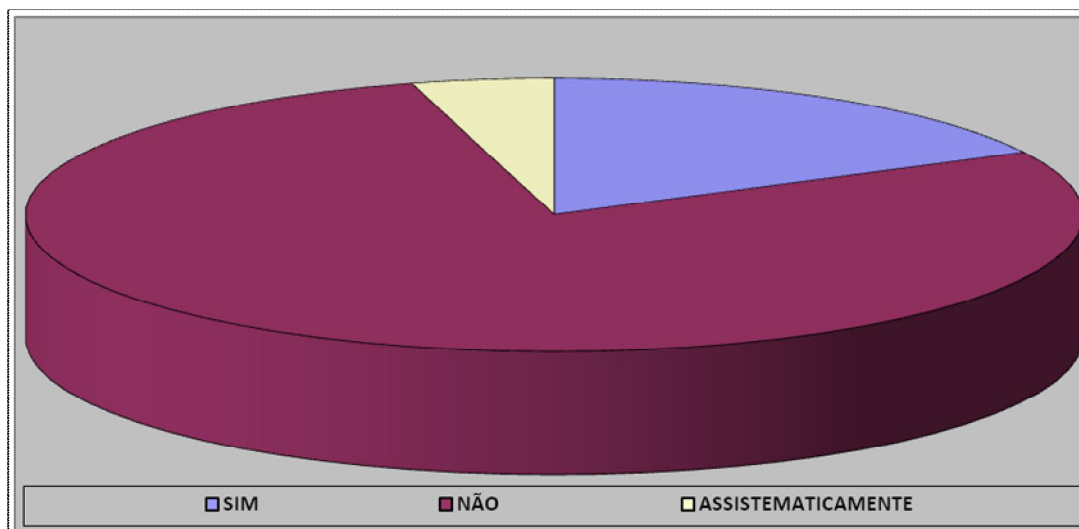
O Ministério Público é relacionado como importante na cobrança da execução da Lei.

A maior parte dos professores remete à validade de planejamentos mais concretos sobre o tema, a fim de que todos realmente possam visualizar sua importância.

Como está apresentada na tabela a seguir, quanto à formação pedagógica, a maior parte dos entrevistados (78,2%) encontra-se no conjunto da categoria “não” o que deixa visível a necessidade dos estudos culturais nos cursos de Licenciatura, a fim de fomentar melhores práticas e interpretações da lei. Então, é percebido um nível de ansiedade e impotência, mesmo com os esforços empreendidos por parte de todos.

	Sim	Não	Assistematicamente
Total	8	36	2
Percentual	17,3	78,2	4,3

Gráfico 3: Formação para práticas pedagógicas culturais na graduação



Os docentes declaram não receber uma formação adequada às práticas pedagógicas para o trabalho em educação cultural. Fica visível que as universidades ainda passam por mudanças nesse sentido.

Associações entre formação pedagógica na graduação e educação para práticas culturais podem ser observadas no discurso dos docentes:

“Não. Olha, eu vou ser sincero. A parte da formação pedagógica do professor no Brasil está toda errada. O pedagogo, o cara, nunca deu aula [...] Não lembro [...] Educação multicultural, intercultural ou transcultural. Não. Talvez o professor tenha falado alguma coisa, não estou me recordando. O professor aprende a dar aula na prática. Estruturalmente, está errada a formação de professores no Brasil. É um desastre”.

“Não. Falaram só por alto”.

“Não, não efetivamente”.

“Sim [...] Tive graduação em Ciências Sociais [...] Então tive formação em Antropologia, mas especificamente em relação à Educação, não. Na minha Licenciatura, não [...]”

É avaliado que as disciplinas pedagógicas nas Licenciaturas, notadamente antes de 2007, não traziam temas/conteúdos culturais em suas matrizes.

Os Estudos Culturais não são parte da maioria dos cursos de Licenciatura.

Os professores mais preparados para práticas pedagógicas culturais atingiram formação específica por iniciativa individual.

Uma grande parcela dos docentes não consegue associar cultura a currículo de forma adequada, com conhecimento, com fundamentação teórica.

Para a maioria dos docentes, é percebida uma grande lacuna em relação ao entendimento do significado da formação cultural como prática pedagógica nos cursos de formação de professores.

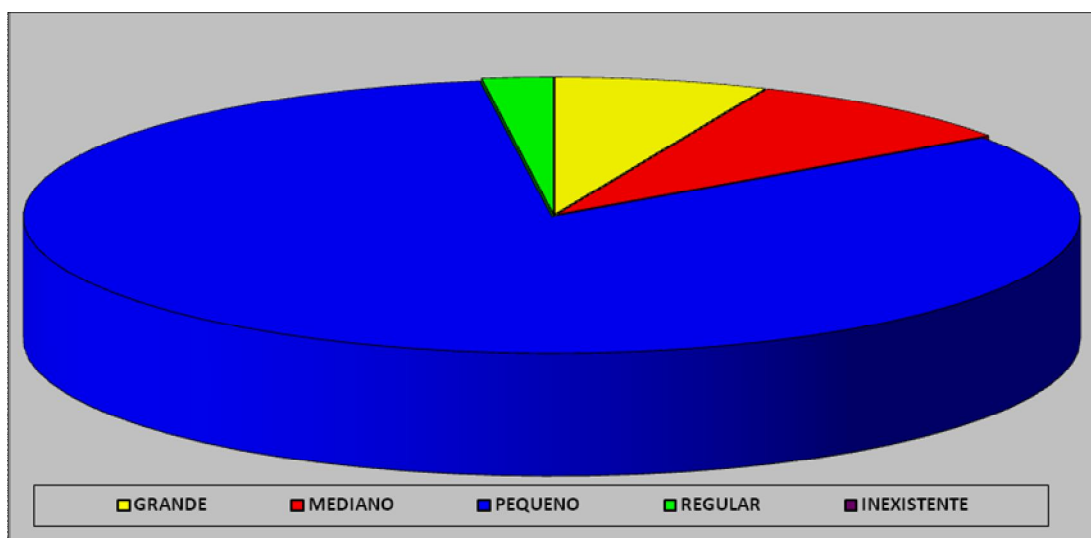
Na tabela abaixo, o percentual de 82,6 demonstra uma lacuna em relação aos conhecimentos culturais de matriz africana. Por outro lado, mesmo que de maneira intuitiva,

os entrevistados parecem entender tais noções culturais no seu próprio cotidiano, à medida que são brasileiros e formadores de opinião.

É útil perceber o quanto se faz presente os aspectos reconhecidamente de herança afro: o samba, a culinária, a presença da Umbanda e do Candomblé etc. dessa forma, a categoria “pequeno” deve ser entendida apenas no sentido acadêmico, formal e sistemático, enquanto conteúdo transdisciplinar nas instituições, não deixando de haver uma contradição, pois o que a Lei preconiza é, acima de tudo, uma maior valorização e divulgação cultural.

	Grande	Mediano	Pequeno	Regular	Inexistente
Total	3	4	38	1	0
Percentual	6,5	8,6	82,6	2,1	0

Gráfico 4: Conhecimento em relação às matrizes culturais africanas e afro-brasileira



No sentido de demonstrar como os docentes se avaliam em relação a seus conhecimentos culturais de matriz africana, podem ser destacadas as seguintes falas:

“Meus conhecimentos sobre as questões afro-brasileiras são muito pobres, mesmo tendo cursado cadeiras de Antropologia. Os meus conhecimentos sobre isso são limitados. Preciso pesquisar mais como professora”.

“Como cidadã, eu acho que não tenho, nenhum conhecimento sobre cultura de matriz africana”.

“Sou bem incipiente também”.

“No caso específico da literatura, conhecimento assim de alguns autores, mas ainda são superficiais, com algum ponto de interseção com os nossos escritores, mas ainda é pouco”.

“Olha, acho que muito pouco ainda. Ano passado fui a um encontro de cultura afro-brasileira, falando sobre povos africanos e tudo. Só que ficou muito calcado na religião “Candomblé”. Não se falou mais nada. Há uma falta de outras oportunidades”.

O nível de conhecimento sobre culturas africanas e afro-brasileira parece ser mínimo, inserida num contexto superficial, impregnado de senso comum e unilateral, salvo exceções.

Os professores se reconhecem como portadores de um conhecimento pequeno sobre africanidades, admitem conhecer apenas aspectos exteriores à cultura afro: samba, capoeira, a existência do candomblé etc.

Na concepção dos docentes, a pouca divulgação da cultura afro é um ponto negativo para a Educação.

Os professores que se reconhecem como negros procuram uma militância, mais ou menos efetiva.

Os professores que consideram seus conhecimentos como mediano ou grande, são especialistas ou lecionam disciplinas específicas – Literatura Africana, Cultura Africana etc.

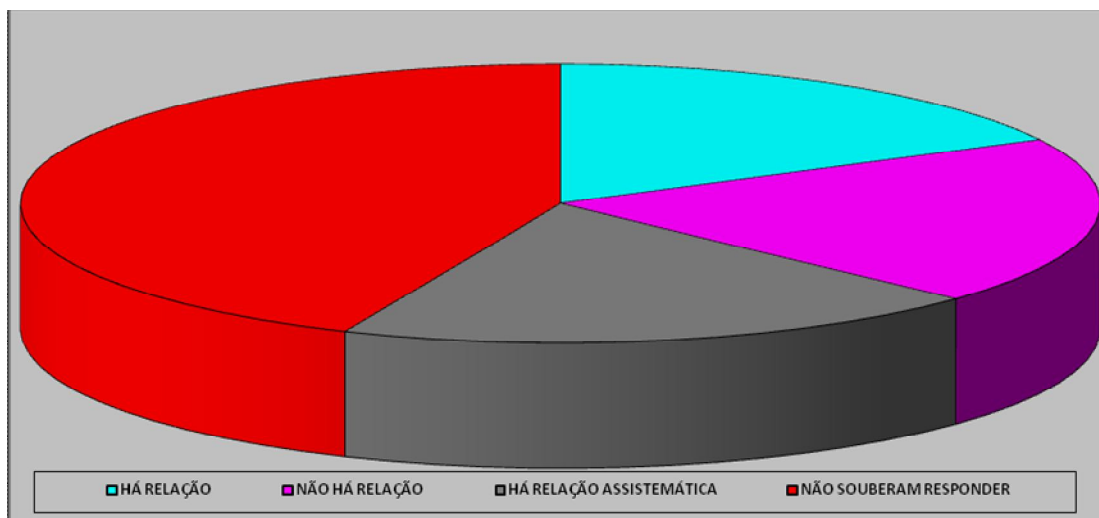
Especialistas em História declaram que, até 2001, a matriz da graduação não apresentava História da África.

A origem étnica e a prática de cultos afro-brasileiros parece não aumentar o nível de conhecimento dos docentes em relação ao tema.

A tabela a seguir revela as dimensões da inserção da Lei 11.645/08 (modificação da Lei 10.639/03) no Projeto Político Pedagógico das instituições pesquisadas, de forma muito objetiva, ao revelar a distância entre teoria e prática, apesar de esforços pontuais.

	Há relação	Não há relação	Há relação assistemática	Não responderam
Total	8	9	9	20
Percentual	17,3	19,5	19,5	43,4

Gráfico 5: Relações entre o Projeto Político Pedagógico das instituições e o tema “História da África e Cultura Negra”.



Nas relações entre Projeto Político Pedagógico das instituições e o tema, 17,3% dos docentes conseguem estabelecer conexões imediatas. Entretanto, a soma das categorias “não há relação”, “há relação assistemática” e “não souberam responder” somam de 82,4%.

A constante atualização dos projetos das instituições têm sido esforços de todos, o que fica explícito na visão dos professores:

“Eu acho que a gente consegue enxergar no momento que, como você está colocando essa questão da diversidade. No momento que a escola, no seu projeto político institucional, ele coloca a diversidade, de cultura, de várias vertentes do nosso povo. Está inserido é claro. A gente percebe que não dá para ficar recortando, né? A idéia é multiculturalismo, quer dizer, é a diversidade, como um todo, na gente”.

“Sinceramente. Eu noto uma resistência em discutir coisas”.

“Eu não vejo isso”.

“No momento está no início, não está em desenvolvimento maior. Cada professor deve fazer seus estudos. Eu, na questão lingüística”.

De maneira geral, os conteúdos culturais são vistos como pontuais e assistemáticos no Projeto Político Pedagógico das instituições.

Os professores de História criticam a pouca inserção do tema e o status que é conferido à sua disciplina em escolas técnicas, devido a diversos fatores, sendo a divisão da carga horária um deles.

As três instituições revelam um projeto em construção e referem-se de forma assistemática ao tema em projetos anteriores, o que apresenta dificuldades no desenvolvimento de atividades.

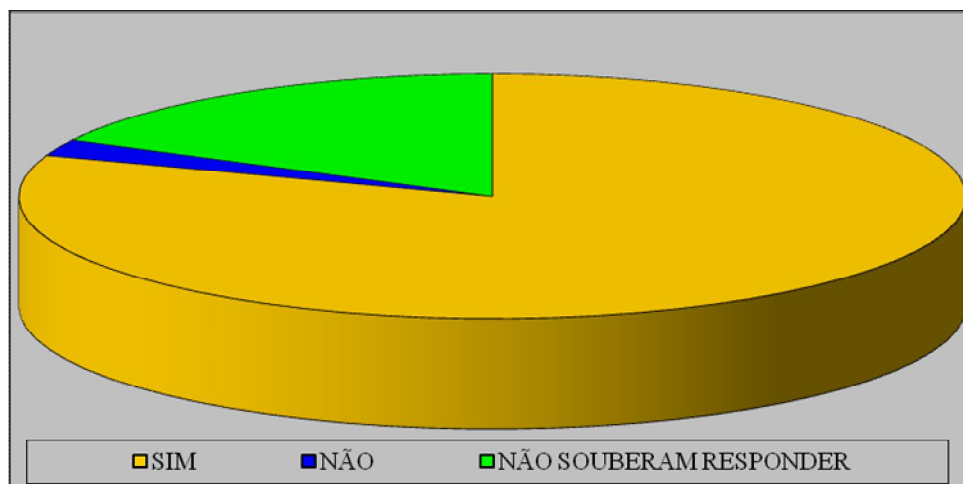
Os conteúdos culturais estão relacionados a momentos específicos no calendário escolar, reproduzindo uma prática tradicionalista e desconectada de maiores possibilidades. É importante que a cultura faça parte do cotidiano escolar, seja por meio de coordenações ou grupos, através de um planejamento dinâmico e constante. Além disso, o envolvimento das comunidades em torno pode trazer uma excelente interação no processo educativo.

Quanto à percepção de questões referentes ao campo das “diversidades” nas escolas pesquisadas, a tabela traz três categorias (sim, não e não responderam).

A maioria dos professores consegue interpretar, dimensionar e trabalhar democraticamente no bojo das diversidades, procurando elaborar contextualizações junto a função social da Educação. Em linhas gerais, declaram sobre a importância do respeito às etnias, à orientação sexual, à escolha por cada religião etc.

