



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALEX SANDER PORFIRIO DE SOUZA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES/AS DE MATEMÁTICA A PARTIR
DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10. 639/03: UM ESTUDO DE CASO NA 1ª
COORDENADORIA REGIONAL DE ENSINO DO ESTADO DE ALAGOAS**

MACEIÓ

2013

ALEX SANDER PORFIRIO DE SOUZA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES/AS DE MATEMÁTICA A PARTIR
DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10. 639/03: UM ESTUDO DE CASO NA 1ª
COORDENADORIA REGIONAL DE ENSINO DO ESTADO DE ALAGOAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, sob orientação da Prof^ª Dra. Nanci Helena Rebouças Franco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

MACEIÓ

2013

Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

S729p

Souza, Alex Sander Porfirio de.

A prática pedagógica dos professore/as de matemática a partir da implementação da lei 10.633/03 : um estudo de caso na 1ª coordenadoria regional de ensino do estado de Alagoas / Alex Sander Porfirio de Souza. – 2013.

100 f. ; il.

Orientadora: Nanci Helena Rebouças Franco.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2013.

Bibliografia: f. 84-88.

Apêndices: f. 89-95.

Anexos: f. 96-100.

1. Diversidade étnico-racial. 2. Educação matemática – Prática pedagógica. 3. Matemática – Professores. 4. Formação de professores. 5. Lei 10.639/03.
I. Título.

CDU: 371.214:37.046.12



“A Prática Pedagógica dos Professores/as de Matemática a Partir da Implementação da Lei 10.639/03: Um Estudo de Caso na 1ª Coordenadoria Regional de Ensino do Estado de Alagoas”

ALEX SANDER PORFÍRIO DE SOUZA

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 02 de agosto de 2013.

Banca Examinadora:

Prof.ª. Dra. Nanci Helena Rebouças Franco (UFBA)
(Orientadora)

Prof. Dr. Antonio Roberto Seixas da Cruz (UEFS)
(Examinador Externo)

Prof.ª. Dra. Clara Suassuna Fernandes (UFAL)
(Examinadora Interna)

**Dedico aos meus pais, minhas irmãs e minha
vó pela presença constante em minha vida.**

AGRADECIMENTOS

A Universidade Federal de Alagoas por seu apoio institucional.

A professora Nanci Helena Rebouças Franco, pelo carinho e pela confiança sempre presentes em todos os momentos da orientação deste trabalho.

A Prof^ª Dra. Mercedes Bêta Quintano de Carvalho Pereira dos Santos, pela leitura e crítica ao trabalho, e sempre esteve disponível a orientar sempre que necessário.

As componentes da banca examinadora, ao Prof. Dr. Antônio Roberto Seixas da Cruz, por acreditar na relevância deste estudo; a Prof^ª Dra. Clara Suassuna, por sua disponibilidade, leitura e crítica ao trabalho.

A minha querida vó Eunice Souza pelos cuidados em toda minha vida.

Aos meus pais, Nivaldo Porfirio dos Santos, e Helena Ferreira de Souza Santos, por terem incentivado e acreditado na importância da Educação para minha vida e das minhas irmãs.

As minhas irmãs Vitória Régia Bocater, Nivânia Calundo e Eunice Maria Porfirio, pelo companheirismo durante esta longa trajetória.

A minha Sobrinha Ellen Larissa e aos meus sobrinhos Humbertinho, Davi Luciano, Eluísio Wendy e Arthur Emanuel pelo amor contagiante durante os momentos mais difíceis nesse percurso.

Aos meus tios, tias, primos e primas pelo carinho e incentivo para continuar a caminhada.

Aos/as professores/as Georgia Sobreira dos Santos Cêa, Henrique Cunha Jr, Inalda Maria dos Santos, Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira e Neiza de Lourdes Frederico Fumes por participarem e incentivarem a minha trajetória profissional e acadêmica.

Aos meus/as amigos/as, pelo apoio fraternal, em especial a Clemilton Lopes, Filomena Felix, Benedito Jorge, Geilde Sutterlin, Tereza Nelma, Irani Neves, Maria Alcina (Cininha) e Laudemi José de Oliveira.

Aos colegas da Escola Estadual Alberto Torres, pelo incentivo, durante esta longa trajetória, em especial Anne Kelly, José Barros, Heloísa Carvalho e Margareth.

Aos meus pastores da Igreja Batista do Pinheiro Wellington Santos, Paulo Nascimento e Odja Santos pela torcida por cada etapa vencida, sustentada por eles com oração junto à comunidade.

Aos meus alunos e alunas pelas palavras de motivação.

Aos colegas do mestrado, pelo estímulo e companheirismo durante o percurso deste trabalho, em especial Paula Lisboa e Denise Ferreira pelas horas em que dividimos as angústias, tristezas e alegrias e pelos momentos compartilhados de estudo.

Aos/as entrevistados/as, pela presteza e atenção de me conceder às entrevistas fundamentais para a elaboração desse estudo.

Aos/as funcionários/as do Centro de Educação, pela gentileza com que sempre nos trataram, enquanto alunos/as da pós-graduação.

Aos/as Colegas funcionários/as da 1ª Coordenadoria Regional de Ensino, (1ª CRE).

E por fim, aos meus companheiros e companheiras do Centro de Estudos Étnicos Anajô, dos Agentes de Pastoral Negros, da Pastoral da Negritude da Igreja Batista do Pinheiro e do Grupo de Gênero e Identidade.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.”

(NELSON MANDELA)

RESUMO

A Dissertação teve como objetivo geral investigar se os/as professores/as de Matemática da 1ª Coordenadoria Regional de Ensino do Estado de Alagoas (1ªCRE) vêm utilizando elementos da cultura afro-brasileira em suas práticas pedagógicas em sala de aula com seus alunos, conforme explicitado na Lei 10.639/03. Diante disso, a pesquisa está ancorada na referida Lei que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares espalhados em todo o Brasil e que está em vigor desde 09 de janeiro de 2003; sendo que, a mesma chegou ao Estado Brasileiro no bojo do debate da implantação das políticas de ações afirmativas para a população negra reivindicada pelo movimento negro organizado. Do ponto de vista teórico-metodológico partiu-se de uma abordagem qualitativa, tendo como método de procedimento o estudo de caso como técnicas de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, o questionário e a análise documental. A partir da análise dos dados coletados, pôde-se perceber a necessidade de implementação da Lei 10.639 por parte da 1ª Coordenadoria de Ensino através de investimento na formação político-pedagógica dos seus atores; além disso, percebe-se a necessidade de que a prática pedagógica do/a professor/a, especialmente de Matemática, seja respaldada nas diversidades das vidas e culturas dos sujeitos que fazem parte do cotidiano das escolas. Espera-se que essa pesquisa traga novas reflexões a respeito da problemática educação e diversidade étnico-racial, a partir da experiência dos/das professores/as de Matemática da 1ª Coordenadoria de Ensino, suscitando praticas pedagógicas de inclusão que contribuam para a construção de escolas que valorizem a identidade de seus alunos e por consequência produza uma educação de qualidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Palavras-chave: Cultura. Educação. Matemática. Formação de Professores. Lei 10639/03.

ABSTRACT

The thesis aimed to investigate whether / the teacher / the Mathematics of the 1st Regional Center of Education of the State of Alagoas (1st CRE) have been using elements of african-Brazilian culture in their teaching practices in the classroom with their students, as explained in Law 10.639/03. Therefore, research is anchored in said Act which made compulsory the teaching of history and Afro-Brazilian culture in all establishments of elementary and secondary education, official and private scattered throughout Brazil and is in force since 09 January 2003, being that it came to the State in the midst of the discussion of the implementation of affirmative action policies for the black population claimed by organized black movement. From the standpoint of theoretical and methodological broke a qualitative approach, with the method of procedure as the case study collection techniques to bibliographic data, questionnaire and document analysis. From the analysis of the collected data, we could see the necessity of implementation of Law 10,639 by the 1st Coordination of Education through investment in training political-pedagogical its actors and additionally realizes the need to practice pedagogical / a teacher / a, especially in mathematics, is supported in the diversity of the subjects' lives and cultures that are part of everyday life in schools. It is hoped that this research will bring new thinking about the problematic education and ethnic-racial, from the experience of / the teacher / the Mathematics of the 1st Coordination of Education, raising pedagogical practices of inclusion that contribute to the building of schools that enhance the identity of their students and therefore produce a quality education, helping to build a more egalitarian society.

Keywords: Culture. Education. Mathematics. Teacher Education. Law 10639/03.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR	21
2.1. Breve panorama das relações raciais no Brasil.....	21
2.2. Racismo, preconceito e discriminação racial.....	28
2.3. A Lei 10.639/03: história e cultura africana e afro-brasileira na escola.....	34
2.4. A importância da formação inicial e continuada dos professores para implementação da Lei 10.639/03.....	42
3. A MATEMÁTICA DOS POVOS AFRICANOS	45
3.1. O conhecimento matemático herdado dos povos africanos.....	45
3.2. O que é Etnomatemática?.....	49
3.3. Educação Matemática x Ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira no Currículo Escolar.....	54
4. O ENSINO DA MATEMÁTICA NA 1ª COORDENADORIA REGIONAL DE ENSINO APÓS A LEI 10.639/03	57
4.1. Caracterização da 1ª Coordenadoria Regional de Ensino (1ª CRE).....	57
4.2. Os docentes de matemática da 1ª CRE.....	59
4.3. A prática pedagógica dos docentes de matemática.....	68
4.4. Uma proposta de educação matemática ancorada na Lei 10.639/03: o Projeto Pérola Negra Brasileira: história, importância e lutas do povo negro conheça e se orgulhe.....	80
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICES	89
ANEXOS	96

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre a relação entre conhecimento e saber, no contexto do trabalho docente significa mobilizar continuamente “o reencontro entre a teoria e a prática, fertilizando-se a teoria e enriquecendo-se a prática” (GARCIA, 2002, p. 55). O conhecer e o saber são ferramentas essenciais para a valorização de grupos étnicos que compõem a sociedade afrobrasileira. Conviver nesta, respeitando a diversidade, principalmente étnica, requer uma Educação voltada para formar cidadãos/as, professores/as e educadores/as capazes de lidar com o desafio de transformar as situações cotidianas da vida profissional, que revelam uma problemática de convivência e proporcionam manifestações de discriminações. Essas fragilidades se tornam desafios para o desenvolvimento de práticas educativas, de reconhecimento e defesa à identidade étnica e, conseqüentemente, às relações étnico-raciais. A escola como uma das instâncias sociais responsáveis pelo desenvolvimento integral dos sujeitos tem demonstrado fragilidade na condução do processo educativo de desconstrução de preconceitos e discriminações socialmente adquiridos, de modo que se faz necessária uma formação continuada, um investimento financeiro, pessoal e pedagógico, para se obter êxito no processo ensino-aprendizagem. O docente no processo ensino-aprendizagem necessita adquirir conhecimentos científicos específicos da área em que ele trabalha, ou seja, conteúdos necessários à formação intelectual e humana dos discentes.

Percebe-se que a educação eurocêntrica ainda mantém uma massa expressiva de pessoas que reproduz consciente ou inconscientemente os hábitos que estão incorporados na sociedade brasileira. O currículo escolar é um instrumento importante para conduzir o aluno no caminho que se quer que ele siga, para atender o mercado a que no qual está inserido, mas esse currículo em sua matriz nega uma educação voltada à cultura afro-brasileira. Alguns estudiosos apontaram que os instrumentos de trabalho utilizados na escola e na sala de aula são inadequados por serem veículos que apresentam conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação à cultura africana e afro-brasileira e não contribuem para a formação da sociedade.

Segundo Silva (2001), o livro didático nas escolas públicas é um dos recursos pedagógicos mais utilizados pelos professores em sala de aula. Isso acontece porque na maioria das vezes, o livro didático constitui-se única fonte de leitura, e para os professores das

escolas onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas de aulas tem uma quantidade grande de alunos, o livro didático talvez seja um instrumento poderoso.

A comunidade escolar, composta por professores, alunos, coordenadores, diretores, os funcionários administrativos e os pais, tem um papel significativo para exercitar uma escola democrática, onde cada segmento possa nesse processo ensino-aprendizagem construir vários espaços pedagógicos, onde valorizem as múltiplas identidades, proposto por um currículo que estimule o conhecimento das origens dos alunos e os ajude a se reconhecer como brasileiros, afirma Gloria Moura (2001). Situações podem ser evitadas, a exemplo, a não aceitação do outro, com suas diferenças, muitas vezes marcada nas características físicas, na crença, na condição intelectual e social. No espaço escolar a comunidade e o currículo são elementos importantes para discutir, conscientizar e valorizar as diferentes culturas que entraram na formação do povo brasileiro.

A ideia inicial dessa Dissertação surgiu em uma das reuniões de estudo na Igreja Batista, onde, participo do Ministério chamado Pastoral da Negritude, quando conheci um material didático que apresentava as ciências dominadas pelos povos africanos. Esse conhecimento em destaque para a Matemática, Arquitetura e Biologia trouxe inúmeros benefícios à construção social e econômica da nação brasileira, principalmente, para a classe burguesa dominante e exploradora da época. Para mim, foi uma imensa surpresa, pois todo o meu tempo vivido em sala de aula, nunca tinha escutado falar das contribuições dos povos africanos; ao contrário, eles eram tratados como povos de cultura inferior. Além disso, a própria religião judaico-cristã, ideologicamente, chegou a inferiorizar esses povos como seres sem alma e, por isso, precisavam ser civilizados e catequizados pelos europeus.

Por ser professor, resolvi incorporar esse novo repertório de conhecimentos da Matemática através de aportes existentes na cultura de diversos países do Continente Africano nas minhas práticas pedagógicas. Infelizmente existiram resistências por parte de todo os segmentos da escola, em trabalhar materiais da cultura africana em sala de aula. A partir destes obstáculos, os “nós”, que historicamente têm separado as práticas pedagógicas das questões emergentes sobre o racismo imposto pela própria cultura eurocêntrica pude identificar claramente nessa ação, quando, os alunos e as alunas, se recusaram a pegar nos objetos religiosos, a exemplo, dos búzios. Resolvi conhecer as questões que permeavam essa realidade. Necessitei desenvolver um olhar crítico, questionador, respeitoso das diversidades e

mais importante, obter coragem e segurança para o enfrentamento de meus próprios preconceitos.

A experiência vivida pelo Projeto “Pérola Negra Brasileira: História, Importância e Lutas do Povo Negro. Conheça e se Orgulhe!”, foi desenvolvido com o objetivo de levar aos segmentos escolares, o conhecimento da relevância histórica das etnias africanas e afro-brasileira, por complementar ou até desmistificar os conteúdos históricos tradicionais e também por favorecer as disciplinas com conteúdos novos, com outro enfoque, oriundos das palestras existentes no projeto, o que me permitiu avançar na prática pedagógica com o recorte étnico-racial por possibilitar a desconstrução de ideologias impostas como verdadeiras e absolutas. A população afro-brasileira, geralmente, internalizou uma imagem negativa de si própria e uma imagem positiva do outro. Isso trouxe sérios problemas, a sociedade brasileira por acreditar que os denominados brancos possuem características superiores nos aspectos físicos, cognitivos e sociais. Foi surpreendente mergulhar no estudo do conhecimento da Matemática pelos povos africanos e descobrir a importância e a contribuição desses povos para a humanidade.

O saber matemático desses povos dá indícios de que a África é o berço da Matemática. A partir daí, busquei ajuda no movimento negro alagoano, nas secretarias estaduais e nas universidades, para desenvolver um projeto que intencionava ajudar no esclarecimento do segmento escolar em relação à relevância histórica das etnias africanas ou afrodescendentes, proporcionando condições de complementar ou até desmistificar o acervo histórico oficial estudado, beneficiando as disciplinas com conteúdos oriundos das palestras existentes no projeto. A metodologia utilizada levou em consideração a Lei Federal 10.639, sancionada em 09 de janeiro de 2003, pelo então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva. Essa Lei torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre a História e Cultura Afrobrasileira, contemplando o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, valorizando a participação do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Na Escola Pública Estadual Alberto Torres, localizada em Maceió, foi executado o projeto, onde desenvolveram trabalhos pedagógicos estruturados, dentro de uma amplitude multidisciplinar. As atividades foram desenvolvidas pela Pastoral da Negritude da Igreja Batista do Pinheiro, pelo Centro de Estudos Étnicos – Anajô e pelos(as) alunos(as) africanos(as), por meio de cine-fórum sobre racismo e intolerância religiosa, políticas públicas, Lei 10.639, etnia e gênero. Além disso,

nesse projeto tivemos visitas e explicações históricas na Serra da Barriga em União dos Palmares, destacando a importância do Quilombo dos Palmares e os guerreiros quilombolas. A prática pedagógica utilizada facilitou a aceitação dos conteúdos por parte dos alunos, já que estes foram estrategicamente levados à motivação pela temática proposta. E os professores, enriqueceram suas disciplinas com o conhecimento adquirido no projeto, já que a política de implantação da temática referida acontece nas instituições de ensino de forma lenta. O resultado desse projeto foi bastante significativo, por trabalhar os aportes africanos, a exemplo da capoeira e os búzios nos assuntos pertencentes a matriz curricular. Todas essas atividades desenvolvidas no projeto pelas(os) palestrantes tiveram como consequência, a abordagem dessa temática no espaço acadêmico. O projeto “Pérola Negra Brasileira: História, Importância e Lutas do Povo Negro. Conheça e se Orgulhe!” levou-me a conhecer ações do Movimento Negro Alagoano, por meio da Pastoral da Negritude e do Centro de Estudos Étnicos Anajô, a participação das atividades internas de estudo, formação e militância de forma voluntária nessas entidades proporcionaram descobertas sobre a história da população africana no Brasil e dos afro-brasileiros com relação situação de exploração que foram submetidos e que levaram à condição de desigualdades sociais até hoje presente na vida da maioria da população negra.

Apesar de ter desenvolvido o Projeto “Pérola Negra”, a dificuldade de implementação da Lei 10. 639/03 continuava me instigando. Para tanto, elaborei um projeto acadêmico para participar do processo seletivo para o Mestrado em Educação/UFAL. A proposta do estudo contemplava as escolas pertencentes a 1ª Coordenadoria Regional de Ensino da Secretaria de Educação e Esporte do Estado de Alagoas (1ª CRE/AL). Nesse sentido, a questão de investigação que suscita este estudo é: Até que ponto os professores/as de Matemática da 1ª Coordenadoria Regional de Ensino do Estado de Alagoas utilizam elementos da cultura afro-brasileira nas suas práticas pedagógicas, conforme explicitado na Lei 10.639/03?

Esse estudo pretende responder essa indagação, a partir de algumas considerações importantes que proporcionem elementos para uma educação que utilize suas ferramentas pedagógicas como instrumentos geradores de consciência crítica e para desconstrução da ideologia que desumaniza e desqualifica, reconstruindo uma identidade étnico-racial, por meio de uma valorização cultural e desenvolvendo a autoestima dos afrodescendentes.

Assim, constituíram-se como questões secundárias de pesquisa: Os professores/as da 1ª Coordenadoria Regional de Ensino do Estado de Alagoas conhecem a Lei 10. 639/03? Eles

têm condições de trabalhar em sala de aula, utilizando os aportes da cultura africana e afrodescendente na Matemática? Os referidos professores participam de cursos de formação continuada relacionados à temática? E, por fim, se os professores/as de Matemática que já utilizavam os aportes africanos nas suas práticas pedagógicas em suas aulas faziam-no após a obrigatoriedade ou utilizam independente da exigência legal?

Essa Dissertação tem como objetivo geral investigar se os professores/as de Matemática da 1ª Coordenadoria Regional de Ensino do Estado de Alagoas (1ª CRE-AL) vêm utilizando elementos da cultura afro-brasileira em suas praticas pedagógicas em sala de aula, conforme explicitado na Lei 10.639/03.

Trata-se de uma temática importante, porque a cultura negra apresenta uma cultura inferiorizada historicamente com relação à cultura europeia, facilmente identificada nos espaços da educação formal ou informal. Segundo Fernando Henrique Cardoso (2001, p. 5) “Não há preconceito racial que resista à luz do conhecimento e do estudo objetivo. Neste, como em tantos outros assuntos, o saber é o melhor remédio”.

Os objetivos específicos deste trabalho foram os seguintes: a) Identificar se os/as professores/as de Matemática da 1ª CRE conhecem a Lei 10.639/03; b) Identificar os/as professores/as trabalham com a Lei 10.639/03 na Matemática e de que forma; c) Analisar se possíveis melhorias no processo de ensino-aprendizagem de Matemática, a partir do uso da cultura africana e afrodescendente; d) Verificar se a 1ª CRE/ AL dá suporte pedagógico aos/as professores/as através de formação continuada, recursos didáticos para utilização de forma lúdica, apoio para aulas extraclasse, acompanhamento de melhoria de desempenho; e) Identificar educadores da 1ª CRE que desenvolvem atividades que possam valorizar o costume, integrando os/as alunos/as, através do conhecimento da diversidade étnica, social, política, econômica e cultural do povo brasileiro.

A Lei 10.639, de 2003, é significativa para meu trabalho na medida em que exige que as escolas de Ensino Fundamental e Médio trabalhem com a história e cultura africana e afro-brasileira nos seus currículos. A referida Lei é uma conquista significativa, também, para os movimentos sociais, organizações da sociedade civil, pesquisadores e gestores que lutam pela justiça social no Brasil.

Além da Lei 10.639/03, o parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 são instrumentos legais que orientam ampla e claramente as instituições educacionais quanto

às suas atribuições. A educação brasileira tem avançado, considerando as dimensões do acesso, da qualidade e da equidade, mas proporcionalmente a dimensão espacial e populacional as conquistas estão tímidas, tornando um imenso desafio a todos os brasileiros.

Segundo Munanga (2001), levando em consideração as ideias de Cardoso (1992, p. 59), Luz (1990), Machado (1989), Giroux (1983), Silva. P. G. (1997), Klinlberg (1966), verifica-se uma unanimidade de opiniões ao identificarem que há evidências de que processos discriminatórios acontecem na escola, penalizando os alunos negros e alunas negras, por serem alunos pobres também, levando-os, na maioria das vezes, à evasão escolar, diminuindo o número de cidadãos negros e cidadãs negras que chegam a concluir o ensino médio e menos ainda o ensino superior.

O ambiente escolar deve ser harmonioso e valorativo da diversidade, obter posturas e práticas de cuidado e respeito a cada pessoa que faz parte da escola, esse é o anseio do Fórum Permanente Educação e Diversidade Étnico-Racial, organizado pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do estado de Alagoas, através da Gerência de Educação Étnico-Racial, com o objetivo de construir as bases para um diálogo com outros órgãos governamentais, e sociedade civil e movimento negro. A Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Estado de Alagoas representa o Conselho Nacional dos secretários de educação no Grupo Interministerial, criado pelo Ministério da Educação, para a implementação da Lei 10.639/03.

Essa Lei demonstra a necessidade clara de investimentos na educação contra o racismo. A escola, por excelência, é um dos meios de reprodução dos modelos sociais, onde valores e aspectos ideológicos são identificados, devendo ser compartilhados e trabalhados. Isso se torna um desafio, pois as desigualdades sociais e econômicas precisam ser eliminadas ou no mínimo amenizadas. Deve-se isso a todo contexto histórico praticado, da qual “o movimento negro, por meio de suas lutas, trouxe para o bojo da discussão a necessidade de desmistificar o mito da democracia racial [...] somos produto de uma educação eurocêntrica, em função da qual podemos reproduzir, consciente ou inconscientemente, os preconceitos que permeiam a nossa sociedade” (LOPES, 2001).

Todos esses pontos se fazem necessários para desenvolvimento de atividades pedagógicas, utilizando aportes africanos, respeitando a realidade social, econômica e política na qual o discente está inserido. O professor, em destaque, o que leciona matemática, precisa fazê-lo estabelecendo relações com outras áreas do conhecimento, na perspectiva de realizar a

tão sonhada interdisciplinaridade e de uma didática mais prazerosa e mais leve, que faça perceber que os conteúdos trabalhados em sala têm conexão com a realidade mais próxima do aprendente.

Diante do tema estudado, ficou definido que do ponto de vista teórico-metodológico, a presente pesquisa será pautada na abordagem predominantemente qualitativa. Michel (2005, p. 33) nos apresenta este tipo de pesquisa da seguinte maneira:

Fundamenta-se na discussão da ligação e correlação de dados interpessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus atos. Na pesquisa qualitativa, a verdade não se comprova numérica ou estatisticamente, mas convence na forma da experimentação empírica, a partir de análise feita de forma detalhada, abrangente, consistente e coerente [...]

