

Africanidades no currículo das escolas brasileiras: um estudo atual e necessário¹

Africanity in brazilians school's curriculum: a current and necessary study

Eliã Siméia Martins dos Santos Amorim²

² Pedagoga. Mestre em Tecnologias da Informação e Comunicação (UFC); doutoranda em Educação (UDELMAR, Chile); professora de Metodologia Científica e da Pesquisa (IBPEX). E-mail: eliasimeia@yahoo.com.br.

RESUMO

O presente texto busca discutir as políticas inclusivas no Brasil, em especial a aplicação das Leis 9.394/96 e 10.639/2003, que trazem a obrigatoriedade dos estudos africanos e cultura afro-descendente na escola básica. O método desenvolvido foi de uma pesquisa básica, qualitativa e exploratória, aplicada a 34 professores da educação municipal, que lecionam em classes de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. As conclusões nos remetem à necessidade de atualização profissional urgente e problematizadora, para que, de fato, a educação possa repercutir em práticas conscientes e inclusivas.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Currículo. Medidas Compensatórias. Inclusão. Africanidades.

ABSTRACT

This text seeks to discuss inclusive policies in Brazil, in particular, the application of the laws 9.394/96 and 10.639/2003, which bring the obligatoriness of Africans Studies and culture in basic school. The method developed was some basic qualitative and exploratory research, applied to 34 municipal education teachers, who teach kindergarten and the early grades of elementary school. The conclusions refer us to the need for urgent and problem-solving professional updating, so that, in fact, they may reflect conscious and inclusive practices.

Key-words: Public Policies. Curriculum. Compensatory Measures. Inclusion. Africanness.

¹ Este artigo é parte da pesquisa para doutoramento pela Universidad Del Mar, Chile.

1. INTRODUÇÃO

Após quatorze anos da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (MEC, BRASIL), que define para todo o território nacional a obrigatoriedade dos estudos sobre história e cultura afro-brasileira e da África, nos currículos escolares da Educação Básica (do Ensino Infantil ao Ensino Médio), percebe-se que, no cotidiano escolar, tal prática ainda está muito distante de ser concretizada.

Alterada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (com a inclusão de conteúdos indígenas), a prática pedagógica necessita de uma constante revisão, por parte das instituições, uma vez que ainda persiste o ranço dos currículos lineares, fragmentados, cuja racionalidade se assenta no positivismo, hierarquizando ciências e conteúdos e delegando às ciências humanas menor valia (SILVA, 1999). Além disso, as práticas pedagógicas ainda estão pautadas na exposição verbal de professores, numa epistemologia de gênese inatista/maturacional e/ou behaviorista (BECKER, 2002). O sentido do negro na sociedade brasileira é sinônimo de escravidão, preconceito e empobrecimento cultural (SANTOS, 2005; RIBEIRO, 1992), o que, em nossa visão, tem forte peso para que as políticas públicas não consigam cumprir seus objetivos na integridade ou sejam fortemente combatidas e questionadas.

O presente artigo busca discutir os impactos causados pela implantação das medidas compensatórias a favor da população negra e afrodescendente, as quais buscam equalizar os esforços para dirimir conflitos étnicos e raciais, o que torna evidente a desigualdade social e de poder, rompendo com preconceitos já cristalizados e sedimentados na sociedade. O texto aborda, portanto, conceitos de políticas públicas e medidas compensatórias, a relação entre currículo e prática social e de que forma tais ações vêm se concretizando nas unidades escolares, em especial, no interior baiano. Para tanto, foi realizada uma pesquisa básica, qualitativa e um estudo de caso, com professores e professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil do sistema municipal de ensino, em Jacobina, na Bahia, cujas considerações e resultados são apresentados a seguir.

2. CONSTRUCTOS BÁSICOS NA COMPREENSÃO E NA APLICAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Para a compreensão e a viabilização das medidas compensatórias, é preciso analisar e conceituar os constructos básicos e sua relação com o contexto histórico e social na comunidade.

Sobre currículo, Silva (1999) define que as teorias curriculares poderão ser subdivididas em: tradicionalistas, críticas e pós-críticas. Sob a ótica tradicionalista, o currículo escolar é um fenômeno alheio ao imaginário e à linguagem. Um dos seus defensores, Bobbit (1918), afirma que a escola deveria se preocupar com o futuro dos alunos, esquecendo o presente vivido e projetando-se para o futuro produtivo, sendo, assim, importante que o currículo já esteja pronto, fechado e organizado.

