



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA: ENTRE  
PRÁTICAS E LEGISLAÇÕES NAS ESCOLAS DA CIDADE DE SANTA HELENA-  
PB**

**CAJAZEIRAS-PB**

**2018**

**FRANCISCA PEREIRA DE SOUZA**

**A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA: ENTRE  
PRÁTICAS E LEGISLAÇÕES NAS ESCOLAS DA CIDADE DE SANTA HELENA-  
PB**

Monografia apresentada à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Graduação em História da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande como requisito para obtenção de nota.

**ORIENTADOR: ISRAEL SOARES DE SOUSA**

**CAJAZEIRAS-PB**

**2018**

## FICHA CATALOGRÁFICA

**FRANCISCA PEREIRA DE SOUZA**

**A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA: ENTRE  
PRÁTICAS E LEGISLAÇÕES NAS ESCOLAS DA CIDADE DE SANTA HELENA-  
PB**

Aprovada em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

**BANCA EXAMINADORA**

---

Israel (UFCG)  
Orientadora

---

(UFCG)  
Examinadora

---

(UFCG)  
Examinadora

---

(UFCG)

## **RESUMO**

O objetivo da presente pesquisa é problematizar como a cultura afro-brasileira aparece nos no currículo do ensino de história, apresentando a proposta da incorporação deste tema entre práticas e legislações nas escolas da cidade de Santa Helena-PB. Para isso foram elaboradas entrevistas com o objetivo de compreender as experiências dentro do Ensino de História vivenciadas nas escolas escolhidas. Além disso, foram analisados o documento da LDB, PCNs e o Projeto Político Pedagógico das escolas Pe. José De Anchieta e Prof. José Bento. Esta pesquisa parte da ótica da História Cultural, uma vez que a história Cultural percebe o ensino de História enquanto possibilidade para uma percepção larga e diversa da condição humana, considerando a perspectiva de estudiosos como POLLAK ( 1992) e DA SILVA (2000).

**Palavras- chave:** Ensino. História. Cultura afro-brasileira. Santa Helena-PB.

## **ABSTRACT**

The objective of the present research is to problematize how the Afro-Brazilian culture appears in the curriculum of history teaching, presenting the proposal of incorporating this theme between practices and legislation in the schools of the city of Santa Helena-PB. For this purpose, interviews were designed with the purpose of understanding the experiences within the Teaching of History lived in the chosen schools. In addition, the LDB document, PCNs and the Political Pedagogical Project of the schools by Father José De Anchieta and Prof. José Bento. This research starts from the viewpoint of Cultural History, since Cultural history perceives the teaching of History as a possibility for a wide and diverse perception of the human condition, considering the perspective of scholars such as POLLAK (1992) and DA SILVA (2000).

**Keywords:** Teaching. Story. Afro-Brazilian culture. Santa Helena-PB.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
<b>CAPÍTULO I REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E CULTURA-AFRO BRASILEIRA .....</b>	<b>16</b>
1.1. Concepções de Currículo.....	16
1.2. Cultura afro-brasileira e currículo.....	18
<b>CAPÍTULO II -LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....</b>	<b>26</b>
2.1 PCN.....	26
2.2. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA LDB.....	29
<b>CAPÍTULO III - TECENDO OS FIOS DA EXPERIÊNCIA.....</b>	<b>34</b>
3.1 PE. JOSÉ DE ANCHIETA.....	34
3.2 ESCOLA PROF. JOSÉ BENTO.....	39
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>43</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>44</b>

## **AGRADECIMENTOS**

Este TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) só foi possível graças à colaboração de algumas pessoas, as quais eu deixo aqui registrado os meus profundos agradecimentos:

Primeiramente agradeço a Deus que esteve comigo em toda essa trajetória, mim dando sabedoria, permitindo que minha fé se mantesse sempre viva, se fazendo presente nos momentos mais difíceis, mim dando força e coragem para seguir em frente. Sem Ele nada seria possível.

Aos meus pais, Francisco Pereira de Souza (In Memoriam) e Laura Maria da Conceição, que sempre mim apoiou incondicionalmente durante toda a graduação e que sonhou comigo por este momento durante todos estes anos (Deus te agradeço por tê-la conservado com vida até aqui) para que pudesse viver este momento comigo, a minha irmã Gecilda Ernesto Carvalho e a minha sobrinha (do coração) Elizama Ferreira Martins.

Ao meu Orientador Israel Soares de Sousa, que mim ajudou e fez o melhor que podia. Agradeço a Deus pela sua dedicação e paciência para comigo. E a todos os professores do curso de História do Campus de Cajazeiras-PB, que desde 2010.2 estiveram sempre se esforçando para dar o melhor.

Aos colegas de curso de História da turma 2010.2 que foram companheiros de todas as horas, juntos dividimos momentos de alegrias e tristezas, de cumplicidade.

Agradeço as minhas amigas, em especial a Jocasta Diniz Lopes e Thais Candido Bezerra, pela disponibilidade e carinho que tiveram comigo sempre que precisei.

Aos amigos, irmãos e em especial ao Pastor Jorge Lucena Simões da Igreja Assembleia de Deus de Santa Helena-PB.

Agradeço também a E.E.E.I.E.F. Prof. José Bento e a E.N.M.N. Padre José de Anchieta, pela disponibilização de material para escrita desse TCC, aos Professores Josefran Ferreira Lima, Ricardo Rodrigues da Silva e Evaristo Ferreira Dantas Neto.

Aos membros examinadores da banca de defesa desse TCC o meu muito obrigada.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram de forma direta ou indireta para a realização deste trabalho.

O Senhor, contudo, disse a Samuel: "Não considere sua aparência nem sua altura, pois eu o rejeitei. O Senhor não vê como o homem: o homem vê a aparência, mas o Senhor vê o coração".

I Samuel 16:7

## LISTA DE IMAGENS

**Figura 1:** Alunos durante a Semana da Consciência Negra.....37

**Figura 2:** Painel exibido em evento escolar sobre a Consciência Negra.....39

**Figura 3.** Painel Ilustrativo na E.M.E.F.E.N.M.N. Padre José de Anchieta durante a Semana da Consciência Negra.....40

**Figura 4:** Catálogo de projeto sobre a Consciência Negra.....43

## INTRODUÇÃO

O ato de ensinar é claramente uma ação política, que intenta promover mudanças e ressignificações das identidades sociais. Nesse sentido, currículo é mais que uma simples seleção de conteúdos a serem ensinados em sala de aula. No centro das decisões e escolhas do currículo está a necessidade de formar determinados tipos de sujeitos e cidadãos.

“O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente, o currículo”. (SILVA,1999, p.15). Por isso, para Tomaz Tadeu da Silva currículo é mais que um documento é também identidade, assim sendo não são escolhas ingênuas e sim perpassadas por concepções e interesses.

Assim, consideramos que “a construção da identidade é um processo que se produz em referência aos outros e passa por três elementos: a unidade física, a continuidade dentro do tempo e o sentimento de coerência”. (POLLAK, 1992, p.204). Desse modo o estudo da cultura afro-brasileira auxilia na construção do eu dos alunos, a partir do nós e dos outros.

A construção dos currículos é perpassada por poder e ideologias, e está intimamente ligada com identidade, uma vez que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”.(SILVA,1999, p.15)

“Com a aprovação da Lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, torna-se obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio, o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira e africana. (SILVA, 2008, p.40). Nesse sentido a presente pesquisa busca compreender como se dá a inserção da cultura afro-brasileira e africana no ensino de História, problematizando como e até que ponto as exigências e recomendações contidas na legislação da Lei de Diretrizes e Bases se positiva nas experiências das escolas Pe. José De Anchieta e Prof. José Bento, localizadas na cidade de Santa Helena- PB.

Percebe-se que a História do negro passa a ser estudada do ponto de vista tanto social, político, cultural quanto religioso, que mesmo depois de tantos estudos realizados, esse não é discutido como deveria nos livros didáticos. Essas discussões devem ser realizadas de modo crítico pelo distanciamento entre o pesquisador e o fato.

