

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

ANA CLÁUDIA OLIVEIRA DA SILVA

**DIVERSIDADES ETNICORRACIAIS E A POLÍTICA EDUCACIONAL EM
PERNAMBUCO: A INCLUSÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E
INDÍGENA COMO CONTEÚDO CURRICULAR**

RECIFE

2012

ANA CLÁUDIA OLIVEIRA DA SILVA

**DIVERSIDADES ETNICORRACIAIS E A POLÍTICA EDUCACIONAL EM
PERNAMBUCO: A INCLUSÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E
INDÍGENA COMO CONTEÚDO CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Janete Maria Lins de Azevedo

RECIFE

2012

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria Janeide Pereira da Silva, CRB-4/1262

S586d Silva, Ana Cláudia Oliveira da.
Diversidades etnicorraciais e a política educacional em Pernambuco: a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como conteúdo curricular / . – Recife: O autor, 2012.
165 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Janete Maria Lins de Azevedo.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.
Inclui bibliografia e Anexos.

1. Educação e Estado – Aspectos Sociais. 2. Educação – Desigualdades Etnicorraciais. 3. Educação - História e Cultura Afrobrasileira. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Azevedo, Janete Maria Lins de. II. Título.

CDD 370.193 (22. ed.) UFPE (CE2012-75)

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

**DIVERSIDADES ETNICORRACIAIS E A POLÍTICA EDUCACIONAL EM
PERNAMBUCO: A INCLUSÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E
INDÍGENA COMO CONTEÚDO CURRICULAR**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Janete Maria Lins de Azevedo
1^a Examinadora / Presidente

Prof. Dr. Edson Hely Silva
2^o Examinador

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Félix dos Santos
3^a Examinadora

Recife, 17 de agosto de 2012.

À memória de Antônio Dalvino da Silva, meu pai, que nos
deixou no transcorrer desta pesquisa e não pôde ver a
conclusão deste trabalho
e
à Maria José Oliveira da Silva, minha mãe,
que por amor sobreviveu à amargura,
com todo carinho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à minha família pelo incentivo para que eu continuasse nesse percurso acadêmico e pelo carinho com que me apoiaram, ainda quando minhas escolhas não lhes faziam muito sentido. Vocês são os alicerces de tudo que construí.

De forma muito especial, à D. Lene, por ter compreendido minhas ausências durante esses últimos anos, a Antônio, irmão, e Carol, prima, pela ajuda na transcrição das entrevistas e à Ana Paula, irmã e amiga, pela grande contribuição em diversos aspectos deste trabalho.

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco - FACEPE – por fomentar essa pesquisa. Tal incentivo contribuiu significativamente para este trabalho, tornando-o viável.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Janete Azevedo, que me acompanhou nesse primeiro contato com a pesquisa científica e soube ser paciente com minha inexperiência nesse caminho. Agradeço a confiança e a disposição em orientar-me.

À estimada professora Ana Lúcia (UFPE), pelas orientações e apoio quando mais precisei. Suas aulas inspiradoras e sua generosidade intelectual fizeram dessa convivência um imenso privilégio para mim.

Ao casal de professores e amigos Edson Silva (UFPE) e Maria da Penha (PCR) por acompanhar esta pesquisa desde o começo. Agradeço pelos conselhos e sugestões que foram imprescindíveis para a construção desse trabalho.

Aos professores Evson Malaquias (UFPE) e Vantuil Barroso (UFPE) que me acompanharam desde os primeiros passos na graduação. Agradeço a imensa contribuição de suas aulas desconcertantes e das provocações analíticas que me fizeram ver o mundo com olhos mais críticos.

Ao professor Valteir José da Silva (UFPE) por possibilitar meu primeiro contato com o tema discutido neste trabalho. Seu acolhimento e estímulo para minhas indagações foram o ponto de partida deste estudo.

Aos meus colegas da Turma 28, da linha de pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, agradeço pelas conversas e trocas intelectuais e pela cumplicidade tanto nas ocasiões de conquistas, como nas horas mais aflitas. Vocês foram essenciais

nesse percurso.