Um currículo contextualizado e crítico busca a relação entre sujeito e objeto, numa dimensão histórica e social de necessidades e de postura escolar, a qual, geralmente, segue em direção oposta aos grupos populares (BOURDIEU e PASSERON, 1970).

Porém, na contemporaneidade, o currículo deve se encontrar com os sujeitos na perspectiva de transformação social, numa visão plural de sentidos e necessidades (SILVA, op. cit.). Deve ter caráter dialógico (FREIRE, 1996) polifônico, repleto de vozes e ideias, de variações no que se pensa, no que se forja, no que se entende (GANDIN, 2001), além de ser interacionista, resultando das mais diversas relações entre os conhecimentos e a sociedade (LA TAILLE; OLIVEIRA e DANTAS, 1992).

Sobre políticas públicas, Guareschi et al. (2004, p. 180) as definem como “conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda, em diversas áreas”. Expressa a transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público.

Contraditoriamente, Frei (2000) fala de políticas mantenedoras de sistema, uma vez que “esse tipo de política não visa apenas à mera manutenção ou conservação do sistema existente, mas que políticas orientadas pela estrutura podem também ter por objetivo [...] a modificação ou transformação do sistema político atual”.

Tal conceito baseia-se na compreensão dinâmica de que a:

Política estruturadora está na base das concepções do Institution Building e do Institutional Development, estratégias desenvolvidas e enfaticamente defendidas pelas agências internacionais de desenvolvimento para aumentar a governabilidade e a eficiência da *Development Administration*, nos países do Terceiro Mundo. [...] É mister lembrar que instituições servem não apenas para a satisfação de necessidades humanas e para a estruturação de interações sociais, mas, ao mesmo tempo, determinam posições de poder, eliminam possibilidades de ação, abrem chances sociais de liberdade e erguem barreiras para a liberdade individual (WASCHKUHN, 1994, apud FREI, 2000, p. 18).

Nessa perspectiva, têm-se dois sentidos de políticas públicas, e, por questões ideológicas e de manutenção dos sistemas, por meio dos acordos firmados pelo Banco Mundial e por agências neoliberais, identificados nos governos brasileiros das últimas duas décadas (ANDRIOLI, n.d), optamos pelo segundo conceito.

Por ações afirmativas, compreendem-se:

Políticas e mecanismos de inclusão, concebidas por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito (GOMES, 2001, p. 41).

Moraes (2003, p. 300) define ações afirmativas como: “políticas ou programas, públicos ou privados, que objetivam conceder algum tipo de benefício a minorias ou grupos que se encontrem em condições desvantajosas em determinado contexto social, em razão de discriminações existentes ou passadas, como as pessoas portadoras de deficiência física, idosos, índios, mulheres e negros...”.

Para Rocha (p. 87, apud LEAL, n.d, p. 01):

A expressão *ação afirmativa*, usada pela primeira vez numa ordem executiva federal norte-americana do mesmo ano de 1965, passou a significar, desde então, a exigência de favorecimento de algumas minorias socialmente inferiorizadas, vale dizer, juridicamente desiguadas, por preconceitos arraigados culturalmente e que precisavam ser superados para que atingisse a eficácia da igualdade preconizada e assegurada constitucionalmente na principiologia dos direitos fundamentais.

Neste texto, apoiamos a compreensão de ações afirmativas com base nos conceitos de Moraes, Rocha e Leal, por se configurarem nos modelos adotados nos últimos governos (1995-2010).

Sobre direitos dos sujeitos à educação, a Constituição brasileira de 1988 diz, em seus artigos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

Tais princípios estão definidos, também, em forma de lei, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, artigos 2 e 3.

São, também, condição para assegurar os Princípios I e II da Lei, os artigos 205 e 206 da Constituição de 88 e, principalmente, os artigos 26 e 27, alterados pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.640/2008, que preveem:

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, 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.

Além disso, de acordo o artigo 79-B da Lei nº 10.639/2003, “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”.