Nesse tipo de pesquisa há uma relação estreita entre os sujeitos do processo de investigação. De acordo com Chizzotti (1995, p. 89): “Os dados são colhidos, interativamente, num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos”. O sujeito, enquanto assume o seu papel de investigador conduz o processo de pesquisa e, conseqüentemente, a coleta de dados de forma sistemática; já o sujeito investigado contribui com as informações que vão dar substância ao trabalho. É uma relação de proximidade porque nessa perspectiva o sujeito e o “objeto” são da mesma qualidade.

Entre as diversas formas que a pesquisa qualitativa assume, a opção é pelo estudo de caso, entendido aqui como na perspectiva de Yin (2001, p. 35) “uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados”.

Ainda de acordo com Yin (2001, p. 32) as características tecnicamente importantes do estudo de caso podem ser apresentadas de duas maneiras:

1. O estudo é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.
2. A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

Já André e Ludke (1986, p.18-19) afirmam que o estudo de caso tem como características principais: Os estudos de caso visam à descoberta, enfatizam a “interpretação em contexto”, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, usam uma variedade de fontes de informação, revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas e procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

A presente pesquisa é exploratória, descritiva, transversal, predominantemente qualitativa. Foram estudados professores de matemática da 1ª Coordenadoria Regional de Ensino da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas, sendo entrevistados 31 professores (efetivos e monitores), distribuídos nas 24 escolas do ensino básico da rede pública estadual (1ª CRE).

A pesquisa foi submetida às escolas através da Carta de Aceite das instituições tornando possível a realização da pesquisa. A identidade dos sujeitos da pesquisa foi preservada, conforme apregoa a Resolução 196/96 do CNS-MS, visto que, não foi necessário identificar-se ao responder o questionário. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Com relação aos instrumentos para coleta de informações construiu-se um instrumento estruturado, um questionário. Composto por 30 perguntas na primeira etapa e 37 perguntas na segunda etapa, que abrange a caracterização dos sujeitos, com variáveis incorporadas tais como idade, sexo, tempo de atuação, procedimentos utilizados no processo pedagógico, na prática em sala de aula, relação professor-aluno e qualidade no ensino e a implementação da Lei 10.639/03.

O que correspondente à primeira etapa da coleta dos dados foi entregue pessoalmente aos profissionais, num total de 31 participantes, que concordaram em responder e participar da pesquisa. O questionário composto por 30 perguntas foi dividido em quatro partes:

- Primeira – Identificação do professor que compreende os seguintes questionamentos, nome, sexo, cor e raça, idade, estado civil, naturalidade, religião e endereço;
- Segunda – Você Professor ou Professora que compreende os seguintes questionamentos, grau de instrução, formação acadêmica, tipo do cargo, tempo de exercício efetivo de magistério, tempo de trabalho na escola;

- Terceira – A Lei 10.639/03 que compreende os seguintes questionamentos, o conhecimento da Lei 10.639/03, de que forma tomou conhecimento, a obrigatoriedade do ensino sobre a História Africana e Cultura Afrobrasileira, a escola está organizada para implementar os estudos da História Africana e Afrobrasileira, a 1ª Coordenadoria Regional de Ensino vem dando suporte a escola para a implementação da referida Lei, a participação de alguma formação direcionada a temática da História Africana e Afrobrasileira, o conhecimento do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola e a existência na escola de material pedagógico relacionado à temática da História Africana e Afrobrasileira;
- Quarta – Lei 10.639/03 e a Matemática, que compreende os seguintes questionamentos: trabalha a Lei 10.639/03 na Matemática em sala de aula, na sala de aula evidencia as questões matemáticas que referenciam a cultura afrodescendente e africana, a participação de alguma formação direcionada à disciplina Matemática sobre a Lei 10.639/03, a existência na escola de material relacionado à temática da História Africana e Afrodescendente para trabalhar a disciplina matemática, o professor trabalha a questão racial na sala de aula ou na escola utilizando conteúdos matemáticos, na escola há algum trabalho sobre questão racial, o professor na sala de aula e/ou na escola já presenciou algum episódio de discriminação racial e, por fim, a existência ou não de entraves para desenvolver um trabalho sobre a questão racial no espaço escolar.

Os dados quantitativos foram tabulados com auxílio do programa estatístico Epi-info para Windows, para o tratamento estatístico e para a construção dos gráficos e tabelas foi utilizado o software Microsoft Office Excel 2007.

Dando continuidade às técnicas de coleta de dados foi utilizado um segundo questionário para ser aplicado apenas com 7 (sete) sujeitos que foram identificados pelos primeiros questionários, onde disseram trabalhar elementos da cultura afrobrasileira em suas práticas pedagógicas em sala de aula, conforme explicitado na Lei 10.639/03. Sendo que 2 (dois) sujeitos dos 7 (sete) previstos estavam em pleno exercício efetivo, os demais eram integrantes do quadro de professores temporários, ditos Monitores, logo não faziam mais parte do quadro de funcionários da 1ª Coordenadoria Regional de Educação. Os motivos dos desligamentos desses 5 (cinco) professores que foi possível identificar foram os seguintes, término do tempo do contrato de trabalho, que é no período de 2 (dois) anos e desistência por

oportunidade de trabalho com melhor remuneração e/ou concursado. Nesta etapa, foi entregue um questionário a cada um dos docentes, que trabalham em escolas diferentes, e localizadas em bairros diferentes, mais todos pertencentes a 1ª Coordenadoria. Quanto ao perfil dos docentes, temos: professor A, 26 anos, do sexo masculino, graduado em Matemática, atua quase há 2 anos como professor monitor na escola A da 1ª Coordenadoria ; professor B, 35 anos, do sexo feminino, graduada em Matemática, atua há 15 anos, e a mais de um ano é professora monitora da escola B. Os professores foram pontuais na entrega dos questionários que constavam dos seguintes temas: dados pessoais; dados da escola; concepções sobre educação; diversidade étnico racial; a sua prática em sala de aula da 1ª Coordenadoria.

Essa etapa teve como prioridade conhecer mais detalhadamente a prática pedagógica do/da professor (a) de Matemática da 1ª CRE. Além disso, conhecer também o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), os materiais didáticos como o livro.

Reafirmo que estas especificidades acima mencionadas influenciaram na escolha do referido método de procedimento para dar conta de compreender o que ocorre cotidianamente na prática pedagógica dos professores de Matemática da 1ª CRE, no que diz respeito a utilização dos elementos da cultura africana.

Diante o exposto, a dissertação ficou estruturada da seguinte forma:

a) INTRODUÇÃO

Apresenta a origem da pesquisa, a razão da escolha do tema e outros elementos fundamentais para construção do trabalho acadêmico.

b) REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Propõe visibilizar os valores históricos e culturais de um povo, destacando sua importância na formação da identidade brasileira, onde elementos da cultura afrobrasileira contribuem para as práticas pedagógicas dos docentes.

c) A MATEMÁTICA DOS POVOS AFRICANOS

Apresentação de construções matemáticas africanas, que promovem um enriquecimento nos conteúdos matemáticos, pois ensinar a história do povo negro significa estudar de forma ampla a história Brasileira.

d) O ENSINO DA MATEMÁTICA NA 1ª COORDENADORIA DE ENSINO APÓS A LEI 10.639/03

É o capítulo que apresenta a 1ª Coordenadoria Regional de Ensino, sua estrutura física e o quadro de pessoal e as escolas que estão sob sua responsabilidade de desenvolver ações de monitoramento, orientação pedagógica, apoio à gestão e normatização escolar, e destaca a prática pedagógica dos/as professores/as de Matemáticas, a partir da Lei 10. 639/03.

Nesse capítulo também, aparece uma proposta de educação matemática, ancorada na Lei 10.630 que pode e deve ser utilizada como referência no trato da questão racial.

e) AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parte final do trabalho em relação ao tema “A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES/AS DE MATEMÁTICA A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10. 639/03: UM ESTUDO DE CASO NA 1ª COORDENADORIA REGIONAL DE ENSINO DO ESTADO DE ALAGOAS”, de acordo com as pesquisas feitas, ou seja, à conclusão do trabalho.

f) AS REFERÊNCIAS

Listagem das fontes de consulta utilizadas na pesquisa para elaboração da referida Dissertação de Mestrado.

g) ANEXOS.

Materiais citados no trabalho, de suma importância para o entendimento da referida Dissertação de Mestrado.

2 REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

2.1 Breve panorama das relações raciais no Brasil

O acontecimento célebre da assinatura Lei da Abolição, em 1888, significou para os africanos escravizados e seus descendentes uma série de graves consequências sociais e econômicas. Colina (1988), poeta negro, expressa o que significa esse fato na vida dos brasileiros: “A princesa esqueceu de assinar nossa carteira de trabalho!”.

A desigualdade entre brancos e negros é hoje reconhecida como uma das mais perversas dimensões do tecido social do Brasil. A extensa e periódica divulgação de indicadores socioeconômicos, sob responsabilidade de organismos de estatística e de pesquisa como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) ou o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM), mostra que grandes diferenciais raciais marcam praticamente todos os campos da vida social brasileira. Seja no que diz respeito à educação, saúde, renda, acesso a empregos estáveis, violência ou expectativa de vida, os negros se encontram submetidos as piores condições (JACCOUD, 2008, p. 135).

As condições a que os negros estão submetidos, no que diz respeito à exclusão social, se agrava substancialmente, por sua exclusão educacional. A educação de qualidade é um direito de todos, sendo que grande parte da população afrodescendente estuda em escolas públicas com sérios problemas de infraestrutura e na prestação de serviços, a precariedade é algo presente maioria dos estabelecimentos educacionais públicos desse país, é um reivindicação antiga e prioritária do movimento negro, pois são condições que favorecem a desigualdade.

Daí se justifica a preocupação de tantos estudiosos, pesquisadores e organizações sociais que fazem ponderações a respeito da situação educacional, que possibilita entender a situação que o negro vive na sociedade brasileira.

É sabido que sem adotar uma segregação legal, a República elegeu o princípio formal da ‘Igualdade perante a lei’ que foi incorporada à carta constitucional já em 1891. Como resultado dessa orquestração, pautado na ideologia dominante de embranquecimento, pouco foi feito no campo educacional para favorecer a população afro-brasileira, tanto no que diz respeito à legislação quanto à elaboração e implementação de políticas públicas, para a construção da dignidade da população

negra e para o rompimento, via educação, de práticas racistas e discriminatórias. (CAVALLEIRO, 2008, p. 65).

A relação de desigualdade se agrava no meio escolar. O saber dominante eurocêntrico, existente, nesse espaço, promove uma negação da história do povo negro e toda a sua trajetória de luta por direitos e deveres que tornem o negro um cidadão.

Segundo o último Censo (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatístico - IBGE – 2010), a população brasileira é majoritariamente negra e parda. O destaque foi o de que menos da metade da população se declarou branca. É a primeira vez que isso acontece no Brasil. Ao todo, 91.051.646 habitantes se dizem brancos, enquanto outros 99.697.545 se declaram pretos, pardos, amarelos ou indígenas. Esse mesmo Censo revela que o Brasil ainda tem 9,6% da população com 15 ou mais anos de idade analfabeta. A maioria dos analfabetos do país está no Nordeste, que concentra 53,3% (7,43 milhões) do total de brasileiros que não sabem nem ler nem escrever. Esse percentual é maior do que em 2000, quando era de 51,4%.

Quando são considerados apenas os habitantes da Região, o índice de analfabetismo é de 19,1%. O Nordeste também tem o Estado na pior situação: 24,3% dos habitantes de Alagoas (537 mil em 2,21 milhões) são analfabetos. Em 2000, eram 33,4%. A região Centro-Oeste, no entanto, continua com o menor do total de analfabetos dentre todos os habitantes do país, 5,5%, apesar do aumento de 0,1 pontos percentual em relação a 2000. A região com menos analfabetos entre a própria população é a Sul, com 5,1% (índice que era de 7,7% há dez anos).

As maiores taxas de analfabetismo estão nas zonas rurais. Enquanto a taxa nas regiões urbanas chega a 7,3%, no campo ela chega a 23,2%. Alagoas ostenta o título de “campeã” nesse quesito: 38,6% da população rural com 15 anos ou mais não sabe ler nem escrever. Nas áreas urbanas, a maior taxa está também em Alagoas, com 19,58% da população das cidades analfabeta. O Censo revela o quanto à educação no Brasil precisa avançar, vários brasileiros ainda em situação de desigualdade de direitos, por não terem se desenvolvido enquanto pessoa, cidadão e profissional. Essa população analfabeta, se o Estado não intervir, ficará a margem, em destaque os afrodescendentes, onde precisam estar em condições de igualdade para poder competir dentro desse sistema meritocrático, eles precisam de escolas públicas com qualidade de ensino que proporcione um resultado positivo, no conhecimento das

diversas disciplinas, pois o mérito está em saber e para isso eles precisam estar em condições de igualdade, respeitando as especificidades de cada um.

Lembrar os 120 anos de abolição, na perspectiva da liberdade que vimos construindo, é possibilidade de nos educarmos e de contribuirmos para que aqueles com quem convivemos – negros e não negros – também se eduquem. Por isso, precisamos reforçar nossas iniciativas para abolição das desigualdades que nos oprimem, para que o Brasil assumisse o país negro africano que é, para definirmos novas estratégias em direção a nossa real libertação. (SILVA, 2008, p.75).

O estudo demonstrado no IV Relatório Nacional de Acompanhamento dos objetivos de desenvolvimento do milênio lançado pelo Governo Federal (2010) mostra que a tendência de universalização do Ensino Fundamental, como política mais geral, não voltada à determinadas etnias especificamente, beneficiou negros e brancos. Em 1992, o percentual de pessoas de 7 a 14 anos que frequentavam o ensino fundamental era de 75,3% para negros ou pardos e 87,5% para brancos. Já em 2008, as porcentagens eram praticamente iguais: 94,7% no primeiro caso e 95,4% no segundo.

Um dos efeitos desta universalização foi a queda da desigualdade no analfabetismo. Na faixa etária de 15 a 24 anos, a taxa era de 95,6% para os brancos e 86,8% para os negros, em 1992. Já em 2008, os números eram parecidos: 98,7% para os brancos, 97,3% para negros ou pardos.

No Ensino Médio, a desigualdade ainda persiste, embora em nível menor. Em 1992, a proporção de brancos de 15 a 17 anos matriculados no antigo colegial (27,1%) era quase o triplo da dos negros (9,2%). Em 2008, a diferença havia caído para 44% (61% entre os brancos, 42,2% entre negros ou pardos). Quanto se adiciona o componente gênero, porém, a questão se agrava. Apesar do aumento da escolaridade entre os negros, não significa melhorias nas condições gerais de vida dos mesmos, já que se esbarram numa exigência no mercado com formações específicas, no caso profissionalizante, e com experiências comprovadas.

A importância de conhecer esses dados é para refletirmos a realidade que a educação brasileira se apresenta. Cavalleiro (2010) alerta que dispomos de uma ferramenta que é a Constituição Federal que define como competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a promoção do acesso à cultura, à educação e à ciência. A educação apresenta problemas que vão do material didático-pedagógico à formação de professores.

Vale lembrar que o processo de formação de professores (as) deve estar direcionado para todos (as) os (as) profissionais de educação, garantindo que aqueles (as) vinculados (as) às ciências exatas e da natureza não se afastem de tal processo (CAVALLEIRO, 2010). Com isso faz-se necessária a inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto nos cursos de licenciatura, como nos processos de formação continuada de professores.

A valoração do conhecimento prévio do educando dentro da estrutura formal que apresenta os conteúdos pedagógicos deixaria a educação mais próxima à realidade do mesmo, atendendo a sua expectativa. O aluno afrodescendente não ficaria exposto à construção que cada um, a seu modo, produz sobre o outro que lhe é diferente (CAVALLEIRO, 2010). A educação, ainda hoje, insiste em permanecer num ensino formalizado, sem considerar as particularidades do aluno, do docente, e da própria instituição de ensino. A criança e o adolescente são distanciados de uma educação embasada na valorização do conhecimento, das suas raízes culturais, caracterizando um crime, por não cumprir o que as Leis determinam. Lesar esse direito já constituído, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e a Lei Federal 10.639/03.

Além de vários genocídios praticados aos indígenas e da exploração do trabalho escravo a que foi submetida a população africana, a negação do direito da maioria dos povos africanos e afrodescendentes gerou, até hoje, graves consequências sociais, econômicas e políticas. A população brasileira que tem uma identidade multiétnica e pluricultural, decorrente de uma formação composta por etnia indígena, africana e europeia, logo, deveria se constituir uma sociedade mais igualitária, ao contrário se constituiu em uma sociedade de desigualdades. A população negra, por exemplo, é maioria no país, mas possui os índices mais baixos no acesso à saúde, à educação, à segurança e à moradia. Conforme,

Dados do Censo 2010 indicam que os pretos e pardos estão em maior proporção no grupo de pessoas abaixo de 40 anos; já os brancos têm maior proporção entre os idosos – maiores de 65 anos e, principalmente, maiores de 80 anos de idade – o que provavelmente está ligado às diferenças de condições de vida e acesso a cuidados de saúde, bem como à participação desigual na distribuição de renda. Os rendimentos médios mensais dos brancos (R\$ 1.538) e amarelos (R\$ 1.574) se aproximam do dobro do valor relativo aos grupos de pretos (R\$ 834), pardos (R\$ 845) ou indígenas (R\$ 735). Na razão entre os rendimentos entre brancos/pretos e brancos/pardos, os maiores diferenciais estão nos municípios com mais de 500 mil habitantes. Entre as capitais, destacam-se: Salvador, com brancos ganhando 3,2 vezes mais do que pretos, Recife (3,0) e Belo Horizonte (2,9). Entre brancos e pardos, São Paulo (2,7) aparece no topo da lista, seguida por Porto Alegre (2,3). Em terceiro lugar estão empatadas Salvador, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, onde brancos têm um rendimento 2,3 vezes maior do que pardos. (LAMARCA; VETTORE, 2012).

Isso vem desde o período do Brasil Colônia. Mais de um século depois da abolição, a população negra ainda sofre consequências históricas. Basta analisar as estatísticas sociais, das pesquisas realizadas pelo IBGE, com base em dados entre 2009 e 2010, verificamos que o negro entra mais cedo no mercado de trabalho; além disso, a educação e a formação não são prioridades, fica em segundo plano, o que compromete a possibilidade de mudanças radicais nesse quadro.

Houve uma atitude consentida à discriminação, ao preconceito e a intolerância à população afrodescendente. Desde 1888, a população africana e afro-brasileira foi jogada à margem da sociedade. Ao verificar o trajeto político e econômico podemos dizer que essa população tornou-se a mão de obra necessária para o crescimento do país, a sétima maior economia do mundo em 2010, segundo, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). É a segunda maior economia do continente americano, atrás apenas dos Estados Unidos. Os 513 anos de descobrimento, 125 de abolição, a riqueza foi conseguida essencialmente com a utilização da mão-de-obra escravizada, gerando uma discussão entre militantes do movimento negro, gestores públicos e toda a sociedade sobre a dívida que o Brasil tem para com os afrodescendentes.

Todos os países que violentaram seu povo (como nosso caso) tiveram de ressarcir suas vítimas; o maior exemplo vem da Segunda Guerra Mundial, em que não só a Alemanha teve que arcar financeiramente com as atrocidades cometidas contra o povo judeu, mas também boa parte da comunidade internacional mobilizou-se na construção do Estado de Israel. Quanto a nós, negros, o Estado brasileiro até hoje não assumiu essa dívida histórica. (PESTANA, 2008).

A substituição da mão de obra escravizada pela dos imigrantes europeus começou, assim, mais de 30 anos antes da abolição (THEODORO, 2008). Isso acarretou que na libertação dos escravos, os escravos livres e libertos não foram, em sua maioria, aproveitados e toda sua documentação foi queimada com medo que os homens e mulheres e crianças livres e libertos pudessem reivindicar o ressarcimento pelos quase quatro séculos de violência e trabalhos forçados (PESTANA, 2008).

A análise histórica é abordada por Pestana (2008), ao destacar as condições nas quais vivem a maioria dos afro-brasileiros, a exemplo dos salários diferenciados entre brancos e negros, e ressalta, também, o não pagamento da dívida histórica por parte do Estado Brasileiro

para o povo Negro, e cita a Alemanha como um exemplo de país que pagou “pelas as atrocidades cometidas contra o povo Judeu e a Comunidade Internacional mobilizou-se na construção do Estado de Israel”. Já no aspecto político, Pestana (2008), trata do descaso do Estado Brasileiro ao povo afrodescendente, que se beneficiou com os quase 400 anos de escravidão, a construção desse país foi com mão de obra escrava durante quatro séculos. Segundo o site Terra, hoje a economia brasileira é a 7ª (sétima) do planeta, com cinco séculos de existência. .

Os imigrantes europeus chegaram ao Brasil numa condição totalmente diferente em relação à chegada dos povos africanos, que detinham um lugar central no sistema econômico, como escravizados, sustentavam a economia brasileira. Já os imigrantes ocuparam-se da produção de café. O Estado brasileiro financiou a vinda deles, garantindo uma condição digna de vida, transformando-os em cidadãos, em destaque, com acesso à educação.

Dois acontecimentos que destruíram a perspectiva de uma condição de posse da terra e cidadania da população negra livre e liberta são lembrados, segundo Ramos (2008). Primeiro foi a Lei da Terra, em 1850, que proibia a doação por utilização de terras, reforçada pelo Código Civil, em 1916, segundo o qual a apropriação só se daria através da compra da terra. O segundo foi a Lei Abolição, que transformou o trabalho escravizado em trabalho livre, transformando o modo produtivo, que passou a ser substituído pela imigração europeia, sem mecanismos de proteção à população africana. As desigualdades demonstradas contribuíram para oportunidades desiguais para a população negra, além de danos psicológicos, materiais, políticos e educacionais.

A resposta da população negra para enfrentar a discriminação foi a criação, no início do século XX, da Frente Negra Brasileira. A produção de conhecimento que os povos africanos possuíam no Brasil foi utilizada de forma mascarada pela força dominante desse país. Passaram a ser prestadores de serviços, em sua maioria utilizou-se de serviços informais, seu centro social exercido até hoje, socialmente, pela maioria é dos pobres. A escravidão foi um crime de “lesa humanidade” como diz Araújo (2008, p.18).

Não se pode lamentar durante toda a vida um passado, mas, a negritude brasileira através das organizações do movimento negro, das pessoas negras em seu cotidiano e parte da sociedade como todo, vem apoiando medidas como as leis que tornam o racismo crime, que viabilizam o conhecimento e valorização da cultura afrodescendente e que possibilitam cobrar

do Estado políticas educacionais para a efetivação de um cotidiano escolar livre de ideologia racista e de práticas discriminatórias, um sistema de ensino mais dinâmico, para enriquecer o currículo, com introdução da diversidade étnico racial, com implementação e políticas específicas que possibilitem esmagar a discriminação, gerada e mantida pela elite dominante.

O Relatório Anual das Desigualdades no Brasil: 2009-2010, elaborado pelo Laboratório de Análises Econômicas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAERSER)/IE/UFRJ, teve como autor o professor Dr. Marcelo Paixão, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É um estudo que tem por eixo fundamental o tema das desigualdades raciais e sua mensuração através de indicadores econômicos, sociais e demográficos. Visa sistematizar os avanços e recuos existentes no Brasil em termos da equidade racial em seus diversos aspectos. Explicita ainda uma diferença racial bem visível, que vem se agravando em diferentes áreas, em destaque a Educação. O estudo aponta que no ano de 2008, quase metade das crianças afrodescendentes com idade entre 6 e 10 anos estava fora da série adequada. Na faixa entre 11 e 14 anos a desigualdade aumenta: 62,3% de pretos e pardos estavam atrasados na escola.

Outros dados que chamam a atenção no estudo estão relacionados à alfabetização. Em 2008, 6,4% das crianças afrodescendentes entre 10 e 11 anos não sabiam ler e nem escrever. Entre as crianças brancas esses números estão entre 2,4% e 1,6% respectivamente. Dos 6,8 milhões de analfabetos existentes no Brasil entre 2009 e 2010, 71,6% são pretos e pardos.