Aos meus queridos alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Sevy Rocha, Moreno – PE, que tanto torceram por mim, por compreenderem minhas ausências e momentos de fadiga extrema. Obrigada por me apoiarem incondicionalmente nessa caminhada.

Aos professores e gestores que, gentilmente, me cederam parte de seu tempo para as entrevistas, por aceitarem se envolver com esta pesquisa e sem a participação dos quais tal investigação não teria se realizado.

Ao Ministério Público de Pernambuco, na pessoa da Promotora de Educação Dr.^a Katarina Gusmão, por disponibilizar o acesso aos documentos analisados e conceder a entrevista.

Ao professor João Pereira pela generosidade em revisar este trabalho, agradeço por ter dedicado seu tempo e conhecimento de maneira tão competente.

À Deise Lúcia, gestora da Escola Municipal Sevy Rocha, José Feliciano, Hugo Nascimento e demais colegas de trabalho por entenderem minhas limitações profissionais durante todo o período do mestrado. Sou grata pelo apoio nos tantos momentos em que não pude estar presente, por ocasião das atividades acadêmicas.

À querida amiga Simone Santos pelo incentivo para que esta pesquisa nascesse e pela grande parceria intelectual.

A Luciano Araújo, Cleydyr Albuquerque, Moacir Ribeiro e aos tantos amigos que eu não poderia citá-los sem incorrer no esquecimento de alguns nomes, por se fazerem presentes ao longo desses últimos meses e esforçarem-se por me ajudar nos momentos mais difíceis que enfrentei. A essas pessoas que estiveram e permanecem ao meu lado, me incentivando a continuar, os meus mais sinceros agradecimentos.

*“Cantando a esperança e não a dor
No fundo todos os deuses são iguais
As línguas e as religiões
Se encontram no bater dos corações...”*

(Gijs Andriessen, Juca Filho)

RESUMO

A pesquisa propôs-se a examinar o processo de implementação da Lei 11.645/08, que determina a obrigatoriedade da inclusão da temática História e Culturas Afro-Brasileira e Indígena nos currículos oficiais, na rede Estadual de Ensino de Pernambuco, no recorte temporal de 2007 a 2010. Tomou-se como ponto de partida a problematização de como as diferenças socioculturais foram assumindo contornos de desigualdades desde a colonização no Brasil e os modos como se apresentam na atual conjuntura educacional, levando-se em conta, todavia, que as lutas por reconhecimento e valorização das diferenças tem inscrito na agenda pública a definição de políticas que visam promover a igualdade etnicorracial brasileira também no campo educacional. Neste estudo, o destaque é para as políticas de ações valorativas, grupo ao qual pertence a Lei supramencionada. O principal objetivo deste estudo foi investigar as ações governamentais do âmbito estadual para que os princípios registrados na legislação fossem seguidos, procurando identificar possíveis distâncias entre o que foi proclamado nos termos da Lei e as formas de sua assimilação pela política educacional de Pernambuco. Para tanto, optou-se por desenvolver uma pesquisa de enfoque qualitativo por meio da análise de documentos e da realização de entrevistas semiestruturadas com professores e gestores envolvidos neste processo, além de pesquisa no Ministério Público de Pernambuco - MPPE. Os resultados apontaram que a atuação dos Movimentos Sociais e do MPPE tiveram grande relevância para que conquistas, ainda que limitadas, acontecessem no âmbito estadual. Revelaram ainda que as ações da Secretaria de Educação de Pernambuco – SEDUC-PE no período investigado foram pontuais e descontínuas, em consonância com os projetos do governo estadual que tem privilegiado a obtenção de resultados com menor aplicação de recursos desconsiderando as especificidades do campo educativo e a centralidade das temáticas afro-indígenas. Estas constatações reafirmam o quão contraditório é o processo de implementação das políticas que visam combater as desigualdades e as discriminações etnicorraciais, face às posturas tradicionais referentes ao tratamento dessas questões. Entretanto, a pesquisa aponta que a Lei 11.645/08 pode configurar-se como um importante instrumento de luta para o questionamento das desigualdades historicamente postas.