	Sim	Não	Não responderam
Total	37	1	8
Percentual	80,4	2,1	17,3

Gráfico 6: Percepção dos docentes sobre “diversidades” em seu cotidiano



É declarada a preocupação em compreender e trabalhar as diversidades por 80,4% dos entrevistados. Além disso, é discurso comum o fato do comportamento ser um princípio básico para todos os educadores:

“Eu não me vejo só como professora de matemática, mas como formadora do cidadão, como educadora. Sempre intervenho de forma muito natural, como batendo papo. A gente fala uma frase e ele vai pensar. Costumo levá-los à reflexão”.

“A minha contribuição é, em princípio, me policiar e é claro que nem sempre a gente consegue. Não colocar na cabeça deles mais preconceitos que eles já têm. Eu tento tratar as pessoas por igual, respeitadas as diversidades - seja ela de sexo, de cor, de raça. De uma maneira geral, eu posso já ter proferido frases que sejam excludentes, de exclusão, que possam caracterizar racismo, mas procuro me policiar nisso. Fazer intervenção de cortar preconceitos”.

“Eu promovo minhas aulas de língua portuguesa com works-shop. Uma das coisas que eu desconstruo é a forma tradicional, então, só com isso, eu já tenho um avanço reflexivo em todas as questões. O eixo temático da aula é um, o tema, mas oportuniza discussões. Sempre trabalho com aforismos, levando em consideração essa diversidade. A gente tem alunos visivelmente carentes, mas isso não dificulta em nada o relacionamento nosso com eles e deles com a turma. A gente desenvolve isso nesses momentos reflexivos. Trago aforismos de Rui Barbosa, de Confúcio, aí a gente ataca nessa linha, questão de cidadania, idealismo, ideal, gênero etc”.

“A gente trabalha muito isso”.

“Eu tenho que buscar um equilíbrio, não no sentido de formar o caráter deles (alunos), mas no sentido de dar informação. Momento muito especial semestre passado”.

Na visão da maioria dos docentes, a diversidade cultural é avaliada como um dos elementos básicos para o trabalho de contextos sociais.

Todos afirmam trabalhar nos alunos questões de tolerância, respeito às diferenças e o direito às diferenças no cotidiano.

A maior parte declara tomar cuidado nos discursos (no uso da linguagem), a fim de não permitir interpretações que levem à formação de preconceitos.

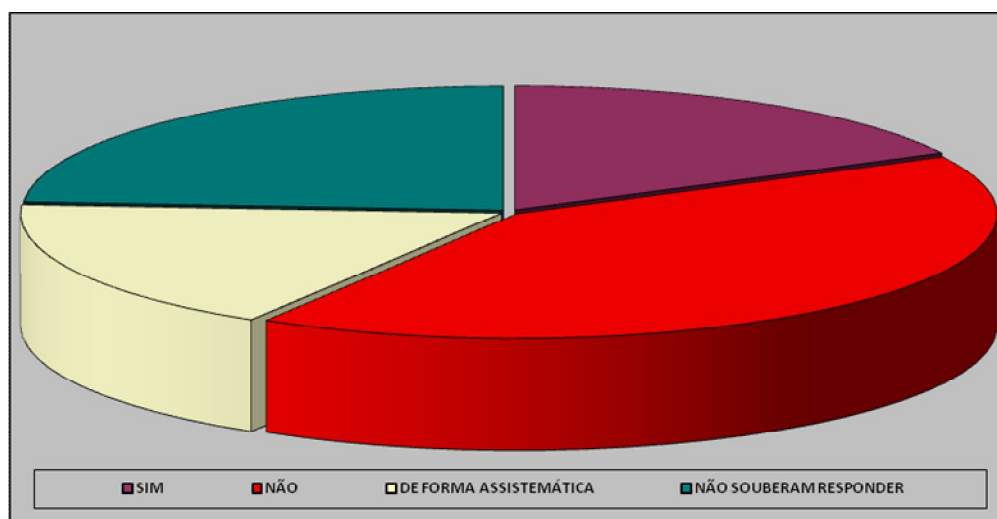
As diversidades são trabalhadas a partir do sócio-interacionismo, textos na perspectiva da singularidade do sujeito, na divulgação científica em comunidades em torno das escolas, reflexões constantes no espaço pedagógico e conexões entre o conhecimento e as práticas sociais cotidianas.

São observados preconceitos, de forma mais ou menos intensa, sobre as religiões afro-brasileiras ao se trabalhar cultura.

Sobre a presença das orientações da Lei 11.645/08 nos planejamentos das escolas, a tabela pode esclarecer muito, visto que a utilização das categorias “de forma assistemática” e “não responderam” chamam atenção, pois intencionalmente são apresentadas as categorias “sim” e “não”. De outra forma, os entrevistados demonstram muita segurança em suas justificativas, não delegando responsabilidades ou colocando-se fora do processo como um todo.

	Sim	Não	De forma assistemática	Não responderam
Total	8	19	8	11
Percentual	17,3	41,3	17,3	23,9

Gráfico 7: Presença das orientações da Lei 11.645/08 nos planejamentos da escola.



Apenas 17,3% dos entrevistados declaram perceber as orientações da Lei 11.645/08 nos planejamentos (diários, semanais, mensais, bimestrais, semestrais ou anuais), apesar de o tema estar presente nas instituições pesquisadas. As categorias “de forma assistemática” e “não souberam responder” somam 41,2% e 41,3% não conseguem reconhecer a lei com eixo temático nos planejamentos pedagógicos, o que fica claro nas seguintes falas:

“Eu não reconheço. Efetivamente eu acho que não existe. Tirando isoladamente História, Sociologia, Língua Portuguesa. Eu não vejo movimentos nesse sentido. Na verdade é difícil porque as pessoas não conhecem a Lei”.

“Eu já acho um absurdo ter uma Lei, porque já deveria ser tão natural para nós, porque somos formados também na matriz africana”.

“Mas, mesmo assim, eu não vejo fóruns de discussão, que seja trazido a uma reunião de coordenação, não vejo ações positivas nesse sentido”.

“Não. Nossa matriz curricular é anterior à Lei. Não há nada nela que contemple o que tem sido determinado. Também nos programas das disciplinas. Eu não saberia te dizer se os alunos reconhecem que esse trabalho é feito [...] A Lei 11.645/08. Eu trouxe para eles um material de como a África está presente na Língua Portuguesa”.

“Em parte. De certa forma não vejo isso na estrutura da legislação, da normatização, do dia-a-dia da escola, mas eu me preocupo”.

Um grupo significativo dos professores expõe que os planejamentos em cultura são apresentados como momentos pontuais durante o ano letivo.

É observada a necessidade de melhor formação cultural nas licenciaturas, contribuindo assim para melhor instrumentalização dos docentes.

As práticas inter/transdisciplinares aparecem de forma tímida, como ajuda na formação cultural dos alunos, todavia, parece não representar um aspecto muito desenvolvido nas instituições.

São observados esforços individuais para a inserção cultural, entretanto, uma parte dos professores argumenta acerca dos problemas inerentes ao desenvolvimento de atividades como carga horária, falta de conhecimento, falta de um planejamento coletivo etc.

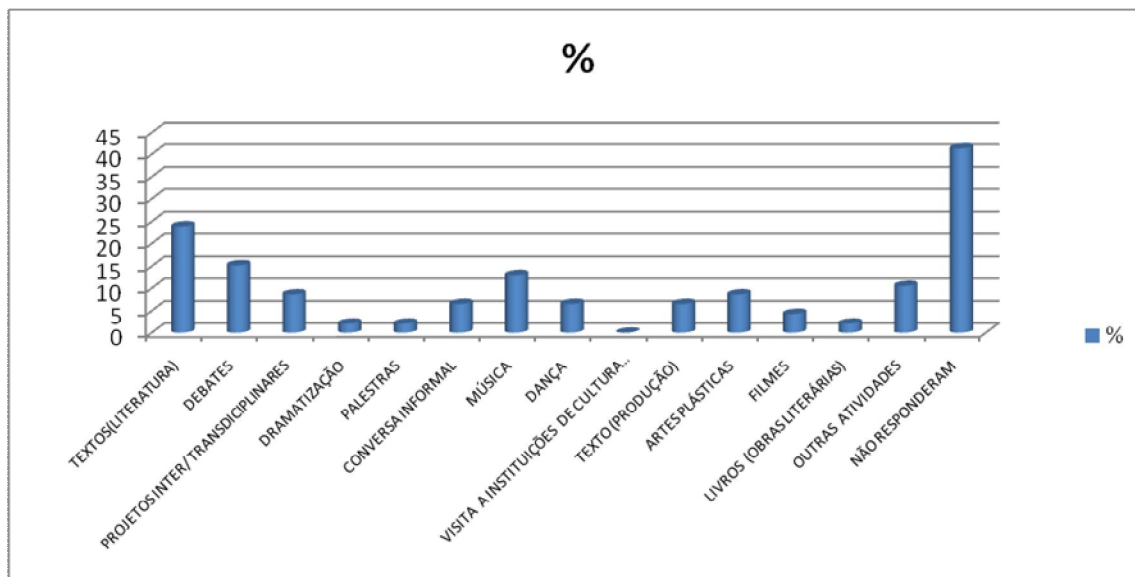
As Coordenações de Ensino das Instituições pesquisadas relatam que as questões ligadas a práticas culturais estão diluídas na dimensão dos objetivos educacionais, constituindo assim, elemento transcurricular.

Não foi declarado nenhum planejamento e/ou projetos específicos (para os Cursos Técnicos) com base na Lei, a fim de atender a médio ou longo prazo, respeitando as devidas características particulares de cada Instituição.

Quanto a projetos inter/transdisciplinares sobre Culturas Africanas e Afro-brasileira, observando relatos de coordenadores e docentes, não há indícios concretos da existência de iniciativas até o presente.

	Total	Percentual
Textos (Literatura)	11	23,9
Debates	7	15,2
Projetos Inter e Transdisciplinares	4	8,6
Dramatização	1	2,1
Palestras	1	2,1
Conversa Informal	3	6,5
Dança	3	6,5
Música	6	13
Visita a Instituições de Cultura Negra	0	0
Texto (Produção)	3	6,5
Artes Plásticas	4	8,6
Filmes	2	4,3
Obras Literárias	1	2,1
Outras Atividades	5	10,5
Não Responderam	19	41,3

Gráfico 8: Atividades Pedagógicas – Lei 11.645/08



Para observação das diversas possibilidades de atividades realizadas junto aos alunos, foram destacados alguns comentários. Também, parece ficar evidente o pouco nível de ocorrência de experiências interdisciplinares e/ou transdisciplinares:

“Não, não. No primeiro período um dos eixos temáticos, a gente fala da linguagem, na apresentação dos contos africanos, eu gosto muito de dramatização, eu venho transvestida de Maria Silva e Silva, com sotaque, aí eu venho caracterizada, com roupa afro, colorida etc. E seminários. Incentivo a vertente dramática, porque era

assim que os ancestrais faziam, né? Reproduzindo a história da vida dos ancestrais, em cena, essa coisa muito tribal, da oralidade, de passar as histórias. No primeiro período eu gosto de fazer muito isso. Trabalho com textos de Couto, acho muito legal”.

“Mitos: Fiz sorteios dos mitos e entre os mitos sorteados estavam mitos africanos e indígenas. Reprodução de mitos em uma estória em quadrinhos; o que o mito estava dizendo”.

“Quando entenderam o mito, todos os preconceitos relacionados à religião vieram abaixo e passaram a ver Xangô como um deus, assim como Apolo e Zeus”.

“Falar que Picasso teve influência africana, no Cubismo [...] Tem que explicar a África não pelo Picasso [...] Só porque ele [...] Eu vejo como uma atitude desesperada de falar de África”.

“No caso especificamente das turmas que dou aula, tenho trazido artigos que falam sobre isso. Artigos que eu leio. A turma teria maturidade para ler os mesmos artigos que eu leio”.

“Primeiro tema: “Africanidade pré-escravidão”. Os alunos fizeram seminário discutindo escravidão sobre outro olhar: nomes, personalidades etc. Eles fizeram estudo de caso. Os alunos ficaram encantados com o fato de que teve uma mulher, mas escrava alforriada, que se divorciou”.

“Interdisciplinar? Já participei sim. Disciplinas: Questão da História sim, você faz. A Física tem uma História toda européia. A história da Ciência no Brasil tem o negro inserido, tem a participação deles. Milton Santos na área de Geografia [...] Rocha Pita na área de Física [...] As inserções são possíveis [...] Porque a gente vê muito a África negra, mas “se vê” o Egito inserido na África, você pega muita coisa de Física Aplicada”.

Entende-se pela expressão outras “atividades”, trabalhos não citados pelo entrevistador como leitura de jornais e revistas, interpretação de artigos dos próprios professores e seminários sobre cultura afro-brasileira.

Pelas possibilidades de trabalho em diferentes disciplinas, fica claro que o aspecto interdisciplinar/transdisciplinar pode e deve ser bem utilizado durante todo o processo.

São observadas iniciativas bem criativas e estruturadas no desenvolvimento de atividades, apesar de não aparecer formalmente o trabalho inter/transdisciplinar de acordo com depoimento de grande número dos docentes entrevistados.

Observações acerca da Lei 11.645/08 e frequência de atividades pedagógicas nas instituições pesquisadas, na visão dos próprios docentes:

- Língua Portuguesa – pouca produção de textos sobre o tema.
- História – tempo reduzido para estudos do tema; livros didáticos fora das perspectivas da Lei; desconexão entre conteúdos; pouca interdisciplinaridade.
- Língua Estrangeira (Inglês/Espanhol) – pouca interdisciplinaridade na área de Códigos e Linguagens.
- Sociologia e Filosofia – pouca integração a projetos interdisciplinares em quase sua totalidade nos Institutos.

- Ciências Exatas e Biológicas – pouca integração a projetos interdisciplinares em quase sua totalidade os Institutos.

Na realização de atividades artísticas, dentro das orientações da Lei 11.645/08, basicamente são observadas apresentações de dança e músicas, ficando o aspecto teatral em segundo plano ou ausente.

Nas aulas sobre Cultura, são mais difundidos trabalhos plásticos e estudos básicos de História da Arte, não priorizando a(s) Cultura(s) Africana(s) e Afro-brasileira adequadamente, o que pode ser considerado um nível de pouca visibilidade em relação ao contexto.

Muitos professores vêem a importância de explicar a África pelo seu próprio dinamismo, ou seja, a África pela África, não havendo apoio em outros aspectos socioculturais.