Até a abolição da escravatura em 13 de maio de 1888”. Os livros didáticos e professores só discutia a figura do negro enquanto escravo, a partir deste fato o negro passa a ser visto como agente da História. “Segundo o autor José de Sousa Miguel Lopes o conhecimento da História de cada um pode contribuir para sua construção, como também contra o racismo. “Sabemos que o conhecimento de nosso passado nos ajudará a remodelar nosso rosto e nossa alma. Ele será uma arma poderosa contra o racismo visceral da sociedade brasileira, que pressupõe ser o negro inferior ao branco. Aprofundar o conhecimento de nossa História, incorporando suas matrizes negro-africanas é o primeiro e indispensável passo para promover e tornar visível o negro brasileiro, por meio de seu passado re-escrito”. (LOPES, 2009, p,12).

Nesse sentido, Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História propõe um debate para o ensino fundamental uma reflexão “sobre a presença da História no currículo e a debaterem a contribuição do estudo da História na formação dos estudantes”. (PCNS, 1998, P, 15). Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem a realidade brasileira como diversa, e as problemáticas educacionais das escolas, das localidades e das regiões como múltiplas. É no dia-a-dia das escolas e das salas de aulas, a partir das condições, e contradições e recursos inerentes são construídos os currículos reais. São grupos de professores e alunos, de pais e educadores, em contexto sociais e educacionais concretos e peculiares, que formulam e colocam em prática as propostas de ensino. Estes parâmetros oferecem mais instrumentos de trabalho para o cotidiano escolar.

Esta pesquisa busca problematizar os conceitos de currículo e cultura afro-brasileira, analisando como se estrutura na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) a proposta de discutir a cultura afro-brasileira no Ensino de História e como se efetiva tal na proposta pedagógica das escolas citadas.

A presente pesquisa se mostra relevante, pelo fato de discutir um assunto pertinente para os docentes e para o Ensino de História. Na academia se percebe

debates ricos e perenes sobre a temática. Além disso, ainda não existe nenhuma pesquisa que trate dessa temática nas escolas da cidade de Santa Helena- PB., desse modo a pesquisa se coloca também como uma contribuição para a historiografia local e como uma possibilidade de provocar outras problematizações nesse campo.

Para tal, será usado as estratégias da História Oral, onde serão realizadas entrevistas com os docentes da disciplina de História das escolas citadas, a fim de responder problematizações como: De que forma acontece a discussão da cultura afro-brasileira na sala de aula? Como a cultura afro-brasileira aparece nas aulas de História? Quais as diferenças entre o que está posto na legislação da educação (LDB e PCNs) e a prática de ensino em sala de aula?

“Uma das principais riquezas da História oral está em permitir o estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas”. (ALBERT, 2008, p.165). Nesse sentido, as entrevistas serão elaboradas com o objetivo de compreender as experiências dentro do Ensino de História vivenciadas nas escolas escolhidas. Além disso, serão analisados o documento da LDB, PCNs e o Projeto Político Pedagógico das escolas Pe. José De Anchieta e Prof. José Bento.

Esta pesquisa parte da ótica da História Cultural, uma vez que a história Cultural percebe o ensino de História enquanto possibilidade para uma percepção larga e diversa da condição humana.

As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como o não são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. São estas demarcantes, e os esquemas que as modelam, que constituem o objeto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado com um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como refletindo-o ou dele se desviando. (CHARTIER, 1990, p.27)

A partir da História Cultural o real ganha múltiplos tratamentos. Nessa perspectiva, não acreditamos que o currículo seja um dado objetivo e sim socialmente e historicamente construído. Nesse sentido, se propõe a pensar a Lei 10.639/03, que torna obrigatório a presença do tema cultura afro-brasileira nos

currículos da educação básica, como uma demanda socialmente determinada. E nesse sentido pretende-se pensar o Ensino de História como uma prática socialmente e culturalmente determinada. Assim, não será analisada de forma isolada as experiências de ensino nas escolas Pe. José De Anchieta e Prof. José Bento, localizadas na cidade de Santa Helena- PB.

Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e anti-racistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial. (MATTOS, 2008, p.41)

A compreensão de que a realidade é culturalmente constituída, põe em evidência a tarefa do ensino de História em fazer uma prática de ensino pautada na compreensão das construções culturais e das relações entre nós e um outro.

Nessa perspectiva, o ensino torna-se espaço de ação e luta contra exclusões e injustiças de qualquer natureza. Por isso torna-se fundamental, problematizar em sala de aula, questões relacionadas a identidade, cultura e, etnia. É necessário haver espaço para o confronto de abordagens e para as culturas minoritárias. Não mais se prima pela ótica do dominante e sim pela ótica do subalternizado. Desse modo, o primeiro capítulo traz uma discussão teórica sobre currículo e cultura afro-brasileira, delimitando seus sentidos e atribuições. No segundo capítulo será apresentado as atribuições das legislações oficiais (LDB, PCNs) da educação, mostrando como é pensando o espaço e o papel da cultura afro brasileira no ensino de História e no terceiro capítulo uma reflexão apresentando e problematizando sobre a cultura afro brasileira no ensino de História na escolas municipais da cidade de Triunfo: Pe. José De Anchieta Prof. José Bento.

## **CAPÍTULO I**

### **REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E CULTURA-AFRO BRASILEIRA**

#### **1.1. Concepções de Currículo**

Falar de currículo é múltiplo e complexo, uma vez que currículo não é apenas um conjunto de conteúdos. Nesse sentido, é importante destacar a compreensão sobre o currículo normativo, que representa uma organização dita oficial e normativa dos conteúdos que devem ser aprendidos e o currículo oculto que se refere às influências que permeiam o que deve ser aprendido e envolve gestos e comportamentos.

“Produzidos por um movimento dinâmico: as reflexões internas à ciência e as questões colocadas pelos sujeitos sociais organizados em movimentos sociais e ações coletivas ao campo educacional. (GOMES, 2012, p.99). Currículo é produção e construção que se dá em um determinado contexto social e histórico e responde a demandas de tal contexto.

Currículo é cultura, identidade e sociedade. “Desse modo, “o processo de criação, seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar está estreitamente relacionado com os processos sociais mais amplos de acumulação e legitimação da sociedade capitalista”. (DA SILVA, 2013, p.60). Tudo isso, pois responde as exigências do contexto e da sociedade.

A sistematização dos conhecimentos não é tarefa ingênua e nem tão pouco desinteressada. A produção e adoção dos currículos são carregadas de sentidos, arranjos, objetivos e intenções. Desse modo, a escolha dos conteúdos tem sempre muito a nos revelar sobre o tipo de educação que se quer exercitar e que tipo de sociedade se deseja formar. No entanto, no início da década de 1920 o currículo era pensado de forma burocrática e produtiva. Essa perspectiva integrava a chamada “tradição técnica, que engloba desde as propostas eficientistas da década de 1920 até abordagens piagetianas como as de Cesar Coll ou as recentes pedagogias da competência, passando necessariamente por Raph Tyler” (MACEDO, 2013, p.5) A perspectiva tecnicista, de analisar e perceber o currículo perpassava “toda uma racionalidade para a qual o currículo é uma listagem de objetivos e competências operacionais ou conteúdos objetificados. (MACEDO, 2013, p.5)

A questão de currículo vem tomando uma proporção grande, no que se refere a debates e pesquisas. Nesse sentido fala-se em teorias de currículo, que se refere aos estudos sobre currículo e a forma de percebê-los e caracterizá-los. Por isso,

são importantes para não naturalizar o currículo (os conteúdos e disciplinas escolares) como dados neutros e tácitos. Os estudos críticos do currículo têm apontado, pois, que a seleção cultural, aquilo que se define como legítimo a ser ensinado nas escolas, sofre determinações políticas, econômicas, sociais e culturais. . (CABRAL, 2008, 123)

Nesse sentido as teorias sobre currículo são relevante pois através de seus discursos, críticas e problematizações contribuem para desnaturalizar as noções de currículo. Nesse sentido, as teorias críticas apontam para uma seleção cultural, os conteúdos selecionados pelos currículos baseados na cultura dos alunos e no contexto social em geral. “Valendo-se dessas argumentações, as teorias críticas possibilitam o questionamento acerca de quais interesses o currículo escolar está atendendo: se os interesses de um grupo dominante ou os do conjunto das camadas populares”. (CABRAL, 2008, 124) E desse modo deslocam o currículo de um campo de neutralidade para um espaço de enfrentamentos, influências e disputas.