O documento mostra que a população negra brasileira está em desvantagem no acesso a serviços públicos, como educação, saúde, justiça e previdência social, recebe uma menor renda e tem uma expectativa de vida mais baixa do que outros segmentos. As raízes desta situação são históricas. Pois a mudança da categoria de escravos para a de homens e mulheres livres, em 13 de maio de 1888, não foi capaz de alterar o quadro de exclusão da população negra, na medida em que não veio acompanhada da garantia de acesso à terra, ao trabalho, à saúde e à educação", escreve Edson Santos, deputado federal (PT-RJ) e ex-ministro da Igualdade Racial - Identidade com a cor (O GLOBO, 2011).

Outra pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base em dados entre 1999 e 2009, traz mais informações. Apesar da melhora no nível de escolaridade e da queda na desigualdade racial na educação, negros e pardos ainda estão em patamares desiguais. Segundo o estudo, entre dez filhos de negros entrevistados pelo IBGE apenas 9,2% completou o ensino médio. Entre os brancos, quase um em cada quatro (23%) tinha pelo menos 12 anos de estudos. Essas informações se propagam a população, garantindo

a desmistificação da realidade, conduzindo a uma luta por soluções concretas para eliminar a desigualdade, através de políticas afirmativas a essa população.

2.2. Racismo, preconceito e discriminação racial.

Segundo Lopes (2001), a educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora. Assim, faz-se necessário valorizá-la, para que o respeito dessas diferenças seja prioritário sendo possível uma transformação das relações sociais e raciais, uma mudança do quadro atual do nosso país, onde a desigualdade social impera junto a relacionamentos interraciais desarmônicos, é importante o conhecimento histórico social e cultural e econômico a partir das relações desses povos. Buscar meios de amenizar ou erradicar as condições de desigualdade social em que vive a população negra do nosso país com relação ao seu nível de formação educacional, o que certamente compromete o seu ingresso no mercado de trabalho, dentre outros meios de condição humana necessária para viver, como moradia, segurança, saúde e lazer.

O foco das políticas educacionais para a população negra insere-se no âmbito das políticas de ação afirmativa e denota uma área de atuação social do Estado brasileiro na desigualdade de oportunidades entre diferentes segmentos. Paradoxalmente, há uma adoção por esse mesmo Estado de uma lógica empresarial-gerencial visível na compartimentação dos benefícios e pela exclusão de amplos segmentos populacionais do acesso aos serviços sociais básicos, especialmente, da população negra (FILICE, 2011, p. 91).

Cavalleiro (2010) chama atenção para o entendimento do racismo no cotidiano da educação como condição *sine qua non* para se arquitetar um novo projeto de educação que possibilite a inserção social igualitária e destravar o potencial intelectual, embotado pelo racismo a todos (as) os (as) brasileiros (as), independente de cor/raça, gênero e renda.

Alguns dentre nós não receberam na sua formação de cidadãos, professores e educadores o necessário preparo de lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resulta colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito da democracia racial compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos e responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação

eurocêntrica e que podemos, em função deste, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2001, p. 07).

Essa situação nos revela uma população afrodescendente que historicamente luta por um Brasil mais igualitário socialmente, que possibilite ganho social a todas as crianças, adolescentes, jovens e idosos negros desse país. É com grande luta, que o movimento negro e outras estruturas organizacionais nacionais e internacionais vêm cobrando do governo brasileiro ações voltadas diretamente a essa população excluída que garanta medidas imediatas que melhorem a situação social e econômica e uma vida digna e cidadã a futuras gerações. Ao longo desses mais de 120 anos de abolição, resultados significativos já foram conquistados. Verifica-se um avanço nas políticas afirmativas voltadas a amenizar ou erradicar situações de pobreza do povo afrodescendente.

Essa imagem de 'paraíso racial', forjada ideologicamente, foi reforçada das formas mais variadas tornou-se muito aceita pela população brasileira. Através de vários mecanismos ideológicos, políticos e simbólicos, ela foi introjetada (e ainda é) pelos negros, índios, brancos e outros grupos étnico-raciais brasileiros. Porém, a atuação do Movimento Negro e, conseqüentemente, a construção de um debate político sobre a atuação dos negros no Brasil, bem como a realização de pesquisas por acadêmicos e instituições governamentais, têm comprovado a existência do racismo e, conseqüentemente, a desigualdade racial entre os negros e brancos, assim como têm ajudado a superar o mito da democracia racial no Brasil (GOMES, 2005, p. 59-60).

A luta contra o racismo, a discriminação racial e preconceito é uma luta de todos os brasileiros e brasileiras, por ser uma questão de justiça e ética, que passa desde o respeito aos valores pessoais até a cultura de um povo.

A discussão sobre as relações raciais no Brasil é permeada por uma diversidade de termos e conceitos, devido a estudiosos, a exemplo de Borges, Medeiros e D' Adesky (2002) por se posicionarem muitas vezes divergentes um dos outros, por pertencerem a diferentes áreas do conhecimento e terem posicionamento político opostos. Mas, segundo Gomes (2005), eles afirmam num consenso que o racismo é um comportamento social presente na história da humanidade que se expressa de variadas formas, em diferentes contextos e em diferentes grupos sociais.

Segundo esses pesquisadores exemplificados, existem duas formas interligadas de expressão do racismo: a individual e a institucional. A forma individual se manifesta por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros, podendo atingir níveis

extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos. A forma institucional do racismo implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com seu apoio indireto. Manifesta-se sob forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Essas práticas racistas se manifestam também nos livros didáticos, tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência, da história positiva, do povo negro no Brasil.

Atento a esse problema, o movimento negro, pelo menos desde a segunda metade do século XX, denunciava que na instituição escolar havia uma reprodução de desigualdades manifestada ora pela presença inferiorizada do negro nos materiais didáticos ora pelo silenciamento da história africana e afro-brasileira. Essa constatação fez com que o movimento se mobilizasse continuamente a fim de reivindicar melhorias na educação, no que diz respeito à abordagem da temática afro-brasileira, a capacitação de professores e a revisão de materiais didáticos. Desde então, algumas providências tomadas pelo Governo Brasileiro, aqui entendidas como políticas de ação afirmativa, têm sido de extrema importância na tentativa de propiciar o reconhecimento e a valorização das diversas etnias que compõem a sociedade brasileira (SACRAMENTO; ABREU JR, 2013, p. 220).

Eles citam ainda a promulgação da Lei 10.639/2003 e a importância das secretarias criadas, a exemplo da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) como reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro Brasileiro. A missão da SEPPIR é estabelecer iniciativas contra as desigualdades raciais no País, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI) para implementar políticas educacionais, que propiciem o respeito ao diferente, ao mesmo tempo em que promovem a igualdade etnicorracial.

Essas atitudes governamentais, somadas ao comprometimento das instituições de ensino, têm a intenção de contribuir para amenizar os mais diversos tipos de discriminação, sejam eles Etnicorraciais, de gênero ou religioso, propiciando a valorização das minorias e seu acesso aos bens que garantam a cidadania plena.

Segundo Santos (2001, p. 85), o racismo parte do pressuposto da “superioridade de um grupo racial sobre o outro”, assim como da “crença de que determinado grupo possui defeitos de ordem moral e intelectual que lhe são próprios”.

O preconceito racial é um conceito negativo prévio com relação a uma determinada raça. O conceito de “raça” é inadequado (Projeto Genoma Humano), já que as diferenças genéticas entre todas as “raças” são insignificantes. No dicionário, a definição de “Raça” é a

seguinte: é um conjunto de indivíduos cujos caracteres somáticos, tais como a cor da pele, a conformação do rosto e do crânio, o tipo de cabelo, entre outros são semelhantes e se transmitem por hereditariedade, embora variem de indivíduo para indivíduo. Mas, o importante que se considerou inadequado para se referir à espécie humana, tornado qualquer conceito sem efeito. Bernd (1994, p. 9-10) afirma que o indivíduo preconceituoso é aquele que se fecha em uma determinada opinião, deixando de aceitar o outro lado dos fatos. Logo, o termo preconceito racial por mais que seja praticado para justificar os tratamento desigual e as discriminações que são dirigidos a indivíduos ou grupos, não tem sustentação teórica e científica.

O Glossário de Termos e Expressões Anti-Racista, diz que “O preconceito é, primeiramente, uma opinião que se emite antecipadamente, a partir de informações acerca de pessoas, grupos e sociedades, em geral infundadas ou baseadas em estereótipos, que se transformam em julgamento prévio, negativo”.

Os preconceitos são opiniões levianas e arbitrarias, mas que não surgem do nada. Nem, ao contrário do que se possa pensar, são opiniões individuais. Em geral, nascem da repetição irrefletida de julgamentos que já ouvimos antes mais de uma vez. Finalmente, à força de tanta repetição, terminamos por aceitá-los como verdadeiros. E repetimos sem sequer nos preocuparmos em verificar quão certos são (INSTITUTO INTERAMERIANO DE DIREITOS HUMANOS, 1995, p. 17).

Já a palavra discriminar significa “distinguir”, “diferenciar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como prática do racismo e a efetivação do preconceito. Dentro do âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças encontra-se o racismo e o preconceito, diferente da discriminação, que é a adoção de práticas que os efetivam (GOMES, 2005). Segundo a militante Bentes (1993, p. 16), o problema é que no caso brasileiro, o preconceito está fundamentalmente nos caracteres físicos. A discriminação “cultural” vem a reboque do físico, pois os racistas acham que “tudo que vem de negro, de preto” ou é inferior ou maléfico (religião, ritmos, hábitos, etc.).

Algumas ações importantes, mobilizadas pelo Movimento Negro, já têm contribuído para uma mudança na História Nacional em relação as discussão da questão racial. A relação de desigualdade se agrava no meio escolar. O saber dominante eurocêntrico, existente, nesse espaço, promove uma negação da história do povo negro e toda a sua trajetória de luta por direitos e deveres que tornem o negro um cidadão.

O mito da democracia racial, que divulga uma sociedade livre de preconceito e uma relação de igualdade de direitos, construída no imaginário da sociedade brasileira, trouxe, durante muito tempo, um currículo escolar sem atenção à cultura negra e a todo o seu legado africano, tornando o ambiente escolar um espaço único de uma só cultura, desconsiderando a existência do racismo.

A escola continua um espaço onde as ações discriminatórias e preconceituosas acontecem com frequência. Segundo Cavalleiro (2008), diversos estudos comprovam que, no ambiente escolar, tanto em escolas públicas quanto em particulares, a temática racial tende a aparecer como um elemento para inferiorização do (a) aluno (a) identificado (a) como negro (a). Devemos considerar que a Constituição de 1988, em que o racismo é considerado crime inafiançável, assumiu a existência de racismo na sociedade brasileira.

Com a promulgação de nossa Constituição Federal em 1988, podemos afirmar que o racismo, até então considerado um deslize do comportamento, passou a ser realmente condenável porque, além de estarem esculpido em nosso texto fundamental os princípios do estado democrático de Direito, da cidadania e da dignidade da pessoa humana (art. 1º, II e III), definiu-se que é um dos objetivos fundamentais do nosso país o bem de todos "**sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação**"- (CF, 1988, p. 3 art. 3, IV)

O reconhecimento da diversidade étnica, racial e cultural na Constituição Federal de 1988, que abriu caminhos para exigir mudanças no âmbito governamental nas questões raciais também merece destaque.

Da mesma forma, a criação, por decreto presidencial, do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, no dia 20 de novembro de 1995, na comemoração dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares e a realização da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e formas correlatas de Intolerância, em 2001, que responsabilizou o governo brasileiro na efetivação no Plano de Ação proposto.

Existem várias ações importantes que demonstram avanços bastante significativos que visam reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos povos africanos e afrodescendentes no Brasil. As condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas precisam ser efetivadas nas relações étnico-raciais entre brancos e negros, através de uma reformulação nos espaços educativos espalhados em cada canto desse país. Um Sistema

Educacional que promova nos meios institucionais e sociais, mudanças étnicas, culturas e pedagógicas. As políticas afirmativas na área educacional das relações étnico-raciais servem para amenizar ou até eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas.

Com isso, ações afirmativas foram criadas pelo governo como as políticas no campo do trabalho, no campo da saúde, com a população de remanescentes quilombolas, no seu direito a terra e à Educação. A educação e as relações étnico-raciais fazem uma junção perfeita para disseminar conhecimento sobre o legado deixado pelos povos africanos e afrodescendentes, que foram essenciais para a formação da identidade do povo brasileiro. Pedagogias de combate ao racismo e a discriminação elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB-9394 (1996) redefiniu papéis e responsabilidades dos sistemas de ensino, concedendo maior autonomia à escola, flexibilizando os conteúdos curriculares e estimulando a qualificação do magistério. Após 15 anos, a LDB-9394/96, alterada pela Lei 10.639, em janeiro de 2003, torna obrigatória a inclusão, no currículo das escolas de Ensino Fundamental e Médio (públicas e privadas), do estudo da História e Cultura da Afro-Brasileira e Africana (CAVALLEIRO, 2008).

Após 10 anos de tramitação no Congresso Brasileiro, o então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, sancionou o Estatuto da Igualdade Racial, que se tornou uma realidade em 2010. Esse documento traz para o mundo jurídico o instituto das ações afirmativas, como disse Elói Ferreira de Araújo, na época Ministro da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR). Hoje está claro que a opção pela liberdade não implica o isolamento, o individualismo ou o abandono das tradições, da mesma forma que a luta pela igualdade não implica a eliminação da diversidade social e cultural, mas a eliminação das desigualdades econômicas, educacionais e políticas (CEPESC, 2009).

Segundo Santana (2007), os sistemas de ensino, a partir da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais do CNE/CP 3 (2004), têm a oportunidade de tratar de forma fecunda os mecanismos institucionais e pedagógicos que cotidianamente reproduzem o racismo nos espaços escolares.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a escola é um local privilegiado para a promoção da igualdade e para a eliminação de toda forma de

discriminação e racismo, por possibilitar em seu espaço físico a convivência de pessoas com diferentes origens étnico raciais, culturais, e religiosas. E a sua atuação, neste sentido, deve ser intencional, sistemática, constante e obrigatória. Isso é o desejável, pois a escola torna-se um reflexo da sociedade a qual pertence. No Brasil, o racismo ainda é negado, mas é presente nos sistemas de valores que regem o comportamento, revelado nas mais diversas práticas sociais, assim também é a escola, ambígua, e se manifesta através do movimento de afirmação e negação.

Com essas afirmações “a escola é um lugar de maior sofrimento provocado pelo racismo que o negro enfrenta”, (SILVA, 2006, p. 116). Mas, paralelo a isso, “a escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais”. (GOMES, 2005, p. 60). Diante das situações de preconceitos e discriminação no espaço escolar, os profissionais da escola devem trabalhar da seguinte forma, segundo Cavalleiro (2006, p. 90):

Valorizar cada reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar; não culpar as vítimas dessas situações por tal acontecimento; levar quem ofendeu, humilhou ou ironizou o outro indivíduo, pautado no seu pertencimento racial, a entender a sua atitude como negativa; receber com afeto a criança que traz a reclamação, quando ofendida pelas atitudes de amigos e ou professores. dar-lhe a certeza de que poderá contar com respeito de todos.

A pluralidade racial na sociedade pode ser demonstrada pelos educadores na escola para que se possa favorecer a discussão da relação entre estes grupos sociais, a maneira que esses grupos sejam prejudicados. Isso pode ser trabalhado com ajuda dos meios de comunicações, com notícias a exemplo de jornais, revistas, rádio e televisão. Com denúncias de acontecimentos de qualquer tipos de violencia com determinados grupos.

2.3 A Lei 10.639/03: história e cultura africana e afrobrasileira na escola

Um dos principais espaços de mudança social é a escola, pois, a formação intelectual produzida deve estar centrada, não nos interesses da ideologia dominante, mas no interesse coletivo, que proporcione uma garantia na equidade de direitos e deveres e valorização do conhecimento da diversidade étnico racial.

A Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira.

A partir dessa Lei, o Brasil passou a considerar importante na educação formal o legado da população africana e afrodescendente. Os saberes dos povos africanos, passam a ser reconhecidos e assumidos, a exemplo dos cálculos matemáticos e do conhecimento astronômico, que foram importantes para as ciências e para o desenvolvimento da humanidade.

Os segmentos formados por professores, alunos, direção, apoio e pais dos alunos do ensino básico, seja de escola pública ou escola privada, ganham a oportunidade de superar todos os preconceitos gerados por desconhecimento da “história mal contada”, omitida ou melhor dito, negada, denunciada no currículo escolar, no material didático e no discurso pedagógico que rege o ensino aprendizagem nas escolas em todo Brasil.

A Lei 10.639/03 ao instituir o conhecimento, o contato com as culturas, e as histórias africanas e afro-brasileiras propicia de modo mais rápido, mais (in)tenso este processo entre africanos e afro-brasileiros, e, além disso, possibilitando que o Brasil, se reconheça como um País conquistado por brancos, mas colonizado e civilizado cultural, política, tecnológica, econômica e religiosamente por africanos e afro-brasileiros, seja por ser para alguns uma referência positiva e valorativa, seja por outros como uma referência a ser demonizada, satanizada, já que a indiferença e o silêncio não são possíveis. A identidade negra, africana e afro-brasileira, se fortifica, se tonifica, é vista e revista na África, a partir e através da Lei 10.639. Deste modo, não estamos mais chegando dos navios, dos porões das senzalas... Estamos aí. Estamos aqui também para governar.[...] E nesse sentido, que consideremos que esta lei instituída no dia 9 de janeiro de 2003, 115 anos depois da Lei Áurea, se transforme no período republicano na mais importante e significativa ação governamental em prol da população negra (africana e afro-brasileira), pois estabelece o reencontro daqueles que construíram com sua capacidade intelectual e força física este país. Diante disso, devemos considerar que a 10.639 inaugurou um novo tempo ao colocar na agenda nacional pelo viés da educação um lugar estratégico para avançarmos na constituição de uma política de constituição de identidade nacional e de um conjunto de ações afirmativas para todo o brasileiro. (FONSECA, 2011, p. 56-57).

O Movimento Negro, as Universidades, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e os Fóruns Permanentes de Educação Étnico Raciais dos Estados da Federação têm trabalhado num propósito comum, em promover condições para estabelecer uma política nacional de educação voltada para identificar e eliminar ações, de caráter discriminatório, racista e preconceituosa.

Várias pesquisas, nesse sentido, tem demonstrado que o racismo em nossa sociedade constitui também ingrediente para o fracasso escolar de alunos(as) negros(as). A Sanção da Lei nº 10.639/03 e da R CNE/CP 1/2004 e um passo inicial rumo a reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação. (CAVALLEIRO, 2010, p. 19).

É importante considerar que a História Brasileira é constituída de várias culturas, indígenas, africanas e européias. Mas isso não basta, deve-se visibilizar de forma igualitária, a contribuição de cada grupo étnico, para a formação da identidade brasileira. A população negra no Brasil sofre o não reconhecimento de sua História, de sua cultura, de seus heróis, que lutaram e lutam por uma igualdade de direitos. No momento em que isso se tornar realidade, o Brasil pode considerar-se uma nação, onde os seus habitantes conviverão com suas diferenças com equidade, mediante o respeito às suas particularidades. Isso será possível com uma educação que possua um currículo que apresente, em sua matriz, a História da África e dos afrodescendentes, para possibilitar uma concreta incorporação e valorização das raízes afrodescendentes.

Neste sentido, as instituições do Sistema Educacional Brasileiro, através de seus educadores, tem um papel importantíssimo à cumprir: promover a visualização, com dignidade dos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira, usando a cultura de todos eles (sem hierarquização) como instrumento pedagógico na construção do conhecimento, desempenhando assim seu papel como agente de transformação em uma sociedade (ROCHA, 2011, p. 39).

A garantia de direitos e deveres à todos os brasileiros, independente de seu grupo étnico, pode ser construída por meios de políticas públicas que possibilitem o acesso à saúde, educação, cultura, segurança e lazer.

Ações que estabeleçam as particularidades de cada etnia, que devem ser conhecidas. Isso é possível com inclusão, no currículo escolar, das africanidades brasileiras. “A expressão africanidades brasileiras refere-se as raízes da cultura brasileira que tem origem africana” (SILVA, 2006, p. 11). Destacando o processo ensino-aprendizagem, diz a autora, as africanidades brasileiras conduzem a uma pedagogia anti-racista, e apresenta os seguintes princípios: respeito, reconstrução do discurso pedagógico e estudo da recriação das diferentes raízes da cultura brasileira.

Silva (2006) afirma que os diferentes aspectos que constituem as africanidades brasileiras não se limitam a uma única área do conhecimento. Mas nas diferentes áreas de conhecimento constitutivas do currículo escolar, a Matemática é uma das áreas exemplificadas.

Ao desenvolver conteúdos de Matemática, se o professor estiver atento às Africanidades Brasileiras, poderá valer-se, certamente, de obras, ainda raras entre nós, que mostram construções matemáticas africanas de diferentes culturas. Com isso, os alunos irão aprendendo diferentes caminhos trilhados pela humanidade. Através de povos de diferentes culturas, para a construção dos conhecimentos que vem acumulando (SILVA, 2010, p. 14).

Flávio Roberto Gouvêa (2011) mostrou que os povos africanos eram especialistas em várias áreas do conhecimento, por dominarem técnicas de agricultura, mineração, ourivesaria e metalúrgica, utilizando sistemas matemáticos sofisticados. Além disso, tinham conhecimento de Astronomia e Medicina. O autor faz uma reflexão sobre o domínio da ciência, sobre a História contada, ainda hoje, nos livros didáticos, que enobrece os colonizadores europeus, exaltando o conhecimento de um grupo étnico explorador e dominador.

A Lei 10.639/03 colaborou para o surgimento de trabalhos como esses, principalmente nas áreas exatas, por desmistificar todo o conhecimento até então imposto. As lutas constantes de militantes e entidades não governamentais e instituições com gestores comprometidos com a eliminação de desigualdades no âmbito social, político e econômico das populações negras, geraram, nesses dez anos, a Lei 10.639/03, um esforço maior para que ela seja implementada em toda sua plenitude.

Pensemos que o estabelecimento destas leis foi um avanço no processo de democratização do ensino [...] a lei que estabelece obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, também determina, entre outros: a) a revisão dos currículos a fim de adequá-los à lei; b) qualificação dos professores e o seu constante aperfeiçoamento pedagógico; c) que a implementação da lei fica a cargo do poder executivo. Ou seja, ao que tudo indica a lei considerou que era necessário não somente introduzir o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira nos Ensinos Fundamental e Médio, como também qualificar os professores para ministrarem esse ensino (SANTOS, 2005, p. 33).

A Lei 10.639/03 determina que os professores sejam qualificados, ou seja, sejam formados, preparados para partilhar aos seus alunos e suas alunas, numa análise geral, o conhecimento da História e Cultura Afrobrasileira, e determina que o executivo assuma a sua implementação.

As metas não são determinadas. Fica sob a responsabilidade dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, e as universidades ficam obrigadas, indiretamente, a promoverem em seus cursos de licenciaturas o ensino da História e Cultura Afro Brasileira.

Dentro de todas as modalidades de ensino, o professor passa a ser o co-responsável pela implementação da Lei 10.639/03, pois esse profissional que está na base do processo, assume mais uma atribuição em meio às suas competências. “Vai depender da vontade e dos esforços dos professores para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula” (SANTOS, 2005, p. 33).

Em certo sentido, a Lei limita o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira às áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras. Sendo que os conteúdos podem e devem ser trabalhados em todas as áreas do conhecimento, de forma transversal e interdisciplinar. A Lei 10.639/03 apresenta essa falha, que pode inviabilizar o seu real objetivo, qual seja a valorização dos negros e o fim do embranquecimento cultural do Sistema de Ensino Brasileiro (SANTOS, 2005, p. 34), pois não é somente na História e nas Artes que o negro tem conhecimento, mais em todas as Ciências, principalmente na Matemática.

Santos (2005) esclarece que é preciso não somente melhorar a Lei, mas, principalmente, é preciso uma pressão constante dos movimentos sociais negros e dos intelectuais engajados na luta para mantê-la viva no campo jurídico. E, principalmente, é preciso mobilização de reivindicações constantes aos governos municipais, estaduais e federal para que essa lei se mantenha executável.

Um quadro geral sobre a implementação da Lei 10.639/2003 foi demonstrado por Filice (2011), através da Carta-Consulta do Núcleo de Estudos Negros (NEN), que é uma organização a serviço do Movimento Negro do Estado de Santa Catarina, mas que elaborou um quadro geral sobre a implementação da Lei 10.639/03, por meio de questionários, que possibilitou verificar o andamento da política antirracista de modo a se analisar e aplicar nacionalmente.