Podem ser destacados pontos relevantes sobre as atividades desenvolvidas pelos professores em Cultura(s) Africana(s) e Afro-brasileira:

- 1- Dezenove (19) professores, totalizando 41,3% dos entrevistados, não responderam sobre realização de atividades disciplinares ou interdisciplinares sobre o tema.
- 2- Cinco (05) professores, totalizando 10,8% dos entrevistados, relacionaram atividades diversas das propostas na lista da entrevista. São elas seminários, artigos do próprio professor e leitura de jornais, revistas dentro do tema específico.
- 3- Apenas quatro (04) professores, totalizando 8,6% dos entrevistados, declaram ter conhecimento e/ou participação em projetos interdisciplinares sobre o tema.
- 4- Na utilização do tema em produção textual, somente três (03) professores, num total de apenas 6,5% apontam em tal direção.
- 5- Dramatizações, palestras e obras literárias apresentam 2,1% cada, totalizando um (01) professor em cada atividade.
- 6- A utilização de música em atividades é colocada por seis (06) professores, totalizando 13% dos entrevistados.
- 7- Conversa informal e dança representam 6,5% do total geral.
- 8- A leitura mais difundida é a leitura de textos literários, declarada por onze (11) professores, totalizando 23,9%.
- 9- O desenvolvimento de debates foi colocado por sete (07) professores, totalizando 15,2%.
- 10- Artes plásticas 8,6% e filmes 4,3%.
- 11- O item “outras atividades” foi respondido por cinco (05) professores, totalizando 10,8%.
- 12- Visitas a grupos de Cultura Negra – 0% (zero por cento).

Durante as entrevistas, os professores declararam preocupação com os aspectos qualitativos em relação ao desenvolvimento das atividades. Dessa forma, podem ser elencados os seguintes trabalhos, como parte do cotidiano pedagógico, nas aulas:

- Leitura de textos literários.
- Leitura de textos de diferentes gêneros.
- Conversa informal (de maneira ocasional).
- Produção de textos.
- Elaboração de trabalhos artísticos.
- Apresentação de filme.

Em relação ao conjunto das instituições, os professores declaram ter conhecimento ou presenciado as seguintes atividades:

- Dramatização.
- Debates.
- Palestras.
- Apresentações de música e danças.

Diante das conclusões oriundas das “falas” presentes nos corpos docentes, são análises pontuais sobre a aplicação e o desenvolvimento da Lei 11.645/08:

- A leitura de obras de autores africanos aparece em apenas uma instituição, havendo desenvolvimento de debates a partir das interpretações dos contextos. Ainda, somente um professor trabalha desta forma. Em termos de Literatura, partindo de um quadro geral, fica evidente tão – somente o uso do livro didático de Português/Literatura e associações contextuais em momentos específicos das Escolas Literárias, notadamente o Romantismo (poesia social) e o Realismo/Naturalismo quando da abordagem da posição dos negros e mestiços na Sociedade.
- As manifestações de artes cênicas, danças e músicas podem ser consideradas como eventos pontuais no contexto das Instituições, não existindo uma relação de planejamento constante de tais modalidades no tocante ao tema. Por outro lado, em datas especiais como o Dia da Consciência Negra e Exposições anuais, são observadas referências dentro de uma estrutura pré-estabelecida.
- O trabalho com vídeos fica, de maneira geral, a cargo das disciplinas de História, Educação Artística e Língua Portuguesa/Literatura, ocorrendo à interdisciplinaridade em alguns casos, todavia como um início de tentativa de reverter o paradigma da fragmentação do conhecimento.
- A disciplina de Educação Artística apresenta o tema “Africanidades” em seu planejamento, entretanto, a carga horária para seu desenvolvimento é considerada insuficiente, além de, muito comumente quase sempre não conseguir uma articulação maior no diálogo com as demais disciplinas.

- A contextualização por meio de visitas a grupo de Cultura Afro das diversas comunidades das Instituições não foi observada, contudo, em datas comemorativas, pode ser verificado um pequeno entrosamento dos mesmos em apresentações festivas.
- No que tange à produção textual em Língua Portuguesa, partindo-se do tema, podem ser verificados alguns esforços, ainda que não em grande número, pois somente 6,5% dos professores declaram tal iniciativa, mesmo fora de uma perspectiva inter/transdisciplinar.
- Em Línguas Estrangeiras (Inglês/Espanhol) o tema é vivenciado por meio da leitura e interpretações de textos produzidos fora do Brasil, o que pode ver isto como extremamente enriquecedor, não sendo o aspecto inter/transdisciplinar contemplado de maneira efetiva, além de uma intervenção um pouco tímida no contexto.
- Não foram citadas rodas de debates conduzidas pelas Instituições, apesar do empenho em promover momentos para reflexão por meio de atividades artísticas em geral e confecção de murais, ainda que em casos pontuais.
- Os professores de História das três Instituições pesquisadas alertam para a reformulação da matriz em nível nacional, pormenorizando a necessidade de reformulação dos conteúdos e aumento da carga horária, a fim de atender melhor aos pressupostos da Lei.

Elementos mais frequentes no discurso de coordenadores e Orientadores Educacionais com relação à Lei 11.645/08:

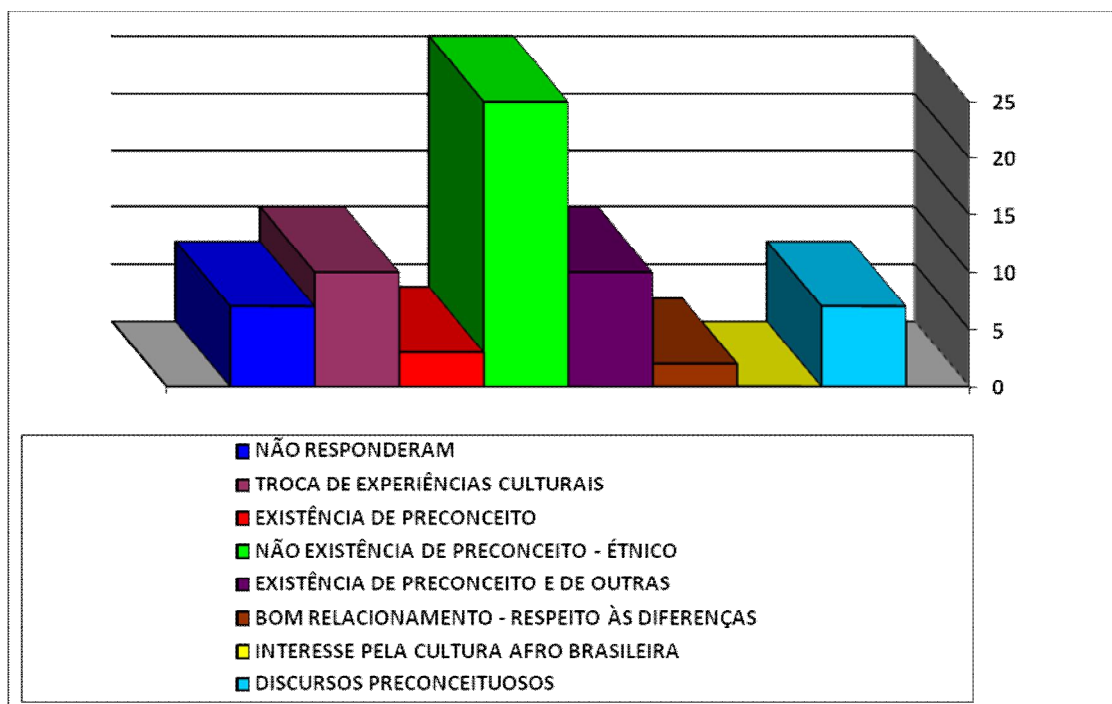
- Ausência ou pouca capacitação por parte de toda a equipe escolar sobre os conteúdos culturais dentro de “africanidades”.
- Necessidades de estruturação de projetos inter/transdisciplinares no cotidiano pedagógico, pelas dificuldades inerentes das escolas técnicas e suas particularidades.
- Resistência, velada ou não, em relação ao tema, devido a fatores diversos: falta de conhecimento, preconceitos, visão fragmentada da Educação, carga horária etc, dificultando maior acesso a novas experiências.
- Necessidades de materiais específicos em cada área do conhecimento, em suas múltiplas potencialidades, sejam multimídias ou não.
- Esforço pela ruptura de modelos eurocêntricos de Educação que, em tese, pode ser considerado um processo a ser desenvolvido continuamente.

Na presente tabela, cuja intenção é dimensionar a interação sócio cultural dos alunos, pode-se perceber que as questões étnicas enfrentam menos preocupações do que outras, por exemplo, orientação sexual e religião. Portanto, ao referir-se a discursos preconceituosos, é importante compreender que estão mais em outras esferas, ficando a questão social em segunda ordem.

Os professores demonstram uma atitude muito positiva no que tange às relações de comunicação e interação dos discentes.

	Total	Percentual
Não Responderam	7	15,2
Troca de Experiências Culturais	10	21,7
Existência de Preconceito	3	6,5
Não Existência de Preconceito Étnico	25	54,3
Existência de Preconceito de Outras Ordens	10	21,7
Bom Relacionamento	2	4,3
Interesse Pela Cultura Afro Brasileira	0	0
Discursos Preconceituosos	7	15,2

Gráfico 9: Apreciação sobre a interação sociocultural dos alunos.



Os docentes das instituições pesquisadas concordam sobre um bom equilíbrio na interação sócio-cultural dos educandos. Evidentemente existem casos pontuais de dificuldades na aceitação das “alteridades”, não chegando a constituir problemas de conflitos maiores. São comportamentos e representações do macro social, oportunizado trabalhos de orientações constantes pelos educadores.

Segundo os docentes, há uma boa abertura social acerca do relacionamento e troca de experiências entre os alunos. Por outro lado, algumas resistências são observadas, não constituindo obstáculos intransponíveis, pois constituem parte de todo um trabalho de orientação e esclarecimentos. É válido verificar algumas falas:

“Na verdade a gente acaba tendo pouco espaço para perceber isso, né? Porque o tempo é corrido. Eu nunca vi nenhuma ação discriminatória dentro da escola. Mas também não há uma manifestação muito clara dessas culturas que convivem aqui”.

“Os alunos têm uma abertura maior do que aquilo que está institucionalizado. O programa e o currículo são mais fechados. Aí seria um problema o fundamentalismo religioso que existe hoje em dia. Não querer ver, não querer que ninguém veja, eles se recusam, o pai reclama”.

“Você pergunta, o cara da Umbamba/Candomblé diz que é Católico. Com as aulas ele se solta”.

“O preconceito é uma coisa que é ensinada”.

“Eu acho que, em relação à diferença étnica, isso não está mal resolvido. Talvez eles não tenham tanta tolerância com outras diferenças (homossexualidade)”.

“Primeiro, eles são muito ativos nisso. Eu venho debatendo muito isso, sobre tudo em sala, porque, às vezes, por estar no Ensino Técnico, a gente esquece um pouco essa dimensão cultural que é muito importante”.

“Digo que eles nem precisam de um centro de cultura, porque estão fazendo cultura o tempo todo”.

“A questão do preconceito é velada, porque aprenderam a conviver com isso”.

“Não, você não está ofendendo ninguém se chamar de negro, não tem que usar eufemismo”.

Quadro 7 - Aspectos levantados pelos professores em relação às questões de preconceitos no ambiente escolar, por ordem de frequência, sobre a interação sociocultural dos alunos. “Continua”.

1º	Práticas e discursos, no contexto de fundamentalismos religiosos, levando a crítica e rejeição da Cultura Negra.
2º	Discursos preconceituosos sobre sexualidade, principalmente sobre homossexualidade, levando ao isolamento de grupos.
3º	Não entendimento sobre níveis de linguagem, clássico e popular, visão cultural crítica e manifestações de culturas regionais e folclóricas.
4º	Observação da não utilização do termo negro ao referir-se a afro - descendentes.
5º	Preconceito étnico velado.
6º	Rejeição velada de alunos afro - descendentes mais velhos em relação a professores afro - descendentes mais novos.
7º	Preconceito social velado.
8º	Não observação das diferentes culturas que se manifestam no cotidiano escolar.

É importante destacar outros aspectos levantados pelos professores:

- Fundamentalismo religioso;
- Preconceito sexual; questão da homossexualidade;
- É falado sobre o “tabu” ao usar a palavra negro;
- Não percepção de preconceitos;

- O aluno negro mais velho, fora da série por idade, é preconceituoso em relação a professores negros;
- Relações entre preconceito religioso e Cultura;
- Preconceito sexual;
- Preconceito religioso;
- Preconceito velado;
- Não há muita clareza das diferentes culturas que convivem no dia-a-dia da Escola;
- Intolerância em relação à homossexualidade;
- Preconceito entre o clássico e o popular; não entendimento de cultura numa visão crítica;
- Preconceito social e sexual;
- Preconceito lingüístico, havendo supervalorização da língua inglesa em relação a outras.

Em relação a críticas, necessidades e sugestões sobre a Lei 11.645/08, fica evidente a não compreensão de seus pressupostos, de forma desejável, o que é percebido num processo gradativo de viabilização da práxis no tocante à educação étnico-racial. Assim, são relevantes as seguintes falas:

“A lei fecha muito, né? A gente tem [...] a gente que lê algumas coisas aí, vê algumas situações, a lei ela sempre aponta para que, a gente possa, de alguma forma, infringir. É do ser humano. Deveria ter um período de uma reavaliação. Leis direcionadas à questão do perfil humano de sociedade, esse aspecto ético”.

“Por ser descendente afro, eu questiono, num primeiro momento eu fui muito radical, essa questão das cotas, eu achei um ultraje, sabe? Deveria ter outro olhar”.

“As escolas não nos dão momentos desses diálogos e a gente meio que se atrofia nesse processo”.

“O tema africanidade é interdisciplinar”.

“Ela é maravilhosa. Às vezes, uma imposição. Ela é complicada, mas ela é necessária nesse momento”.

“O que falta: esclarecer as escolas, mandar alguém para falar”.

“A Lei é importante. Acredito que tenha sido uma Lei, por mais que tenha, digamos assim, uma preocupação com a formação dos professores, para atuar em sala de aula, em que tenha sido uma Lei que foi uma reivindicação da Sociedade, do movimento Negro né?”

Quadro 8 - Críticas sobre o conteúdo e execução da Lei 11.645/08, por ordem de frequência, nas três instituições pesquisadas.

1º	Falta de capacitação dos professores para cumprimento dos pressupostos da Lei.
2º	Imposição, necessidade e validade de aspectos da Lei.
3º	Pouco estudo e divulgação de conteúdos culturais e da própria Lei.
4º	Pouca execução da Lei.
5º	Pouca visão interdisciplinar quando a Lei é trabalhada.
6º	Não cumprimento da Lei.
7º	A criação da lei não é capaz de resolver a questão.

Quadro 9 - Necessidades e sugestões sobre a Lei 11.645/08, por ordem de frequência, nas três instituições pesquisadas.