As interpretações e os estudos sobre currículo vão sofrendo deslocamentos ao longo do tempo. Em uma desses deslocamentos é direcionado para a cultura o foco do currículo. “Se a entrada das tradições pós-estruturais e pós-críticas no Brasil, a partir da segunda metade dos anos 1990, desloca ligeiramente o foco do conhecimento para a cultura, isso não se faz de forma radical”. (MACEDO, 2013, p.10). A partir destes deslocamentos o currículo é pensado como produto cultural, e a partir daí cresce a preocupação dos currículos na formação de identidades e na questão de reconhecimento social e cultural.

Currículo abrange questões culturais e “é nesse contexto, vendo o currículo implicado na produção de identidades sociais e culturais, que vem ganhando força a idéia do currículo multicultural: representação no currículo escolar de diferentes culturas nacionais e grupos sociais”. (CABRAL, 2008, 126). E nesse campo de compreensões onde surge a preocupação com o caráter cultural dos currículos,

surge o debate sobre o caráter multicultural do currículo, a capacidade de dialogar e atender múltiplas culturas.

Essas poderiam ser as linhas gerais de um currículo e uma pedagogia da diferença, de um currículo e de uma pedagogia que representassem algum questionamento não apenas à identidade, mas também ao poder ao qual ela está estreitamente associada, um currículo e uma pedagogia da diferença e da multiplicidade. Em certo sentido, "pedagogia" significa precisamente "diferença": educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. (DA SILVA, 2000, p.9)

A partir dessa perspectiva, compreende-se que o currículo é também um espaço de lutas simbólicas ou seja disputa baseado em ideologias e relações de poder diferentes, onde se tem cada vez mais buscado agregar e atender as diferenças. O currículo é dinâmico, assim sendo “desloca procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar. A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros”. (CABRAL, 2008, 122)

Percebe-se uma cobrança, uma reivindicação por um currículo que não ignore as diferenças sociais e respeita as múltiplas culturas que dialogam e existem nas escolas e na sociedade em geral.

Na direção desse currículo que agrega as diferenças e educa na diversidade, vai surgir a necessidade de ultrapassar uma cultura hegemônica, no caso a cultura do branco e direcionar o olhar para a cultura do negro que se coloca como o espaço do outro que deve ser respeitado e reconhecido em suas especificidades. Assim, é interessante pensar como a cultura afro-brasileira aparece nos nossos currículos.

## **1.2 Cultura afro-brasileira e currículo**

Cultura é uma realidade plural, onde múltiplas faces ocupam e protagonizam as cenas. Assim, não pode ser compreendido em campos isolados, já que nele se

desdobram uma confluência de práticas e atores. Nesse sentido, é importante mostrar que quando se fala em cultura afro-brasileira se faz referência a um diálogo entre culturas diferentes, mas que se influenciam mutuamente. A cultura afro-brasileira agrega a cultura brasileira que sofreu influência da matriz africana e vice-versa.

Pode-se compreender cultura enquanto “um conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social” (BOSI, 1992, p. 16). Sendo a cultura um estado de coexistência social, ou seja, sujeitos com características e vivências sociais distintas coexistindo, convivendo devemos considerar que a sociedade está fundamentada na diferença. E se socialmente se tem o desejo de transmitir as gerações vindouras traços da cultura, é necessário que o currículo considere a multiplicidade de traços e seus respectivos sujeitos que formam a cultura de uma sociedade, no momento de organizar o currículo. Esse argumento justifica e traz a necessidade considerar a cultura afro - brasileira nos currículos.

O Brasil é um país diverso, que traz em seu seio influências e contribuições de muitas culturas e povos, entre eles os negros. Nesse sentido, o mais correto seria falarmos em “culturas brasileiras”, ao invés de “cultura brasileira”, dada a pluralidade étnica que contribuiu para sua formação. (FERNANDES, 2005, p. p.379). Assim como o branco o negro contribuiu para a formação da sociedade brasileira, desse modo sua cultura precisa ser reconhecida como tal.

Assim, “a cultura está intimamente ligada à valorização do "eu" e à plena consciência de pertencimento a um grupo também”. (D'ADESKY, 2017, 168). Desse modo, surge a necessidade de reconhecer e valorizar a cultura afro-brasileira como forma de valorizar a contribuição dos negros enquanto sujeitos sociais, culturais e históricos. E essa valorização pode acontecer a partir dos currículos escolares, uma vez que “o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz”. (CABRAL, 2008, p.126). Nesse sentido o currículo contribui na formação dos identitária e social dos sujeitos.

Diante disso, surge a necessidade de descolonizar o currículo.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012, p.102)

Nessa perspectiva descolonizar o currículo envolve e ouvir a voz das culturas silenciadas e subalternizadas, no entanto essa não é uma tarefa fácil já que para isso se faz necessário romper o caráter fechado das grades curriculares e criar um diálogo entre escola, sociedade e currículo. É necessário romper silêncios e ultrapassar antigas práticas.

Descolonizar o currículo é trazer a cultura negra para a sala de aula, mas não de qualquer maneira. A cultura afro-brasileira que precisa ser estudada e valorizada “não se trata da cultura folclorizada ou de museu, mas da cultura viva que pode proporcionar uma imagem positiva fundamentada nos laços da família, na história, bem como na civilização e na cultura. (D'ADESKY, 2017, p.172). É interessante privilegiar os traços do cotidiano, baseado nas vivências sociais e familiares para mostrar que a cultura negra esteve e está presente diariamente, nas pequenas e significativas atuações do dia a dia, no Brasil.

“Compreender a importância desse desejo de reconhecimento permite entender que o ativista negro reclama o reconhecimento não apenas de sua dignidade, mas também do status do seu grupo étnico ou cultural”. (D'ADESKY, 2017, p.167). O negro deseja o seu reconhecimento enquanto grupo social, cultura e étnico de valor e de relevância para a formação do nosso país.

Assim, percebemos que a questão da presença da cultura afro-brasileira nos currículos é uma questão complexa, pois

Estamos, portanto, em um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros e sua cultura construídos histórica e socialmente nos processos de dominação, colonização e escravidão e as formas como esses são reeditados ao longo do acirramento do capitalismo e, atualmente, no contexto da globalização capitalista. (GOMES, 2012, p.106)

Nesse sentido, currículo e cultura afro-brasileira desenham um campo de sentidos perpassados por lutas, enfrentamentos e disputas que são frutos do nosso passado colonial, quando os negros chegaram ao Brasil na condição de escravos do homem branco e mesmo após a abolição essa realidade deixou reflexos no país e nas relações sociais.

Tais disputas estão vivas nas organizações curriculares, responsáveis também por questões de identidade. Isso nos leva a pensar a cultura afro - brasileira e o currículo em um território de poder.