A análise retrata as convicções e visões de mundo dos gestores que, direta e indiretamente, interferem na dinâmica e implementação de políticas educacionais antirracistas em municípios brasileiros. E tem como avaliar a relação entre as formas de ver, pensar e agir dos gestores e a configuração da cultura do racismo nos jogos de poder que envolvem o campo de políticas públicas (FILICE, 2011, p. 177).

A Carta-Consulta é composta por três questões:

- Como está a implementação da Lei 10.639/2003? Quando começou sua aplicação? Quais as principais dificuldades enfrentadas? Como esta política tem impactado a rede e ensino?
- Os professores têm sido capacitados para o ensino da história da população afro-brasileira e africana? Qual a carga horária de formação continuada tem sido possibilitada aos professores?
- O município tem disponibilizado material didático para as escolas atuarem com a educação das relações étnico-raciais?

Dos vinte e seis estados brasileiros, apenas dezenove responderam o questionário. Dos nove do Nordeste, oito participaram: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe.

Em relação ao Nordeste, vinte seis municípios mandaram respostas. Desses, oito afirmaram não estar implementando a lei, seis projetaram o início das ações para 2008. No quesito formação continuada de professores, [...] são os professores de forma proativa que mais implementam a Lei (FILICE, 2011, p. 196).

Registra-se uma variedade considerável de cursos de formação continuada de professores, fruto de parcerias entre o poder público local e instituições públicas de diferentes naturezas.

Ainda na vertente das diferentes formas de ver e implementar a lei, nota-se que, dos 26 municípios nordestinos, a formação vai desde atividades mais pontuais a outras mais aprofundadas, cursos, seminários, festejos comemorativos do 20 de novembro, feiras com temas afros, discussão da temáticas em reuniões, parcerias com Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB). O conjunto corrobora com a prática nacional; não existe um trabalho de capacitação sistematizado e articulado dentro dos municípios e entre esses e as secretárias estaduais prevalecem as iniciativas locais e a fragmentação das políticas (FILICE, 2011, p. 199).

Com relação ao material didático, verificou-se que o fornecimento de material específico para a temática racial nos municípios não está homogêneo, e ainda que grande parte dos municípios está desprovido desse material.

Os dados do Núcleo de Estudos Negros (NEN) revelam o peso da cultura, das visões de mundo e convicções interiores dos gestores na aplicação de políticas públicas (FILICE, 2011).

Os trabalhadores da educação são profissionais que têm como atribuição principal partilhar conhecimento. O interessante é que as escolas que formaram esses profissionais da educação se basearam numa perspectiva curricular eurocêntrica, excludente e, por vezes, preconceituosa (MONTEIRO, 2010).

Podemos, então, verificar um processo mais amplo, quando se constata nas mais variadas referências bibliográficas que são produzidas, em prol da pesquisa que viabiliza a forma de viver e de pensar da sociedade brasileira de forma “poluída” (WEDDERBURN, 2005). Ou seja, quando se tenta manter de todas as formas conteúdos que não instruem e não educam a sociedade.

A escola promove ações isoladas, por iniciativas dos próprios professores, que espontaneamente desenvolvem atividades em sala de aula. Trata-se de uma contribuição pequena, considerando a grande complexidade que exige a implementação do ensino da cultura Afro-Brasileira e Africana, onde as instituições não se comprometem, apenas se envolvem, no processo de implementação (MONTEIRO, 2010).

Algumas instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, e secretarias estaduais e municipais de educação oferecem resistência à incorporação desses estudos, obrigando o Ministério Público, sob demanda de entidades do Movimento Negro, a adotar medidas para exigir o cumprimento da referida Lei. Não há dúvidas de que essas resistências apontam não somente a ausência de uma normatização sobre os critérios e conteúdos necessários à implementação da lei, assim como a disponibilidade de material didático para uso nos cursos de capacitação e em sala de aula (JACCOUD, 2008, p. 157).

Os professores em sala de aula, que estão na ponta do processo, assumem o papel de implementação, por se sentirem responsáveis em preparar suas aulas, utilizando dentro de seus conteúdos, um recorte, com temáticas relativas às relações étnico-raciais, assim como até ministrar o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Concordamos com Wedderburn (2005), quando diz que o (a) professor (a), além de ficar incumbido de ensinar a matéria com abordagens da História e Cultura Africana e Afro-

Brasileira, será obrigado a desconstruir todos os estereótipos e preconceitos que estão inseridos nessa matéria.

Conforme Monteiro (2010), quando cita Santana (1991), as experiências raras, muitas vezes isoladas, não interferem no plano institucional, no nosso caso, a escola, onde educadores (as) produzem ações solitárias e em sua maioria são negros.

Nesse mesmo raciocínio, Monteiro (2005) coloca que a organização consecutiva do Prêmio “Educar para Igualdade Racial”, do Centro de Estudos das Relações de Trabalho (CEERT) tem demonstrado que a maioria dos trabalhos das ações desenvolvidas nas escolas sobre as Relações ético-raciais e ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, não é iniciativa da escola, mas é constituída, de forma coletiva.

As atividades que os docentes produzem em sua sala de aula são iniciativas voluntárias, que requerem um desdobramento na busca por materiais didáticos e pedagógicos que abordem as questões raciais, materiais que “apresentem o maior grau de objetividade científica e o menor risco de transposição, para o universo do ensino, das teses preconceituosas e infundadas de outrora” (WEDDERBURN, 2005, p.157).

Os materiais pedagógicos têm papel fundamental na reprodução das ideologias, uma vez que expandem visões estereotipadas dos segmentos oprimidos da sociedade. Entre eles, sobressai-se pela importância que lhe é conferida pelos pais, alunos e professores, o livro didático, considerado o depósito da verdade, a memória conservada das civilizações. Contudo, muitos processos civilizatórios e muitas visões de mundo são omitidos ou minimizados pelo livro, que veicula, na maioria das vezes, a visão de mundo e o processo civilizatório da classe dominante (SILVA, 2004, p. 51).

Os materiais didáticos utilizados no Ensino Básico (Fundamental e Médio) refletem de outra forma, o poder de controle social, por parte da classe dominante, quando se aborda temas ou conteúdos sobre questões de cunho étnico-racial, fortalecendo uma visão negativa sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Os materiais didáticos, a exemplo dos livros, que são os mais usados pelos (as) professores (as) são avaliados por eles (as) próprios (as) sem critérios específicos, dentro apenas dos seus parâmetros de análise pessoal, que muitas vezes deixam passar despercebidos os estereótipos que ali existem e/ou também podem omitir ou apresentar uma forma simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico e cultural de

vários segmentos sociais, como por exemplo, o negro, o branco, os indígenas, a mulher, o homossexual, o religioso de matriz africana, entre outros (SILVA, 2001).

2.4 A importância da formação inicial e continuada dos professores para implementação da Lei 10.639/03

A identidade Brasileira é marcada pela presença da cultura negra e seus elementos, toda essa riqueza étnica precisa ser valorizada, conhecida, estudada, adquirida, assumida e defendida para que a igualdade racial possa ser realidade no Brasil. O caminho é a educação, a formação inicial de estudantes universitários que almejam seguir a carreira do Magistério, tem que ter na base formação sobre as questões raciais, assim também como professores e trabalhadores em educação devem ter formação continuada. A universidade pública e privada, assim como a Escola pública ou privada deverão assumir esse papel. Segundo Rocha (2011, p. 40) “A cultura brasileira constrói-se tendo como base elementos, princípios e valores africanos. As Africanidades engendram a Brasilidade”.

A expressão ‘africanidades brasileiras’ refere-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, queremos nos reportar ao modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia. (SILVA, 2006, p. 11).

É importante identificar e reconhecer estas ligações entre o Brasil e o Continente Africano, é uma nação fortemente africanizada, o modo de ser e modo de viver dos brasileiros, negros e brancos em sua maioria foi influenciado por africanos que vieram na condição de escravizados, e hoje, reapresentam-se em situação ainda desigual no contexto social, econômico e político. A população afrobrasileira, proporcionalmente se apresenta em comparação a população branca no patamar inferior, ao acesso a educação de qualidade, saúde, trabalho, transporte, moradia e segurança, O reconhecimento dessas especificidades, favorece a construção de uma nação justa, um cumprimento das Leis garantidas na Constituição Brasileira.

A Universidade e a escola precisa acompanhar esse Brasil que a cada dia se assume multirracial. A passagem de uma visão equivocada de país branco e europeu, para um país

que se revela multirracial, a maioria da população(dados do IBGE 2010), declararam-se negro(a) ou pardo(a). A educação pública é um bem social e um direito de todos. Essa educação também tem o propósito de se apresentar e atender estas especificidades que forma essa nação, que caracteriza o seu povo. A professora Glória Moura (2001, p. 61) em seu artigo “O Direito a Diferença”, apresenta os motivos que levaram a escreve este mesmo artigo, como pode ser visto e escrito a seguir:

Pensar em tantos brasileiros que negam sua identidade, inclusive porque a escola não lhe permitiu conhecer sua história e saber quem são. [...] Além disso, a observação da realidade social e educacional brasileira também, [...] população desse nosso país é mista e que, integrando a maioria do povo trabalhador, está na classe dos menos favorecidos, apesar da contribuição histórica para o desenvolvimento econômico do país, e perceber, ademais, que a escola não reconhece a diversidade da formação de seus alunos, não levando em conta a experiência fora dela (2001, p. 61).

Romper o modelo de ensino da educação básica à superior, que no caso do Brasil, condiciona as culturas afro-brasileiras e indígenas a estereótipos, ainda é uma luta que começou a ser travada com a aprovação de Leis, que tornam obrigatório o estudo dessas culturas e realidades. (MATHIAS, 2011, p. 111).

A Lei 10.639/03 alterou a Lei 9.349, de 20/12/96, que estabeleceu as Diretrizes e Base da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino Básico a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 20 de dezembro de 1996, marca um momento importante para a educação brasileira e para a atual formação de professores.

A LDB sofreu alterações nos últimos anos, caracterizando uma busca do aperfeiçoamento normativo para os sistemas de educação. As definições sobre os profissionais da educação, sobre os critérios de sua formação e sobre os direitos de cada professor sofreram modificações, que acompanham as mudanças econômicas, sociais e políticas. A exigência é que se valorize e incentive a profissão de professor mediante cursos, palestras e ensinamentos constantes é um ganho significativo para a valorização dos profissionais de educação. A formação inicial e a formação continuada são deveres das instituições educacionais.

Santos (2005), nos fala das limitações colocadas, quando da promulgação da Lei, que podem ser resumidas no fato da Lei ser colocada de forma genérica, de não tratar da questão que diz respeito a sua implementação, de não tratar da questão da formação de professores

nem, tampouco, de fazer qualquer referência às Universidades, no sentido de alterar a formatação dos cursos de licenciatura.

Surgem então, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições, em todos os níveis de ensino, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. A resolução tem por base o Parecer CP/CNE nº 3, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação, em 19 de maio de 2004.

A resolução determina que as instituições de ensino superior incluam, nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a educação das relações etnicorraciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no citado Parecer CP/CNE 3/2004.

A educação das relações étnico-raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

O ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas.

3 A MATEMÁTICA DOS POVOS AFRICANOS

3.1. O conhecimento matemático herdado dos povos africanos

Vários pesquisadores, como Gerdes (1990), D'Ambrosio (1997), Powell e Frankenstein (1997) e Eglash (1998, 1999), descobriram objetos que comprovam os conhecimentos matemáticos nas áreas científicas e tecnológicas pelos povos africanos.

As culturas africanas produzem conhecimentos matemáticos desde tempos imemoriais. Nesse sentido, 'a africanização do conhecimento' pode ser entendida como uma tentativa de entender, analisar e disseminar ideias produzidas por diferentes culturas no continente africano. A disseminação de tais saberes pode envolver a incorporação dessas ideias na educação nos dias de hoje e no futuro. Como a etnomatemática (ou etnomatematicologia) é o campo que estuda as ideias matemáticas nos seus contextos históricos- culturais, a tentativa de "africanizar" certos conhecimentos matemáticos pode ser instrumental (GERDES, 2002, p. 221-222).

Podemos enumerar várias dessas descobertas reveladoras dos conhecimentos matemáticos produzidos pelos povos africanos, que caracterizam povos com identidade própria diversificada em várias etnias em todo o continente, como por exemplo, um osso com gravuras, descoberto no Congo-Zaire. Gravuras que parecem ser inscrições ou marcas dispostas em grupos. Heinzelin (1962) interpretou as gravuras como um jogo aritmético. Huylebrouck (2005, p. 42) destacou que "um osso petrificado encontrado entre o Congo e Uganda sugere que há mais de 20 mil anos a humanidade já era capaz de pensar matematicamente".

É importante considerar que esse jogo, pela sua complexidade nas gravuras traz a necessidade de um conhecimento prévio de sistema de numeração de base dez, e uma noção de duplicação e de números primos. Contudo, as gravuras do osso são semelhantes à contagem de fases da lua, possuíam então um calendário lunar, descoberta importante, pois os traços agrupados manifestam uma lógica matemática cujo significado era desconhecido.



Ilustração 1: Osso de Ishango

A produção do conhecimento geométrico matemático na tecelagem de sacolas decoradas, em tapeçarias decoradas, murais decorativos e nos desenhos de areias foi evidenciada por Gerdes (2002). Este artefato matemático foi descoberto no sul da África, é um pequeno pedaço da fíbula de macaco marcado com 29 incisões precisas. O artefato lembra as varetas, calendário usado pelos caçadores San na Namíbia e em Botswana.

Os jogos de tabuleiros, em destaque os jogos do tipo mancala ou jogos de cálculos, também apresentam princípios da Matemática. O sistema de adivinhação em Madagascar, sikidy é um método de adivinhação utilizado em toda ilha de Madagascar, seus princípios foram herdados da geomancia árabe¹, que se propagou na África no rastro do islã. Adaptados pelos malgaxes que manipulam quadros de grãos que obedecem a regras matemáticas refinadas. A exploração geométrica, atividade matemática, oriunda da África central e austral, transformou-se em atividade cultural que se apresenta com características artísticas e geométricas, a exemplo de tecelãs que trabalham com técnicas chamadas de Sipatsi (cruzamento diagonal), que servem para fazerem bolsa de mão, Mabuinu (desenhos e padrões decorativos), Litema (decorar paredes com desenhos), onde a simetria é aspecto principal de identificação dos padrões litema e a Sona (gráficos em areia angolana). Desenhos dos contadores de histórias de um povo da África Central criam enigmas de análises combinatórias. Os fractais africanos foram encontrados no urbanismo e arquiteturas de

¹ Geomancia é um antigo método de adivinhação associado à divindade e aos elementos naturais que não passaram pela intervenção humana. A Geomancia foi difundida na Europa pelos árabes, por volta do século XVI. Os árabes tinham a tradição de traçar pontos na areia do deserto, interpretá-los e apagar os sinais ao fim da previsão.

algumas aldeias africanas que se baseiam na geometria de curvas². Encontramos fractais nos têxteis, nos artesanatos e nos penteados africanos.



Ilustração 2: Os jogos do tipo Mancala



Ilustração 3 Cestas: técnicas de Sipatsi (cruzamento diagonal)



Ilustração 4: Sona (gráficos em areia angolana)

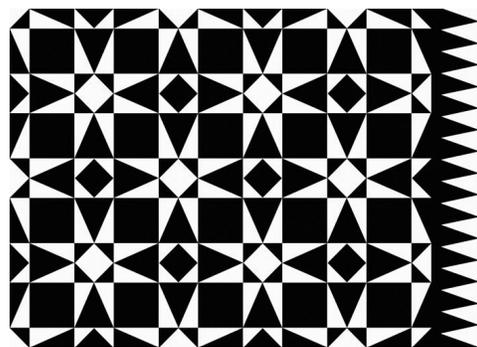


Ilustração 5: Litema (decorar paredes com desenhos).



Ilustração 6: fractais nos têxteis

² Em matemática, uma curva é, em termos gerais, um objeto semelhante a uma linha, mas que não é obrigatoriamente reta. Tecnicamente, uma curva é o lugar geométrico ou trajetória seguida por um ponto que se move de acordo com uma ou mais leis especificadas, neste caso, as leis comporão uma condição necessária e suficiente para a existência do objeto definido.

A negação do passado científico e tecnológico dos povos africanos e a exacerbação do seu ‘caráter lúdico’ foi uma das principais façanhas do eurocentrismo e que ainda hoje abala fortemente a autoestima da população africana e da diáspora, pois os ‘métodos’, ‘conceitos’ e muitos cientistas europeus deram a impressão ao restante do mundo, de que as populações africanas não tiveram uma contribuição relevante para a construção do conhecimento universal. Isso fica bastante evidente em vários trabalhos de pesquisas empreendidos por cientistas preconceituosos que descreveram a África como um continente eternamente pré-histórico, bárbaro, cujos habitantes, no geral, se apresentam como seres bestiais, incapazes de construir ou transmitir conhecimentos relevantes. Para Hengel (1956 apud NASCIMENTO, 1994, p. 91-96), por exemplo: a África seria ‘uma terra da criança, que jaz além do dia da história consciente, envolvida na manta escura da noite’. Hengel (1956) conclui que ‘entre os negros, os sentimentos morais são extremamente fracos, ou melhor, dizendo, inexistentes’. Pelo exposto, não resta dúvida a respeito da dificuldade dos pesquisadores antirracistas em desconstruir essa falsa impressão a respeito dos povos africanos e da diáspora, sobretudo no ambiente acadêmico (estruturado sobre parâmetros também eurocêtricos) (CUNHA, LÁZARO, 2010, p. 5).

Com todo esse conhecimento africano, podemos ter uma visão diversificada da matemática. A Matemática não é isolada, sendo uma esfera cultural particular, mas, uma matemática com experiência comum a todos os povos (GERDES, 2002). A matemática deve ser estudada considerando aspecto de universalização e aspectos culturais. Sendo assim, a Matemática deve ser estudada considerando o contexto cultural construído através das heranças oriundas de todos os povos. Os conhecimentos matemáticos não são produzidos apenas em uma cultura. Se assim fosse, a produção desse conhecimento seria particular de uma cultura dominante.

Ao reconhecer que os indivíduos de uma nação, de uma comunidade, de um grupo compartilham seus conhecimentos, tais como a linguagem, os sistemas de explicações, os mitos e cultos, a culinária e os costumes, e têm seus comportamentos compatibilizados e subordinados a sistemas de valores acordados pelo grupo, dizemos que esses indivíduos pertencem a uma cultura. No compartilhar conhecimento e compatibilizar comportamento estão sintetizadas as características de uma cultura. Assim falamos de cultura da família, da tribo, da comunidade, da agremiação, da profissão, da nação (D’AMBROSIO, 2005, p. 17).

Os conhecimentos matemáticos são gerados pela necessidade do próprio cotidiano, vêm de diferentes culturas e se propagam a uma identidade própria do saber de um povo. A Matemática se origina da necessidade imediata de se resolver problemas práticos da vida. A disciplina Matemática se traduziu numa organização de uma junção de teoria com a prática. Segundo D’ Ambrósio (2005), a disciplina Matemática é uma etnomatemática que se originou e se desenvolveu na Europa, levada e imposta a todo mundo. O destaque do conhecimento africano é oportuno, porque vem se revelando através de vários pesquisadores que estão

desenvolvendo estudos etnomatemáticos, proporcionando uma revitalização dessas culturas que é o propósito de ampliar o entendimento dos que são as matemáticas.

3.2 O que é Etnomatemática?

Autores como Cunha (1998) e D'Ambrozio (2005) enfatizam a importância de visibilizar todo o legado africano em sala de aula. Esses elementos enriqueceriam todas as disciplinas, inclusive a Matemática. Essas expressões do pensamento matemático vêm sendo trabalhadas há mais de quatro décadas. A discussão se situa e se inicia no contexto de uma discussão ampla sobre a Educação Matemática.

A Educação Matemática é campo de estudo que concebe a Matemática como atividade humana em construção. Por meio da Educação Matemática, o ensino deve possibilitar aos estudantes o desenvolvimento da capacidade de análises, de apropriação de conceitos e formulação de ideias. Segundo Fiorentini (2007), a Educação Matemática surgiu no final do século XX, a partir da preocupação dos educadores sobre o modo como a criança aprende matemática.

Poderíamos dizer que a EM caracteriza-se como uma práxis que envolve o domínio do conteúdo específico (a matemática) e o domínio de ideias e processos pedagógicos relativos à transmissão/assimilação e/ou à apropriação/construção do saber matemático escolar (FIORENTINI, 2006, p. 5).

A partir da década de 1970, os educadores matemáticos passaram a reagir contra a existência de um currículo comum e contra a forma de conceber o ensino da Matemática como um conhecimento universal. Além disso, perceberam que não havia espaço na Matemática Moderna para a valorização do conhecimento que o aluno já tem, antes de chegar à sala de aula. Os educadores, então, propuseram incorporar outro tipo de conhecimento: o do vendedor de rua, das brincadeiras, dos pedreiros, dos artesãos, dos pescadores, das donas de casas, entre outros.

Trata-se, portanto, de uma educação com base em culturas, “uma subárea da História da Matemática e da Educação Matemática, com uma relação muito natural com a Antropologia e as Ciências da cognição” (D'AMBROZIO, 2005, p. 9). Isso favorece aos

docentes o enriquecimento de suas práticas, ao elaborarem planejamentos pedagógicos diferenciados.

Especificamente no Brasil, segundo Fiorentini (2007), desde o início dos anos 1990 vem se desenvolvendo uma grande movimentação acadêmica sobre a questão que proporcionou o aparecimento de algumas tendências temáticas na Educação Matemática. A consideração de uma Educação Matemática centrada no contexto sociocultural e político do ensino-aprendizagem é a temática que mais se destaca. É nesse contexto, também, que se desenvolve a investigação chamada Etnomatemática, que enfatiza a matemática produzida nas diferentes culturas. D'Ambrosio (1975) é um autor que vem se dedicando à influência dos fatores socioculturais no ensino e aprendizagem da Matemática.

Indivíduos e povos têm, ao longo de suas existências e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, de observação, instrumentos materiais e intelectuais [que chamo de ticas] para explicar, entender, conhecer, aprender para saber fazer [que chamo de materna] como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência em diferentes ambientes naturais, sociais e culturais [que chamo etnos] (D'AMBRÓSIO, 2002, p. 60).

Essa área é internacionalmente reconhecida hoje como etnomatemática ou matemática multicultural. Cunha Jr. (1998) a denominou como Afroetnomatemática.

Afroetnomatemática é a área da pesquisa que estuda os aportes de africanos e afrodescendentes à Matemática e à informática, como também desenvolve conhecimento sobre o ensino e o aprendizado da matemática, da física e da informática nos territórios da maioria dos afrodescendentes. Os usos culturais que facilitam os aprendizados e os ensinamentos da matemática nestas áreas de população, de maioria afrodescendente, é a principal preocupação desta área do conhecimento. (CUNHA JR, 1998, p. 06).

A Etnomatemática é “o estudo de ideias matemáticas de povos não letrados” (ASCHER, 1981). Também se pode considerar uma matemática distante das teorias elaborada por povos distintos e estabelecido, a exemplos de Remanescentes Quilombolas espalhados em todo território brasileiro. Segundo D'Ambrosio (2005), a matemática é praticada por comunidades urbanas e rurais, trabalhadores, crianças, sociedades indígenas, feirantes, por vendedores de confeitos das esquinas.

É uma prática que independe da frequência à escola. A Etnomatemática estuda aportes de culturas distintas de sociedades, de comunidades e até de grupos distintos com conhecimentos criados e descobertos no dia a dia, fora da teoria fundamentada e comprovada

pela Academia, apenas oriunda da necessidade imposta do cotidiano, como de estudos que são conhecidos por povos distintos e incorporados na teoria e prática formalizada na academia, que tem estruturada o modelo de formação da Matemática dos Hebreus, Romanos, Incas e Egípcios.

Essas questões são explicitadas de forma sucinta e direta por D`Ambrozio (2005, p. 17). Para o autor, a Etnomatemática é um programa de pesquisa.

Por que falo em Etnomatemática como um programa de pesquisa e, muitas vezes, utilizo mesmo a denominação Programa Etnomatemática? A principal razão resulta de uma preocupação que tenho com tentativas de se propor uma epistemologia, e, como tal, uma explicação final da Etnomatemática. Ao insistir na denominação Programa Etnomatemática, procuro evidenciar que não se trata de propor uma outra epistemologia, mas sim de entender aventura da espécie humana na busca de conhecimento e na adoção de comportamentos.