1º	Capacitação dos professores para a execução da Lei.
2º	Maior divulgação e incentivo para o entendimento dos pressupostos da Lei: mais materiais, seminários, cursos, discussões, palestras etc.
3º	Reformulação de matrizes e currículos de formação de professores, contemplando questões culturais: análises de linguagens e culturas como categorias centrais.
4º	Reformulação da matriz de História, a fim de atender a um conhecimento da História Social do País.
5º	Período de reavaliação da Lei, para haver mudanças necessárias.
6º	Respeito pela Lei. Inclusão real das Questões Culturais Indígenas. Conscientização maior por todos.

	“Continuação quadro 9...”
7º	Diálogo mais amplo sobre a Educação no Brasil. Maior direcionamento do Governo na promoção da Lei. Trabalho e divulgação com maior número possível de culturas.
8º	Presença da Lei no cotidiano escolar.
9º	Trabalhar pela aceitação das diferenças individuais em todos os níveis.
10º	Maior inserção interdisciplinar da Lei. Mais divulgação da Lei na mídia em geral.

Principais conclusões acerca da prática docente no campo da (s) Cultura(s) Africana(s) e Afro-brasileira:

- O pouco preparo da maior parte dos professores tem relação direta com sua formação, devido ao contexto eurocêntrico na Educação ainda presente no Brasil.
- A maior parte dos educadores não consegue se reconhecer (independentemente da sua origem étnica) como parte integrante da Cultura afro-brasileira ou brasileira em seus aspectos de matriz africana histórica e naturalmente construídos.
- Os cursos de Licenciatura não oferecem ainda formação direcionada às práticas multi/inter/transculturais.
- Projetos inter/transdisciplinares em cultura(s) africana(s) e cultura afro-brasileira não estão contemplados no cotidiano das Escolas Técnicas Federais e, quando aparecem, são iniciativas pontuais.
- Os projetos político-pedagógicos das instituições não contemplam, de forma sistemática, a inserção da Cultura Negra.
- Os educadores têm dificuldade em discutir preconceito étnico nas instituições.
- O entendimento do conceito de diversidade cultural não é aprofundado nas discussões dos professores.
- Há tendências em focar questões culturais, principalmente as da Cultura Negra, em momentos pontuais como Dia da Consciência Negra etc.
- Há pouca conexão entre os pressupostos da Lei 11.645/08 e a efetivação de planejamentos pedagógicos nas instituições.

- A divulgação e estudos sobre a Lei 11.645/08 ainda podem ser considerados aspectos iniciais no cotidiano escolar.
- Os livros didáticos pouco contemplam, quando o fazem, elementos culturais de matriz africana.
- Os conceitos de multiculturalismo e interculturalismo não estão bem assimilados pela maioria dos docentes.
- Os níveis de preconceito religioso e sexual (principalmente no que se refere à homossexualidade) são discutidos e enfatizados de forma mais contundente do que os de etnia.
- As associações entre cultura e religiosidade são muito frequentes, havendo perfeito entendimento de suas concepções para uma parte dos docentes, entretanto, ainda são observados alguns comportamentos carregados de senso comum ao lidar com a Cultura Afro-brasileira.
- O preconceito religioso parece ser maior na Baixada Fluminense do que no Vale do Paraíba.
- Os professores de Educação Artística e História demonstram observar mais a presença de preconceitos étnicos.

4.2 Apresentação dos Resultados dos Questionários

Na presente seção, são apresentados os resultados recolhidos a partir da análise dos questionários respondidos por 161 (cento e sessenta e um) alunos no total das três instituições pesquisadas, contendo gráficos demonstrativos construídos com base em respostas objetivas e quadros com base nas perguntas abertas.

Além dos pontos de vista dos docentes, conhecidos por meio das entrevistas, a validade do aspecto pelo qual os estudantes observam as questões no contexto apresenta-se indispensável para a obtenção de uma melhor interpretação.

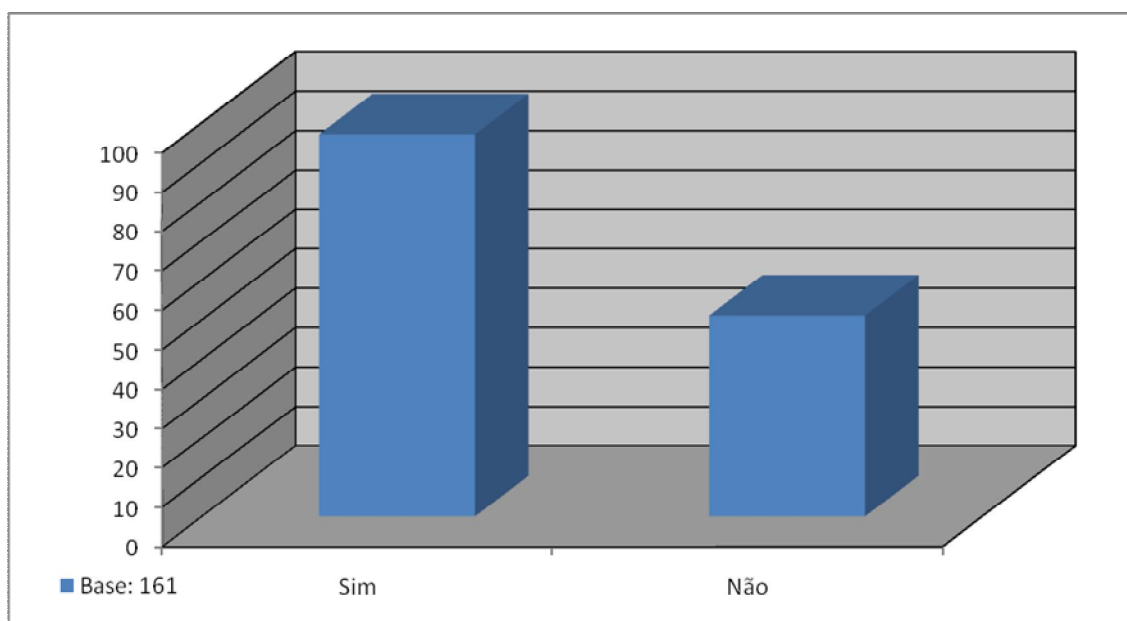
Foram selecionados fragmentos de textos dos alunos, a fim de estabelecer um nível desejável de contextualização junto aos aspectos quantitativos.

A presente tabela traça um panorama sobre a cultura afro-brasileira no cotidiano dos alunos. Fica patente a pouca divulgação das culturas de matriz africana entre aqueles que participaram da amostragem.

Além de 60,2% dos estudantes terem respondido negativamente, vale repensar, os 8% que não souberam responder.

161 Questionários	Sim	Não	Não Responderam
Total	97	51	13
Percentual	60,2	31,6	8

Gráfico 10: Relações entre Cultura Afro-brasileira e o cotidiano escolar na opinião dos alunos.



Seleção de fragmentos de respostas subjetivas do questionário no tocante à Cultura Afro-brasileira:

“Infelizmente não temos muitas matérias que envolvam a cultura africana, apenas uma pincelada”.

“A cultura de nosso país é fortemente influenciada pela cultura africana”.

“É fundamental para que se conheça a História do Brasil”.

“A cultura afro-brasileira é um pouco oprimida”.

As respostas positivas têm como eixo a observação de atividades em sala de aula, curriculares ou não, com mais ou menos frequência e até mesmo datas comemorativas.

Geralmente, os alunos relacionam desde textos até apresentações artísticas como música, dança.

É importante conhecer as representações dos educandos sobre o tema e sua divulgação. Foram selecionados, por categoria de repetição, os elementos abaixo como amostragem das associações feitas pelos alunos à noção de Cultura Afro-brasileira:

- Diversificação, amplitude e riqueza;
- Capoeira e Candomblé;

- Religiões de matriz africana;
- Capoeira e jongo;
- Lendas e mitos;
- Músicas e comidas;
- Mistura de culturas;
- História do Brasil;
- Essência nacional;
- Umbanda;
- Macumba;
- Escravidão;
- Preconceito;
- Pouca abordagem;
- Filmes e livros;
- Culinária;
- Samba;
- Opressão;
- Inserção no cotidiano nacional;
- Miscigenação.

É importante destacar algumas avaliações feitas pelos alunos sobre a difusão da Cultura Afro-brasileira, apresentadas por ordem de repetições:

- Percebida em todos os níveis da Sociedade;
- Falta de conhecimento sobre o assunto;
- Fator positivo devido a sua diversidade;
- Cultura discriminada;
- Saudável à aprendizagem;
- Implica em conhecimentos lingüísticos e religiosos;

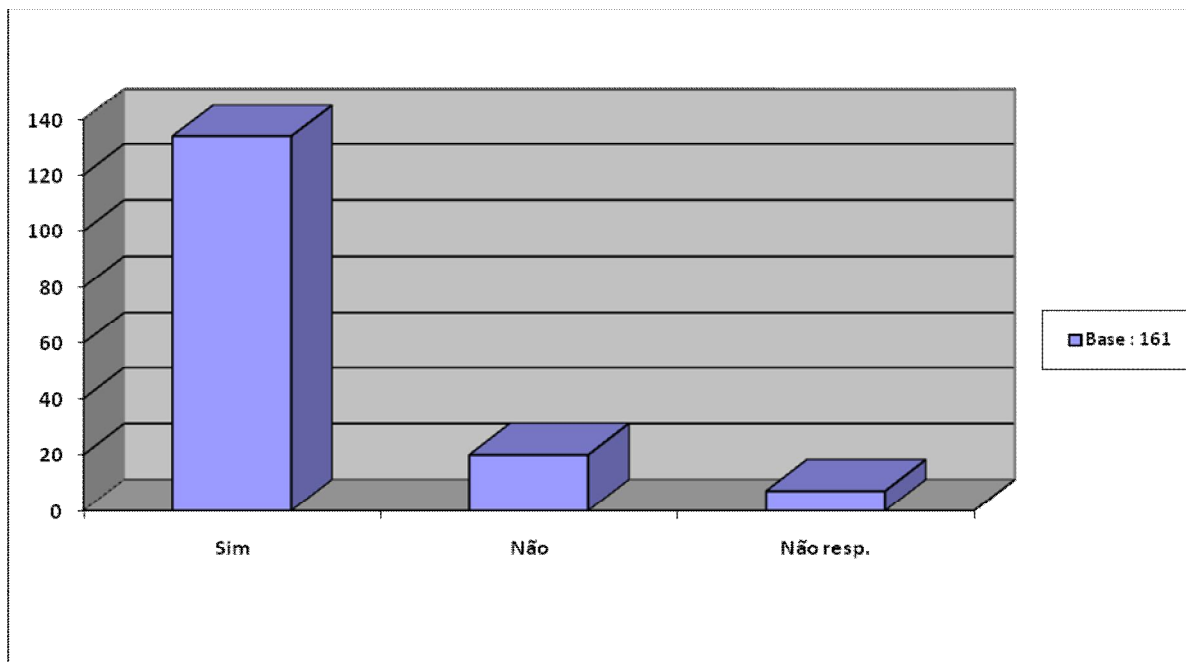
- Presente em todas as regiões do País de forma maior ou menor;
- Enriquecimento da cultura nacional;
- Contribuição na culinária nacional;
- Menor preconceito atualmente;
- Importância na música;
- Preconceito religioso;
- Interdisciplinaridade/transdisciplinaridade.

Em relação ao envolvimento das disciplinas com o tema, a opinião dos alunos pode constituir um quadro fidedigno de como e quanto as diferentes disciplinas trabalham as questões culturais.

Naturalmente, como fica evidenciado na tabela, a área de Humanas representa os níveis mais altos de atividades e planejamento, q fim de implementar e desenvolver os preceitos da Lei.

	Total	Percentual
Língua Portuguesa	30	30
Literatura	34	35
Língua Estrangeira	2	2
Educação Artística	30	30
História	81	83,5
Geografia	26	26,8
Filosofia	14	14,4
Sociologia	27	27,8
Química	1	1
Física	0	0
Biologia	2	2
Matemática	7	7
Educação Física	0	0
Projetos	0	0

Gráfico 11: Nível de envolvimento das disciplinas com o tema “Cultura(s) Africana(s) e Cultura Afro-brasileira” de acordo com a observação dos alunos.



São falas bem comuns, pela observação dos estudantes, no que se refere às atividades pedagógicas:

“Especificamente eu não tenho aprendido, mas no geral sim”.

“Tenho aprendido através de um livro chamado Tumbu”.

“Tivemos palestra sobre a matemática na África”.

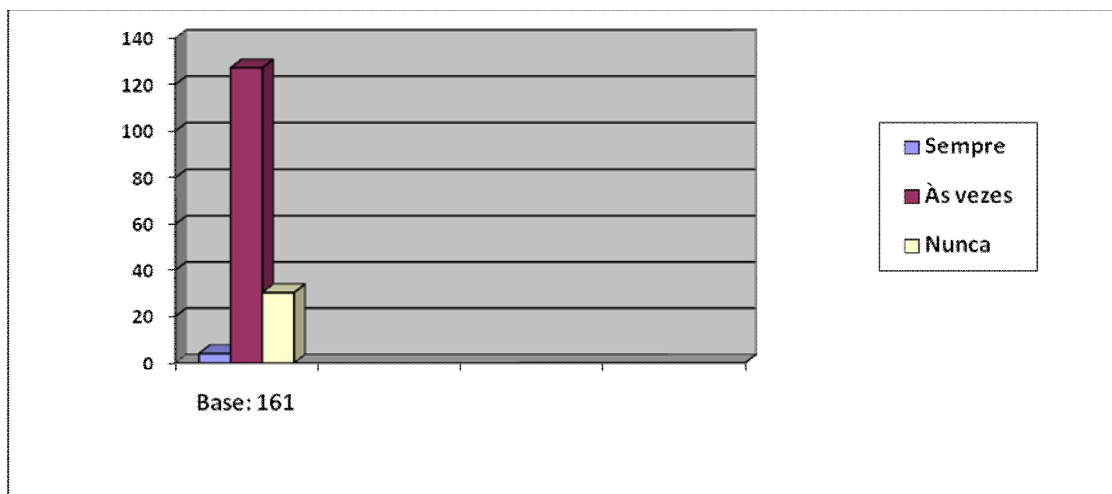
“Trouxeram as pessoas do jongo”.

É válido observar que Língua Portuguesa, Literatura e Educação Artística apresentam bons índices, aparecendo história com 83,5% de envolvimento nas atividades, pela sua própria natureza transdisciplinar.

Ao rever a frequência de contato com o tema, os números revelam que apenas 2,4% dos alunos declaram perceber os conteúdos culturais de matriz africana durante todo o ano letivo. Outros 78,8% consideram que o tema é trabalhado ocasionalmente e 18,6% julgam ser insuficiente o contato.

	Sempre	Às vezes	Nunca
Total	4	127	30
Percentual	2,4	78,8	18,6

Gráfico 12: Frequência de contato com o tema durante o ano letivo.



A frequência de contato com o tema varia entre as três instituições pesquisadas, todavia, no sentido geral, o foco maior está voltado a momentos de datas comemorativas, o que não significa a existência de planejamentos bimestrais e/ou semestrais.