Conceber as práticas culturais como relações de poder implica, pois, ver o campo da produção de significado e de sentido como contestado, disputado, conflitivo. A luta pelo significado é uma luta por hegemonia, por predomínio, onde o significado é, ao mesmo tempo, objeto e meio, objetivo e instrumento. O caráter incerto, indeterminado, inconstante do processo de significação, por sua vez, faz com que o resultado dessa luta não seja, nunca, garantido, previsível. As relações de poder dirigem o processo de significação; elas, entretanto, não o esgotam, não o realizam plenamente. . (CABRAL, 2008, p.126)

A partir dessa perspectiva podemos pensar o currículo como um campo de significado e a cultura afro-brasileira como um campo de sentidos e símbolos, conseqüentemente o currículo de certa forma molda a compreensão que teremos sobre esta cultura e pode ditar em certa medida o que vamos conhecer e estudar no campo da cultura afro-brasileira. Desse modo,

o currículo, como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades. É aqui, entre outros locais, em meio a processos de representação, de inclusão e exclusão, de relações de poder, enfim, que, em parte, definem-se constroem as identidades sociais que dividem o mundo social (...). Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. (CABRAL, 2008, 126)

Assim, o currículo tem uma face criativa no sentido de fazer escolhas que podem resultar na exclusão de sujeitos, no silêncio de culturas e na omissão de problemáticas. Por isso, não faz sentido considerar o currículo enquanto um mecanismo apenas de transmissão de conhecimentos. O currículo cria, molda, emerge e omite identidades.

Diante disso, identidade e diferença surgem como construções.

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação lingüística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são "elementos" da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (DA SILVA, 2000, p.2)

De acordo com essa perspectiva identidade e diferença são conceitos de significado diferentes, mas que agregam características semelhantes. Ambas são construções, que não nascem de forma natural. Estes têm um lugar de elaboração e obedecem a demandas de sujeitos e contextos. Assim, "a definição da identidade brasileira, por exemplo, é o resultado da criação de variados e complexos atos lingüísticos que a definem como sendo diferente de outras identidades nacionais. (DA Silva, 2000, p.2). Por isso não se pode analisá-la de uma forma ingênua e despretensiosa.

Nem identidade, nem cultura e nem tão pouco diferença podem ser discutidas de forma isolada. "A identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem". (DA SILVA, 2000, p.2). Assim os conceitos e as atribuições de identidade e diferença só podem ser problematizadas considerando seus espaços de significação.

Para que os currículos respeitem as identidades e diferenças é necessário que ele mostre a existência de outras culturas, para além da dominante.

Respeitar a diferença não pode significar "deixar que o outro seja como eu sou" ou "deixar que o outro seja diferente de mim tal

como eu sou diferente (do outro)", mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixam- que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outriedade que não é outra "relativamente a mim" ou "relativamente ao mesmo", mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (PARDO apud DA Silva,2000,p. 9)

Partindo dessa perspectiva consideramos que formar identidades deveria considerar a existência do outro, uma vez que as diversidades são importantes para a construção das subjetividades, ou seja das condições de ser e existir específicas. Assim, o currículo precisa ser um espaço de diálogo e liberdade, com espaço para o diverso e para o diferente.

Apesar desse fato incontestável de que somos, em virtude de nossa formação histórico-social, uma nação multirracial e pluriétnica, de notável diversidade cultural, a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos, na sua grande maioria, de negros e mestiços. (FERNANDES, 2005, p. p.379)

Nessa perspectiva, estamos diante de uma espécie de disparidade entre realidade, escola e currículo. A diversidade social e cultural do Brasil ainda não aparece de forma clara nas salas de aula no que se refere as abordagens de ensino, de currículo e de História, o que nos traz problemas de compreensão e de formação de identidades.

A grande batalha se relaciona a necessidade de “desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor do que outro. Na realidade, todos são diferentes. Tal constatação e senso político podem contribuir para se avançar na construção dos direitos sociais”. (GOMES, 2007, p.30). Desse modo, é ainda um desafio para os currículos dar espaço para as diferenças e para as heterogeneidades sociais, no que diz respeito a história, ao passado e as experiências dos sujeitos sociais.

Trazer a cultura afro-brasileira para os currículos é uma forma também de revolucionar e protestar sobre relações de dominação, uma vez que

Falar sobre diversidade e diferença implica, também, posicionar-se contra processos de colonização e dominação. Implica compreender e lidar com relações de poder. Para tal, é importante perceber como, nos diferentes contextos históricos, políticos, sociais e culturais, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas, tratadas de forma desigual e discriminatória. Trata-se, portanto, de um campo político por excelência. (GOMES, 2007, p.31)

Partindo desse pressuposto compreendemos que a luta pelo espaço da cultura afro-brasileira nos currículos é uma forma de não só falar sobre diversidade e diferença, mas também problematizar e desnaturalizar os processos de colonização e dominação. Desse modo, a questão da cultura afro-brasileira é também uma questão política.

A discussão sobre diversidade esbarra em um dos princípios formadores e constitutivos da escola: a democracia.

Compreender a relação entre diversidade e currículo implica delimitar um princípio radical da educação pública e democrática: a escola pública se tornará cada vez mais pública na medida em que compreender o direito à diversidade e o respeito às diferenças como um dos eixos norteadores da sua ação e das práticas pedagógicas. Para tal, faz-se necessário o rompimento com a postura de neutralidade diante da diversidade que ainda se encontra nos currículos e em várias iniciativas de políticas educacionais, as quais tendem a se omitir, negar e silenciar diante da diversidade. (GOMES, 2007, p.31)

Desse modo, a relação entre currículo e diversidade perpassa ações políticas e pedagógicas, livre de neutralidade e dotado de ativismo, com o intuito de quebrar silêncios. Está claro que a escola não pode se omitir diante das diferenças, nem das problemáticas que envolvem o passado, que atinge diretamente a existência social dos alunos, uma vez que devemos considerar que o passado “é significado como o território do determinismo semântico, das identidades fixas e, por isso mesmo, opressoras das diferenças e dos localismos, com sujeitos centrados – os intelectuais – que julgavam estabelecer projetos universais capazes de oprimir projetos particulares. (LOPES, 2010, p.28). Ou seja, o passado é um território morto e tranquilo, ao contrário é um espaço de disputas e enfrentamentos entre sujeitos e identidades.

Entre currículo e o ensino de História existem muitas disputas, onde

O adversário não é o inimigo a ser destruído – simbólica ou fisicamente. Mas é o sujeito com quem também negocia a significação do mundo, mesmo que ele se situe fora da articulação que se faz provisoriamente hegemônica. Assim, tanto há necessidade de reconhecer o Outro e suas diferenças, como também a impossibilidade de tornar esse Outro um igual, no sentido de anular suas diferenças. (LOPES, 2010, p.34)

A presença da cultura afro-brasileira no currículo agrega também uma disputa, pois na memória e passado é comum a luta por espaços de significação do mundo, onde quem ganha leva a hegemonia na compreensão da realidade. Nesse contexto, é forte a atividade de construção, apresentação e reconhecimento do outro, onde as identidades são construídas a partir dessa alteridade com o outro.

Assim, se faz necessário quebrar silêncios no campo dos currículos e isso envolve trazer a cultura afro-brasileira para o debate e para a cena. Nesse meio encontramos problemas, pois, algumas vezes “quando se trata de abordar a cultura dessas minorias, ela é vista de forma folclorizada e pitoresca, como mero legado deixado por índios e negros, mas dando-se ao europeu a condição de portador de uma “cultura superior e civilizada”. (FERNANDES, 2005, p. 381). Assim a cultura afro-brasileira não pode aparecer como algo exótico e fugaz nos currículos, mas de maneira firme e precisa. Nesse sentido, se faz interessante pensar como a cultura afro-brasileira aparece nos currículos e como essa necessidade está colocada em documentos oficiais da educação como LDB e PCNs, que será discutidos nas próximas páginas desta pesquisa.

## **CAPÍTULO II -LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

### **2.1 PCN**

Elaborados no ano de 1997, os PCNs são documentos que tinham como objetivo apresentar-se como referência para as elaborações dos currículos nos estados e municípios brasileiros. Os parâmetros buscaram orientar a seleção dos conteúdos que deveriam e que ainda são ensinados no ensino de História.

Enquanto fundamento regente e orientador da História ensinada, o documento em questão apresenta uma proposta relativamente flexível e dessa forma confere ao professor certa autonomia na práxis escolar. Além disso, “As proposições apresentadas para a História nos PCNs trazem na sua essência a ideia de que esta disciplina desenvolve nos alunos a autonomia intelectual e o pensamento crítico”. (RIBEIRO, 2004, p.34).