O conhecimento é produzido em resposta às diferentes situações de interação entre os indivíduos e está ligado ao contexto histórico, político, social e cultural. Isso significa dizer que no conhecimento produzido pelo homem fica a marca da sua história, sua visão de mundo, suas noções de tempo e espaço. Nesse sentido, mais que recuperar saberes matemáticos históricos e culturais, a proposta da Etnomatemática é dar visibilidade aos saberes dos grupos excluídos da cultura hegemônica dos grupos dominantes.

Segundo Knijnik (2006), a Etnomatemática se propõe a analisar os conhecimentos culturais de determinados grupos em diferentes contextos, enfatizando seus modos de calcular, medir, estimar, inferir, raciocinar. Nesse sentido, essa proposta problematiza a própria noção de “conhecimento acumulado”, colocando na posição de um subconjunto particular de todo o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade.

Desse modo, a organização escolar na perspectiva da Etnomatemática, implica em redimensionar o saber escolar, considerando a escola não apenas uma instituição responsável pela difusão do conhecimento científico, mas também um espaço de interlocução entre diferentes saberes, que possibilite a incorporação de um conhecimento recheado de “vida”. Isto é, claro, não exclui o saber científico, apenas o redimensiona, possibilitando-nos pensar por que se enfatiza um aspecto e não outro, por que um conhecimento tem mais valor que o outro (MONTEIRO, 2006, p. 445).

Ferreira (2006, p.75) destaca que “o grande enigma da Etnomatemática atualmente é: como se apropriar do conhecimento étnico na sala de aula, buscando uma educação com significado”. Segundo ele, para que essa concepção de Etnomatemática seja incorporada no ensino, são necessários alguns passos, que ele representa em um esquema. O esquema se

baseia nas técnicas da etnografia. Os alunos saíam *a campo*, como fazem os pesquisadores acadêmicos, principalmente antropólogos e, por meio de entrevistas, gravações, notas, estudariam a matemática, um problema ou uma curiosidade/questão da comunidade em que estão inseridos. Os resultados das discussões sobre os dados coletados voltam como ação para a comunidade, com a finalidade de alterar o contexto cultural no sentido de crescimento do meio, dependendo, naturalmente, da sua aceitação.

No Brasil, vários estudos sobre a Etnomatemática vêm sendo desenvolvidos. Knijnik (1997) apresenta um trabalho junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, que focaliza as relações de poder presentes na Matemática, como pode ser visto a seguir:

Saberes que, produzidos pelas camadas populares que vivem no meio rural, por não serem produzidos por aqueles grupos que são legitimados em nossa sociedade como os produtores de ciência, ficam silenciados, num processo de ocultamento que certamente produz relações de poder muito particulares. (KNIJNIK, 1997, p. 38)

A autora destaca a maneira própria desse grupo de trabalhar com a medição da terra, que é diferente das maneiras praticadas pelos órgãos oficiais, baseadas nos procedimentos da Matemática acadêmica. Segundo Knijnik (1997, p. 40-41), dentro da perspectiva da Etnomatemática, a Matemática acadêmica é um tipo de Etnomatemática, pois é produzida por um determinado grupo social. Nesse sentido, destaca a autora que não se trata de glorificar o saber popular, mas de trazer à cena outras matemáticas que são silenciadas na escola, enquanto produção cultural de grupos não hegemônicos.

Nessa linha, alguns outros trabalhos podem ser citados. Oliveira (2002) desenvolveu um estudo que buscou compreender a prática cotidiana de um determinado grupo social sobre a matemática presente nos seus afazeres: pagamento das passagens do transporte, controle do orçamento doméstico e compras nos supermercados. Bello (2000) realizou um trabalho junto aos professores de tradição quéchua, na Bolívia, e abordou a necessidade de conciliar a matemática acadêmica aquela presente nas tradições indígenas. Rodrigues (2005) investigou a Etnomatemática presente na confecção de uma canoa feita com tronco de árvore nativa em uma comunidade de pescadores no município de Guaraqueçaba, localizado no litoral do Paraná. O autor analisou o saber/fazer dos canoeiros e alguns conceitos matemáticos institucionalizados.

Esses trabalhos levantam questões centrais comuns aos trabalhos da Etnomatemática vista como proposta pedagógica. Destaca-se, nesse contexto, a ideia de que o conteúdo matemático deve ser ensinado e que os problemas do ensino de matemática podem ser enfrentados contextualizando-se os conteúdos da matemática acadêmica com exemplos de matemáticas de outras culturas.

A disciplina Matemática está em todos os currículos escolares e desempenha um papel importantíssimo no modelo organizacional da sociedade atual no Brasil. Esse modelo eurocêntrico inviabiliza o sucesso de muitos discentes na disciplina, porque não valoriza a cultura local, a sociedade que o discente está inserido. E nos discentes afrodescendentes o insucesso é mais agravante, pois estão recheados de mitos de cunho racista. É possível, trabalhar na matemática com a Capoeira e com os Búzios, que são expressões importantes das africanidade brasileiras. Na escola e no currículo existem elementos que identificam estruturas que conduzem a um comportamento ímpar imposto por uma cultura branca dominante.

Nesse sentido, a matemática deve ser trabalhada com docentes que estejam preparados desde sua formação inicial, na graduação ou que no mínimo possam estar em uma formação continuada, conhecendo a cultura africana e o legado trazido por esses povos, de grande importância para identidade brasileira.

A prepotência européia fez com que as teorias racistas tivessem espaço na ciência do mundo ocidental, atrasando significativamente os conhecimentos sobre o continente africano. Os povos africanos foram denominados de tribais, incultos, meio irracionais e desprovidos de civilização. A onda de racismo nas ciências se proliferou nos séculos IX e XX. Infelizmente, até hoje faz parte do conhecimento difundido por muitos educadores sem informações consistentes sobre o continente africano. Esta ausência de informação e a prática da desinformação fazem desses educadores uns racistas inconscientes das suas formas de ação (CUNHA JR. 1998, p. 06).

Essa situação, da ausência de informação e a prática da desinformação é estrategicamente organizada para desarmonizar os atores do campo educacional, pois os verdadeiros responsáveis, que manipulam e controlam a política educacional no país, a elite brasileira, que historicamente produziu uma ideologia, a seu favor, demonstrada na composição hierárquica da sociedade brasileira. Faz-se necessária uma educação mais próxima à realidade de cada comunidade, sociedade e grupos, para que possam trabalhar a matemática ligada a sua própria cultura.

3.3. Educação Matemática x Ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira no Currículo Escolar

A Matemática é essencial para atender as mais simples e as mais complexas criações, realizações e soluções que a humanidade em sua existência necessitou ou virá a necessitar através de instrumentos que proporcionam a utilização das quantidades, números, medidas, formas e relações geométricas que são identificados no cotidiano das vidas das pessoas, que vivem em sociedade. “O processo de entender, analisar e disseminar ideias matemáticas produzidas por diferentes culturas permite incorporá-las na educação escolar de diversas sociedades, nos dias de hoje e no futuro” (FERREIRA, 2002, p. 7).

O desafio está em proporcionar aos discentes uma apropriação de um saber constituído ou em via de constituição através de uma relação, não tradicional, composta pelos meios (livros, textos e instrumentos), o professor, o conteúdo, as habilidades e as competências. A estrutura proporciona uma ligação do saber matemática e o como saber ensinar matemática. A Didática é o que se pode chamar todo esse conjunto de relação com o discente(s), meio, recursos e mediação do professor em um sistema educativo. Um “contrato” entre o discente (s) e o professor.

Segundo Silva (2008, p. 51), o contrato didático é a relação que se estabelece intrinsecamente entre o professor e o aluno. Para esse autor, “o contrato didático depende da estratégia de ensino adotada, adaptando-se a diversos contextos, tais como: as escolhas pedagógicas, o tipo de trabalho solicitado aos alunos, os objetivos do curso, as condições de avaliação e etc”.

A ajuda do professor com o discente na resolução de problemas matemáticos deve estar respaldada na compreensão de como o discente respondeu e usando essa compreensão para resolver outros problemas, essa atitude revela a chama inicial do ensino. Importa ainda fazer com que esse discente perceba que o problema resolvido no contexto de sua vida, seu mundo e todo o ensino da Matemática que o antecedeu e que precederá a solução do problema. Segundo Pais (2008, p. 31), “o discente deve ser sempre estimulado a realizar um trabalho na direção de uma iniciação à investigação científica”. Nesse sentido, ao se elaborar questões problemas se deve priorizar as que despertem à pesquisa, desenvolvendo a atitude intelectual.

Para que essas intenções se transformem em práticas, tornaram-se necessários desenvolver caminhos, justificando métodos para analisá-los. Esse método utilizado pelo professor deve conceder aos discentes possibilidades de atribuir significado ao que apreenderam para que possam tomar decisões a partir do aprendido; e também assumam o significado socialmente estabelecido do saber em aula e, portanto, reconhecer que o que sabe fazer e aplicar, igualmente sabe fazer e aplicar outros discentes em outros lugares; onde a aprendizagem alcance a totalidade dos alunos, considerando a assimilação diferenciada de cada um dos discentes, assim, elaborar exercícios avaliativos que demonstrem essa aprendizagem.

Considerar esse caminho para o aprendizado dos discentes possibilita trabalhar conteúdos significativos dos conteúdos no currículo escolar pautado no processo de aprendizagem que o conhecimento seja formado progressivamente no discente a partir de condições estruturais muitas vezes próprias.

O sistema de ensino conduz a uma prática da didática que induz uma consciência por parte do professor de que a todos e todas aprendem da mesma maneira e a maneira que o mesmo aprendeu é a maneira ideal que os alunos devam aprender. Isso é um equívoco, é preciso considerar a turma composta por alunos heterogêneos no processo de assimilação e compreensão dos assuntos abordados e que interpretam de maneiras distintas e todo esse processo deve ser valorizado.

O discente deve estar na posição de protagonista da construção do conhecimento sempre que possível, pois ao sair da condição de espectador (a) proporcionará que o mesmo produza meios de resolver a situação, pois dessa maneira, terá a oportunidade de construir seu conhecimento contextualizado, descobrindo a matemática na sua vivência com o mundo.

O ensino da Matemática favorece a interdisciplinaridade, ou seja, favorece a valorização do trabalho de parceria, estabelecendo pontos de contato entre as diversas disciplinas e atividades do currículo (ANDRADE, 1995). A interdisciplinaridade por ser uma ferramenta capaz de utilizar o saber em disciplinas e que essa divisão do saber nas disciplinas conduz a uma organização no currículo favorecendo a construção de aprendizagens.

No que se refere à ideia de currículo, é importante entender que existem diferentes visões para a sua construção e encaminhamento. Em nossa visão o entendemos como mola-mestra para o processo de sensibilização de alunos (as) para o conhecimento e exercício de seus direitos e deveres como cidadãos (ãos). O trabalho

docente pode, então, orientar-se para além das disciplinas constantes no currículo do curso, mas, também na exposição e discussão de questões étnicas, políticas, econômicas e sociais (ROCHA; TRINDADE, 2010, p. 55).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem como finalidade intrínseca à institucionalidade da implementação da Educação das Relações Étnico Raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento da Lei 10.639/03. Um documento pedagógico com o intuito de orientar e balizar os sistemas e as instituições de ensino, por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores, logo se faz necessária a revisão contínua da Base Curricular e dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

A interdisciplinaridade favorece o estudo das “Africanidades Brasileiras” termo utilizado por Silva (2001), que esclarece que as mesmas abrangem diferentes áreas, não sendo necessária a constituição de uma disciplina para tratar de todo esse conhecimento, pois podem estar presentes, em conteúdos e metodologias, nas diferentes disciplinas constitutivas do currículo escolar.

Matemática – Ao desenvolver conteúdos da disciplina, se o professor estiver atento às Africanidades, valer-se á, certamente, de obras ainda raras entre nós que mostram construções matemáticas africanas de diferentes culturas, pois como pondera Asante (1990), não é possível compreender o que há de africano na América enquanto fonte e origem, sem voltar nosso olhar e curiosidade à África. Assim sendo, ao trabalhar geometria, volume, e outras medidas, chamará o professor a atenção, ilustrando com imagens, para o fato de que estes eram conhecimentos do domínio dos antigos egípcios, o que permitiu-lhes construir obras monumentais como as pirâmides. Buscará mostrar fotografias do antigo reino de Zimbábue, destacando, por exemplo, as torres cônicas das muralhas do templo. Mais do que isso, valer-se-á o professor de expressões da arte africana, como pinturas que os Ndebele fazem em sua casa. Com isto, irão aprendendo diferentes caminhos trilhados pela humanidade, através de povos de diferentes culturas, para a construção dos conhecimentos que vêm acumulando (SILVA, 2001, p. 158).

Toda essa riqueza cognitiva é essencial para uma prática pedagógica na área das Ciências Exatas e na Matemática, em particular. A educação brasileira com a Lei 10.639/03 contribui para a mudança, possibilitando discussões nas mais diversas instituições de ensino, favorecendo a desmistificação da história dos povos africanos e afrodescendentes.

4 O ENSINO DA MATEMÁTICA NA 1ª COORDENADORIA REGIONAL DE ENSINO APÓS A LEI 10.639/03

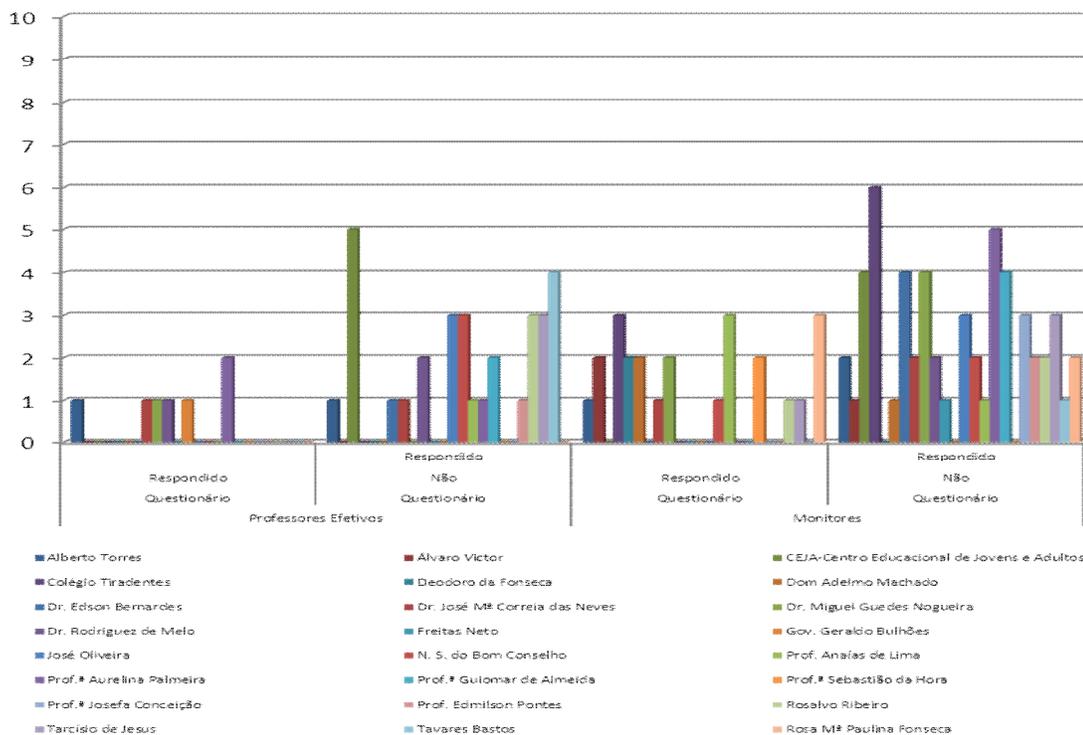
4.1 Caracterização da 1ª Coordenadoria Regional de Ensino

O espaço da pesquisa foi a Primeira Coordenadoria Regional de Ensino (1ª CRE), órgão da Secretaria de Educação e do Esporte de Alagoas, que jurisdiciona 33 (trinta e três) escolas da rede estadual, localizadas nos bairros do Farol, Centro, Ponta Grossa, Vergel, Bebedouro, Chã de Bebedouro, Trapiche da Barra, Cambona, Canaã, Santo Amaro, Pitanguinha, Prado, Bom Parto e no município de Marechal Deodoro.

Sob a coordenação da Professora, a 1ª CRE desenvolve ações de monitoramento, orientação pedagógica, apoio à gestão e normatização escolar. Dentre as escolas jurisdicionadas, uma é de atendimento exclusivo a alunos com deficiência visual, duas são escolas inclusivas que trabalham com deficientes auditivos, e outra funciona como Centro de Apoio Pedagógico, para atendimento às pessoas com deficiência visual, a qual transcreve livros em Braille, confecciona cardápios, entre outros.

Com a implantação do Programa “Geração Saber”, que foi criado com o objetivo de mudar a realidade educacional de Alagoas, para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos da educação básica da rede pública e reverter os atuais indicadores educacionais do Estado. Esse Programa está dividido em ações estruturantes relacionadas às Políticas Educacionais, Organização da Estrutura e Funcionamento da SEE, Regime de Colaboração entre Estado e municípios, Tecnologia da Informação e da Comunicação na Educação e a melhoria das condições da rede escolar a 1ª CRE passou a ser responsável, também, pelo Núcleo Regional do Sistema Estadual de Educação que compreende três unidades de trabalho: a Unidade Regional de Apoio Técnico às Redes, Unidade Regional de Desenvolvimento da Educação e Unidade Regional de Articulação Institucional.

Figura 1 – Escolas da 1ª Coordenadoria Regional de Ensino que foram realizadas as pesquisas



Fonte: Pesquisa Direta (2012)

Os perfis dos docentes de Matemática considerando os aspectos social, econômico e político, configuraram-se a primeira parte; na sequência, a prática pedagógica dos professores de matemática e, finalizando, uma proposta de educação matemática ancorada na Lei 10.639/03.

A 1ª CRE é composta por 24 escolas, que oferecem Ensino Fundamental das séries finais (do 6º ano ao 9º ano) e o Ensino Médio. O quadro de docentes de Matemática da 1ª Coordenadoria Regional de Ensino (1ª CRE) é composto por 117 (cento e dezessete) professores, sendo 38 (trinta e oito) efetivos, e 79 (setenta e nove) monitores, ou seja, professores temporários. Os professores temporários (monitores) são contratados para suprir a carência existente no quadro de professores efetivos. No período de dez anos, o quadro tem sido consideravelmente preenchido por monitores, pois, os últimos professores efetivados são oriundos do último concurso público realizado em 2005. Os (as) candidatos (as) aprovados (as) foram todos (as) empossados (as). Os concursos que foram realizados, até o quadrimestre de 2013, para qualquer profissional graduado em cursos da área das Ciências Exatas e entre

cursos das Ciências Sociais, como Economia, Contabilidade, Administração, para assumirem as salas de aulas como professores temporários.

Os monitores são contratados por um período de um ano, podendo ser prorrogado por mais um ano, a assumirem a sala de aula desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, com igual autonomia dos professores efetivos. Os monitores são obrigados a cumprirem a carga horaria de 20 horas ou de 40 horas em sala de aula, sem usufruir as horas de departamento como têm os professores efetivos. As horas de departamento são àquelas horas destinadas ao professor elaborar, planejar e compartilhar seu fazer pedagógico, de forma coletiva, individual ou com o coordenador pedagógico, na escola. Recebem seus salários por hora trabalhada em sala de aula e sem direito a férias. A quantidade de professores temporários (monitores) da 1ª CRE são duas vezes mais a quantidade de professores efetivos. Qualquer formação continuada ofertada aos professores da 1ª CRE fica prejudicada, pois não há continuidade, a insustentabilidade é gerada pela rotatividade desse profissional.

Para conhecer a realidade dos professores de Matemática, com relação à implementação da Lei 10.639/03, elaboramos um questionário com 30 perguntas (em anexo). Os questionários foram importantes para traçar um quadro geral do andamento da implementação da referida Lei nas salas de aulas. O montante de respostas, trinta e um, representa apenas 26,5% do total de professores de Matemática da 1ª CRE. Nem todas as escolas estão representadas. O motivo dessa falta de representação foi o início das obras de reforma de algumas escolas, e por estarem terminando o ano letivo em atraso. De um total de vinte quatro escolas, em apenas dezesseis, os professores responderam aos questionários, o que representa 66,7% do total de escolas.

4.2 Os docentes de matemática da 1ª CRE

Entre os professores/as de matemática, o gênero masculino foi o que mais respondeu à consulta sobre a implementação da Lei 10.639/03 que pertencem a 1ª CRE. Vinte sujeitos do gênero masculino por onze sujeitos do gênero feminino, que representa uma diferença de 63,2% entre os gêneros.

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos segundo gênero

<i>Gênero</i>	<i>Q</i>	<i>%</i>
Feminino	11	35,50%
Masculino	20	64,50%

Fonte: Pesquisa Direta (2012)

A demanda maior por cursos das Ciências Exatas é predominantemente masculina, fruto de um processo histórico. Nas últimas décadas, as mulheres começaram a estudar tanto quanto os homens para ingressar no mercado de trabalho e competir por igualdade, ingressar nas faculdades e assumir profissões antes consideradas masculinas, a exemplo da Licenciatura em Matemática. Apesar da majoritária presença masculina em quase todas as escolas, os dados confirmam a tendência de elevação da participação das mulheres no quadro de professores das escolas da 1ª Coordenadoria Regional de Ensino.

Souza (2013), em seu artigo “A participação feminina em profissões ligadas às áreas das ciências exatas está aumentando”, diz que: “No Brasil, vários indicadores mostram que a participação feminina nessas profissões está crescendo com força”. Acrescenta apresentando a primeira avaliação feita em 2012, pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) que avaliou, num relatório periódico sobre educação, quais eram as carreiras preferidas por meninas e meninos de 15 anos de idade. No Brasil, 4,2% das meninas e 16,2% dos meninos imaginam-se trabalhando com exatas quando tiverem 30 anos. Segundo o relatório, a manifestação de vontade das adolescentes brasileiras de entrar nessas áreas supera a registrada em vários países mais ricos, como Alemanha, Estados Unidos e Japão. Os países em que essa manifestação das meninas é mais forte são Indonésia e Israel.

O crescimento é relevante. Torna-se importante entender como vêm caindo as barreiras. Evoca-se frequentemente uma diferença biológica de aptidões. Isso não basta, porém, para explicar a dominação esmagadora de um dos sexos sobre o outro, em nenhuma carreira. No caso das ciências exatas, a baixa presença feminina, historicamente, não se devia à rejeição das mulheres a essas carreiras, mas sim ao fato de que elas não podiam ingressar nelas ou não as percebiam como uma possibilidade, por causa da falta de modelos, diz a pesquisadora Natalia Fontoura, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (SOUZA, 2013).

Tabela 2 – Caracterização dos sujeitos segundo cor/raça

<i>Cor</i>	<i>Q</i>	<i>%</i>
Preta	04	12,90%
Parda	15	48,40%
Branca	11	35,50%

Fonte: Pesquisa Direta (2012)

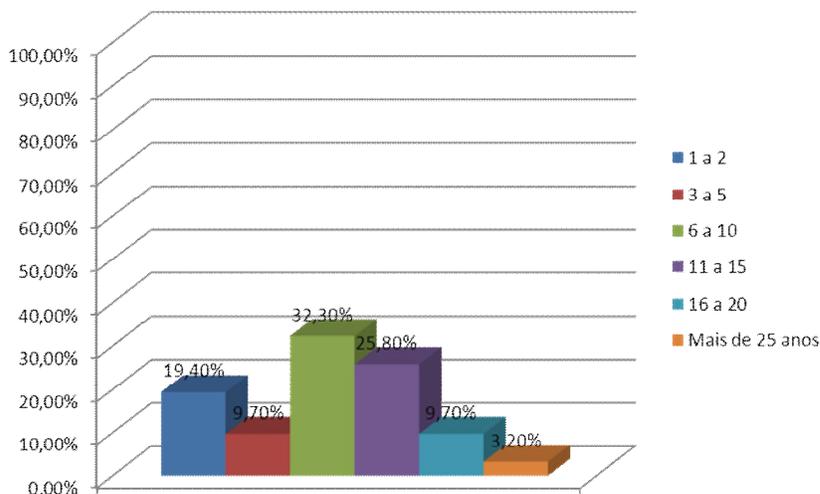
Com relação cor/raça, pela classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), somando os/as professores (as) declarados/as pretos (as) mais os/as professores (as) que se declarados/as pardos (as), que caracterizam os/as professores/(as) negros(as) apresentam como maioria com relação aos/as professores/as brancos/as, com representação percentual de 50% de diferença. Por evidenciar essas categorias de exclusão: a cor e o gênero.