Numa visão geral, são elementos importantes para apreciação:

“Não tivemos nenhuma atividade sobre esse tema”.

“Tivemos apresentações das quartas-feiras, envolvendo História, Matemática e Artes”.

“Ainda não pude ver nada aqui”.

“Montamos um filme sobre lendas africanas”.

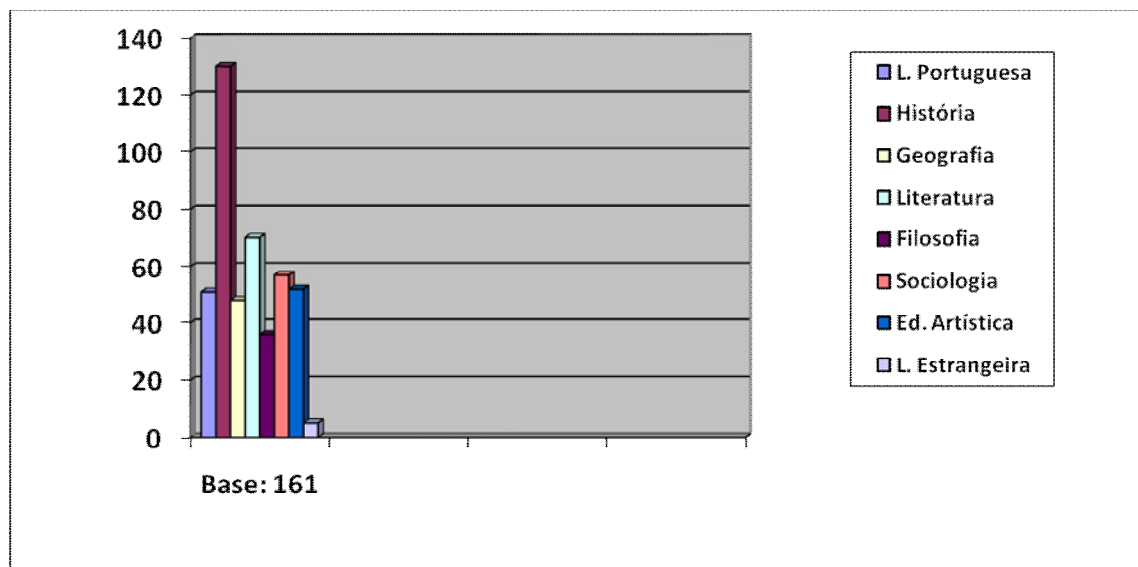
“Fizemos atividades na semana da Consciência Negra”.

No presente item, raríssimas exceções procuram o conhecimento sobre o tema de forma individual, por iniciativa própria.

A tabela seguinte apresenta a relevância das disciplinas de Humanas na aplicação dos pressupostos da Lei, merecendo atenção especial os índices de História e Literatura.

	Total	Percentual
L. Portuguesa	51	31,6
História	130	80,7
Geografia	48	29,8
Literatura	70	43,4
Filosofia	36	22,3
Sociologia	57	35,4
Educação Artística	52	32,2
L. Estrangeira	5	3,1

Gráfico 13: Relações entre as disciplinas de Humanas e o tema.



Das disciplinas selecionadas, História aparece com 80,7% pelas suas próprias características, entretanto, menos da metade dos alunos relata evidências de trabalhos inter/transdisciplinares ao longo do ano letivo. Portanto, a interação dos conhecimentos acontece em nível fora de uma intencionalidade formal, apesar de algumas iniciativas de integração entre as disciplinas, pelo relato dos alunos.

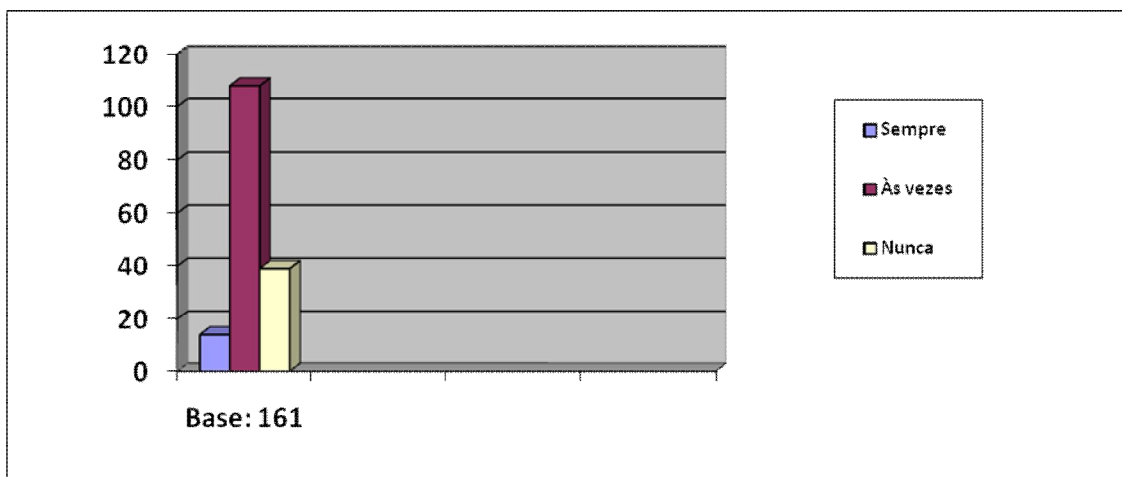
As experiências pedagógicas ligadas aos gráficos 13, 14 e 16 estão descritas no quadro 10, ao estabelecer uma listagem de diferentes atividades desenvolvidas nos objetivos da Lei 11.645/08.

Os números abaixo refletem a grande preocupação dos professores de Língua Portuguesa e Literatura no entendimento da Lei. É válido perceber que apenas 8,6% dos estudantes demonstram vivenciar atividades de leitura e/ou escrita como presentes, no cotidiano.

Os questionários demonstraram a pertinência de algumas obras de autores africanos como trabalho de leitura e subsídios para a produção de texto.

	Sempre	Às vezes	Nunca
Total	14	108	39
Percentual	8,6	67	24,2

Gráfico 14: Frequência do tema em Língua Portuguesa/Literatura.

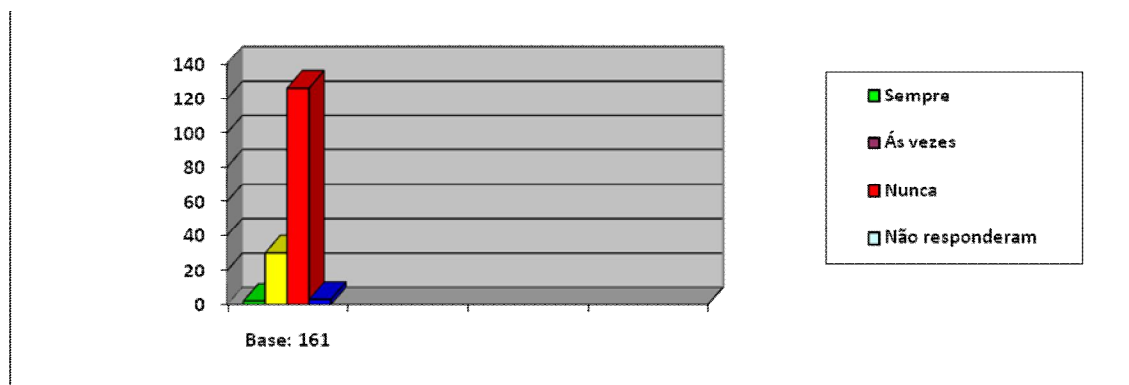


De fato, como a tabela abaixo descreve as Ciências Exatas e Biológicas apresentam os menores índices na execução de atividades. Por outro lado, a própria Lei dá maior direcionamento às disciplinas de Humanas, apesar de incentivar trabalhos de caráter interdisciplinar.

Nas escolas pesquisadas, uma pequena parte dos alunos destacou atividades interessantes, ligadas à disciplina de Matemática.

	Sempre	Às vezes	Nunca	Não Responderam
Total	2	30	126	3
Percentual	1,2	18,6	78,2	1,8

Gráfico 15: Interdisciplinaridade do conteúdo “África e suas culturas” nas disciplinas de ciências.



Pela observação do total da amostragem dos alunos, as disciplinas de Matemática, Biologia, Química e Física apresentam menos referências de relação entre seus conteúdos e o universo de conhecimentos de matriz africana.

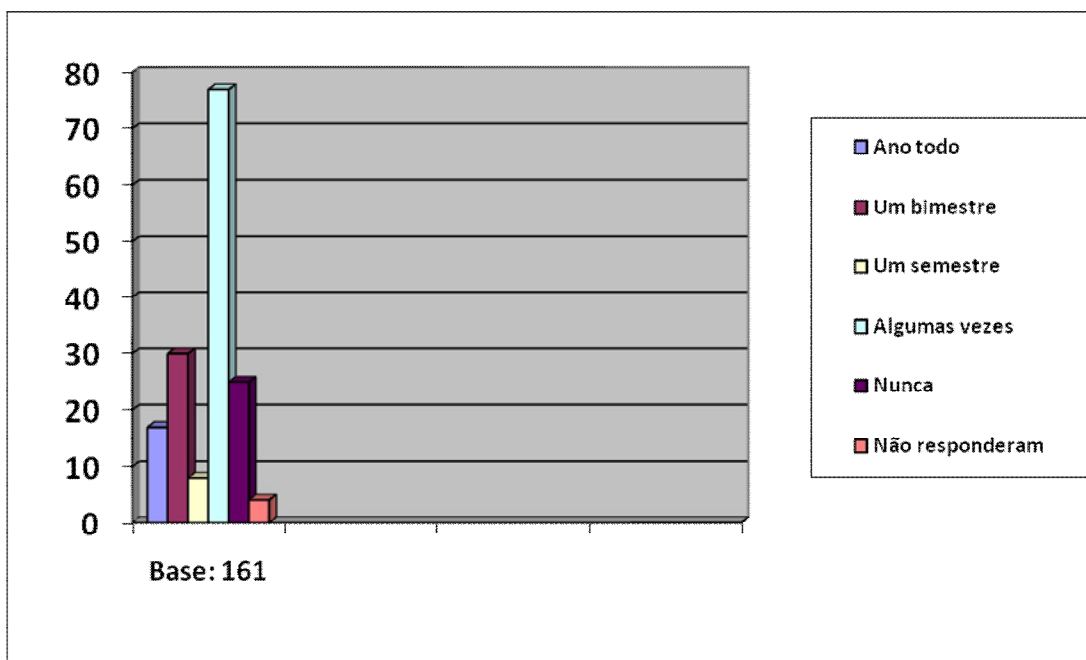
Segundo as orientações da Lei 11.645/08, o trabalho com temas transversais é de fundamental importância, sendo campo para atividades em todas as áreas, apesar da prioridade na área de Humanas.

Os índices relacionados à disciplina de História possibilitam uma real compreensão do quanto há que avançar na educação brasileira, entretanto, o quadro pode ser considerado positivo.

A observação detalhada da tabela revela as trajetórias do tema durante o ano letivo.

	Total	Percentual
Ano Todo	17	10,5
Um Bimestre	30	18,6
Um Semestre	8	4,9
Algumas Vezes	77	47,8
Nunca	25	15,5
Não Responderam	4	2,4

Gráfico 16: Frequência do tema “África e suas culturas” nas aulas de História, segundo observações dos alunos.



É muito frequente a associação entre o tema África e o processo de escravização no Brasil, o que acontece quase que de forma imediata. Ainda assim, apesar de tais relações, nota-se uma reflexão crítica por parte dos estudantes, contextualizando e identificando as intencionalidades do colonizador. Há também, de forma mais ou menos acentuada, críticas apresentadas a alguns livros didáticos, pela pouca atenção concedida às questões da identidade negra.

Quadro de Atividades elaborado com base nas respostas dos alunos das três instituições pesquisadas, tendo como amostragem 41 (quarenta e um) questionários e as disciplinas de Língua Portuguesa, História, Literatura e Educação Artística.

Dos 161 (cento e sessenta e um) questionários preenchidos apenas 41 estudantes citaram atividades.

Quadro 10 – Atividades Pedagógicas sobre História da África e Cultura Afro-Brasileira nas três instituições pesquisadas. “Continua”

História	Língua Portuguesa	Literatura	Educação Artística
Estudo da descendência africana da multietnicidade.	Algumas palavras de origem africana.	Poemas.	Danças e pinturas.
Formação do Brasil que envolve os escravos.	Palavras de origem africana.	Às vezes, textos sobre negros.	Estudo sobre danças africanas.
Escravatura.	Escravidão.	Poemas.	Artesanato.
A questão dos escravos.	Compreensão de textos.	Textos de influência africana.	Modo de vida, culinária.
Escravidão.	Textos diversos.	Escravidão.	Religião/Crenças.
Estudo: cultura e miscigenação.	-----	Nas escolas literárias.	Pintura do período da escravidão.
Escravidão e emancipação dos escravos africanos.	-----	Literatura: Romantismo e Realismo.	Artesanato da vida dos negros.
Escravidão.	-----	Textos.	-----
Escravidão.	-----	Poemas e histórias sobre escravos que foram alforriados.	-----
Escravidão.	-----	Castro Alves Poesia Social (60 e 70, XIX).	-----
Desenvolvimento dos primeiros homens/tráfico negreiro.	-----	-----	-----

Escravidão.	-----	-----	-----
Folclore.	-----	-----	-----
Construção do Brasil, escravidão e abolição.	-----	-----	-----
“Quadro 10. Continuação”.			
Escravidão, mão de obra, conquistas sociais.	-----	-----	-----
Continentes africanos.	Poucas aulas.	Autores da nossa diversidade.	Trabalhos plásticos de ambiente da antiguidade negra.
Seminários, aulas e debates.	Questões da língua, termos.	Debates não programados e raros trabalhos.	Influência da arte africana.
Apresentações de trabalho sobre cultura.	Muito pouco. Origem de algumas palavras.	Artes e textos.	Estudos, montagem de murais e quadros.
Textos para análise/comparação.	Contos.	Contos.	Arte africana: escultura/pintura.
Seminários, trabalhos e aulas.	Debates.	Prosa e poemas.	Pinturas/máscaras africanas.
Cultura Africana.	Dialetos.	Filmes (lendas).	Quilombos.
Estudo da África e Brasil.	Debates.	Filme.	Debates.
Estudos sobre a colonização, usos e costumes e suas influências.	Importância em nossa língua.	-----	Cultura Afro no Sul.