Os PCNs são propostas que orientam a construção dos currículos. De acordo com Bittencourt (2009):

As propostas curriculares são documentos oficiais que exigem procedimentos específicos, e a sugestão é uma análise comparada de propostas curriculares- a do Estado onde o professor atua com as propostas de Histórias dos PCN. (BITTENCOURT, 2009, p.130).

As propostas veiculadas nos parâmetros surgem com o objetivo de concorrer para a construção de um cidadão crítico, notadamente possuidor de uma postura crítica frente à sociedade na qual está inserido. Além disso, os PCNs reconhecem e enfatizam a relevância do ensino de história, visto que a partir deste pleiteia-se “um ensino de qualidade que busca formar cidadãos capazes de inferir criticamente na realidade para transformá-la”. (PCNs, p.47).

Os PCNs apontam uma orientação de ensino de História pautado em competências e habilidades e de acordo com os documentos em questão:

o ensino e a aprendizagem de História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas. (PCNs, 1997, p.49).

Nesse sentido, os PCNs percebem como necessário a atitude de percepção e compreensão das diferenças e diversidades sociais e culturais, através do elo de descontinuidade e continuidade entre o presente e o passado da sociedade brasileira. Nesse sentido, estudar a História e a cultura afro-brasileira é atentar para essas diferenças e auxiliar os alunos na construção de identidades sociais e culturais.

Por meio de suas proposições os parâmetros buscam construir os alunos princípios como autonomia, interação e cooperação. Além disso, destacam a necessidade de respeito às diversidades. Segundo os PCNs (2001, p.97):

A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças- não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento.

Partindo desse pressuposto, o respeito às diversidades envolve o direito de todos os alunos aprenderem de forma isonômica. Percebe-se, assim, que o ensino de história deve-se pautar no respeito às diferenças e estas não devem ser entraves ao sucesso da aprendizagem, e sim aliadas.

“Os PCN uma assunção de responsabilidades por parte do Estado Brasileiro no sentido de estimular a cidadania, o reconhecimento e a inclusão social de negros e indígenas, cabendo à escola o importante papel de materializar estes avanços”. (PIETRO, 2012, p.06). O mesmo é um documento de suma importância, visto que sua emergência inaugura um novo limiar na educação e conseqüentemente no âmbito do ensino de História.

A partir da formulação dos PCNs, passa-se a preterir uma educação mais abrangente e contextualizada, que respeite e atenda as necessidades particulares de cada aluno. Além disso, passa-se a contemplar as alteridades e a fluidez das identidades. Todos esses intentos objetivam alcançar a construção de um cidadão crítico, reflexivo e engajado nas lutas do seu tempo.

Os PCNs sugere a importância de trabalhar conteúdos como a História afro brasileira, no tópico intitulado “Conteúdos de História: critérios de seleção e organização, esse documento demarca a importância de estudar povos e sujeitos que contribuíram para a formação da nação, demarcando assim a importância de

trazer essa discussão para sala de aula com o intuito de mostrar para os discentes as contribuições dos negros para a formação social e cultural do Brasil, além de tornar visível o ativismo dos negros enquanto sujeitos históricos.

Neste processo de mobilização, faz-se necessário que os professores compreendam sua importância e estejam sensíveis às necessidades aqui postas, para que atuem diretamente na elaboração e execução de currículos escolares que estejam de acordo com todas estas demandas sociais. (PIETRO, 2012, p.08).

Nesse sentido, é importante pensar que somente as colocações dos Parâmetros Curriculares Nacionais não garantem um ensino de História satisfatório no que se refere a trabalhar a história afro-brasileira. A postura crítica e atuante dos docentes é decisiva. Eles precisam ultrapassar as barreiras do que está delimitado e proposto nos livros didáticos de História e buscar pensar além dos limites, elaborando uma atitude de pesquisa e curiosidade para que os alunos alarguem seus horizontes intelectuais.

Restringir a abordagem a História afro - brasileira é privar os discentes do conhecimento de enfrentamentos sociais e da formação da identidade brasileira. É negar a discussão sobre um passado, nossa origem e a mistura do sangue, das etnias e da cultura que está presente nas nossas raízes.

O documento em questão possui uma proposta crítica, a partir do momento que propõe o respeito à diversidade dos alunos, a contextualização da História ensinada, traz uma relativa flexibilidade nas suas propostas e na medida em que pleiteia a partir do ensino de História, a formação de um indivíduo crítico, autônomo e reflexivo. No entanto, um dos principais desafios à concretização das propostas dos Parâmetros reside no fato de que nas escolas do país faltam as condições físicas para sua plena execução. Além disso, os PCNs não apontam uma perspectiva de elaboração prática para o professor executar as propostas previstas no documento. Portanto, no bojo de suas articulações há limites e possibilidades.

Os PCNs, aprovados pelo MEC em 1996, introduziram no ensino conteúdos de história africana. Sem dúvida, prece deram e prepararam as "Diretrizes". As conexões entre os dois textos, produzidos por governos de orientação política distinta, revelam como esse tipo de intervenção resultou principalmente do crescimento da força política dos movimentos negros na sociedade brasileira

pós-redemocratização, e da formação de um novo consenso no campo pedagógico em relação ao chamado “mito da democracia racial” no Brasil. Pelos dois documentos oficiais, fica evidente que não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão da questão racial. (MATTOS, ABREU, 2008, p.06).

Nesse sentido, é impossível diminuir a relevância e as contribuições dos PCNs no campo escolar e social do Brasil, pois ele não só incentivou e inseriu os conteúdos da História afro-brasileira nas aulas de História nas escolas, mas também abriu possibilidades para os debates das questões raciais em termos políticos e sociais. .

## **2.2. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA LDB**

A Lei de Diretrizes e Bases regulamenta o ensino brasileiro e orienta a prática docente em todas as escolas brasileiras. No ano de 2003 ela recebeu um complemento, por meio da lei de número 10.639. Essa lei abre a possibilidade para uma série de discussões, além de cobrar espaço para o ensino de questões afro brasileiras, principalmente para no Ensino de História.

Em 9 de janeiro de 2003, a Lei Federal 10.639, sancionada pelo então presidente Lula, determinava a inclusão do Estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira”, nos currículos das redes de ensino brasileiras. No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana. (SILVA, 2012, p.31).

O artigo 26 da LDB trata da cultura afro – brasileira, afirmando que:

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. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

A partir disso, percebe-se que o artigo é bem específico ao tratar do tema em questão, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas. A legislação é bastante relevante e recebe atenção especial sendo intitulado de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana.

A resolução foi resultante do Parecer CNE/CP 3/2004, que teve como relatora a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, da Câmara de Educação superior do CNE. As Diretrizes visam a atender à Lei nº 10.639/2003, que estabelece uma obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país. (ABREU e MATTOS, 2008, p.5-6)

Considerando tal assertiva é possível inferir que a lei em questão é um artifício do estado, mas fruto de lutas e reivindicações do movimento negro no Brasil, assim sendo. Tal legislação complementa as demandas da então LDB de 1996, sendo mais enfática e precisa na necessidade de incorporar o estudo da cultura afro-brasileira, visto que

A LDB de 1996 explicita o que o Estado brasileiro considera necessário transmitir aos alunos nas aulas de História: "Art. 26: O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia" com as mudanças incorporadas, (ART. 26-A), em 2008, tornando obrigatório o ensino das temáticas afro e indígena (redação dada por lei nº 11.645, de 2008). (FONSECA, 2009, 120-121)

Nesse sentido a proposta da LDB é trazer a discussão e o estudo da cultura afro-brasileira para dentro do Ensino de História, arte e literatura. Estas são as disciplinas citadas, como responsáveis pela incorporação da temática em seus currículos e aulas.