Dessa forma, completa-se quase uma década da inclusão, nos currículos escolares, dos conteúdos referentes às culturas africana e afrodescendente e indígena, por força de Lei. E há quase uma década a data de 13 de maio (abolição da escravatura no Brasil) não é mais utilizada como referência aos valores negros no país, sendo instituído o dia 20 de novembro (em homenagem à morte de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares) como data da “Consciência Negra”.

A seguir, apresentaremos a pesquisa desenvolvida em fevereiro de 2010, durante a jornada pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, em nossa cidade, ocasião em que fomos convidados a participar como palestrantes sobre a temática processo de aprendizagem, currículo e inclusão no Brasil.

3. O CONTEXTO DE APLICAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NA PRÁTICA DOCENTE

“A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação; no fundo, o nosso sonho.”
(Paulo Freire)

Partindo da problematização acerca da aplicação da Lei nº 10.639/2003 na prática docente, realizamos a pesquisa com vistas a identificar de que forma os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental percebiam tal obrigatoriedade e como de fato estão sendo aplicados os dispositivos legais. O estudo teve as seguintes características:

PERÍODO – 23 a 26 de fevereiro de 2010.

SUJEITOS – Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, das escolas municipais de Jacobina, na Bahia, tendo como critérios de inclusão:

- lecionar em escola pública municipal;
- ter disponibilidade e consentir sua participação.

Amostra – aleatória, não probabilística.

MATERIAL E MÉTODO – utilizamos uma entrevista semiestruturada, com três temas:

Perfil Profissional; Sobre currículo e Planejamento das aulas; e Sobre os alunos.

Também foram abordadas questões sobre políticas públicas e inclusão, com a finalidade de identificar a percepção dos professores.

O método utilizado foi pautado numa pesquisa básica, qualitativa e exploratória.

3.1 RESULTADOS

Foram concedidas 34 entrevistas, cujo perfil revelado está configurado a seguir:

Quadro 1 - Perfil dos sujeitos

Formação	%
Pedagogia	53
Outras Licenciaturas	17,6
Magistério Ensino Médio	26,4
Não respondeu	3,0
Tempo de serviço	%
1 a 5 anos	8,8
6 a 10 anos	29,4
11 a 20 anos	35,3
Mais de 20 anos	23,5
Não respondeu	3,0
Jornada de trabalho	%
20 horas	29,4
40 horas	67,3
Não respondeu	3,0
Atuação	%
E. Fundamental	73,5
Ed. Infantil	14,7
Ambos (EF e EI)	5,9
Não respondeu	5,9

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Segundo os dados, tem-se a graduação em Pedagogia como curso de maior referência de professores e professoras, os quais já se encontram em sala de aula por mais de uma década no Ensino Fundamental, com carga horária de 40 horas, ou seja,

docentes que deveriam ter ouvido falar acerca das Leis nº 9394/96 e nº 10.639/2003 e que, portanto, não poderiam se manter omissos quanto às suas aplicações.

Creemos que os docentes precisam, cada vez mais, aprender a aprender, a criticar, a se atualizarem. Freire (2000) diz que “docência é discência” e também afirma que somos seres inacabados e, como tais, somos a inconclusão existencial de todo ser humano. É essa consciência que nos motiva a pesquisar, conhecer e mudar “o que está condicionado, mas não determinado” (FREIRE, op. cit, p. 53).

Demo (2004, p. 62) afirma que: “O centro de atenção não pode ser o que já se conhece, muito menos apenas repassar o que já está superado. Daí segue a importância suprema de saber pensar, porque só quem sabe pensar consegue encontrar saídas para situações inesperadas e ainda incógnitas”.

Porém, na questão 2, quando perguntamos qual o conceito de inclusão, as respostas, entre muitas que obtivemos e pudemos organizar por foco de percepção, foram:

- “Respeitar, não discriminar”: 26,4%.
- “Incluir, dar direitos e autonomia”: 20,6%.
- “Incluir é um programa que envolve as pessoas ‘especiais’ com as ‘normais’”: 20,6%.
- Não responderam ou assumiram não saber: 32,4%.

Observe-se uma questão importante: 53% dos entrevistados ou não sabem o que significa incluir ou têm um conceito totalmente equivocado acerca da inclusão, por considerarem que indivíduos diferentes são “anormais” ou “especiais” e, dessa forma, a inclusão seria um grande favor que a sociedade organizada faz ao recebê-los numa sala de aula.