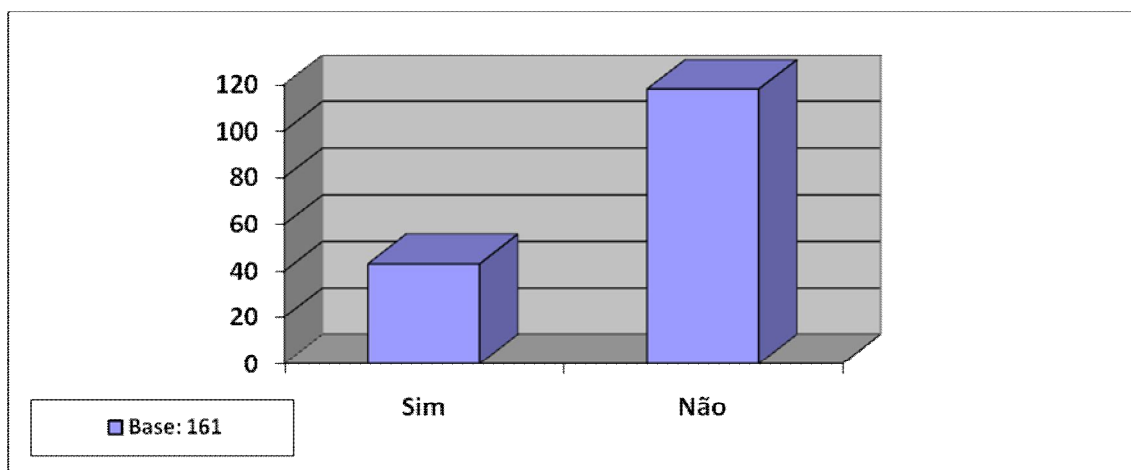
Influência em nossos costumes.	Redação (Zumbi).	-----	Artes plásticas.
Coral de música africana.	-----	-----	Pintura corporal.
Debates.	-----	-----	-----
“Quadro 10. Continuação”.			
Origem e ligação com o Brasil.	-----	-----	-----
Filmes.	-----	-----	-----
Cartazes e pesquisas.	-----	-----	-----
Comidas típicas.	-----	-----	-----
Negros no Brasil.	-----	-----	-----
Cultura/escravidão.	-----	-----	-----
Os negros nos EUA e em outros países.	-----	Escritores afro-brasileiros.	Pinturas e desenhos.
Descoberta e escravidão.	(Não vemos muito a cultura afro) Influência africana.	O Livro “Fio das Miçangas”, de Mia Couto.	Artistas africanos.
(Não houve nenhuma atividade em nenhuma das matérias)			
Colonização portuguesa.	Textos de cultura africana.	-----	Dança afro.
Escravidão.	-----	-----	Pintura africana.
Vida dos negros e preconceitos.	Livro: “Tumbu”, de Marconi Leal.	-----	Estudos das expressões artísticas africanas.
Escravidão	História da Língua		Arte egípcia.

(Em filosofia fizemos um seminário sobre a cultura Iorubá).	e adaptação cultural afro-brasileira.	-----	
Influência africana na história brasileira.	Leitura de livros e seminários.	-----	-----
-----	Semelhança com o português (idiomas africanos).	-----	-----

O percentual de 73,2 na categoria “não” demonstra a carência de projetos culturais nas instituições, apesar de um sentimento otimista por conta da realização de alguns eventos acadêmicos, concursos de música, apresentação de peças teatrais etc.

	Sim	Não
Total	43	118
Percentual	26,7	73,2

Gráfico 17: Participação em projetos inter/transdisciplinares ou em atividades integradas sobre cultura Afro-brasileira.



Há ocorrência de projetos interdisciplinares nas instituições em momentos muito específicos do ano letivo, principalmente em relação ao Dia da Consciência Negra.

O fator interdisciplinar apresenta-se de forma mais assistemática do que em uma vertente formalizada.

Atividades integrando três ou mais disciplinas são mais comuns, mesmo não envolvendo a abrangência total do ano letivo.

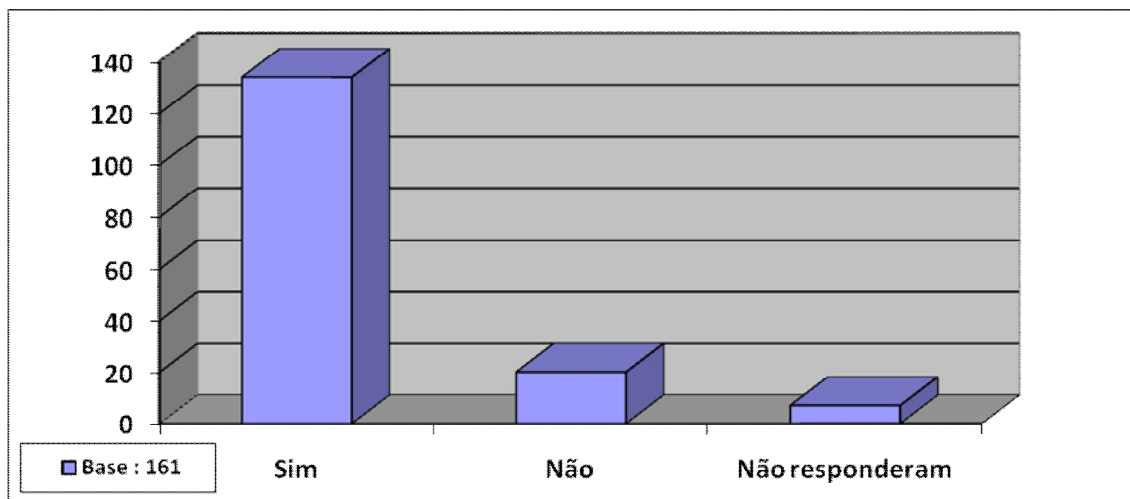
As disciplinas de Humanas apresentam maior abertura nos diálogos interdisciplinares contribuindo para o início de um processo mais concreto na construção de projetos a longo prazo.

O interesse pela cultura afro-brasileira fica expresso na tabela seguinte, sob o percentual de 83,2.

Quase que na totalidade dos questionários pode ser verificado o sentimento aceitação pela Cultura Afro-brasileira, a partir de um senso de identidade nacional.

	Sim	Não	Não responderam
Total	134	20	7
Percentual	83,2	12,4	4,3

Gráfico 18: Interesse pelo trabalho em Cultura Afro-brasileira

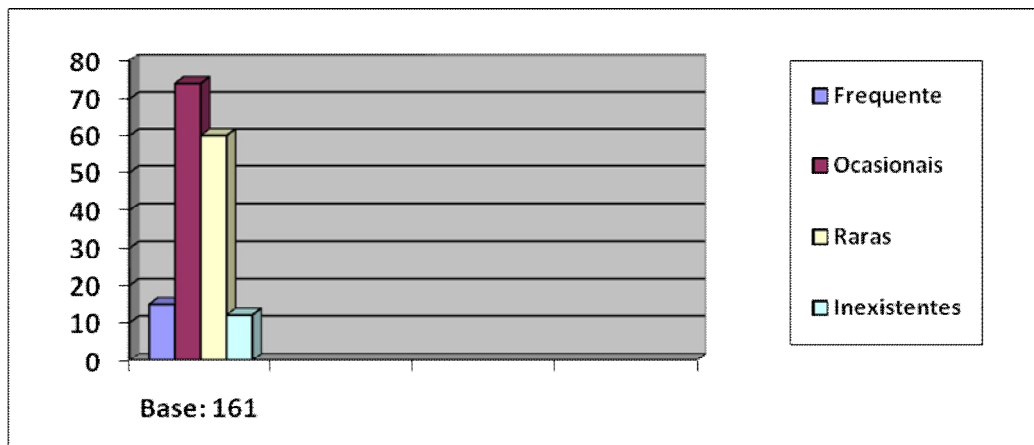


Apesar do grande interesse e aceitação demonstrados pelo trabalho em cultura afro-brasileira, é percebido um quadro tendencioso a uma visão folclorizada do tema por grande parte dos alunos das primeiras séries. De outra forma, alunos das terceiras séries apresentam um direcionamento mais crítico quando perguntados sobre a importância da influência africana em nossa formação cultural.

Pelas respostas quanto à necessidade de maior ou menor frequência acerca do trabalho em Cultura Afro, torna-se bastante evidente a necessidade de mais esclarecimento, que possibilita um melhor desenvolvimento futuro do tema nas instituições pesquisadas. É útil a visualização pormenorizada da tabela.

	Frequentes	Ocasionais	Raras	Inexistentes
Total	15	74	60	12
Percentual	9,3	45,9	37,2	7,4

Gráfico 19: Interesse dos alunos em relação à frequência no trabalho em cultura Afro-brasileira.



Quase que a totalidade dos alunos concorda sobre a importância de o tema ser trabalhado no dia-a-dia, contribuindo para uma formação sociocultural.

Os alunos das terceiras séries conseguem estabelecer relações mais profundas entre manifestações culturais e fenômenos sociais. Também, é importante salientar que os alunos das primeiras séries demonstram maior interesse na realização de dramatizações, grupos de música e apresentações de danças.

São discursos mais comumente encontrados:

“É interessante que nós saibamos qual a relação entre África e Brasil, que aprendamos quais os aspectos estão envolvidos nesse contexto, que enriqueçamos nosso saber, que o entendimento sobre tal assunto se torne mais amplo e que gere aceitação e conseqüentemente diminua-se o preconceito”.

“Não, pois não tem nada a ver com meu futuro profissional e me atrapalharia. Seria o mesmo que fosse inserida a matéria religião aqui”.

“Só demonstrar na História já é suficiente”.

“O sangue africano está em nós e deveríamos aprender mais sobre nossas origens”.

A maior parte dos alunos concorda com a inserção da cultura negra no cotidiano escolar. Desse modo, justificativas são apresentadas sobre o interesse em relação ao tema.

Os alunos responderam a favor do trabalho em Cultura(s) Africana(s) e Afro-brasileira por meio dos seguintes parâmetros:

- Beleza e riqueza da cultura;
- Aquisição de conhecimentos para a vida;
- Parte da História do Brasil e conhecimento sobre o passado;
- Minimizar os preconceitos entre os alunos;
- Aprender a respeitar melhor;
- Cultura interessantíssima, assuntos interessantíssimos;
- Conhecimento de nossas origens;

- O mundo ainda é preconceituoso;
- Aproximação das pessoas;
- Não esquecimento do passado;
- A miscigenação é um fato no Brasil;
- Importância para o respeito à História;
- Parte da nossa própria cultura;
- É a cultura menos abordada;
- O sangue africano está em nós;
- Faz parte do nosso cotidiano;
- A cultura afro-brasileira quase não é tratada em escolas, sendo um tema esquecido;
- A cultura afro-brasileira praticamente não possui nenhum meio de divulgação;
- Conhecimento da diversidade cultural;
- Influência na cultura atual;
- Descendência africana da população brasileira;
- Quebra de paradigmas preconceituosos;
- Identidade nacional.

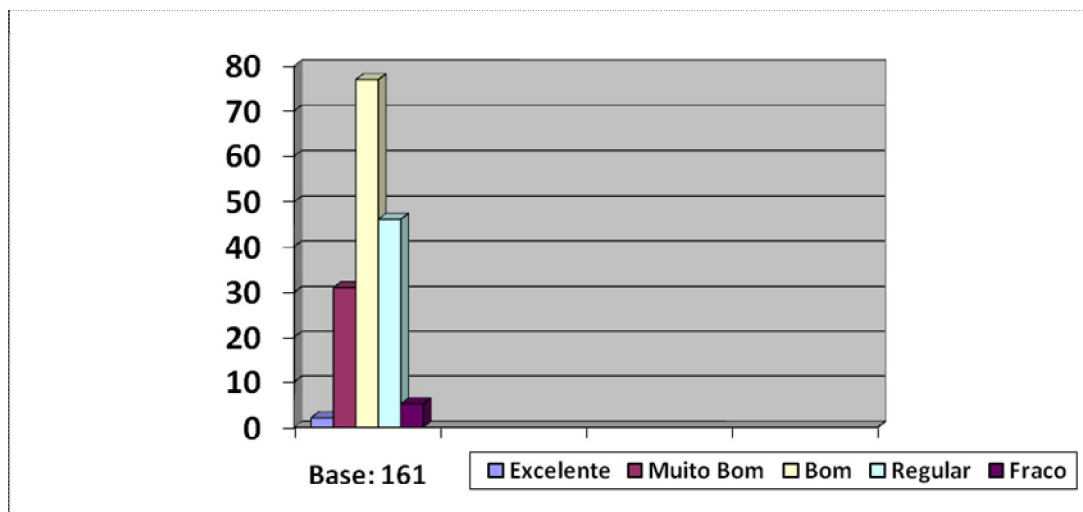
Os alunos que responderam contra o trabalho em Cultura(s) Africana(s) e Afro-brasileira constituem apenas 12,4% do total. Assim, relacionaram os seguintes parâmetros:

- Envolvimento com temas religiosos;
- Desnecessário o trabalho;
- Sem importância o tema;
- Em datas específicas;
- Sem relevância;
- Tema enfadonho;
- Preferência pela cultura européia;
- Falta de interesse;
- Apenas como curiosidade.

A apreciação sobre conhecimentos culturais é positiva, totalizando 47,8% na categoria “boa”, havendo interesse no entendimento mais amplo dos termos interculturalismo e multiculturalismo.

	Excelente	Muito bom	Bom	Regular	Fraco
Total	2	31	77	46	5
Percentual	1,2	19,2	47,8	28,5	3,1

Gráfico 20: Avaliação dos alunos sobre seus conhecimentos culturais.



Quanto aos conceitos de cultura/multiculturalismo, conversas sobre África e suas culturas, as três instituições manifestam quase que o mesmo nível de maturidade por parte dos educandos, pela faixa etária e suas vivências presentes. Um aspecto significativo pode ser avaliado pelo empenho em aprender mais, direcionando-se, na maior parte, a críticas sobre a pouca dimensão dada à cultura na mídia e na sociedade como num todo.

Segundo os estudantes, quando perguntados sobre o Brasil e sua cultura, são definições frequentes:

“Multiculturalismo para mim, é a definição de Brasil”.

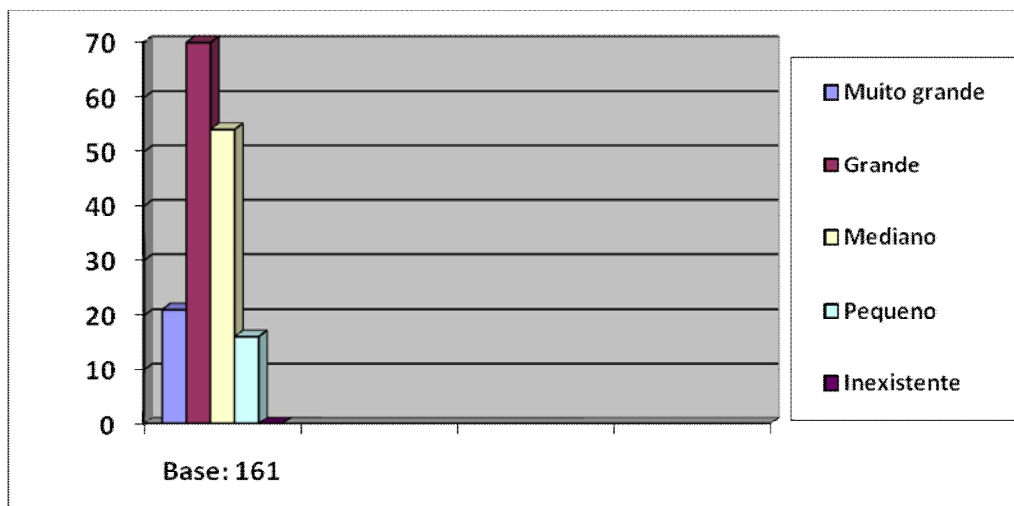
“Diversidade de culturas em um mesmo lugar, que de jeitos e maneiras diferentes convivem em um espaço igual”.