A LDB acredita ser relevante pensar a África e os Negros como uma matriz de referência e importância singular para a constituição do Brasil e da população brasileira. Para isso, se faz necessário uma reflexão de caráter histórico baseado nas transformações sociais e históricas brasileiras baseadas nas atitudes dos africanos.

Essa proposta da LDB está historicamente e socialmente localizada.

A determinação da inclusão de História e Cultura Afro brasileira e Indígena nos currículos da educação básica por determinação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ratificam um momento histórico de consolidação e amadurecimento da democracia no Brasil, e busca não somente transformar o foco etnocêntrico dos currículos escolares, mas ampliar este horizonte para a diversidade étnica, histórica, cultural, social e econômica em nosso país. (PIETRO, 2012, p.05)

Partindo desse pressuposto sabemos que Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais responde as demandas de um contexto de luta, mas também de avanços no sentido de perceber uma evolução no que se refere a valorização da diversidade étnica que compõe a sociedade brasileira.

A proposta da LDB se faz

visando à educação e à transformação das relações étnico-raciais, e criando pedagogias de combate ao racismo e às discriminações, o caminho escolhido pelas "Diretrizes" foi a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros (Brasil, 2004: 9). Sendo assim, é preciso chamar a atenção para a importância dos conceitos de cultura e identidade negras (e/ou afro-brasileiras). (MATTOS, ABREU, 2008, p.11)

Desse modo, o objetivo é transformar aspectos da educação, buscando torná-la mais abrangente e questionadora, mas também a LDB tem propósitos sociais pois traz um desejo de combater racismos e preconceitos, que muitas vezes nasce de um desconhecimento da História e da relevância dos negros para a nossa sociedade.

“As "Diretrizes" trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil era uma

democracia racial". (MATTOS, ABREU, 2008, p.08). A LDB traz novas discussões e cria novos conceitos, principalmente sobre cultura.

A idéia do nascimento de uma cultura afro-americana tem sido pensada na sua dimensão política, conceitual e histórica. Se há uma série de práticas culturais no Brasil, ou nas Américas, que podem ser "localizadas" na África, é importante discutir os significados dessas continuidades. Mas não só das continuidades, já que não é possível pensar a permanência de uma cultura apenas africana (e/ou negra) nas Américas. Ou seja, inversamente, também é importante pensar as discontinuidades, ou o que os descendentes de africanos fazem (ou fizeram) no Brasil que não se encontra na África. Como pensar a herança africana nas Américas? Até que ponto os africanos não criaram uma nova cultura, nesse sentido mais (ou tanto mais) americana que africana? (Abreu, 2005: 423) Esses são os desafios colocados aos historiadores e educadores que pretendem aplicar as "Diretrizes". (MATTOS, ABREU, 2008, p.13)

Nesse sentido, percebe-se que surge com a proposta da LDB uma nova cultura, ou pelo menos uma nova forma de interpretação, um novo olhar sobre as interações entre América e África. Uma relação complexa, pois está baseada em discontinuidades e embates. São múltiplos sujeitos atuando com diversas experiências e práticas em lugares de existência diferentes, o que torna ainda mais complexa e desafiadora a compreensão e a analítica.

A LDB traz para a cena conceitos complexos como cultura e identidade, assim essa realidade traz uma série de exigências para a escola e para os professores.

A divulgação das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana" trouxe aos profissionais de história, professores e pesquisadores, novos desafios. Questões diversas vezes levantadas por historiadores e por sujeitos sociais ligados aos movimentos negros, como a continuidade das desigualdades raciais após a abolição da escravidão, tornam-se, com essa oportunidade, motivo e incentivo para a implantação de uma política educacional. (MATTOS, ABREU, 2008, p.11)

Partindo dessa assertiva podemos questionar: Os professores de História estão preparados para incorporar a cultura afro-brasileira em suas aulas de Brasil? Sabemos que a formação na graduação muitas vezes é suscita e por questões de

tempo e currículo algumas discussões são limitadas. Ao passo que sabemos que a história afro-africana é ampla, complexa, diversa e por isso muitos aspectos são pouco explorado, em função da repetição de lugares comuns e velhos caminhos.

Colocando no centro do debate conceitos de raça, identidade negra, racismo, democracia racial, cultura negra, cultura afro-brasileira, pluralidade cultural e cultura brasileira, a política educacional proposta pelas "Diretrizes" exige o aprofundamento desses conceitos e sua contextualização no processo histórico. Para além do evidente envolvimento de educadores, as "Diretrizes" convocam os profissionais de história para uma ampla reflexão sobre a história da cultura afro-brasileira, em suas dimensões de pesquisa e ensino. (MATTOS, ABREU, 2008, p.12)

Assim, antes de mais nada é necessário professor bem formados e qualificados para buscar as propostas da LDB na prática e no ensino diário. As diretrizes trazem uma responsabilidade formadora e discursiva muito grande para os professores de História, uma vez que no bojo da História afro-brasileira temos muitos pontos culturais, sociais e políticos de debate.

## **CAPÍTULO III - TECENDO OS FIOS DA EXPERIÊNCIA.**

### **3.1 PE. JOSÉ DE ANCHIETA**

A E.M.E.F.E.N.M.N. Padre José de Anchieta, é uma escola pública municipal localizada na cidade de Santa Helena-PB. É uma escola de porte médio e os alunos que a frequentam são crianças e adolescentes residentes na cidade citada e nos distritos vizinhos.

Para o professor de história desta escola, “o Ensino de História é de extrema importância, pois este caracteriza a noção de identidade de um povo, de uma nação, assim como fatos ocorridos no passado que envolvem diferentes povos e nações”. Nesse sentido, para este professor o ensino de história promove um diálogo entre o tempo presente e o passado e através disso é ele entende como relevante a contribuição do ensino de História para a construção da identidade dos alunos enquanto cidadãos.

No que se refere à discussão sobre identidades dentro do ensino de História, e mais especificamente sobre a presença da cultura afro-brasileira, cremos que ela é de suma importância, pois é o princípio da garantia de um espaço para sua discussão no ensino de História e traz diretamente a questão dos direitos individuais e coletivos de grupos sociais, uma vez que

é direito das populações negras e não negras conhecerem e se orgulharem de suas origens, isto é, serem educadas como “cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos (...)”. (CONCEIÇÃO, 2006, p.23)

O ensino da cultura afro-brasileira ao discutir a história, envolvendo os diversos aspectos da vida dos afro-brasileiros, abre possibilidades de reconhecimento de identidades e de subjetividades, nas diversas formas de ser e existir no tempo presente e passado. Isso desperta não só atitudes de reconhecimento, mas de orgulho de suas origens e a possibilidade de conhecimento de si e do outro.

De acordo com o professor de História da E.M.E.F.E.N.M.N. Padre José de Anchieta

Não há o que se questionar quanto a obrigatoriedade, a maior contribuição na edificação do nosso país foi de africanos, a cultura afro está entranhada em meio nossa sociedade, embora seja necessário devido as atitudes de pessoas soberbas e suas pretensões ao preconceito racial e socioeconômico.

De acordo com essa perspectiva, o ensino da cultura afro-brasileira se justifica pela relevância das contribuições sociais e culturais dos africanos para a sociedade brasileira. Para o professor, a cultura africana é produto constituinte da cultura brasileira, desse modo não faz sentido escamotear a história e a memória afro-brasileira dos currículos de história.

Na E.M.E.F.E.N.M.N. Padre José de Anchieta a discussão sobre a história e a memória afro-brasileira aparece, nas aulas de História, “em meio a debates, questionamentos, rodas de conversa, assim sendo, sempre que a ocasião permite, diante a exposição dos conteúdos conforme a sequência apresentada pelo livro didático”, afirma o professor de história desta escola.