Arroyo (2004, p. 42) se questiona quanto a conceitos mal definidos sobre nossos alunos: “os filhos do povo são mais violentos e ameaçadores, ou é nosso olhar que cria essas diferenças?”. E completa: é preciso “conhecer nossos alunos como pessoas, como sujeitos de direitos” (Ibdem, p. 68).

Na pergunta 3, ao questionarmos se o professor já havia trabalhado com o tema transversal Pluralidade Cultural, as respostas foram:

Quadro 2 – Aplicação do tema transversal Pluralidade Cultural

Sim	Não	Às vezes	Não responderam
29,4%	11,7%	53,0%	5,9%

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

O número de professores que atende ao disposto nas leis já citadas é muito inferior ao que não utiliza o tema, não respondeu à questão ou somente o aplica algumas vezes, como se pudessem trabalhar os conteúdos sobre africanidades da forma que melhor lhes conviesse.

Quando questionados sobre de que forma aplicavam tais conteúdos, as respostas foram:

- “Falando sobre o tema, abordando religião, costumes e cultura por meio de projetos”: 12%.
- “Por meio de aulas expositivas e esporádicas”: 41%.
- “Semanalmente, apenas pela oralidade”: 12%.
- 35% não responderam.

Uma visão ultrapassada sobre currículo faz com que docentes continuem agindo em sala de aula como se os alunos fossem meramente receptores passivos da realidade vivida, copiando tarefas, colorindo desenhos pré-fabricados e alheios aos alunos e a suas vivências, o que, segundo Libâneo (2004, p. 24), é fruto de uma postura que os mediatiza, não sendo a escola ideal:

[...] mediante a qual crianças e jovens podem dominar os conhecimentos científicos, desenvolver capacidades e habilidades intelectuais, aprender a pensar, aprender e internalizar valores e atitudes, tudo em função da vida profissional, da cidadania, da vida cultural, tudo voltado para ajudar na melhoria das condições de vida e de trabalho e para a construção da sociedade democrática.

Quando perguntamos se já tinham ouvido falar sobre a Lei nº 10.639/96, o número de 82,4% de respostas afirmativas corroborou nossa ideia de que eles sabiam da existência da lei, pelo tempo que estavam graduados e atuando no campo de trabalho.

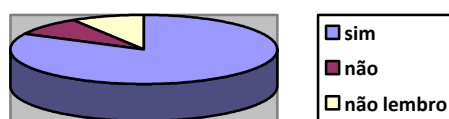


Figura 1 – Ouviram falar da Lei

Porém, tais condições não foram suficientes para que eles tivessem o compromisso de aplicá-la em seus cotidianos docentes, visto que, com a questão 2, que versava sobre a inclusão de conteúdos da cultura africana e afrodescendente em suas aulas, as respostas obtidas foram:

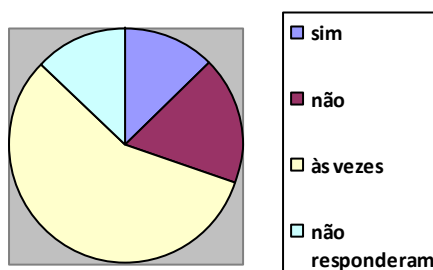


Figura 2 – Incluem os conteúdos nas aulas

Apesar de 82,4 % conhecerem os dispositivos, somente 29% aplicam conteúdos acerca de africanidades nas aulas e 56% afirmaram fazê-lo somente esporadicamente, o que implica não atender o que está determinado legalmente. Tal situação se mostrou ainda mais grave quando perguntamos, aos que aplicam os conteúdos, como isso era feito, pois as respostas foram evasivas e de cunho bastante tradicional e fragmentado, indicando um currículo alheio às questões sociais:

- “Por meio de datas comemorativas, com desenhos para pintar, lendo textos ou apenas comentando”: 67%.
- Não responderam: 21%
- 3,0% assumiram que “esquecem de incluir”.
- Apenas 8,0% afirmaram aplicar tais conteúdos sob a forma de “projetos interdisciplinares, com projeção de filmes, análises textuais e da cultura”.