Palavras-chave: educação e desigualdades etnicorraciais; história e culturas afro-brasileira e indígena; Lei 11.645/08; políticas de educação; Pernambuco;

ABSTRACT

This research proposed to examine the process of implementation of the Law 11.645/08 that determines the obligation for including the thematics of History and Culture of Afro-Brazilian and Indigenous people in the official curriculum, in Pernambuco state education network, between the years of 2007 and 2010. The start point taken was the problematization of how the differences took contours of inequalities since the colonization of Brazil and the way it present itself in the current educational conjuncture, taking in account, nevertheless, that the fight for recognition and valuation of the differences has written in the public agenda the definition of policies that seek to promote the brazilian ethnic-racial equality also in the educational field. In this study, are highlighted valuative actions policies, group to which the aforementioned law belongs. The main goal of this study was to investigate the government actions in the state ambit, so that the principles registered in the legislation were obeyed, willing to identify the likely gaps between what were proclaimed in the terms of the law and the ways of its assimilation by the education policy of Pernambuco. For that, it was decided to develop a research of qualitative focus by means of documents analysis and the realization of semi-structured interview with teachers and managers involved in this process, as well as research in the Public Ministry of Pernambuco (MPPE). The results pointed that the action of the social movements and of MPPE had great relevance for conquers albeit limited to happen in state ambit. They revealed also that the actions of the Pernambuco State Secretary of Education (SE-DUC-PE) in the investigated period were punctual and discontinuous, in consonance with the projects of the State Government, who has prioritized the achievement of results with lesser applications of resources – disregarding the specificities of the educational field and the centrality of the afro-indigenous thematics. These findings reaffirm how contradictory the process of implementation of the policies that seeks to fight the inequalities and the ethnic and racial discrimination is, in face of the traditional postures concerning the treatment of these questions. However, the research points that the Law No. 11.645/08 can configure itself as an important instrument of fight for the questioning of historically established inequalities.

keywords: education; ethnic and racial inequalities; afro-brazilian and indigenous history and culture; law no. 11.645/08; education policies; Pernambuco

LISTA DE SIGLAS

BCC: Base Curricular Comum
BDTD: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPIR/PE: Comitê Estadual de Promoção da Igualdade Etnicorracial de Pernambuco
CNE/CP: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DHC: Direitos Humanos e Cidadania
EJA: Educação de Jovens e Adultos
FAINTVISA: Faculdades Integradas de Vitória de Santo Antão
FHC: Fernando Henrique Cardoso
GEDH: Gerência de Direitos Humanos e Cidadania
GEIF: Gerência de Políticas Educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental
GPEM: Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio
GRE: Gerência Regional de Educação
GT: Grupo de Trabalho
HCP: História e Cultura Pernambucana
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICC: Inquérito Civil Conjunto
IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB: Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério da Educação
MNU: Movimento Negro Unificado
MPPE: Ministério Público de Pernambuco
NEAB: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEBA: Núcleo de Estudos Brasil/África
ONG: Organização Não-Governamental
OTMs: Orientações Teórico-Methodológicas
PCdoB: Partido Comunista do Brasil
PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE: Programas Dinheiro Direto na Escola
PDE: Plano de Desenvolvimento da Escola
PDT: Partido Democrático Trabalhista
PEE/PE: Plano Estadual de Educação
PFL: Partido da Frente Liberal
PJDCC: Promotoria de Justiça de Defesa da Cidadania da Capital
PL: Partido Liberal
PMDB: Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMGE/ME: Programa de Modernização da Gestão – Metas para a Educação
PMGP: Programa de Modernização da Gestão Pública
PNAGE: Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados
PP: Partido Progressista