**Figura 1:** Alunos durante a Semana da Consciência Negra



Fonte: (Arquivo cedido pela direção da E.M.E.F.E.N.M.N. Padre José de Anchieta)

A Lei nº 10.639, do ano de 2003 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira não resolve inteiramente a questão, uma vez que a partir

dessa lei é obrigatória a temática da história e cultura afro-brasileira, ou seja, garante-se o espaço, mas a forma como isso chega na sala de aula ainda é muito controverso, uma vez que chega com dificuldades e ainda conquistando espaço.

A África que aparece no currículo escolar soa como um lugar distante, tudo é estranho, fora das nossas entranhas. Essa África que ganha o status jurídico, no âmbito das políticas de Educação, perde a dinâmica de civilização transatlântica que há muito atravessa o nosso viver cotidiano no Brasil. Ora, se estamos dentro da dinâmica entre tradição e contemporaneidade, é preciso que se diga: a África também está aqui! Está aqui o tempo todo envolvendo nossas crianças e jovens, animando-os a estruturar suas identidades e erguer a cabeça para lidar com os espaços institucionais impregnados do recalque ao que somos, enquanto povos descendentes de africanos. (LUZ, 2006, p.14)

A África aparece muitas vezes como uma novidade distante, como um espaço exótico, de maneira passageira e rápida. O desafio é trazer a África para a sala de aula de maneira mais intensa e duradoura. Essa temática está em uma fronteira problemática, envolvendo múltiplos sentidos e especificidades. Desse modo, vale reforçar que:

Abordar em sala de aula questões relativas à educação das relações étnico-raciais, para alguns educadores, é muito delicado, pois implica rever valores éticos, pessoais e profissionais. É, por vezes, se descobrir racista, preconceituoso, discriminador e que, muitas vezes, as atitudes diante destas situações são de silenciamento, por não ter a sensibilidade necessária para identificá-las ou por não saber como agir. (CONCEIÇÃO, 2006, p.23)

Diante dessa afirmação, percebemos que muitas vezes silenciar é mais conveniente que buscar, problematizar, rever conceitos e abandonar antigos paradigmas. A história da Cultura afro-brasileira envolve muitas questões subjetivas, culturais, políticas e pedagógicas, mas que isso não pode ser usado como desculpa para fuga, já que O desafio atual da educação é implementar nos municípios e estados da Federação políticas públicas de promoção da igualdade racial". (SANTOS, p.11).

**Figura 2:** Painel exibido em evento escolar sobre a Consciência Negra.



Fonte: Fonte: (Arquivo cedido pela direção da E.M.E.F.E.N.M.N. Padre José de Anchieta)

Na E.M.E.F.E.N.M.N. Padre José de Anchieta tem-se a Semana da Consciência Negra. Na semana do dia 20 de novembro é organizado um evento baseado na participação dos professores e alunos e traduzido em ações como produção de cartazes sobre expressões da cultura afro-brasileira, produção de painéis sobre músicas e danças afro descentes, exposição e degustação da culinária africana e exposição de painéis com heróis e personalidades negras do Brasil.

**Figura 3.** Painel Ilustrativo na E.M.E.F.E.N.M.N. Padre José de Anchieta durante a Semana da Consciência Negra



Fonte: (Arquivo cedido pela direção da E.M.E.F.E.N.M.N. Padre José de Anchieta)

Na Semana da Consciência Negra são debatidos temas sobre os africanos, é destacada o modo de vida e de ser dos africanos, além de mostrar os traços da sociedade brasileira marcados pela influência dos africanos. Para, além disso, a questão dos africanos só aparece de acordo com a sequência do livro didático e sabendo que a África é tão diversa e seus povos não percebemos a delimitação dessas diferenças e singularidades nem mesmo nos livros didáticos.

### 3.2 ESCOLA PROF. JOSÉ BENTO

A E.E.E.F. Professor José Bento é uma unidade escolar pertencente à 9ª Regional de Ensino do Estado da Paraíba, na cidade de Santa Helena. Esta escola foi criada pelo Decreto nº 8.964 no dia 12 de março de 1981 pelo governador na época Osvaldo Trigueiro.

A escola recebe o nome de um antigo e importante professor José Bento, que deixou importantes contribuições para a educação na região, lecionando por anos nas escolas municipais e sendo gestor por 3 anos nas mesmas instituições. No Projeto Pedagógico da Escola Prof. José Bento é evidente que o compromisso da escola é o exercício de uma educação que atenda as demandas de uma comunidade heterogênea, que percebe na escola uma possibilidade de ascensão social e cultural.

No Projeto Político Pedagógico da escola está explícito que “Os componentes curriculares terão abordagem integrada e flexível, buscando orientar os alunos quanto aos caminhos que eles devem trilhar, para a construção dos conhecimentos”. (Projeto Político Pedagógico.p.11). Diante disso percebe-se que as escolhas pedagógicas no currículo são feitas com o objetivo de alcançar uma formação abrangente visando a preparação do aluno para o convívio social.

Essa discussão nos encaminha para uma compreensão fundamental a respeito do currículo:

O currículo, como forma de organização do conhecimento escolar, tem em seu conteúdo a intencionalidade e, por isso, deve estar aberto às interações e à criatividade dos agentes e atores internos e externos ao ambiente escolar. Sendo o currículo uma organização/instituição que expressa os interesses do grupo que o escolheu, é preciso compreender, no processo de ensino-aprendizagem, assuntos que fomentem diálogos que tenham nexos com a realidade social do sujeito aprendiz. Na elaboração de propostas pedagógicas e currículos escolares, devemos considerar concepções inerentes aos grupos presentes na escola, identificando suas especificidades. (SANTOS, 2006, p..4)

Partindo desse pressuposto acredita-se que o ensino de História e o ensino da Cultura afro-brasileira na escola em questão é fruto de escolhas, embates e distinções, fruto de perspectivas políticas e culturais. Por isso, a forma de ensinar a

História recebe muitas modificações na sala de aula, muitos são os contornos que a História ensinada ganha em sala de aula.

O currículo como instituição que orienta a prática escolar se manifesta em muitos reflexos diferentes em sala de aula. Mas o fato é que o currículo, mesmo dentro dessa fronteira de contornos ganhos, precisa atender as demandas e as especificidades da comunidade escolar, pois “entre as reivindicações históricas, a educação sempre foi pautada como uma possibilidade de construção de uma sociedade capaz de assegurar direitos sociais, políticos, econômicos e culturais a todos/as brasileiros/as”. (SANTOS, p.11)

É fundamental que o currículo estabeleça um diálogo com as concepções de ensino dos professores e com as necessidades dos alunos. Nesse sentido, justifica-se a relevância da História afro-brasileira nos currículos da escola A E.E.E.F. Professor José Bento,

O movimento negro vem, ao longo dos anos, reivindicando revisão do currículo escolar nos diversos níveis de ensino formal. Essa reivindicação tornou-se lei e foi delineada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana. Entretanto está na lei, mas não está nos costumes. (SANTOS,2006, p.05)

Considerando esse pressuposto a reflexão sobre a história afro-brasileira é uma questão que se tornou uma demanda histórica. Essa é uma realidade complexa, que não pode ser tecida de qualquer maneira. É indispensável planejamento e reflexão para isso.

Não se faz ensino de História sem construção e sem reflexão. Por isso a necessidade de elaborar práticas e posturas é gritante, tendo em vista que

Construir uma prática pedagógica que destaque o negro como sujeito ativo na construção de nossa sociedade é um dos grandes desafios que se tem enfrentado. É urgente, portanto, a tomada de consciência por parte desses profissionais sobre os valores socioculturais trazidos pelas/os educandas/os e instituir um currículo que seja capaz de recriar suas histórias, incorporando-as ao saber acadêmico e, dessa forma, interagir na formação de cidadãos conscientes e capazes de enfrentar as desigualdades, romper as armadilhas dos preconceitos, garantindo o espaço participativo e a conquista de direitos no combate às exclusões. (SANTOS,2006, p.05)

Diante disso, é necessário salientar que na escola Professor José Bento possui-se uma prática pedagógica qualificada. No entanto é necessário avançar no que se refere ao aprimoramento de uma prática de ensino de História mais abrangente e presente, na questão da história do Negro.