Quando perguntamos **“Como você comemora o dia 13 de maio?”**, as respostas foram:

- Não comemoro mais: 9,0%.
- Por meio de projetos: 12%.
- Falando a respeito: 35%.
- Por meio de desenhos para colorir: 17,6%.
- Nunca trabalhei: 6%.
- Não responderam: 20,4%.

Quando perguntamos **“E o dia 20 de novembro, como você comemora?”**, as respostas foram:

- Falando a respeito: 29%.
- Com eventos e oficinas: 29%.
- Por meio de projetos: 21%.
- Nunca trabalhei: 6%.
- Não responderam: 15%.

A concepção “ingênua” presente no cotidiano desses docentes leva a uma postura passiva diante dos conflitos sociais e contribui de forma significativa para manter algumas pessoas – ou grupos – excluídas da sociedade ou obscurecidas, invisibilizadas. Ou seja, a história continua sendo escrita pelo grupo que se mantém fortalecido econômica e socialmente e é reforçada pela escola.

Trabalhar conteúdos com pinturas de figuras prontas, falar sobre determinado assunto sem a devida seriedade e sem compromisso, de forma rasteira e superficial, garantem a exclusão e a diferença social de uns para com os outros. Alguns professores afirmaram, até mesmo, “esquecer” da importância de abordar africanidades em suas aulas.

Sodré (*apud* TRINDADE, 1999, p. 21) afirma que:

Uma cultura democrática, hoje, implica o resgate de uma memória coletiva dentro da experiência histórica da democracia política. Mas é preciso reinventar essa democracia dentro do quadro social da realidade brasileira, que é um quadro da heterogeneidade cultural, de diversidade cultural.

Questionamos se já haviam participado de cursos ou formações para o trabalho com a cultura afrodescendente e africana. As respostas foram:

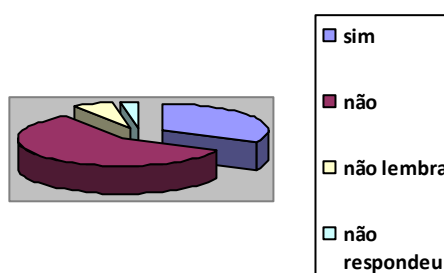


Figura 3 – Curso de atualização em africanidades

Apenas 32,3% disseram ter recebido curso de atualização para compreender as exigências da Lei e, por conseguinte, a necessidade de aplicá-la em sala de aula. Porém, quando questionamos “Em caso afirmativo, como foi tal curso ou formação?”, percebemos que, na verdade, muitos afirmaram “sim” para se mostrarem atualizados, mas não souberam dizer como e o que havia sido ministrado, segundo os resultados a seguir:

- Por meio da disciplina Cultura Africana, na graduação: 9,0%.
- Palestra: 6,0%.
- Oficina: 3,0%.
- **Não responderam: 82,0%.**
- Apenas 10% indicaram ter sido tal experiência proveitosa.

Tal condição explicitada também fica evidente na questão seguinte, que solicitou o tipo de participação, na qual 59,0% afirmaram não terem participado e 9% não responderam. Os demais se colocaram como ouvintes.

Assim, nosso questionamento se amplia: de que forma esses professores irão trabalhar ou desenvolver conteúdos se não sabem como?

O terceiro bloco de questões versava sobre os alunos.

A 1ª questão solicitava que os professores e as professoras indicassem se, normalmente, tinham alunos negros e/ou afrodescendentes em suas turmas. As respostas foram:

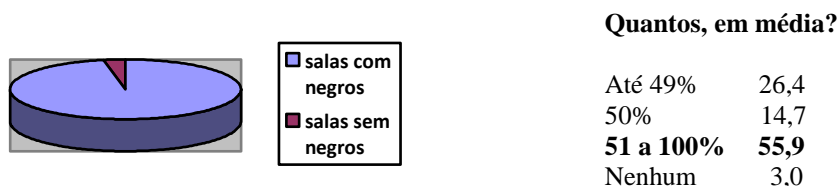


Figura 4 – Percentual de indivíduos negros em salas de Educação Básica.

Quando perguntamos “Como seus alunos reagem em relação aos colegas negros e afrodescendentes?”, as respostas foram:

- Com preconceito, rejeição e discriminação: 59%.
- Com indiferença: 3%.
- De maneira normal, como seus iguais: 35%.
- Não responderam: 3%.