PPGE/UFPE: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco

PSB: Partido Socialista Brasileiro

PSC: Partido Social Cristão

PT: Partido dos Trabalhadores

PTA: Plano de Trabalho Anual

SECAD: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC-PE: Secretaria de Educação de Pernambuco

SEE: Secretaria de Estado de Educação

SIBi/USP: Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo

UEX: Unidades Executoras nas Escolas

UNICAP: Universidade Católica de Pernambuco

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 01: Descrição dos Documentos..... | 24 |
| Quadro 02: Perfil dos entrevistados..... | 28 |
| Quadro 03: Ações realizadas pela SEDUC..... | 75 |

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A: Matrizes curriculares do Ensino Fundamental e Médio da rede estadual.

ANEXO B: Ofícios enviados pelo MPPE à SEDUC.

ANEXO C: Instrução Normativa N°. 006/07

ANEXO D: Ementa do Componente Curricular DHC.

ANEXO E: Ementa do Componente Curricular HCP.

ANEXO F: Recomendação REC – PGJ nº 004/08.

ANEXO G: Portaria Conjunta nº 002/2008 – 29ª 22ª PJDCC.

ANEXO H: Nota Técnica.

ANEXO I: Recomendação Conjunta nº 001/2011.

ANEXO J: Roteiros de entrevistas.

ANEXO K: Quadro *A Redenção de Can*, de Modesto Brocos y Gómez.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| CAPÍTULO 1: OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS..... | 21 |
| 1.1 Os contornos da questão etnicorracial | 30 |
| 1.2 Origens das desigualdades etnicorraciais no Brasil | 35 |
| 1.3 Faces da desigualdade na escola..... | 42 |
| CAPÍTULO 2: AS CONQUISTAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS | 48 |
| 2.1 A luta por reconhecimento: o papel dos movimentos sociais | 49 |
| 2.2 As políticas públicas e a valorização das diferenças..... | 51 |
| 2.3 As políticas valorativas e as medidas educacionais | 54 |
| 2.4 A Lei nº 11.645/2008 | 65 |
| CAPÍTULO 3: A IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA EM PERNAMBUCO | 69 |
| 3.1 As diretrizes do governo estadual para a educação..... | 70 |
| 3.2 As ações da Secretaria de Educação de Pernambuco | 74 |
| 3.3 Os componentes curriculares Direitos Humanos e Cidadania (DHC) e História e Cultura Pernambucana (HCP)..... | 77 |
| 3.4 A atuação do Ministério Público de Pernambuco | 81 |
| CAPÍTULO 4: A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI SOB O OLHAR DE DOCENTES E GESTORES..... | 86 |
| 4.1 Somos brasileiros e raças não mais existem por aqui..... | 87 |
| 4.2 Mas racismo existe, sim!..... | 93 |
| 4.3 Discriminação em sala de aula... .. | 96 |
| 4.4 Formação?... Capacitação?... Dificuldades!..... | 99 |
| 4.5 As Leis em questão podem surtir efeito, dependendo de como forem trabalhadas..... | 106 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 109 |
| REFERÊNCIAS | 116 |
| ANEXOS | 128 |

INTRODUÇÃO

Ao adentrarem no universo escolar e depararem-se com as condições inapropriadas sob as quais se desenvolve a educação brasileira, especialmente na esfera pública, muitos professores passam a desenvolver estudos que sirvam tanto como denúncia dos problemas ou como elementos de apoio pedagógico. Todavia, não foram nessas circunstâncias que a pesquisa ora apresentada começou a ser pensada. Ainda na graduação, quando fui convidada a participar das reuniões do Núcleo de Estudos Brasil/África (NEBA), da Universidade Federal de Pernambuco, coordenado pelo Prof. Dr. Valteir Silva, no qual se discutiam diversos temas relacionados às religiões e culturas bem como à situação socioeconômica e política dos povos indígenas e afro-brasileiros na atualidade, o interesse por essas questões foi despontando aos poucos.