O professor de História da escola em questão reconhece a necessidade desafiadora de incorporar a História afro-brasileira, mas reconhece suas dificuldades também. “Acredito que a história tem uma dívida com os povos de descendência africana, porém não sei se sou de acordo tentar superar esse déficit com uma canetada legal”. Nessa direção, a formulação de uma prática pedagógica que contemple de maneira efetiva a cultura afro-brasileira no ensino de História, pois este tema ainda padece de muita invisibilidade nas páginas de livros de história. Os negros são e foram sujeitos ativos da História, no entanto, muitas vezes silenciados nas interpretações.

**Figura 4:** Catálogo de projeto sobre a Consciência Negra.

Fonte: Fonte: (Arquivo cedido pela direção da E.E.E.F. Professor José Bento)



O professor de História desta escola afirma que:

Sempre trabalho projetos que duram no mínimo 2 bimestres buscando resgatar algo da cultura local, um dos projetos foi o resgate da banda de pífanos “Os Marias”, essa banda cabaçal era formada exclusivamente por negros que pertenciam a mesma família. Este ano estou desenvolvendo um projeto que durará dois bimestres sobre as influências da cultura negra, que tem como objetivo geral “desenvolver a consciência crítica dos alunos, a partir da pesquisa, produção e avaliação, dos acervos e legados culturais produzidos por afro-brasileiros e africanos e seus reflexos na comunidade em que está inserido, buscando exercer o protagonismo juvenil como instrumento de produção histórico/artístico/cultural.

A partir desta fala percebe-se que a cultura afro brasileira aparece em um tempo marcado, em um momento celebrado. Partindo dessa assertiva vale questionar, porque a história do negro precisa de tempo e espaço delimitado para aparecer nas aulas de história do Brasil? Não seria melhor que ela aparecesse de forma contínua em todos os conteúdos históricos, já que o negro é um sujeito histórico que aparece em toda a história e não apenas em eventos isolados, uma vez que “o projeto político-pedagógico deve ser a expressão de vozes que foram silenciadas e um diálogo democrático em torno dos silenciamentos” (SANTOS, 2003, p.11).

A cultura afro-brasileira é muito anunciada, precisando de rituais solenes para se manifestar no ensino de História, não é necessário demarcar dia e hora para discutir o tema, toda aula e todo dia é dia de estudar e falar sobre essa cultura. O que acaba gerando reflexões isoladas e aligeiradas, marcadas por momentos específicos. Assim, a questão é a forma como a história-afro brasileira é tratada em sala de aula, ainda com muitas reservas e estranheza. Difícil para docentes e alunos, a preocupação é tamanha que se torna necessário estabelecer momentos específicos para esse encontro.

Mesmo diante de leis e exigências a história afro-brasileira chega na sala de aula como uma obrigação, um compromisso maçante. Ela chega de maneira solene através de projetos, com dramatizações e oficinas, com enfeites, imagens e cores. Parece difícil incorporar a história afro-brasileira no dia-a-dia na sala de aula, nos diálogos costumeiros e nas conhecidas aulas expositivas e dialogadas. Para a história-afro brasileira o incômodo é deixar de ser aventureira e tornar companheira dos alunos em suas salas de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço garantido para a cultura afro brasileira no ensino de História, na Lei de Diretrizes e bases não colocou fim a luta por espaço e reconhecimento dessa temática tão relevante nos currículos de História. A lei em si é eficiente, o problema são os caminhos percorridos até chegar em sala de aula, são caminhos complexos, criteriosos e marcados e dependentes da ação de muitos atores, entre eles os professores.

É reconhecido que o ensino de História é campo de luta, para se falar e problematizar exclusões, ideologias e injustiças. Assim sendo, é o espaço ideal para discutir questões de identidade, cultura e, etnia. Nesse sentido, a temática sobre a cultura afro brasileira é um viés imprescindível para o confronto de abordagens e para debater as culturas minoritárias, uma vez que ensinar e aprender não é primar pela ótica do dominante e sim pela ótica do subalternizado, do silenciado e do não-ouvido

Por tudo isso, não se pode trazer para a sala de aula a cultura afro brasileira em um espaço curto e delimitado, reservado em projetos que acabam dando um caráter exótico e celebrativo para a questão do Negro, como acontece nas escolas E.M.E.F.E.N.M.N. Padre José de Anchieta e E.E.E.F. Professor José Bento.

Todo dia, toda aula deve ser oportunidade para discutir a cultura afro-brasileira, uma vez que cultura é uma realidade plural, assim sendo dentro dela encontram-se múltiplas faces em diálogo, ocupando e protagonizando cenas, versões e perspectivas. A cultura afro-brasileira é múltipla demais para ser discutida apenas em projetos e eventos, não podendo ser compreendido em campos isolados, já que nele se desdobram uma confluência de práticas e atores. Esta precisa ser estudada e aprendida a fim de ser reconhecida enquanto um domínio de culturas diferentes, mas que se influenciam mutuamente. A cultura afro-brasileira agrega a cultura brasileira que sofreu influência da matriz africana e vice-versa.

## REFERÊNCIAS

ALBERT, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**, São Paulo: Contexto, 2008.

D'ADESKY, Jacques. Pluralismo étnico e multiculturalismo. **Afro-Ásia**, n. 19-20, 2017.

ASANTE, MolefiKete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa L. (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. SP: Selo Negro, 2009.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Introdução. In.: **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC-SEF, 1997.

CHARTIER, Roger et al. A história cultural. **Entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CABRAL, Alcides Luis; FERREIRA, Renate; COLOMBI, FabianiCristiniCervi. Currículo, poder e identidade. **Revista Contrapontos**, v. 2, n. 1, p. 121-127, 2008.

CONCEIÇÃO, Regina. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. In: SANTOS, Simone. Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, Salto para o Futuro, Tv Escola. Boletim**, v. 20, p. 1-7, 2006.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 73, p. 59-66, 2013.

\_\_\_\_\_ et al. A produção social da identidade e da diferença. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: **Vozes**, p. 73-102, 2000.

DE OLIVEIRA, Eduardo David. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 18, p. 28-47, 2012

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 25, n. 67, p. 378-388, 2005.

FLORES, Elio Chaves. Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana. **Revista Tempo**, v. 16, n. 21, p. 75-91, 2006.

GOMES, Heloisa Toller. Condição pós-colonial, cultura afro-brasileira. **Revista Odisseia**, n. 2, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo<sup>1</sup>. **Indagações sobre o currículo do ensino fundamental**, p. 4, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

\_\_\_\_\_. Educação, relações étnico-raciais e a lei nº 10.639/03: Breves reflexões. **Modos de fazer**, p. 19, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo, política, cultura. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: **Autêntica**, v. 1, p. 23-37, 2010.

LOPES, José de Sousa Miguel. **Educação e Cultura africanas e afro-brasileiras: cruzando oceanos**/José de Sousa Miguel Lopes. - Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, Linha Ed. Tela e Texto, 2009. 224 p.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA. In: SANTOS, Simone. Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, Salto para o Futuro, Tv Escola. Boletim**, v. 20, p. 1-7, 2006.

MATTOS, Hebe Maria; ABREU, Martha. Em torno das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas"-Uma conversa com historiadores. **Revista Estudos Históricos**, v. 21, n. 41, p. 5-20, 2008.

MACEDO, Elisabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 716-737, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, p. 17-44, 2007.

PIETRO, Angela Torma. História e cultura afro-brasileira e indígena. **XXIX Simpósio Nacional de História**. São Paulo, 2012

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social: estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992

SANTOS, Simone. PROPOSTA PEDAGÓGICA. In: SANTOS, Simone. Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, Salto para o Futuro, Tv Escola. Boletim**, v. 20, p. 1-7, 2006.

SILVA, Maurício Pedro da. Novas diretrizes curriculares para o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana: a Lei 10.639/03. **EccoS Revista Científica**, v. 9, n. 1, p. 39-52, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.