Ao questionarmos “**A que atribui tais comportamentos?**”, as respostas foram:

- Falta de respeito com o próximo, racismo e preconceito: 29,5%.
- Não aceitação de si mesmo: 12%.
- Falta de cultura vinda de casa: 26%.
- Trabalho da escola: 3,0%.
- Não responderam: 29%.

À questão “**Quais são as maiores dificuldades enfrentadas por seus alunos negros?**”, responderam:

- Lidar com rejeição, discriminação: 61,7%.
- Vergonha de si mesmo, não aceitação: 14,7%.
- Nunca perceberam discriminação: 11,5%.
- Não responderam: 11,5%.

A contradição se expressa no sentido de que a maioria negra em sala de aula e, por certo, os próprios professores, também negros, não se veem como tal. Não possuem identidade formada e reconhecida sobre sua negritude e, conseqüentemente, não podem valorizar a si mesmo ou ao outro. Sobre isso, Arroyo (2004, p. 89) afirma: “o tema recorrente não é tanto quem sou, mas quem poderei chegar a ser. [...] À procura da identidade como a chave para entender-se”.

Mesmo com um número bastante expressivo de alunos negros e reconhecendo que lidam com preconceito, discriminação e baixa autoestima, os professores afirmaram não concordar com as políticas públicas (12%), não aceitá-las ou aceitá-las parcialmente (56%), e 38% não responderam, por, talvez, não terem ideia do que são políticas públicas (vide questão 1), sendo apresentados os seguintes argumentos:

- As políticas públicas excluem os indivíduos: 6,0% (fazem diferença).
- Não há preparo profissional para aplicá-las: 20,0%.
- Não existe formação adequada dos docentes: 17,0%.
- Não responderam: 38,0%.
- **Apenas 19% afirmaram serem favoráveis às políticas públicas.**

Arroyo (op. cit., p. 15-16) afirma que, no cotidiano escolar, “Imagens não [são] mais romanceadas nem satanizadas, mas reais, chocantes, multifacetadas de fracassos, de contravalores, de sombras, mas, também, de valores, de luzes e de resistências”. E isso causaria um estranho mal-estar docente, pois, “quanto mais me aproximo dos meus alunos, mais me surpreendo com o quanto ainda os desconheço”.

Trindade (1999, p. 15) sinaliza que é preciso:

Uma prática docente que esteja voltada para a diversidade étnica e cultural da nossa população, sobretudo desta população que, ao longo da história do Brasil, vem sendo alijada dos direitos civis, sociais e humanos, dessa população que dorme nas filas por uma vaga nas escolas públicas. Uma prática docente política, ideológica e humanamente comprometida com nosso povo mestiço, belo, forte, que luta, que surpreende, que ri, que chora, que cria cotidianamente saberes e estratégias, práticas que possibilitem viver e sobreviver, num tempo em que a exclusão social é vista como um valor positivo e como inevitável.

Dessa forma, compreendemos que as políticas públicas e as ações afirmativas surgem não como mais uma medida governamental que possibilita “proteger” indivíduos, mas, acima de tudo, como aquela que evita maiores danos, constrangimentos, práticas desumanas e, sobretudo, que equaliza o sentido de justiça, cidadania e direitos sociais. Contudo, sem o devido preparo, sem a qualificação para entendê-las, fica um tanto difícil que tais problemas possam ser superados.

Saviani, no seu livro *Escola e democracia* (2000), retoma o conceito da Teoria da Curvatura da Vara de Lênin e justifica um processo de tentativa de ajustes da educação:

quando uma vara está torta, ela fica curva de um lado e, se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta, é preciso curvá-la para o lado oposto. De igual forma: “quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola, e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (Idem, p. 36). Ou seja, a pedagogia tradicional, calcada na concepção da filosofia essencialista, foi substituída pela pedagogia nova, baseada em uma filosofia existencialista e em questões presentes na escola, sob forma de ideal e de realização constante não crítica, não questionadora, como reprodução de valores e saberes, que são inculcados nas mentes de docentes e alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada, apesar de ter sido bastante compacta, deu-nos a possibilidade de perceber de que forma os professoras e as professoras veem as políticas públicas do país e as medidas emergenciais que buscam dirimir dificuldades e enfrentamentos de grupos sociais até então inviabilizados pela sociedade.