“Há multiculturalismo quando um país é constituído de muitas culturas e a população conhece essas culturas”.

Pela observação dos números abaixo, pode-se perceber que a questão do preconceito em relação à cultura negra ainda não se encontra interpretada de uma forma mais ampla. As categorias “grande” e “mediano” ganham quase o mesmo nível.

	Muito grande	Grande	Mediano	Pequeno	Inexistente
Total	21	70	54	16	0
Percentual	13	43,4	33,5	9,9	0

Gráfico 21: Avaliação dos alunos sobre o nível de preconceito em relação à cultura negra.



Nas três instituições pesquisadas, é relatada a pouca visibilidade da cultura afro-brasileira pela maior parte dos estudantes, principalmente ao fazerem referências aos meios de comunicação e aos próprios livros conhecidos por eles. Remetem à necessidade de uma desconstrução de estereótipos presentes na sociedade, por compreenderem certas dimensões das construções históricas de discriminação e preconceitos num grau maior ou menor, porém perceptíveis.

É percebido um descontentamento em relação a qualquer tipo de preconceito. Percebe-se um grau de conscientização em relação ao respeito devido a todas etnias.

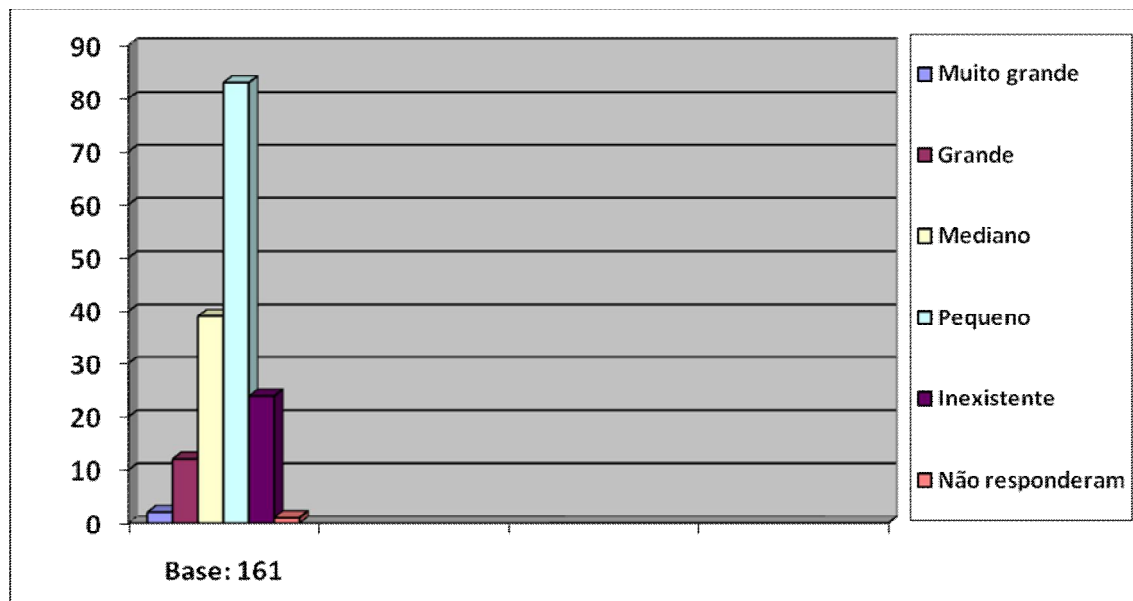
É feita uma relação entre o passado e o presente, pelo entendimento das construções históricas. Tudo isso pode ser observado nas falas dos estudantes:

“Por mais que já tenhamos passado por épocas em que o racismo era quase segregativo, hoje, podemos conviver com outros negros sem ter que passar por essas situações incômodas”.

Nas três escolas pesquisadas, o preconceito em relação ao tema está categorizado como “pequeno”, segundo a vivência dos diversos grupos de alunos.

	Muito grande	Grande	Mediano	Pequeno	Inexistente	Não responderam
Total	2	12	39	83	24	1
Percentual	1,2	7,4	24,2	51,5	14,9	0,6

Gráfico 22: Avaliação dos alunos sobre o nível de preconceito em relação à cultura negra em suas instituições.



A interação sociocultural dos estudantes parece levar a um bom grau de conscientização e à noção de direito às diferenças. Assim, os negros não são vistos como segregados, como fora das intenções pedagógicas nas instituições.

Há um consenso sobre a importância da difusão da cultura afro-brasileira, em todos os níveis da sociedade, como mais uma das diretrizes para quebra de preconceitos:

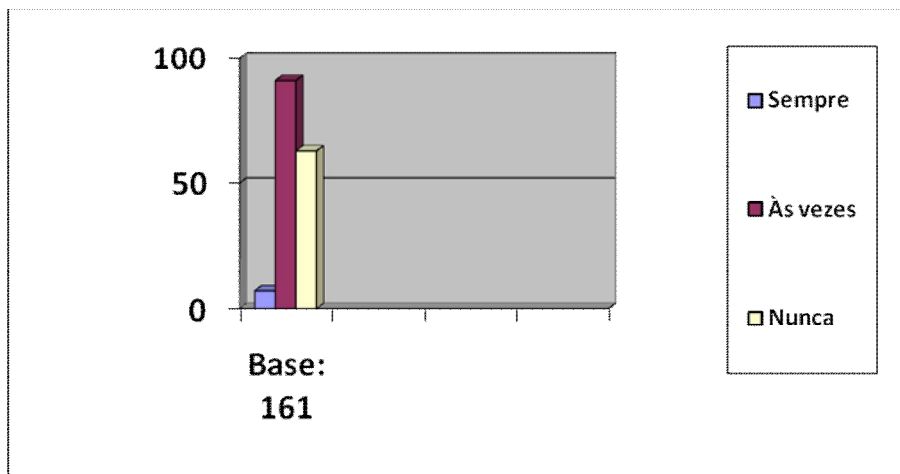
“Se não existisse tanto preconceito contra os negros, o caráter brasileiro seria um exemplo para outras nações”.

No que se refere a apresentações culturais, nos diferentes planejamentos das instituições pesquisadas, podem ser observados momentos de valorização das culturas de matriz africana.

Apesar de esforços por parte de coordenadores pedagógicos e docentes, apenas 4,3% dos alunos declarou participar de atividades durante todo o período letivo.

	Sempre	Às vezes	Nunca
Total	7	91	63
Percentual	4,3	56,5	39,1

Gráfico 23: Apresentações culturais no coletivo das instituições.



Nas três instituições pesquisadas, não é constatado um conjunto permanente de atividades culturais como formação de grupos de música ou dança, oficinas, salas de artesanato, sessões de vídeos ou centros culturais voltados à difusão da cultura afro-brasileira. Assim, atividades culturais ligadas ao tema, em seus véis coletivo, aparecem nas especificidades do calendário escolar: exposições, semanas de encontros com a comunidade, festividades e semanas acadêmicas.

Apresentações culturais são relacionadas a oportunidades de crescimento individual e coletivo, por constituírem nexos de entendimento do fazer histórico e reflexão sobre nossa própria formação identitária.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi desenvolvido no intuito de realizar uma investigação sobre a inserção da cultura negra em escolas técnicas federais do Estado do Rio de Janeiro, ao estudar as dificuldades desse processo e refletir sobre suas diversas condições.

A educação brasileira tem avançado bastante no que tange à promoção de diálogos em educação étnico-racial e interpretações das dimensões entre culturas e práxis no cotidiano. Convém enfatizar que a formação para o respeito às diversidades exige mudança de posturas, adequação epistemológica, intencionalidade e compreensão na aplicação de seus objetivos.

Os pressupostos da Lei 11.645/08 ainda não estão contemplados de forma desejável na educação nacional, embora possam ser observados grandes níveis de progresso, divulgação e respeito como um todo.

O diagnóstico de “quanto e como” a inserção da cultura negra está presente no dia-a-dia de três escolas técnicas foi a base que direcionou a pesquisa e suas implicações.

A fim de estabelecer um parâmetro entre os questionamentos propostos e a realidade imediata, foram realizadas entrevistas junto a professores e questionários preenchidos por estudantes, havendo instrumentos capazes de fornecer um mapa fidedigno, por trazerem elementos que vão desde a identificação de atitudes e pontos de vista à amostragem de atividades desenvolvidas durante o ano letivo. Então, de forma crítica, descreveu as reais condições em que se encontram as instituições pesquisadas.

A valorização da cultura afro-brasileira nas instituições de ensino vai além do simples cumprimento de objetivos legais, sendo oportunidade para um olhar reflexivo sobre nossa identidade nacional. “Não temos só um problema de perda de identidade negra, mas um problema de nacionalidade: quem quer ser brasileiro? Como o negro brasileiro se representa e é representado? Como o branco brasileiro se representa e é representado?” (BENTO, 2007)

Diante de tantos conflitos pelos quais passa a sociedade e pelos trajetos da história brasileira, desenvolver estudos em culturas e suas implicações representa justa busca redimensional para uma educação democrática, onde todos se reconheçam e se respeitem, como formadores e responsáveis pelo vínculo de nação. “A questão de identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”. (FREIRE, 2008)

Apesar da obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira, as escolas, geralmente, ainda encontram certas dificuldades, o que não significa falta de execução da lei e esforços em sua implementação. É percebido um marco inicial de intenções positivas. Outrossim, mesmo diante de tantas expectativas e impulsos, tendo por base de análise as orientações do Ministério da Educação, podem ser verificadas algumas lacunas que precisam e devem ser preenchidas em seu conjunto.

Valiosas contribuições de docentes e estudantes estão presentes ao longo do trabalho, relacionando contextos, destacando soluções e problemas, traçando um quadro real de suas práticas e demonstrando uma grande abertura ao conjunto dos questionamentos propostos.

Dúvidas são constatadas acerca do grau de validade da inserção de conteúdos culturais de forma tão intensa, por viés legal. Entretanto, a maior parte dos educadores mostra-se consciente sobre seu papel e implementa esforços na finalidade de avançar ainda mais em seus conhecimentos.

A ética foi um fator primordial na realização das entrevistas e preenchimento dos questionários e, durante o período dedicado a tais atividades, houve oportunidade de verificação dos “porquês” inerentes aos discursos, de forma individual ou coletiva.

As três instituições pesquisadas contemplam a inserção da cultura afro-brasileira em sua organização pedagógica. É útil compreender determinadas características, ou seja, peculiaridades: maior ou menor grau de inclusão dos conteúdos, preferência por projetos, disciplinas com maior ou menor destaque, melhor organização interdisciplinar etc.

Um aspecto essencial, percebido em relação aos professores, foi a falta de conhecimento sobre o tema culturas africanas e afro-brasileira, passando pela percepção da necessidade de cursos de formação, encontros e palestras, sugestão observada nas três escolas.

É consenso entre os docentes, das três instituições, o requerimento de ações mais sistemáticas nos planejamentos e atividades culturais, inclusive maior desenvolvimento de ações inter e transdisciplinares no cotidiano. Também há o esforço dos alunos em tais sentidos.

Grande parte dos alunos parece ter pouco conhecimento da Lei 11.645/08 e seus objetivos. Dessa forma, uma vertente importante é a explicação e divulgação dos objetivos da lei.

Os gestores entrevistados demonstraram clareza em relação à educação étnico-racial, apesar do reconhecimento sobre a evolução dessa prática.

Em relação à pertinência das perguntas elaboradas e questionamentos feitos a docentes e alunos, houve consenso a respeito das finalidades da função diagnóstica da pesquisa, num contexto de colaboração e verdade. As conclusões das análises levam a compreender que alguns pontos precisam ser revistos: adequações nos conteúdos de História, formação de um elo maior entre os grupos de cultura afro-brasileira e as instituições, capacitação docente em culturas de matriz africana, maior adesão a projetos interdisciplinares etc.

Quanto às questões sobre preconceito, foram destacados os de origem religiosa e os ligados à sexualidade, principalmente no caso da homossexualidade, ficando a questão étnica e cultural em segundo plano da evidência.

A escolha da amostragem para os questionários foi realizada com alunos dos primeiros e dos terceiros anos, a fim de obter uma melhor visão do desenvolvimento de conhecimentos sobre o tema. Mesmo assim, não foi notada uma distância significativa nesse sentido – a visão não se mostrou diferenciada em relação às séries.

Os resultados mostram que as relações entre a proposta de uma organização do currículo para práticas multiculturais/interculturais passam por um período de reflexões iniciais, exigindo a médio e longo prazo, maior empenho e direcionamento para uma concretização eficaz, buscando-se um maior grau de maturidade.

Com base em todo o trabalho e pelas considerações expostas, é fundamental repensar o conceito de culturas e suas inserções no ensino profissionalizante, como um dos pilares numa formação humanística. “O ensino pode tentar, eficientemente, promover a convergência das ciências naturais, das ciências humanas, da cultura das humanidades e da Filosofia para a condição humana”. (MORIN, 2005)

O trabalho em cultura afro-brasileira requer conhecimento e um posicionamento pedagógico de entendimento, de sua importância no contexto histórico-social do País.

A importância da Lei 11.645/08 vai além de sua simples execução, sendo considerada como veículo mobilizador de uma conscientização sobre nossa formação cultural. Ainda, as questões culturais indígenas também mencionadas são consideradas como um frágil ponto a ser trabalhado.

Em síntese, os estudos dessa pesquisa não são conclusivos, mas podem ajudar na busca de diálogos sobre prática dentro das escolas técnicas, incentivando outros pesquisadores pra formação de um quadro abrangente que possa indicar novos rumos para a educação.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

APPLE, M.E. **A presença ausente da raça nas reformas educacionais**. In: CANEN, a: **Brasil. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais**; Brasília, 1999.

BENJAMIN, Walter; **Obras Escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CANDAUI, Vera Maria (org). **Sociedade, educação e Cultura questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. MOREIRA, Antonio Flavio (orgs). **Multiculturalismo. Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**; Petrópolis, RJ; Vozes; 2008.

CANEM, **Competência Pedagógica e Pluralidade Cultural: eixo na formação de professores?**, Cadernos de Pesquisa, n. 102, pp, 89-107, 1997.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

COSTA, Marisa Vorraver (org). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP8A, 2001.