Tabela 3 – Caracterização dos sujeitos segundo idade

<i>IDADE</i>	<i>Q</i>	<i>%</i>
18 a 25	03	9,70%
26 a 35	11	35,50%
36 a 45	11	35,50%

Fonte: Pesquisa Direta (2012)

Com relação à idade dos docentes de matemática a maioria se apresenta na faixa etária entre 26 a 45 anos. A maioria dos professores com faixa etária superior a 47 anos, em 1997, e vários outros profissionais, principalmente da área de Educação, aderiram o Programa de Incentivo à Exoneração Voluntária (PDV). Com o último concurso para professores efetivos em 2005, entraram no quadro efetivo da Secretaria de Educação por média de 50 novos professores, com idade dentro da faixa etária acima. Acreditamos que esses pontos tenham contribuído para os dados constatados com relação a idade dos profissionais que exercem a função de professor nessa Coordenadoria.

Figura 2 – Distribuição de frequência segundo exercício efetivo do Magistério

Fonte: Pesquisa Direta (2012)

Outra evidência da consequência desses eventos, como a adesão dos professores ao Programa de Incentivo à Exoneração Voluntária (PDV) é o último concurso para professores efetivo ocorrido em 2005, confirma-se o resultado da investigação apontar, no que diz respeito ao exercício efetivo em sala de aula, que os docentes estão localizados em sua maioria nos dez primeiros anos de tempo de serviço prestado, onde nos cinco anos iniciais a representação percentual de 32,3%, já entre seis a dez anos, a representação aumenta 7 pontos percentuais e diminuindo consideravelmente a partir dos quinze anos de exercício efetivo em sala de aula, ficando em 10% e chegando ao fim da carreira 3,2% dos docentes representam a permanência de docentes com idade de 25 anos em exercício efetivo. Essa situação apresenta a necessidade de aumentar a demanda de estudantes no curso de licenciatura e de concursos para professores efetivos com salários e condições de trabalho mais atrativos. Esse quadro efetivo de professores a cada ano, menos presente, aumenta a necessidade de professores temporários, inviabilizando a formação continuada a projetos educacionais, já que, eles não pertencem a o quadro efetivo.

Tabela 4 – Caracterização dos sujeitos, segundo estado civil

<i>Estado Civil</i>	<i>Q</i>	<i>%</i>
Solteiro	18	58,10%
Casado	10	32,30%
Separado	03	9,70%

Fonte: Pesquisa Direta (2012)

Com relação ao estado civil, os solteiros são 58% na representação com relação aos/as casados/as que apresentam 32% do total e os separados representam cerca de 10% do total de docentes. A soma percentual dos professores casados e separados é menor que o percentual dos professores solteiros, esse dado é secundário à pesquisa, mas pode ajudar em futuras análises, no sentido de lançar luz a esse fenômeno.

Tabela 5 – Caracterização dos sujeitos, segundo religião

<i>Religião</i>	<i>Q</i>	<i>%</i>
Adventista	02	6,50%
Batista	01	3,20%
Católica	19	61,30%
Espírita	01	3,20%
Evangélico	01	3,20%
Protestante	02	6,50%

Fonte: Pesquisa Direta (2012)

Com relação à religião, a maioria se declara católicos, seguidos em ordem decrescente, os protestantes e os espíritas. Esta tabela traz dados importantes, uma vez que a questão religiosa impacta diretamente no fazer pedagógico do professor. A caracterização dos professores pesquisados demonstram em 100% adeptos do Cristianismo. De acordo com o Pensamento de Rocha (2001) “A História do Cristianismo no Brasil é profundamente marcada pela negação do direito à liberdade religiosa”. As religiões cristãs têm desempenhado um papel preponderante no processo de marginalização, perseguição e destruição das expressões religiosas dos povos negros e indígenas. No tempo da escravidão, se buscou extinguir a religião dos negros, associando-a ao culto do demônio. O rótulo imposto a essa Religião faz com que, nos dias atuais, ela seja vista como superstição, magia, etc. e por isso, alvo de discriminação, quando não ataques sistemáticos, principalmente das igrejas do mundo pentecostal. “[...] Afirmar a verdade de uma religião significou negar a existência de outras”. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento etnicorracial, crença religiosa ou posição política (Cartilha da Diretoria Colegiada do SINPRO-DF, 2008).

Tabela 6 – Caracterização dos sujeitos, segundo renda familiar

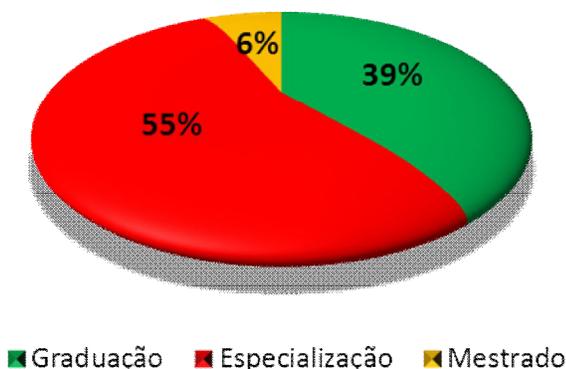
<i>Renda</i>	<i>Q</i>	<i>%</i>
De R\$ 546,00 a R\$ 1.090,00	02	6,50%
De R\$ 1.091,00 a R\$ 1.635,00	06	19,40%
De R\$ 1.636,00 a R\$ 2.180,00	06	19,40%
De R\$ 2.181,00 a R\$ 2.725,00	04	12,90%
De R\$ 2.726,00 a R\$ 4.360,00	04	12,90%
De R\$ 4.361,00 a R\$ 5.450,00	02	6,50%
Acima de R\$ 5.450,00	03	9,70%

Fonte: Pesquisa Direta (2012)

A maioria dos docentes apresenta renda com os valores compreendidos entre R\$ 1.091,00 à R\$ 2.180,00, ou seja, de 2 a 4 salários mínimos. Esse resultado representa 39% do total de docentes. Isso pode se constituir num ponto de desmotivação ao ingressarem no curso de licenciatura e seguirem a carreira de professor.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) divulgou, em seu site, os últimos relatórios da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre investimentos educacionais, para reforçar as denúncias feitas pela própria CNTE. Ambas as análises internacionais revelam que os/as professores/as das redes públicas de educação básica do Brasil estão entre os profissionais com pior remuneração no mundo, recebendo quase 1/3 da renda de seus colegas europeus.

Os cálculos da OCDE e da OIT também corroboram outros estudos e pesquisas nacionais, que mostram os profissionais da educação nas piores colocações em termos remuneratórios no país. Outro dado importante: os ganhos anuais dos/as professores/as das escolas públicas estão abaixo da renda per capita do país, e quanto mais anos de trabalho na rede de ensino e maior a qualificação profissional do/a professor/a, menor é sua renda em comparação a outros profissionais da iniciativa privada e do setor público.

Figura 3 – Distribuição de frequência, segundo grau de instrução

Fonte: Pesquisa Direta (2012)

Todos os docentes são graduados. A maioria possui licenciatura plena em Matemática e os demais em áreas afins, tais como Economia, Biologia, Engenharia Civil. Sendo que 55% dos graduados possuem especialização, considerando seu maior grau de instrução e apenas 6% do total de docentes possuem como maior grau de formação o Mestrado.

Tabela 7 – Caracterização dos sujeitos segundo cargo ocupado

<i>Professor</i>	<i>Q</i>	<i>%</i>
Efetivo	07	22,60
Monitor	22	71,00
Militar	02	6,50

Fonte: Pesquisa Direta (2012)

Os monitores assumem a liderança na composição do quadro de professores da 1ª Coordenadoria, representando 71% do total de professores, restando 22,6% para compor o quadro dos professores efetivos.

Como os professores ingressam na Escola Pública? Como em qualquer instituição pública, por meio de concursos públicos de provas e títulos, como diz a Constituição Federal; na prática, porém, temos proporções variadas de professores que ingressaram na rede pública através de processos seletivos simples, com contratos temporários, uma vez que o Estado, ao longo dos anos, não tem aberto concursos públicos com a presteza que o crescimento do número de alunos matriculados exigiria. Assim, há muitos professores na rede pública estadual e municipal que têm

o estatuto de temporário. Muitos deles, ao longo do tempo, se efetivaram (seja por concurso ou por estabilidade) de modo que convivem nas escolas professores que têm a mesma função, mas cargos com nomenclaturas, remunerações e direitos diferentes (FERREIRA, 2009).

O contrato do professor monitor tem duração de 1 (um) ano, sendo possível ser prorrogado por mais 1 (um) ano e sua lotação na escola é flexível, diferente do professor efetivo, onde sua lotação é permanente, exceto aconteça alguns dos seguintes exemplo: sua transferência por concurso interno de remoção, para assumir cargo Comissionado, aposentadoria e ou licença médica.

Tabela 8 – Caracterização dos sujeitos segundo formação acadêmica

<i>Graduação/monitor</i>	<i>Q</i>	<i>%</i>
Biologia	03	9,70%
Economia	01	3,20%
Economia/Matemática	01	3,20%
Engenharia civil	01	3,20%
Historia/Matemática	01	3,20%
Matemática	18	58,10%
Pedagogia	01	3,20%
Não respondeu	01	3,20%

Fonte: Pesquisa Direta (2012)

A formação desses (as) monitores (as) está em diversas áreas do conhecimento, para lecionar Matemática, a exemplo, temos Contadores, Economistas e Administradores, e se for para lecionar no Ensino Fundamental pode ser formado em Biologia, sem formação pedagógica e experiência em sala de aula, são contratados.

Outro dado é que os docentes permanecem na mesma escola em sua maioria os dois primeiros anos, e conseguem permanecer como monitor por vários anos, em razão da aprovação nas novas seleções para professores temporários que sempre são ofertados pelas Coordenadorias Regionais de Ensino da Secretária Educação do Estado de Alagoas.

O estudo sobre o perfil dos docentes de Matemática, como explicitados nos dados acima mencionados, revelou a existência de duas categorias de professores, efetivos e monitores, e a inexistência de uma exigência mínima necessária para compor o universo

desses professores em sala de aula, com uma formação condizente ao exercício da atividade docente. Isso prejudica a qualidade do ensino-aprendizagem em sala de aula. As formações continuadas não podem ter um acompanhamento por parte da coordenação pedagógica efetiva porque os professores possuem uma rotatividade grande nos quadros e também uma fragilidade na avaliação da aplicabilidade do curso pela própria escola e/ou pela 1ª CRE.

A ideia de realizar inicialmente a investigação do perfil dos professores de matemática da 1ª CRE foi para dar visibilidade da situação gerada pela diferenciação da exigência que os professores são incorporados e acompanhados no quadro de funcionários dessa Coordenadoria por pertencer a um contrato efetivo ou por pertencer a um contrato temporário e a partir daí, as consequências que surgem na qualidade do ensino e no compromisso de um processo pedagógico escolar voltado a realidade de seus alunos, respeitando, entre outros aspectos, o compromisso por parte de todos em abordar assuntos extracurriculares que permeiam o espaço da escola pela representação da família, da comunidade e de toda sociedade. Entendo que isso acontece porque os monitores permanecem na mesma escola em seu período de contrato e por ser maioria no quadro de funcionários da Coordenadoria.

O professor monitor e o professor efetivo, como assim são definidos pelo sistema educacional, revelam inúmeras situações desagradáveis, não tem direito às férias, não tem garantia de permanência na escola em que trabalham, pois a prioridade é sempre do professor efetivo e não pode participar como candidato em eleição para gestor na escola.

Os monitores não são obrigados a possuírem a certificação de licenciatura, em destaque, na Matemática, podendo obter qualquer certificado profissional de cursos das áreas exatas ou alguns cursos na área de Ciências Sociais aplicadas como, por exemplo, Economia e Contabilidade, conforme já afirmamos.

Através das respostas dos questionários e comentários feitos pelos professores, foi possível identificar que os cursos não possuem disciplinas que fazem parte da formação pedagógica. Toda a didática é aprendida em sala de aula em contato direto com os alunos e o planejamento, como o plano de aula, preenchimento de caderneta e entre outras funções são aprendidos durante o exercício direto da função. As formações continuadas não acontecem de forma direta aos professores de Matemática, mesmo sendo garantidas a todos os professores sejam eles monitores ou efetivos, além de todos os encontros pedagógicos realizados na escola.

Os monitores de Matemática, junto aos professores efetivos de Matemática, possuem atribuições bastante semelhantes como, por exemplo, ao pleno exercício em sala de aula, executando todas as competências que a função exige, além de participar de toda a formação político pedagógica da escola e de formação continuada, que favorece para o enriquecimento intelectual de todos os participantes e para o estímulo do docente no espaço escolar e de relação interpessoal por meios de temas que se tornam de suma importância por apresentar na atualidade questões essenciais para a formação e sociabilidade de todo o segmento escolar.

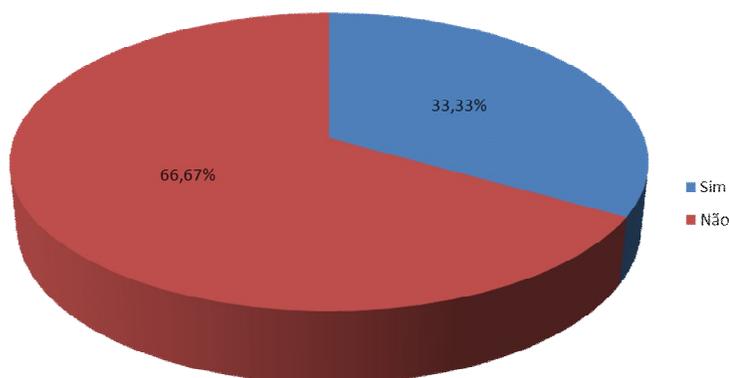
Essas informações contribuem para deixar explícito o contexto vivenciado na rede, especialmente na 1ª CRE. A implementação da Lei 10.639/03 nas escolas pesquisadas não é uma realidade, vivenciada diariamente na escola, é uma atividade pedagógica que pode ser lembrada em datas comemorativas, a exemplo do dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra.

4.3. A prática pedagógica dos docentes de matemática.

Conforme o Ministério da Educação (MEC), por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, “Todas as escolas públicas e particulares da educação básica devem ensinar aos seus alunos conteúdos relacionados à História e à Cultura Afro-Brasileiras”. Desde o início da vigência da Lei nº 10. 639, em 2003. A temática afro-brasileira se tornou obrigatória nos currículos do Ensino Fundamental e Médio. Apesar disso, a maioria dos alunos ainda não conhece a contribuição histórico-social dos descendentes de africanos ao país.

A Lei não foi implementada de maneira a abarcar todos os alunos e professores. O que há são ações pontuais de iniciativas de movimentos negros, do MEC ou de Universidades Federais. Informou a ex-Coordenadora Geral de Diversidade e Inclusão Social da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), no portal do Ministério de Educação (2010).

Figura 4 – Distribuição de frequência segundo ouvir falar da Lei 10.639/03



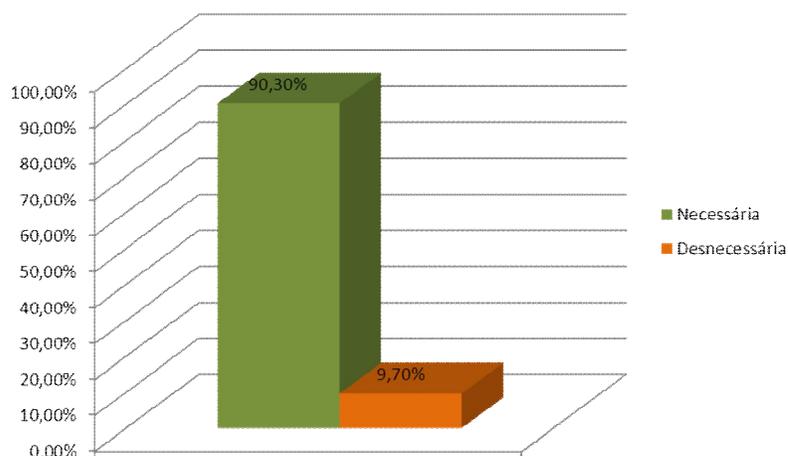
Fonte: Pesquisa Direta (2012)

Identificamos na pesquisa que 66,67% dos professores e professoras de Matemática da 1ª CRE desconhecem a Lei 10.639 de 2003. Apesar de existir a quase uma década, os novos artigos incorporados a Lei de Diretrizes e Bases, ainda não foram integralmente assimilados ao Sistema Educacional.

Muitos são os empecilhos, a falta de conhecimento da legislação, desvalorização de sua importância, às vezes, conhecendo sua existência, municípios, estados e escolas a ignoram, a própria falta de qualificação profissional, tanto na base, da formação universitária, na graduação que formam os professores para lecionar na Educação Básica. A temática é quase inexistente pois se prioriza a história do Continente Europeu ou Americano como um todo.

Muitas Universidades, como as Secretarias de Educação e até as Escolas Públicas e Privadas, alegam que não foi possível colocar na grade curricular porque a Lei é recente. Um discurso para se questionar, pois o Continente Africano e o povo negro fazem parte da nossa história há séculos.

Estudos não são realizados pelas Universidades e Escolas no que concerne às relações raciais e sociais, nem nos cursos de Pedagogia e nem nos cursos de Formação Continuada. Embora a Universidade e a Escola sejam palcos diários de tais conflitos, envolvendo professores (as), Alunos (as) e Gestores (as).

Figura 5 – Distribuição de frequência, segundo necessidade à obrigatoriedade do ensino

Fonte: Pesquisa Direta (2012)

Mais de 90,3% de todos os entrevistados ao serem questionados da obrigatoriedade do ensino sobre a História Africana e Cultura Afro-Brasileira responderam supendentemente achar necessária à obrigatoriedade do ensino, a nosso ver, deixa claro a abertura em tratar do assunto em sala de aula. As Universidades Federais e Particulares ainda estão tímidas nas abordagens de assuntos ligados a relações étnico-raciais nos cursos de Licenciaturas, como nos demais cursos, que poderiam tratar de disciplinas que abordassem, por exemplo, “Racismo Institucional”. A Universidade deve abraçar o compromisso de preparar os futuros profissionais da educação com a temática da História e Cultura Africana e Afrodescendente.

A Coordenadoria dos Assuntos da População Negra – CONE, considera que está na hora de darmos passos mais firmes para consolidar a presença da temática dentro de nossas Universidades. [...] inspirar que as Universidades construam e organizem fóruns sobre essas temáticas transversais aos seus cursos que envolvem licenciaturas que possam ser desfrutados de forma mais orgânica por seus professores e alunos (LAIA, 2011).

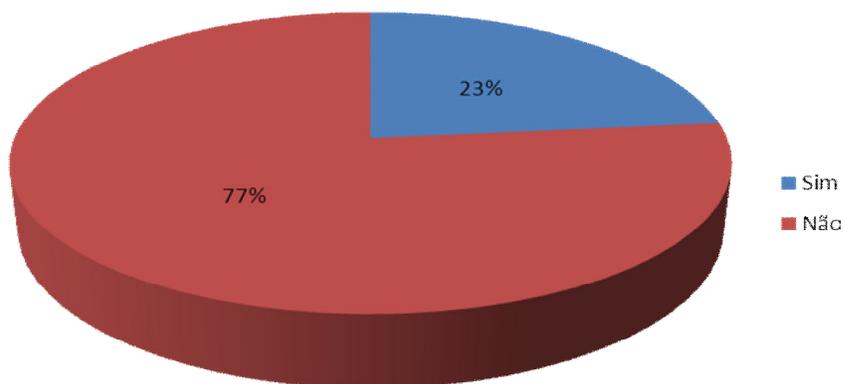
Tabela 9 – Distribuição de frequência segundo onde ouviu falar da Lei 10.639/03

Condição	Sim		Não	
	Q	%	Q	%
livros	06	19,40	25	80,60
rádio	01	3,20	30	96,80
jornais	02	6,50	29	93,50
internet	06	19,40	25	80,60

Fonte: Pesquisa Direta (2012).

Os 33,33% dos professores e professoras que conhecem a Lei 10.639 de 2003, disseram que aprenderam sobre a referida Lei nas seguintes fontes, que estão em ordem, considerando inicialmente as mais citadas, que são os livros e internet, seguidos de especialização (iniciativa própria) e militância e por fim, os meios de comunicação, como por exemplo, jornal e rádio. Não foi citado o conhecimento por meio de ações promovido pela própria escola e/ou a Coordenadoria. Ao serem questionados se a Coordenadoria dá suporte para a implementação da lei na escola e se a própria escola esta preparada para implementá-la 68% dos entrevistados responderam coincidentemente que não. Segundo os professores entrevistados declararam a falta de ações promovidas pela maioria das escolas e pela Coordenadoria.

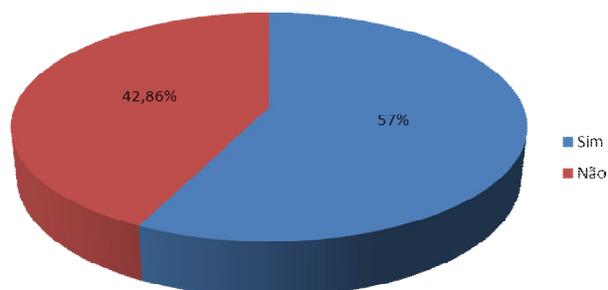
Figura 6 – Participação de alguma formação direcionada à temática da História Africana e Afro-Brasileira



Fonte: Pesquisa Direta (2012)

Apenas 23 % dos professores e professoras que responderam ter participado de alguma formação direcionada a temática da historia africana e afro-brasileira e 77% que são maioria não participaram de nenhuma formação.

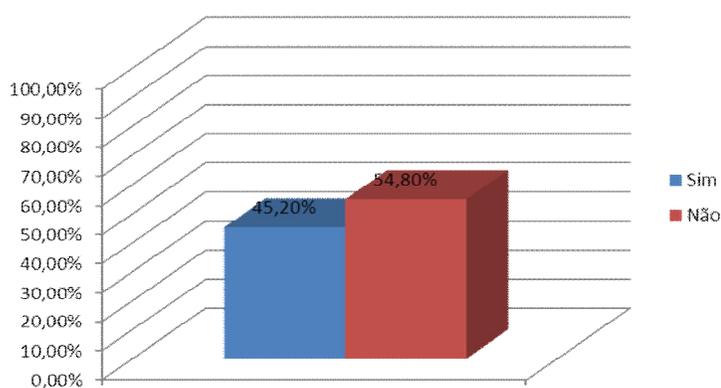
Figura 7 – Distribuição de frequência, segundo o conhecimento foi utilizado para incrementar as suas ações no cotidiano escolar



Fonte: Pesquisa Direta (2012)

Dos professores e professoras que responderam ter participado de alguma formação direcionada a temática da História Africana e Afro-Brasileira, demonstrado na figura 8, que responderam sim, corresponde a 23 %. Destes 57% confirmam ter utilizado o conhecimento para incrementar as suas ações em sala de aula, utilizando os livros nas atividades lúdicas promovidas pelo Curso e vídeos e passeio, promovendo atividade extraclasse.

Figura 8: O conhecimento do PPP da sua escola

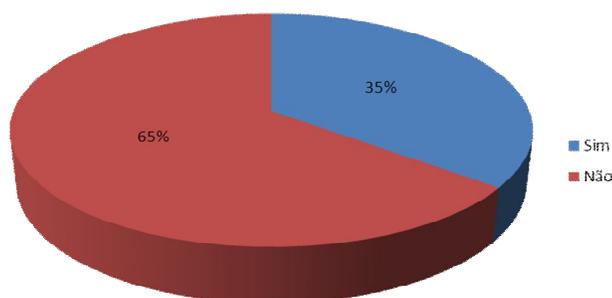


Fonte: Pesquisa Direta (2012)

A vigésima questão do questionário abordou os professores de Matemática sobre o conhecimento do Projeto Político Pedagógico de sua escola. Sabemos que o PPP como é comumente chamado no cotidiano é um Projeto que proporciona ver a escola como um todo

em sua perspectiva estratégica, não apenas em sua dimensão pedagógica. É uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a definir suas prioridades estratégicas, a converter as prioridades em metas educacionais e outras concretas, a decidir o que fazer para alcançar as metas de aprendizagem, a medir se os resultados foram atingidos e a avaliar o próprio desempenho. Apenas 45% dos professores de Matemática da 1ª CRE conhecem o Projeto Político Pedagógico da sua escola, e destes 93% disseram que o PPP de sua escola contempla a discussão sobre a questão étnico-racial.