As leis da educação, em uso há mais de uma década, não atingiram a totalidade de seu conhecimento e da aplicação de seus princípios em sala de aula, principalmente em se tratando de indivíduos negros e da necessidade de um novo olhar sobre suas possibilidades, seus potenciais e sua importância como sujeitos de direitos.

As conclusões nos remetem às percepções de que: as leis e as medidas emergenciais não estão sendo aplicadas por falta de conhecimento, compreensão e atualização docente; existe uma cultura de exclusão, preconceito e discriminação de grupos e indivíduos negros e/ou afrodescendentes; e muitos negros não conseguem se identificar com sua etnia, negando-se, anulando-se ou rejeitando a ideia de serem negros.

Dessa forma, são necessárias, para que tal quadro se modifique, a atualização e a capacitação de professores, por meio de cursos e acompanhamento de suas tarefas em sala de aula, não somente no que se refere às africanidades, mas, também, sobre currículo, políticas públicas e ações emergenciais, para que haja compromisso de todo o

sistema, para uso e aplicação dos princípios legais e subjetivos a todos os grupos da sociedade.

Benedito (2007, p. 01) afirma que:

Em pleno século XXI, passados 119 anos da chamada abolição, negras e negros de nosso país continuam oprimidos. Pesquisas do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), do DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos) e da OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura) demonstram que a população negra ainda enfrenta problemas de desigualdade social, como desemprego, dificuldade no acesso à escola, renda inferior e violência. Segundo os estudos, o grau de escolaridade é menor e o rendimento médio é equivalente à metade do recebido pela parcela da população considerada branca. Nos dois estudos, foi constatado que mais da metade dos desempregados são negros. Há ainda um triste destaque para mulheres negras ocupando os piores empregos, situação que está diretamente ligada ao racismo e ao preconceito no processo de seleção.

O sentido que se deseja, nesse processo, é o de uma sociedade mais justa, que permita aos indivíduos tomarem para si a responsabilidade de suas vidas e seus destinos, como senhores de suas histórias. Como afirma Freire (1996), "Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar".

REFERÊNCIAS

- ANDRIOLI, A. I. (n.d). **As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo**. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm>>. Acesso em: 15. jun. 2010.
- ARROYO, M. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petropolis: Vozes, 2004
- BECKER, F. **A epistemologia do professor, o cotidiano da escola**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BENEDITO, M. (2007) Disponível em: <<http://www.cut.org.br/content/view/2525/170/>>. Acesso em: 15. jun. 2010.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Veja, 1970.
- LIBÂNEO, J. C. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, M. (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FERREIRA, H. M.; OLIVEIRA, M. M. de. (n.d). **Currículo escolar e a transdisciplinaridade: algumas reflexões**. Disponível em: <http://www.ccsa.ufrn.br/5sel/v2/pdf/minicurso15_texto_teorico3.pdf>. Acesso em: 10. jun. 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREY, K. Políticas públicas: Um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, jun. 2000.
- GANDIN, D. Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteira**, v.1, n. 1, jan./jun., p. 81-95, 2001.
- GUARESCHI, N. et al. Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. In: STREY, M. N.; AZAMBUJA, M. P. R.; JAEGER, F. P. **Violência, gênero e políticas públicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA**. Rio de Janeiro; São Paulo: Renovar, 2001.
- LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LEAL, L. de O. (n.d) **O sistema de cotas raciais como ação afirmativa no direito brasileiro.**

Disponível em:

<http://www.tjrj.jus.br/institucional/dir_gerais/dgcon/pdf/artigos/direi_const/acoes_afirmativas_direito_brasileiro.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos.** 8. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

MORAES, G. P. Ações afirmativas no direito constitucional comparado. **Revista da EMERJ**, v. 6, n. 23, p. 298-315, 2003.

VILLAS-BOAS, R. M. **Ações afirmativas e o princípio da igualdade.** Rio de Janeiro: América Jurídica, 2003.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SANTOS, G. A. dos. **A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros.** São Paulo: FAPESP/Educ, 2005.

TRINDADE, A. L. da. Cultura, diversidade cultural e educação. In: SANTOS, R. (Org.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola.** São Paulo: DP&A, 1999.