ECO, U. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (org). **Educação como Exercício de Diversidade**. Brasília, 2007.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classe**. São Paulo; Ática, v.2, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A.,. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34..2002.

HALL, STUART, **Da diáspora: identidades e meditações culturais**. Editora: UFMG, Belo Horizonte, 2009.

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

LEI 11645/08 DE 10 DE MARÇO DE 2008.

LOPES, Nei. Bantos, **malês e identidade negra**. Rio de Janeiro, Forense, 1998.

LOUZADA, G.R., **Fracasso Escolar, Classe Social e Cor: proposta pra os cursos de formação de professores, dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense, 1993.**

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

McLAREN, **Multiculturalismo, Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

_____. **Peter Multiculturalismo Crítico**. São Paulo; Cortez, 1997.

MONTEIRO, Aloísio Jorge de Jesus - UFRRJ; **“Artigo apresentado na ANPED 2005; Título: Sobreviventes das Fronteiras: Cultura, violência e valores na educação. GT- Educação Popular – 6. Caxambu – MG.**

MOREIRA, a F.; CANEN, a **Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente**. In: _____. (Orgs). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papyrus, 2001.

_____. A.F.B. **Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores**. In: F.B. **Moreira (org.), Currículo: políticas e práticas, pp. 81-96**. São Paulo: Ed. Papyrus, 1999.

MORIN, Freire. **A cabeça bem-feita: repensar e reforma, reforma o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**, Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

_____. **Arte Afro-Brasileira: o que é afinal? In: Mostra do redescobrimto: arte Afro-Brasileira Associação 500 anos Brasil artes visuais**. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo. P. 98-111, 2000.

NUNES, Antônia Elisabeth da Silva Souza Nunes; OLIVEIRA, Elias de Oliveira (org). **Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

OLIVEIRA, Iolanda; SISS, Ahyas (orgs). **Caderno Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF**. Rio de Janeiro/Niterói, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; **Saberes Pedagógicos e Atividades Docente**. São Paulo, 2002.

PCNs vol. 20

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; CURY, Carlos Roberto Jamil; Ângelo, Francisca Novantino Pinto; LOPEZ, Marília Ancona. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-**

Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação; Ministério da Educação, Brasília – DF, 2004.

SANTOS, Akiko, Ana Cristina Souza dos Santos (orgs). **Educação trnsdisciplinar: ampliando horizontes.** Seropédica, RJ: EDUR, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu, **Currículo e cultura como prática de significação. Texto apresentado no IV seminário Internacional de Reestruturação Curricular.** Porto Alegre – RS, 1997.

_____. **Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte; Autêntica, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; **Saberes Pedagógicos e Atividade docente;** Cortez; São Paulo; 2002.

QUEIROZ, M.I.P. de. **Relatos orais: do indizível ao dizível.** In: VON SIMSON, O. (org). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil).** São Paulo: Vértice; Editora Revista dos Tribunais, 1988. Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v. 5.

SOBRÉ, Muniz. **Claros e escuros; identidade, povo e mídia no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1999.

7 ANEXOS

Anexo A

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

PARECER CNE/CP 003/2004

APROVADO EM: 10/03/2004

PROCESSO NO.: 23001.000215/2002-96

I- Relatório

“Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 06/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5, I, Art.210, Art. 206, I, § 1 do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26^a e 79B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros.

Junta-se preceitos analógicos aos Art.26 e 26A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art.175, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art.303), de Alagoas (Art.253), assim como de Leis Orgânicas tais como a de Recife (Art.138), de Belo Horizonte (Art.182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal no. 7685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal no. 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e Lei Municipal no. 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo.

Junta-se também ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientam a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

Destina-se o parecer aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimento de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se também às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e

educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

Em vista disso, foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de 1000 questionários, e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas.

II – Voto da Relatora

Em face do exposto e diante de direitos desrespeitados, tais como:

- o de não sofrer discriminações por ser descendentes de africanos;
- o de ter reconhecida a decisiva participação de seus antepassados e da sua própria na construção da nação brasileira;
- o de ter reconhecida sua cultura nas diferentes matrizes de raiz africana;
- diante da exclusão secular da população negra dos bancos escolares, notadamente em nossos dias, no ensino superior;
- diante da necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais;
- diante da importância de reeducação das relações étnico/raciais no Brasil;
- diante da ignorância que diferentes grupos étnico-raciais tem uns dos outros, bem como da necessidade de superar esta ignorância para que se construa uma sociedade democrática;
- diante, também, da violência explícita ou simbólica, gerada por toda sorte de racismos e discriminações que sofrem os negros descendentes de africanos;
- diante de humilhações e ultrajes sofridos por estudantes negros, em todos os níveis de ensino, em consequência de posturas, atitudes, textos e materiais de ensino com conteúdos racistas;
- diante de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em convenções, entre outros o da Convenção da Unesco, de 1960, relativo ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como os da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatadas, 2001;

- diante da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, inciso IV, que garante a promoção do bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminações; do inciso 42 do Artigo 5º que trata da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível; do §1º do Art. 215 que trata da proteção das manifestações culturais;
- diante do Decreto 1.904/1996, relativo ao Programa Nacional de Direitos Humanos, que assegura a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país;
- diante do Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da administração pública federal, o Programa Nacional das Ações Afirmativas;
- diante das Leis 7.716/1999, 8.801/1990 e 9.459/1997, que regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional;
- diante do inciso I da Lei 9.394/1996, relativo ao respeito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; diante dos Arts. 26, 26A e 79B da Lei 9.394/1996, estes últimos introduzidos por força da Lei 10.639/2003, Proponho, ao Conselho Pleno:
 - A) instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino no âmbito de sua jurisdição orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações étnico-raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes;
 - B) recomendar que este Parecer seja amplamente divulgado, ficando disponível no site do Conselho Nacional de Educação, para consulta dos professores e de outros interessados.

Brasília-DF, 10 de março de 2004.

Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva-Relatora

III – Decisão do Conselho Pleno

O conselho Pleno aprova por unanimidade o voto do Relator

Sala das Sessões, 10 em março de 2003.

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Presidente

Anexo B

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Instituto de Agronomia

Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola

Pesquisa para Dissertação de Mestrado – Área de Concentração Educação e Sociedade

Mestrando: Cláudio Silva Braga

Orientador: Gabriel de Araújo Santos

Roteiro da entrevista junto aos professores do IFRJ/Pinheiral, IFRJ/Nilópolis e Colégio Técnico da UFRRJ.

- 1- Como você avalia as relações entre cultura afro-brasileira e a educação contemporânea? Justifique.
- 2- A lei 11.645/08 está sendo aplicada em sua escola? Comente sobre a aplicação da lei e explique os pontos positivos e negativos.
- 3- Na sua formação inicial você foi orientado em relação às questões das práticas pedagógicas no que se refere à cultura, multiculturalismo e interculturalismo? Justifique.
- 4- Como você se avalia em relação a seus conhecimentos culturais de matriz africana? Justifique.
- 5- Estabeleça relações entre o projeto político pedagógico de sua escola e o tema transversal “História da África e Cultura Negra no Brasil.” Justifique.
- 6- Você está formando seus alunos para lidar com as diversidades culturais? Justifique.
- 7- Você reconhece as orientações da Lei 11.645/08 na matriz curricular e planejamentos de sua escola? Justifique.
- 8- Cite atividades pedagógicas, dentro de sua disciplina, desenvolvidas em sala de aula em relação à Lei 11.645/08. Explique.

9- Como você avalia a interação cultural de seus alunos em relação às suas identidades: valores, conhecimentos, ética, trocas etc.

10- Com base nas perguntas anteriores, elabore um quadro sobre o tema: sugestões, críticas, necessidades, ponto de vista etc.

Anexo C

Roteiro de Questionário aos Alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Mestrando: **CLAUDIO SILVA BRAGA**

Por gentileza, responda ao questionário abaixo.

1- O que você sabe sobre a cultura afro-brasileira? Dê exemplos e opiniões sobre o assunto.

2- **A Cultura Afro-Brasileira** faz parte da realidade escolar? Quais disciplinas estão envolvidas com o tema e com que frequência?

3- Você poderia citar uma atividade extracurricular sobre Cultura Afro-Brasileira realizada nos anos de 2008 e 2009. Descreva as atividades.

4- Cite atividades específicas sobre Cultura Afro-Brasileira nas seguintes disciplinas: História, Educação Artística, Língua Portuguesa e Literatura. Caso nenhuma disciplina tenha apresentado atividades, comente sobre o assunto dentro de sua visão.

5- Conceitue **multiculturalismo**. O que você tem aprendido sobre as culturas africanas e brasileiras em sua escola?

g) () Educação Artística

h) () Língua Estrangeira

14- Nas disciplinas de Biologia, Química, Física e Matemática, com que frequência o professor relacionou o conteúdo com a África e suas culturas?

a) () sempre

b) () às vezes

c) () nunca

15- Nas aulas de Língua Portuguesa/Literatura, com que frequência o tema cultura negra e África aparece?

a) () sempre

b) () às vezes

c) () nunca

16-De que forma o tema África e suas culturas é trabalhado na disciplina de História?

a) () o ano todo

b) () em apenas um bimestre

c) () em um semestre

d) () em algumas aulas

e) () nunca

17- Dramatizações, filmes e danças sobre cultura negra acontecem em sua escola:

a) () sempre

b) () às vezes

c) () nunca

18- Caso o tema Cultura Negra não esteja sendo trabalhado com frequência em sua escola, você gostaria que fosse trabalhado com que frequência?

a) () ocasionalmente

b) () raramente

c) () nunca

d) () sempre

Anexo D

Ministério da Educação
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
Curso de Mestrado em Educação Agrícola
Linha de Pesquisa: Educação e Sociedade

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Professores

(de acordo com as Normas da Resolução nº 196, do Conselho Nacional de Saúde de 10 de outubro de 1996 – IFRRJ).

Você está sendo convidado para participar da Pesquisa **“A INSERÇÃO DA CULTURA NEGRA E O COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO”**. Você foi selecionado para responder a uma entrevista e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o (a) pesquisador (a) e nem com qualquer setor desta Instituição.

O objetivo deste estudo é traçar um panorama da educação multi/intercultural, cultura negra e o cotidiano da prática pedagógica em sua escola, contribuindo para elaboração de dissertação de mestrado.

Não há riscos relacionados com a sua participação nesta pesquisa.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Sua colaboração é importante para a elaboração de textos, sendo uma parte necessária em todo o conteúdo da pesquisa. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Participar desta pesquisa **não** implicará nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação.

Você receberá uma cópia deste termo com o e-mail de contato dos professores que acompanharão a pesquisa para maiores esclarecimentos.

Assinatura do pesquisador

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Nome do pesquisador: Claudio Silva Braga

Tel: (24)33563177 / (24) 981257516

e-mail: claudio_sbarga@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. _____

Professor (a)

Obs.: Em caso do aluno ser menor de idade, solicita-se a assinatura do responsável

Data ____/____/____ _____
(assinatura do participante)

Anexo E

**Ministério da Educação
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
Curso de Mestrado em Educação Agrícola
Linha de Pesquisa: Educação e Sociedade**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Alunos

(de acordo com as Normas da Resolução nº 196, do Conselho Nacional de Saúde de 10 de outubro de 1996 – IFRRJ).

Você está sendo convidado para participar da Pesquisa **“A INSERÇÃO DA CULTURA NEGRA E O COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO”**. Você foi selecionado para responder a um questionário e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o (a) pesquisador (a) e nem com qualquer setor desta Instituição.

O objetivo deste estudo é traçar um panorama da educação multi/intercultural, cultura negra e o cotidiano da prática pedagógica em sua escola, contribuindo para elaboração de dissertação de mestrado.

Não há riscos relacionados com a sua participação nesta pesquisa.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Sua colaboração é importante para a elaboração de textos, sendo uma parte necessária em todo o conteúdo da pesquisa. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Participar desta pesquisa **não** implicará nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação.

Você receberá uma cópia deste termo com o e-mail de contato dos professores que acompanharão a pesquisa para maiores esclarecimentos.

Assinatura do pesquisador

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Nome do pesquisador: Claudio Silva Braga

Tel: (24)33563177 / (24) 981257516

e-mail: claudio_sbraga@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. _____

Aluno (a)

Obs.: Em caso do aluno ser menor de idade, solicita-se a assinatura do responsável

Data ____/____/____ _____
(assinatura do participante)

Anexo F

Ministério da Educação
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
Curso de Mestrado em Educação Agrícola
Linha de Pesquisa: Educação e Sociedade

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Coordenadores Pedagógicos

(de acordo com as Normas da Resolução nº 196, do Conselho Nacional de Saúde de 10 de outubro de 1996 – IFRRJ).

Você está sendo convidado para participar da Pesquisa **“A INSERÇÃO DA CULTURA NEGRA E O COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO”**. Você foi selecionado para responder a uma entrevista e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o (a) pesquisador (a) e nem com qualquer setor desta Instituição.

O objetivo deste estudo é traçar um panorama da educação multi/intercultural, cultura negra e o cotidiano da prática pedagógica em sua escola, contribuindo para elaboração de dissertação de mestrado.

Não há riscos relacionados com a sua participação nesta pesquisa.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Sua colaboração é importante para a elaboração de textos, sendo uma parte necessária em todo o conteúdo da pesquisa. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Participar desta pesquisa **não** implicará nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação.

Você receberá uma cópia deste termo com o e-mail de contato dos professores que acompanharão a pesquisa para maiores esclarecimentos.

Assinatura do pesquisador

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Nome do pesquisador: Claudio Silva Braga

Tel: (24)33563177 / (24) 981257516

e-mail: claudio_sbraga@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. _____

Coordenador (a) pedagógico (a)

Obs.: Em caso do aluno ser menor de idade, solicita-se a assinatura do responsável

Data ____/____/____

(assinatura do participante)

Anexo G

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NA INSTITUIÇÃO

Venho por meio de este documento autorizar ao pesquisador Claudio Silva Braga, a desenvolver o projeto intitulado: **“A INSERÇÃO DA CULTURA NEGRA E O COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLAS FEDERAIS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO”** no IFRRJ / Campus Nilópolis. Cabe citar que estou ciente que o pesquisador está regularmente matriculado no Curso de Mestrado em Educação Agrícola / UFRRJ.

Foi esclarecido que os sujeitos da pesquisa serão alunos (as) dos Cursos técnicos. Estou ciente de que a pesquisa consiste em questionário, não comprometendo a qualidade de ensino e nem os sujeitos da pesquisa. A qualquer momento, os alunos poderão desistir de participar da pesquisa, não causando nenhum prejuízo às instituições envolvidas, à pesquisa ou aos alunos. Cabe citar que os procedimentos adotados pelo pesquisador garantem sigilo da identidade dos participantes. Os dados serão utilizados para a realização de relatórios internos e publicações científicas.

Nilópolis, ____ de _____ de 2010.

Diretor da Instituição