Figura 9 – A escola possui material relacionado à temática da História Africana e Afro-Brasileira



Fonte: Pesquisa Direta (2012)

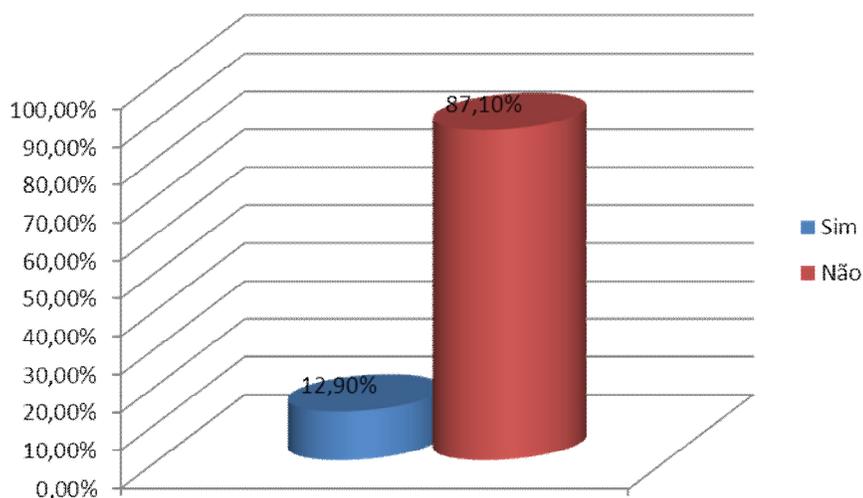
Tabela 10 – Material sobre a questão racial existente nas escolas da 1ª CRE.

Material	Sim		Não	
	Q	%	Q	%
Livros de literatura infanto-juvenil	7	22,60%	24	77,40%
Leis	3	9,70%	28	90,30%
Jogos	1	3,20%	30	96,80%
Filmes	4	12,90%	27	87,10%

Fonte: Pesquisa Direta (2012)

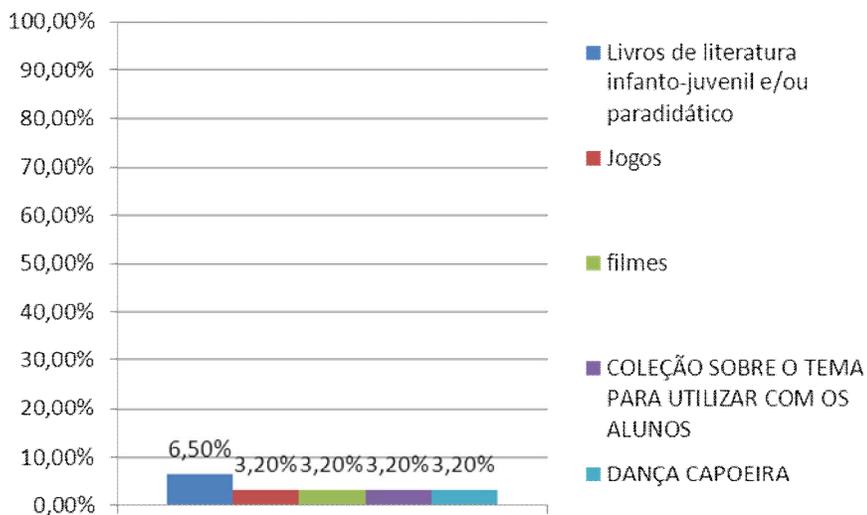
Com relação ao material relacionado a temática da História Africana e Afro-Brasileira, 35% de todos os professores entrevistados responderam ter conhecimento dos seguintes materiais: livros de literatura infanto-juvenil e ou paradidáticos, jogos, filmes, livros sobre a Lei 10.639/03.

Figura 10 – A sua escola possui material relacionado à temática da História Africana e Afrodescendente para trabalhar a disciplina Matemática



Fonte: Pesquisa Direta (2012)

Figura 11 – O material relacionado à temática da História Africana e Afrodescendente para trabalhar a disciplina Matemática

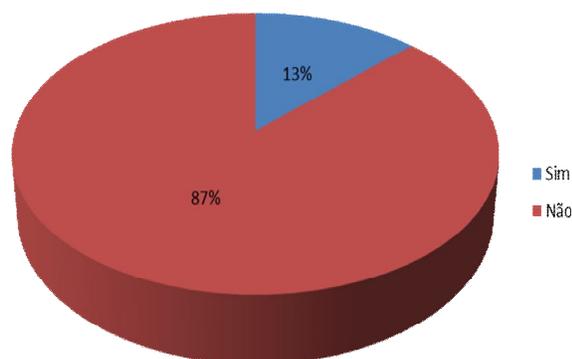


Fonte: Pesquisa Direta (2012)

A Capoeira foi citada como alternativa de sociabilidade e conhecimento cultural por parte da comunidade escolar. Essa colocação se encontra no artigo “Capoeira: uma trajetória de resistência” do Prof. Denis Angola, Grupo Águia Negra-AL, de 2009/2010, onde cita que isso ocorre: “no grupo de pesquisa denominado: História, Memória e Documentação da

Dança e do Teatro em Alagoas, ainda no Curso de Licenciatura em Dança da UFAL. Através de entrevistas a 05 mestres, por meio de suas memórias coletivas, ele obteve os dados quanto à existência de uma linhagem historicamente subsidiada na resistência de corpos onde sua construção de mundo gira em torno da dança, da expressividade, e musicalidade, e que indubitavelmente sua origem tem de uma forma ou de outra, em sua matriz a africanidade”.

Figura 12: Trabalha a Lei 10.639/03 na Matemática em sala de aula



Fonte: Pesquisa Direta (2012)

Tabela 11: A forma que implementa a Lei 10.639/03 em sala de aula

Formas	Q	%
Através de ideias associadas a situações-problema	1	3,20%
Através do projeto Pérola Negra	1	3,20%
Pesquisa, noções estatística, aula de vídeo	1	3,20%
Utilizando exemplos que fazem menção à cultura afrodescendente	1	3,20%

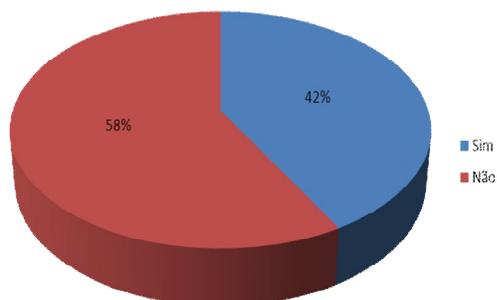
Fonte: Pesquisa Direta (2012)

Dos 31 professores/as entrevistados/as apenas quatro trabalham, implementam a Lei 10639/03 em sala de aula, significando apenas 14% da totalidade, trabalham a Matemática de forma interdisciplinar utilizando situações problemas. As questões matemáticas que referenciam a cultura africana e afrodescendente são evidenciadas apenas por 6 professores/as. Em sala de aula os/as professores/as que evidenciam as questões étnico-raciais na matemática os fazem por conta própria, já que, apenas um/uma professor/a já participou de uma formação direcionada a disciplina de matemática sobre a lei no curso promovido pelo

Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com Secretaria de Educação de Alagoas (SEE/AL), onde apresenta um material bastante diversificado, chamado A Cor da Cultura.

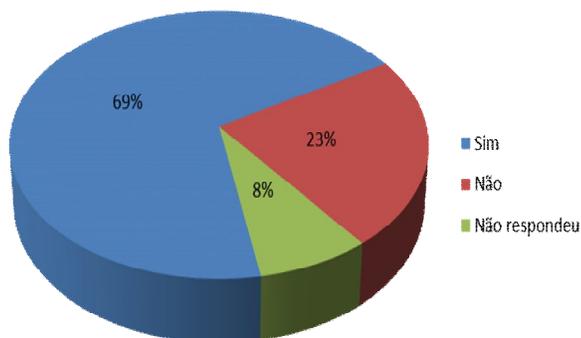
Um pouco mais da metade dos/as professores/as disseram que executam uma atividade na escola na maioria das vezes em datas comemorativas, como por exemplo, 13 de maio e 20 de novembro. Isso ocorre por que existem maior festividades nesses dias.

Figura 13 – Na sala de aula e/ou escola, você já presenciou algum episódio de discriminação racial ou mesmo de racismo



Fonte: Pesquisa Direta (2012)

Figura 14 – Fez alguma intervenção



Fonte: Pesquisa Direta (2012)

Foi questionado aos/as professores/as se na sala de aula e/ou na escola já tinham presenciado algum episódio de discriminação racial ou até mesmo de racismo, 40% disseram que sim e destes 60% fizeram intervenção. Segundo os/as professores/a na formação inicial um dos maiores entraves para desenvolver um trabalho sobre a questão racial no espaço escolar é a ausência dessas discussões seguidas de formação continuada.

Tabela 12 - Entraves para desenvolver um trabalho sobre a questão racial no espaço da escola

Entraves	Sim		Não	
	Q	%	Q	%
Ausência dessas discussões na formação inicial	19	61,30%	12	38,70%
Falta de formação continuada	10	32,30%	21	67,70%
Falta de material didático-pedagógico	15	48,40%	16	51,60%
Ausência do coordenador pedagógico	7	22,60%	24	77,40%

Fonte: Pesquisa Direta (2012)

De acordo com a tabela acima a falta de formação dos professores é uma dificuldade para implementação da Lei 10.639/03. Isso ocorre porque existe uma lacuna no processo de formação tanto no curso de Matemática, quanto nas demais licenciaturas. Logo, para reverter esse quadro é preciso repensar o currículo dos cursos, especialmente das licenciaturas com a inclusão de disciplinas que discutam as relações raciais na educação.

A própria Resolução 1 (2004, p. 31) coloca a necessidade que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais sejam observadas por Instituições que fazem formação inicial e continuada de professores. Nesse sentido, apontam que as Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

Segundo Franco (2011), em seu artigo: Educação e Relações Étnico-Raciais: Reflexões sobre a Implementação da Lei 10.639/03 nas Escolas Estaduais de Maceió, diz que a maioria dos cursos de licenciatura, destacando como exemplo da Universidade Federal de Alagoas não contempla a discussão sobre relações raciais, indo de encontro ao que está disposto na Resolução 1 (2004), com exceção dos cursos de Ciências Sociais com a disciplina

eletiva Educação dos Afro-Brasileiros, Educação Física com Cultura e Educação Indígena, História com as disciplinas História da África (complementar) e Escravismo no Brasil (eletiva), Letras com a disciplina Literatura Africana de Língua Portuguesa e Pedagogia com Educação e Diversidade Étnico-Racial.

As formações continuadas oferecidas pela 1ª CRE estão direcionadas aos/as professores/as de histórias, artes e até de ensino religioso, sendo estendidos a outras áreas do conhecimento. Os Professores (as) de matemática não tem sido contemplados (as) com formações que evidenciem os conhecimentos matemáticos oriundos de povos africanos ou afrodescendentes conforme pesquisa apresentado na tabela acima.

Dos sete professores que afirmaram desenvolver atividades de ensino de Matemática relacionadas à questão da diversidade étnico-racial, apenas dois permanecem em atividade: uma professora, 35 anos, e um professor de 26 anos. A professora afirma que não conhece o Projeto Político Pedagógico da escola onde atua, mas considera a gestão “participativa, democrática, onde cada um expõe seu ponto de vista e o mesmo é estudado e respeitado pelos gestores”. Para o professor, o projeto pedagógico da escola onde atua não foi refeito, e destaca a deficiência dessa escola em relação aos recursos pedagógicos.

Para eles, a educação significa “o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a geração seguinte”, e é “uma condição essencial de sobrevivência e evolução do ser humano”. Piaget e Dante são autores que dão suporte a sua prática pedagógica. Ambos consideram que a união da equipe e uma boa interação são essenciais para a formação do estudante, e reconhecem a satisfação que têm com a atividade docente, mas também a insatisfação com o pouco reconhecimento que a educação recebe.

Sobre a diversidade na escola, eles consideram que “é o carinho para a (trans) formação do fazer pedagógico”, mas que ainda é pouco explorada. A educação e a diversidade étnico-racial estão interligadas e, por isso, a relação entre ambas deveria ser mais explorada na escola. Um professor não sabe se o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola contempla a discussão da questão racial. Outro afirma que não. Conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola consiste obter identidade, apresentar as das atividades prioritárias, pois o planejamento que é a base do projeto, caracteriza a não improvisação, serviço malfeito, perda de tempo e de dinheiro. Com planejamento, fica bem claro o que se pretende e o que

deve ser feito para se chegar aonde se quer. Ambas as respostas, sobre o conhecimento dos PPP das escolas vimos que não contempla a nenhuma ação que contemple a questão racial, a escola não tem como prioridade, como atividade efetiva no calendário escolar. Por outro lado, os dois afirmam que a sua escola realiza algum tipo de trabalho que contempla a discussão da questão étnico-racial e se posicionam favoravelmente a isso, enfatizando, inclusive, a existência da lei. Um professor acha que a sua escola está organizada para implementar esses estudos, mas o outro acha que não. Bastante interessante ambos confirmam o conhecimento da Lei 10.639/03 e a escola executa alguma atividade; logo, com base nessa informação, as atividades acontecem isoladamente pelo professor e de forma esporádica, e pela escola de forma transversal. Em relação ao suporte dado pela 1ª Coordenadoria de Ensino para implementação da Lei 10.639/03, ambos desconhecem qualquer projeto a respeito disso, mas enfatizam que não há objeções a alguma atividade que seja proposta ou desenvolvida.

Para os dois professores, as relações interpessoais nas escolas em que atuam são sadias, respeitadas e tranquilas, mas um professor já presenciou brigas entre alunos, envolvendo discriminação racial, mas houve intervenção da direção no sentido de coibir esse tipo de atitude. O discurso dos professores aponta para a necessidade de uma boa convivência entre as pessoas diferentes que coexistem no ambiente da escola. Isso deve ser possível se “cada um fizer a sua parte enquanto pessoa/educador, respeitando o espaço e a individualidade do outro”. Na opinião de um professor, a relação da escola onde atua com a comunidade é “boa, existe uma recíproca interação escola e comunidade”, mas para o outro, a convivência é “estressante em alguns momentos”.

Todos os professores declararam não ter recebido formação pedagógica sobre a Lei 10.639/03 e junto a isso, nada sobre as questões raciais, logo desconhecem a especificidade da questão racial. Dessa maneira, os professores entram em sala de aula para ministrar suas aulas, sem noção do que os esperam nas relações interpessoais entre os alunos, entre os alunos e o professor, situações que surgem e conflitos que são solucionados pelo bom senso, pela prática do dia-dia, sem formação continuada sobre relações étnico raciais.

No que diz respeito especificamente à Lei 10.639/03, apenas um professor afirmou conhecer e implantar, “Através da conscientização, utilizando leituras, fontes de pesquisa, deixando o/as alunas/os bem informados/as”. Demonstra uma ação espontânea, mas bastante significativa, pois o conhecimento, traz mudanças, e conhecer a História dos africanos, seu processo de imigração e a sua influência, gera uma identificação, respeito às etnias e a auto

descoberta do “pertencimento”, ou seja, a identificação com a cultura. Os dois utilizam a interdisciplinaridade, com trabalhos envolvendo outros professores, em algumas atividades de pesquisa, que se relaciona de forma direta no desenvolvimento de suas atividades sobre a questão racial. Apenas um professor disse conhecer a Lei e trabalhar com seus alunos e alunas as questões relacionadas à Cultura Africana, à diversidade étnico-racial na Matemática. Esse trabalho é feito com “atividades propostas em nossos dia-a-dia, exercícios à parte”. Desenvolve palestras durante todo ano com questões raciais. Esse mesmo professor afirma que, o conhecimento da Lei, possibilitou uma diferença na sua prática pedagógica, pois pode repassar para os(as) alunos(as) a importância do (re)conhecimento histórico do povo africano em nosso país, principalmente do conhecimento da Ciência, a exemplo da Matemática.

Em relação à Etnomatemática, nenhum dos entrevistados afirmou conhecer e utilizar como ferramenta para trabalhar a Lei 10.639/03. Na opinião de ambos, ainda são poucos e tímidos os impactos causados pela Lei 10.639/03

4.4 Uma proposta de educação matemática ancorada na Lei 10.639/03: o Projeto Pérola Negra Brasileira: história, importância e lutas do povo negro conheça e se orgulhe!

O Projeto “Pérola Negra Brasileira” foi idealizado como proposta pedagógica de formação inicial histórica, reconhecimento da importância da população africana à sociedade brasileira e a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro e de heróis negros. A segunda etapa trabalhou os aportes africanos, em especial na disciplina Matemática, já que o projeto foi idealizado por mim, professor de Matemática, mas considerando a possibilidade de trabalhar em qualquer outra disciplina, com destaque, Ensino Religioso e História. Esse projeto foi realizado em 2008, com alunos (as) e professores (as) da Escola Estadual Alberto Torres, localizada em Maceió, Alagoas.

Considerando o êxito das ações promovidas e a boa receptividade da implementação do Projeto pela Comunidade Escolar e pela 1ª Coordenadoria Regional de Ensino incentivaram-me a trazer essa experiência para a academia, para o aprimoramento da iniciativa, dentro de um estudo dos resultados a partir das contribuições dos fundamentos

teóricos e da Lei 10.639/03 como um proposta que sirva de estímulo e de disseminação do projeto.

Alagoas foi o primeiro Estado do Brasil a estadualizar a Lei Federal nº 10.639/03, em 09 de janeiro de 2003, por meio da Legislação Estadual nº 6.814/2007, de 02 de julho de 2007, que autoriza o Poder Executivo, através da Secretaria de Educação e do Esporte e do Conselho Estadual de Educação do Estado de Alagoas, a elaborar projetos para definir a inclusão nos currículos do Ensino Fundamental e Médio das escolas da Rede Pública Estadual, considerando a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Alagoas foi o segundo Estado do Brasil a programar o Fórum Permanente Educação e Diversidade Étnico-Racial, em 08 de julho de 2004, organizado pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, através da Gerência de Educação Étnico Racial representada na época pela professora Arísia Barros, com o objetivo de construir as bases para um diálogo com outros órgãos governamentais, e sociedade civil e movimento negro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível considerar, a partir dos relatos dos/as professores/as que é no dia-a-dia escolar que se evidencia a necessidade de uma formação voltada à valorização da História, de uma população majoritária, que é a população negra. Essa História oriunda dos povos africanos e dos afrodescendentes propicia uma equidade na valorização de saberes distintos, que nos dias atuais, privilegia saberes dos povos europeus, impondo um conhecimento unilateral, privando um conhecimento vasto, assim como é a plural a Sociedade Brasileira, deve ser também o conhecimento dos saberes de várias culturas.

Assim, foi priorizado refletir sobre o trabalho realizado pelos/as professores/as da 1ª Coordenadoria Regional de Ensino sobre a questão racial nas escolas públicas por meio da implementação da Lei 10.639/03, a partir das vozes dos professores(as) – suas histórias, seus avanços, seus limites e possibilidades.

De modo geral, percebe-se um descompasso entre o vivido/construído e o discurso/ação implementados pelos professores(as) no trato das questões raciais. Apesar do discurso politicamente correto, as ações efetivas ainda não são suficientes para percebermos mudanças estruturais no espaço escolar. Os resultados encontrados mostram que a discussão sobre a Lei 10.639/03 nas escolas públicas estaduais da 1ª CRE ainda não é uma realidade, uma vez que os trabalhos continuam sendo realizados em datas comemorativas (13 de maio, 20 de novembro) ou são experiências pontuais de alguns professores, comprometidos com essa discussão.

Segue algumas ações, consideradas necessárias para que a Lei 10.639/03 se transforme em um instrumento de construção da valorização da História Africana e Afrodescendente nas Escolas Estaduais da 1ª Coordenadoria Regional de Ensino com relação aos/as professores/as de Matemática:

- a. Maior investimento na formação continuada dos profissionais de Educação – diretores, coordenadores pedagógicos, merendeiras, porteiros e aos/as professores/as dentro da sua área específica, a exemplo da Matemática, considerando o estudo dos aportes africanos, conhecimento milenar dos povos africanos. Aliado a isso, sugere-se consultoria permanente, avaliação e monitoramento das ações desenvolvidas nas escolas pelos/as professores/as no trato da utilização dos elementos da Cultura Afro-Brasileira nas suas

práticas pedagógicas, conforme explicitado na Lei 10.639/03– algo sempre reforçado nas palestras, discussões pela 1ª CRE e pela Gerência de Diversidades da Secretária de Estado da Educação e Esporte de Alagoas.

- b. Reformulação Curricular e construção de material didático-pedagógico para trabalhar a questão racial, levando em consideração as especificidades locais.
- c. Avaliação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) a fim de verificar se os mesmos contemplam a discussão sobre a diversidade, especialmente étnico-racial na Matemática.
- d. Fortalecimento da articulação com a sociedade civil organizada, se possível, no mesmo perímetro urbano próximo à escola, para que a comunidade escolar esteja presente na escola, identificando instrumentos por meio da cultura local, para enriquecer as práticas pedagógicas.
- e. Investimento na formação de professores/as (cursos de especialização, aperfeiçoamento), eventos que contemplem a discussão da referida temática, publicações e produção de materiais didático-pedagógicos para conhecimento de outras coordenadorias e a própria Secretaria de Educação.

Espera-se que a pesquisa possa suscitar novas reflexões sobre a temática a partir da compreensão de que a implementação da Lei 10.639/03 é um dos caminhos para combater o racismo e a discriminação racial presentes na Educação. As questões aqui expostas são desafios para nossa educação, para os sujeitos educadores/as e jovens em formação na vivência das relações sociais no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Daniel; JÚNIOR, Marcos; SANTOS, Sérgio. **Noções Gerais: conquistas constitucionais, crime de racismo como garantir aplicação da lei.** Maceió: Sergasa, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática – Secretaria de Educação Fundamental. 3. Ed. Brasília: MEC/SEF. (2001)
- CAVALEIRO, Eliane, **A educação das relações étnico-raciais em compasso de esfera.** Política Democrática. Cruzeiro- DF: Ano 1, n 2, p. 65, maio 2008.
- DIRETORIA COLEGIADA. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.** Brasília: Sinpro, p. 26-27, ago. 2008.
- _____. Eliane, Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e afetividade. In: **Saberes e fazeres**, v. 1: modos de ver – coordenação do projeto Ana Paula Brandão. Rio de Janeiro: fundação Roberto Marinho, 2006, (p. 82-95).
- _____. Eliane, Introdução – Educação e Direitos Humanos – Lei n 10639/2003. In: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2010, p.19.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1995.
- CUNHA JR Henrique. Afrodescendência, Pluralismo e Educação. **Revista Pátio.** ano 2, p. 6, 1998.
- _____. **Afrodescendência**, Pluralismo e Educação. **Revista Pátio.** ano 2, p. 7, 1998. Belo Horizonte: Autentica 2005, p. 17.
- CUNHA, Lazaro. **Contribuição dos Povos Africanos para o Conhecimento Científico e Tecnológico Universal.** 2010.
- D’AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade.** 2. ed. Belo Horizonte: Autentica 2005, p. 18-19.
- _____. Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade.** 2. ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2005.
- FERREIRA, Leda et al.. Emprego na rede pública de ensino: professores efetivos e temporários. In: **O Trabalho de Professores na Educação Básica em São Paulo.** São Paulo: Fundacentro, 2009, p. 20.

FERREIRA, Mariana. Introdução. **Ideias Matemáticas de Povos Culturalmente Distintos**. São Paulo: Global, 2002, p 07.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e classe, na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas**. O NEN, A cultura Negra e o Estado. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p.177 - 196.

FONSECA, Dagoberto Jose, Os africanos e os afro-brasileiros: um novo reencontro – a importância e o imaginário em torno da Lei 10.639. In: LAIA, Maria Aparecida de; SILVEIRA, Maria Lucia da; SZMYHIEL, Adriana. A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena. **Desafios e Reflexões**. São Paulo, 2011, p. 56 - 57. (Serie: Cadernos CONE).

GARCIA, Regina, Do baú da memória: histórias de professora. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GERDES, Paulus, Sobre a produção de conhecimentos matemáticos da África central e austral. In: FERREIRA, Mariana. **Ideias Matemáticas de Povos Culturalmente Distintos**. São Paulo: Global, 2002, p. 221-222.

GOMES, Nilma, Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão, In: SECAD, Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos Lei Federal nº 10.639/03**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.21-37.

GOMES, Nilma, Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. IN: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p. 137-149.

GOUVEA, Flavio, África: o “berço” da matemática. In: LAIA, Maria Aparecida de; SILVEIRA, Maria Lucia da; SZMYHIEL, Adriana. A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena. **Desafios e Reflexões**. São Paulo, 2011, p.196. (Serie: Cadernos CONE).

_____. Glossário de Termos e Expressões Anti-Racistas – Preconceito. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2010, p.221.

50 MAIORES Economias do Mundo. **Site Terra 2013**. . Disponível em: <<http://www.terra.com.br/economia/infograficos/pib-mundial>>. Acesso em: 05 maio 2013.

HUYLEBROUCK, Dirk. **África, berço da Matemática**. Scientific American Brasil, São Paulo, p.42-47, 2005. (Edição Especial Etnomatemática).

IGUALDADE Étnico-racial também se apreende na escola, gênero e diversidade na escola: Formação de Professoras/es Gêneros, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico Raciais. **Caderno de Atividades**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS. **Maleta Didática Educação para a Cidadania**. Capítulo Igualdade/Atividades. Anistia Internacional. São José, Costa Rica, 1995, p.17.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário; ÓSORIO, Rafael; SOARES, Sergei (Orgs.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. 2. ed. Local: IPEA, 2008, p. 135.

LAMARCA; VETTORE, A nova composição racial brasileira segundo o Censo 2010.(2012). **Determinantes Sociais da Saúde**. Disponível em: <<http://dssbr.org/site/2012/01/a-nova-composicao-racial-brasileira-segundo-o-censo-2010>>. Acesso em: 15 jul 2013.

LAIA, Maria. Introdução. In: In: LAIA, Maria Aparecida de; SILVEIRA, Maria Lucia da; SZMYHIEL, Adriana. A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena. **Desafios e Reflexões**. São Paulo, 2011, p. 15. (Serie: Cadernos CONE).

LIVRO PRÓ-LETRAMENTO, Brasília -2007/MEC: Jogos – Leituras e Atividades complementares, 26-39.

LOPES, Véra, Racismo, preconceito e discriminação: Procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. IN: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p. 181-202.

MATHIAS, Jose, Ensino da história da cultura afro e indígena uma experiência contra o preconceito. In: In: LAIA, Maria Aparecida de; SILVEIRA, Maria Lucia da; SZMYHIEL, Adriana. A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena. **Desafios e Reflexões**. São Paulo, 2011, p. 112. (Serie: Cadernos CONE)

MATHIAS, Jose, Ensino da história da cultura afro e indígena uma experiência contra o preconceito. In: Maria Aparecida de Laia; Maria Lucia da Silveira e Adriana Szmyhiel. **A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena. Desafios e Reflexões**. Serie: Cadernos CONE, São Paulo, 2011, p. 111.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

MONTEIRO, Rosana, Licenciaturas. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**, Brasília: SECAD, 2010, p.119-136.

MOURA, Glória, O Direito à Diferença. IN: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p. 61.

MUNANGA, Kabengele, Apresentação, In: MUNANGA, Kabengele, 3 edição/organizador. **Superando o Racismo na Escola**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p. 7.

PAIS, Luiz Carlos. Transposição Didática. In: _____. MACHADO, Silvia Dias Alcântara (Org.). **Educação Matemática: uma (nova) introdução**. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2008. p. 11-51.

PAIXÃO, Marcelo, et.al. **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009 – 2010**. 2. ed. Rio de Janeiro. Laeser IE/ UFRJ, 2011.

PESTANA, Mauricio. **120 anos de abolição, início do balanço**. Política Democrática. Cruzeiro- DF: I, n. 2, p. 8, maio 2008.

RAMOS, Estela. **Construção da territorialidade negra em áreas urbanas**. Política Democrática. Cruzeiro- DF: I, n 2, p. 53, maio 2008.

REVISTA SCIENTIFIC AMERICAN BRASIL, São Paulo: **ETNICOMATEMÁTICA**. Ed. Especial, n. 11.

RENDA dos(as) professores(as) em baixa. Confederação Nacional dos Trabalhadores em educação-CNTE, 2012. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/cnte-informa/473-cnte-informa-636-05-de-outubro-de-2012/10998-rendas-professoras-em-baixa>>. Acesso em: 11 jul. 2013.

ROCHA, Rosa. Racismo e exclusão educacional: “fingir não ver, não e o mesmo que não existir – e hora de passar adiante. In: : LAIA, Maria Aparecida de; SILVEIRA, Maria Lucia da; SZMYHIEL, Adriana. A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena. **Desafios e Reflexões**. São Paulo, 2011, p 41. (Serie: Cadernos CONE).

ROCHA, José Geraldo. **Direito à liberdade religiosa**. Religião e Ética. 2. ed. Brasília, CEAP, 2001, p. 10-12e 14.

SANTOS, Edson. **Identidade com cor**. Disponível em: <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/images/stories/PDF/noticias/not_deolho/globo13062011__Identidade_poredsonsantos.pdf>. Acesso em: 16 set. 2012.

SACRAMENTO; ABREU JR. Os negros, a diversidade etnicorracial e a escola: O tratamento didático-pedagógico da História e Cultura Afro-brasileira em dois livros de História do Brasil da primeira metade do século XX. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.218-239, jan./jun.2013.

SANTOS, Sales, A lei Nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro, In: SECAD, Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos Lei Federal nº 10.639/03**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.21-37.

SEVERINO; FERREIRA. Etnomatemática e História da Matemática: Possibilidades de Implementação da LEI 10639/03 na Formação Inicial em Pedagogia. 2011/12. Disponível em: <<http://bqafrika.files.wordpress.com/2011/12/artigo-neab2.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

SILVA, Benedito Antônio da. In: _____. MACHADO, Silvia Dias Alcântara (Org). **Educação Matemática: uma (nova) introdução**. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2008. p. 11- 51.

SILVA, Celia, A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. IN: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p. 13-30.

SILVA, Petronilha. **As Africanidades Brasileiras**, A Cor da Cultura – Caderno de Textos. Rio de Janeiro, 2006. 2 ed. 2010, p. 14.

SILVA, Petronilha. **Educar para libertar, Política Democrática**. Cruzeiro- DF: Ano I, n 2, p. 75, maio 2008.

SILVA, Petronilha. **As Africanidades Brasileiras, A Cor da Cultura** – Caderno de Textos. Rio de Janeiro, 2006.

SOUZA, Monica. A participação feminina em profissões ligadas às áreas das ciências exatas está aumentando. 2013. MULHER NEGRA. Disponível em: <<http://monicaaguarsouza.blogspot.com.br/2013/02/a-participacao-feminina-em-profissoes.html>>. Acesso em 10 jul. 2013.

THEODORO, Mário, A Formação do Mercado de Trabalho e a Questão Racial no Brasil. In: THEODORO, Mário; ÓSORIO, Rafael; SOARES, Sergei (Orgs.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. 2. ed. Brasília: IPEA, 2008, p.28.

WEDDERBURN, Carlos, Novas bases para o ensino da História da África no Brasil. In: SECAD, Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos Lei Federal nº 10.639/03**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.133-166.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Prezado Professor:

Sou estudante do curso de Mestrado Educação Brasileira, do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e preciso da sua colaboração para desenvolver a pesquisa que vai subsidiar a construção da minha dissertação de mestrado intitulada “Lei 10.639/03: reflexões sobre a prática pedagógica dos professores/as de Matemática da 1ª Coordenadoria Regional de Ensino do Estado de Alagoas”, que tem como objetivo geral investigar até que ponto os professores e as professoras de Matemática da 1ª Coordenadoria Regional de Ensino do Estado de Alagoas, vem utilizando elementos da cultura afro-brasileira nas suas praticas pedagógicas, conforme explicitado na Lei 10.639/03. Conto com a sua participação para responder o questionário abaixo, ao tempo em que ressalto que os dados coletados no referido instrumento de coleta de dados são confidenciais.

Desde já agradeço sua atenção e disponibilidade para responder às questões propostas.

Allex Sander Porfírio de Souza
Mestrando do Curso Educação Brasileira /UFAL

IDENTIFICAÇÃO

1 Nome: _____

2 Sexo: Masculino () Feminino ()

3 Cor/Raça (classificação do IBGE)

() Preta () Parda () Branca () Amarela () Indígena () Outra. O que? _____

4 Idade: () 18 a 25 () 26 a 35 () 36 a 45 () 46 a 55 () mais de 56 anos.

5 Estado Civil: () Solteiro () Casado () Viúvo () Separado () Outros. O que?

6 Cidade de Nascimento: _____

7 Religião: _____

8 Endereço (rua, nº, bairro): _____

9 Telefones:

Residencial: _____ Celular: _____ Recado: _____ A quem? _____

10 Renda Familiar (a sua renda + a renda das pessoas que moram na sua casa):

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1 salário mínimo (R\$ 545,00) | <input type="checkbox"/> De R\$ 2.181,00 a R\$ 2.725,00 |
| <input type="checkbox"/> De R\$ 546,00 a R\$ 1.090,00 | <input type="checkbox"/> De R\$ 2.726,00 a R\$ 4.360,00 |
| <input type="checkbox"/> De R\$ 1.091,00 a R\$ 1.635,00 | <input type="checkbox"/> De R\$ 4.361,00 a R\$ 5.450,00 |
| <input type="checkbox"/> De R\$ 1.636,00 a R\$ 2.180,00 | <input type="checkbox"/> Acima de R\$ 5.450,00 |

VOCÊ PROFESSOR OU PROFESSORA

11 Grau de instrução:

- Graduação Especialização Mestrado Doutorado

12 Formação Acadêmica: _____ Ano de Conclusão: _____

13 O (a) Sr (a). é professor(a) de cargo:

- Efetivo Monitor outra. Qual? _____

14 Quantos anos o (a) Senhor (a) tem de exercício efetivo do Magistério?

- 1 a 2 3 a 5 6 a 10 11 a 15 16 a 20 21 a 25 mais de 25 anos.

15 Quantos anos o (a) Sr (a), tem de trabalho nessa escola?

- 1 a 2 3 a 5 6 a 10 11 a 15 16 a 20 21 a 25 mais de 25 anos.

A LEI 10.639/03

16 Você já ouviu falar da Lei 10. 639/03?

- Sim Não

a) Caso a resposta seja afirmativa, do que trata essa Lei? _____

b) Onde você aprendeu sobre a referida Lei?

- livros rádio jornais internet outros. Onde? _____

17 O que você acha da obrigatoriedade do ensino sobre História Africana e Cultura Afro-Brasileira? ()
) Necessária () Desnecessária

18 A sua escola está organizada para implementar os estudos da História Africana e Afro-Brasileira?
 () Sim () Não

19 A 1ª C. R. E. vem dando suporte a sua escola para implementação da referida Lei?
 () Sim () Não

20 Você já participou de alguma formação direcionada a temática da História Africana e Afro-Brasileira? () Sim () Não

a) Caso a resposta seja afirmativa, responda: Esse conhecimento foi utilizado para incrementar as suas ações no cotidiano escolar? () Sim () Não

21 Você conhece o PPP da sua escola? () Sim () Não

a) Caso a resposta seja afirmativa, responda: Ele contempla a discussão sobre a questão étnico-racial?
 () Sim () Não

22 A sua escola possui material relacionado à temática da História Africana e Afro-Brasileira?
 () Sim () Não

a) Caso a resposta seja afirmativa, responda: Qual?

() Livros de literatura infanto-juvenil e/ou paradidático () Leis () Jogos () Filmes

() Outros. O que? _____

LEI 10.639/03 E A MATEMÁTICA

23 Você trabalha a Lei 10.639/03 na Matemática em sala de aula? () Sim () Não

a) Caso a resposta seja afirmativa, de que forma? _____

24 Você em sala de aula evidencia as questões matemáticas que referenciam a cultura afrodescendente e africana? () Sim () Não

25 Você já participou de alguma formação direcionada a disciplina Matemática sobre a Lei 10.639/03?
 () Sim () Não

a) Caso a resposta seja afirmativa, responda: Esse conhecimento foi utilizado para incrementar as suas ações no cotidiano escolar? () Sim () Não

26 A sua escola possui material relacionado à temática da História Africana e Afrodescendente para trabalhar a disciplina Matemática? () Sim () Não

a) Caso a resposta seja afirmativa, responda: Quais?

() Livros de literatura infanto-juvenil e/ou paradidático () Leis () Jogos () Filmes

() Outros. O que? _____

27 Você trabalha a questão racial na sua sala de aula e/ou na sua escola utilizando conteúdos matemáticos? () Sim () Não

a) Caso a resposta seja afirmativa, de que forma? _____

28 Na sua escola há algum trabalho sobre a questão racial? () Sim () Não

a) Caso a resposta seja afirmativa, responda: Quando é feito?

() Em datas comemorativas, exemplo: 2 de fevereiro, 13 de maio e/ou 20 de novembro.

() Apenas no mês de novembro

() Durante todo ano

() Outra. Qual _____

29 Na sua sala de aula e/ou escola você já presenciou algum episódio de discriminação racial ou mesmo de racismo? () Sim () Não

a) Caso a resposta seja afirmativa, responda: Você fez alguma intervenção? () Sim () Não

30 Quais são os grandes entraves para desenvolver um trabalho sobre a questão racial no espaço da escola?

() Ausência dessas discussões na formação inicial () Falta de formação continuada

() Falta de material didático-pedagógico () Ausência do coordenador pedagógico

() Outros. O que? _____.

Escola: _____.

Local da entrevista: _____ Data: _____.

Assinatura do respondente: _____.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Prezado Professor(a):

O Projeto de Pesquisa intitulado “PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES/AS DE MATEMÁTICA A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03: UM ESTUDO DE CASO NA 1ª COORDENADORIA REGIONAL DE ENSINO DO ESTADO DE ALAGOAS” é uma proposta de estudo que vai subsidiar a escrita da dissertação, condição essencial para conclusão do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

A referida pesquisa tem como objetivo geral investigar se os professores/as de Matemática da 1ª Coordenadoria Regional de Ensino do Estado de Alagoas (1ªCRE-AL) vêm utilizando elementos da cultura afro-brasileira em suas praticas pedagógicas em sala de aula, conforme explicitado na Lei 10.639/03. Para tanto, a sua contribuição, a partir de informações sobre sua prática pedagógica e a escola, bem como sobre a questão racial, é extremamente significativa para o sucesso desse trabalho.

Agradeço atenciosamente a sua disponibilidade para responder às questões propostas.

Alex Sander Porfirio

Mestrando em Educação/UFAL

I DADOS PESSOAIS

1 Nome completo:

2 Idade:

3 Sexo:

4 Religião:

5 Contatos: E-mail: Telefone(s):

II DADOS DA ESCOLA

- 1 Nome da escola?
- 2 Como é a infra- estrutura da sua escola?
- 3 Quais os pontos fortes e frágeis dessa Escola?
- 4 Você conhece o Projeto Político Pedagógico da sua Escola? Comente sobre o mesmo.
- 5 Fale sobre a gestão da sua escola.

III CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO

- 1 Qual a sua concepção de Educação?
- 2 Que autores dão suporte a sua prática pedagógica?
- 3 Qual o papel da escola? E do professor?
- 4 O que você considera essencial, em uma escola, para a formação do estudante?
- 5 Como é o seu trabalho cotidiano?
 - a Quais as suas satisfações e possíveis insatisfações com o trabalho docente?
 - b Como se sente na relação professor-aluno?

IV DIVERSIDADE ÉTNICO- RACIAL

- 1 O que a Sr(a). acha da diversidade que faz parte dessa escola ?
- 2 Qual o papel da Sr(a), Professor(a), na mediação entre as diversidades que fazem parte da escola?
 - 2 Qual a relação entre educação e diversidade étnico-racial?
 - 3 O projeto político pedagógico contempla a discussão da questão racial?
 - 4 A sua escola realiza algum tipo de trabalho que contempla a discussão da questão étnico-racial? Quais?
 - 6 O que você acha da obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira?
 - 7 A sua escola está organizada para implementar esses estudos?
 - 8 A 1ª Coordenadoria de Ensino vem dando suporte a escola para implementação da Lei 10.639/03? Como?
 - 9 Fale sobre as relações interpessoais na sua escola.

10 O/A Sr(a). já presenciou algum episódio de discriminação, e mesmo de discriminação racial na sua escola? Caso a resposta seja afirmativa, como foi? Alguma providência foi tomada?

11 Na sua concepção, o que é necessário para uma boa convivência entre as pessoas diferentes que coexistem no ambiente da escola?

12 Como é a relação da sua escola com a comunidade?

V SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA

1 O/A Sr(a). conhece a Lei 10.639/2003?

2 O/A Sr(a) implementa em sala de aula a Lei 10.639/03?

Caso a resposta seja afirmativa de que forma é feita essa implementação?

3 O/A Sr(a) utiliza a interdisciplinaridade em suas atividades? Professores de outras disciplinas atuam de forma direta ou indireta no desenvolvimento de suas atividades sobre a questão racial?

3 O/A Sr(a) trabalha com seus alunos e alunas as questões relacionadas a cultura africana, a diversidade étnico-racial na Matemática? Exemplifique alguma atividade.

4 Como o/a Sr (a) avalia a sua prática pedagógica antes da Lei 10.639/03? O conhecimento dessa Lei fez alguma diferença? Qual (is)?

6 O/a Sr (a) conhece a Etnomatemática? Utiliza essa ferramenta como base para trabalhar a Lei 10.639/03?

7 Quais as fontes de pesquisa utilizadas para subsidiar a sua prática pedagógica?

8 O material pedagógico existente na escola é suficiente ao que você necessita para realizar suas atividades em sala de aula ou extra classe? Justifique.

9 Quais os limites e as possibilidades do trabalho que você realiza na sua disciplina, usando elementos da cultura africana?

10 Na sua concepção quais os impactos de 10 anos da Lei 10.639/03? Comente.

ANEXO A - LEI 10.639/03



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

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

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

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

ANEXO B - APRESENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO EXPERIMENTAL DO PROJETO

ESCOLA: Estadual Alberto Torres

IDEALIZADOR E COORDENADOR: Professor Alex Sander Porfirio de Souza

DATA DA EXECUÇÃO: ANO DE 2008.

“A PÉROLA NEGRA BRASILEIRA” HISTÓRIA, IMPORTANCIA E LUTAS DO POVO NEGRO CONHEÇA E SE ORGULHE.

INTRODUÇÃO:

“A PÉROLA NEGRA BRASILEIRA: HISTÓRIA, IMPORTÂNCIA E LUTAS DO POVO NEGRO CONHEÇA E SE ORGULHE.” Uma proposta pedagógica de formação inicial histórica, reconhecimento da importância da população africana à sociedade brasileira e a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro e heróis negros. As disciplinas do Ensino Fundamental e Médio adquiram no projeto base de sustentação por meio da valorização da diferença, da diversidade, reconhecendo o racismo, opondo-se a ele, através de todo conhecimento e reconhecimento da herança cultural, social, econômica e intelectual do povo africano e para o povo brasileiro, adquirido e debatido nesse projeto. O projeto busca ser uma contribuição efetiva para a aplicação da Lei 10.639/03.

JUSTIFICATIVA:

Com a proximidade do mês da consciência negra, sentimos a necessidade de obtermos mais conhecimentos sobre o que se refere à negritude brasileira, suas lutas, conquistas, histórias e culturas. Para isso, questionamos: De onde vem esse povo? Qual sua história? O que temos deles? - Ao responder esses questionamentos, esperamos contribuir na formação de nossos alunos, através do conhecimento da riqueza e beleza da história do povo negro. Hoje buscamos despertar o respeito da herança cultural negra, identificando-a em nossos costumes por meio da dança, música, linguagem, culinária, e religiosidade, o que caracteriza uma vasta riqueza herdada que nos permite propagar e manter acesso o orgulho de sermos um povo afrodescendente.

OBJETIVO GERAL:

Levar ao conhecimento da relevância histórica do povo negro, proporcionando condições de complementar ou até desmistificar o Acervo Histórico Oficial estudado nas escolas.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

Identificar as contribuições que serviram para a formação da herança cultural do povo brasileiro; Conhecer a contribuição do povo negro para o desenvolvimento da ciência; Atentar para identificação de personagens importantes para o povo negro, mas não oficialmente considerados como tal para a História brasileira; Orientar os alunos a valorizar os costumes, gerando sua aceitação, por meio do conhecimento da diversidade étnica, social, política, econômica e cultural do povo brasileiro.

METODOLOGIA:

A metodologia utilizada proporciona a aplicabilidade Lei Federal 10.639/03 e a Lei estadual 6.814/07, orientando as escolas públicas e privadas a desenvolverem trabalhos pedagógicos estruturados, dentro de uma amplitude multidisciplinar, por meio das seguintes ações: Palestras; Cine Fóruns; Exposição de fotos e utensílios; Apresentações Culturais; Atividade Externa - Conhecer Parque Memorial Quilombo dos Palmares e Elaboração dos Relatórios Multidisciplinares do evento elaborado pelos alunos sob a orientação do professor de cada disciplina em sala de aula.

RECURSOS UTILIZADOS: MATERIAL - telão e projetor multimídia; equipamento de som; microfone; salão com cadeiras; convidados; alimentação e transporte (ônibus). HUMANO – direção; coordenadora das Turmas; professores das disciplinas; pessoal de apoio; merendeiras; auxiliares de limpeza e vigilantes.

REALIZAÇÃO:

1º ETAPA: Visita ao Parque Memorial Quilombo dos Palmares.

2º ETAPA: Palestras, cine fóruns, apresentações culturais, exposição de fotos e exposição de utensílios.

3º ETAPA: Os alunos terão que, sob a orientação dos professores, expor suas opiniões relacionadas a assuntos abordados nas etapas anteriores, e destacar pontos importantes relacionando os assuntos a cada matéria, identificando as contribuições que podem enriquecer os conteúdos de cada uma delas.

PÚBLICO ALVO: diretores (as), coordenadores (as) e professores (as), alunos (as).

Breve relato do projeto realizado na Escola Estadual Alberto Torres- Maceió/Al (2008):

O Projeto Pérola Negra Brasileira – História, Importância e Lutas do Povo Negro. Conheça e Se Orgulhe! É uma iniciativa bastante valiosa confirmada pelos próprios alunos, professores e todo segmento escolar. A participação dos alunos dos 9º anos A e B matutino foram expressivas, em particular, os alunos que se mostraram desinteressados nas atividades em sala de aula, e os que tiveram notas inferiores à média, foram os que mais se mostraram motivados, se envolveram com entusiasmo. Isso me mostrou que o professor terá facilidade de expor seus conteúdos sempre que tiver condições de levar aos alunos o conhecimento de forma diversificada da realidade deles. Os alunos tiveram oportunidade de trocar ideias com os colegas, questionar e analisar situações lançados. Os alunos têm níveis diferentes de conhecimento e de expectativas com relação aos assuntos, proporcionando aparecimento de perguntas bem elaboradas por se posicionarem com questionamentos significativos em consequência aos temas desenvolvidos nas palestras.

Esse projeto mostrou a capacidade cognitiva junto a outras capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. Todo segmento escolar despertou para temas como, qual objetivo em ensinar? Que tipo de aula ministrar? O livro é o único caminho de aprendizagem? A escola refletiu sobre os conteúdos, que não estão nos livros, mas, foram adquiridos através de cada fala dos palestrantes convidados a apresentarem assuntos variados dentro da mesma temática.

Todos tinham a ideia que a herança cultural negra se resumia, em dança, capoeira, culinária e religiosidade, não sabiam que os povos africanos deram uma bela contribuição para a ciência beneficiando a humanidade, e em particular na área da Matemática, arquitetura e engenharia.

O projeto prepara o professor, capacitando-o a enriquecer seus próprios conteúdos, por meios das informações contidas nas palestras e na aula de campo. A Escola Estadual Alberto Torres a partir do Projeto Pérola Negra Brasileira atua vigilante nas ações, de forma a amenizar ao máximo até eliminar, atitudes que possam inconscientemente caracterizar ações racistas. A escola enxerga de forma clara a viabilidade de se trabalhar as especificidades da história e cultura africanas em todas as matérias do currículo e também de forma transversal (projeto).

O Projeto Pérola Negra Brasileira mostrou para todo o segmento escolar da Escola Estadual Alberto Torres que a cultura africana pode ser explorada em quais quer áreas do conhecimento.



Foto 1: Decoração da Escola para o evento
Fonte: Pesquisa Direta (2008)



Foto 2: Cartaz da equipe de Capoeira
Fonte: Pesquisa Direta (2008)



Foto 3: Projeto Pérola Negra na mídia
Fonte: Pesquisa Direta (2008)