O fator determinante para que as inquietações iniciais se tornassem um problema de investigação acadêmica foi minha participação como voluntária, por dois anos, no Programa Brasil/África, na Rádio Universitária AM, quando semanalmente havia a participação de autoridades nos assuntos supramencionados, cujas contribuições subsidiaram a formulação de questões diversas relacionadas a como as diversidades etnicorraciais são observadas na sociedade, de que forma essas diferenças se traduzem em desigualdades e quais as ações específicas que visam a combater os preconceitos e a discriminação étnica e racial presentes na sociedade brasileira e no campo educacional. Ainda na universidade, firmaram-se os primeiros contatos com colegas e professores que participam de movimentos sociais negros e indígenas e que cooperaram de forma significativa para a construção deste trabalho. Já formada, foi na prática de sala de aula que pude experienciar os fenômenos que só conhecia teoricamente no âmbito da universidade. A atuação no magistério trouxe-me a reflexão sobre como as diferenças são vivenciadas na escola e, conseqüentemente, na sociedade.

Nesse contexto, iniciou-se nossa tentativa de contribuir de alguma forma para a problematização dessas questões, buscando percorrer o difícil e fascinante caminho da pesquisa acadêmica. Apresentamos ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, em 2009, para o processo de seleção, o anteprojeto intitulado *Educação e políticas públicas na contemporaneidade: um estudo das Leis 10.639/03 e 11.645/08*, o qual foi aprovado para a linha de pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, e foi indicada para orientação a Prof^a Dr^a Janete Azevedo.

O projeto mencionado intencionava investigar se as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), especificamente as Leis n.ºs 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008, que instituíram a obrigatoriedade do tratamento curricular das temáticas afro-indígenas, estavam sendo cumpridas nos Sistemas de Ensino Municipais da Região Metropolitana de Recife. Porém, observadas a abrangência e as limitações de tempo, foi percebido ser inexecutável e optamos por focar a implementação das referidas Leis na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, de forma particular, as ações da Secretaria de Educação do Estado.

Cabe salientar que no Brasil há certa tradição em debater essas temáticas, especialmente no campo da Sociologia e da Antropologia. Contudo, de acordo com Santiago, Silva e Silva (2010), ainda é defasado o número de estudos que se propõem a discutir essas questões no domínio da Educação, mesmo que esse quadro tenha mudado um pouco nas últimas décadas. Santiago, Silva e Silva (2010) afirmam que essa temática teve sua abordagem no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPE de forma tardia, pois só a partir do final dos anos 1990 puderam ser observadas. No entanto, essa lacuna não é uma prerrogativa deste programa em específico e, ainda que de forma tímida, o PPGE tem aberto espaço para discussão de questões etnicorraciais nas dissertações e teses defendidas em suas diversas linhas de pesquisa. Ao realizar consultas ao banco de teses e dissertações¹ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no intuito de identificar o que estava sendo produzido na literatura sobre a temática etnicorracial, foi possível verificar diversas pesquisas acadêmicas utilizando as palavras-chave mencionadas no início deste estudo.

Com o intuito de apreciá-las, abordaremos de forma sucinta algumas das produções acadêmicas desenvolvidas no PPGE/UFPE e suas contribuições para a pesquisa na área em que realizamos nossa investigação.

Em 2005, a pesquisa da então mestrande Raynette Castello Branco abordou o tema do negro no livro didático na rede estadual de ensino em Pernambuco. A pesquisa foi realizada com base na análise de conteúdo dos livros didáticos de História do Brasil para o Ensino Fundamental II, livros esses que foram indicados pelo Ministério da Educação. A referida pesquisadora desenvolveu suas análises a partir das seguintes categorias: o trabalho escravo indígena, o trabalho escravo

¹ Disponível em: <<http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 07 out. 2011.

negro; o racismo, a discriminação; a violência física, a violência simbólica/resistência; o abolicionismo e a exclusão social. A investigação apontou alguns avanços na apresentação de fatos históricos relacionados aos negros. Mas um achado importante e destacado pela autora é o que afirma que os livros de 8ª série são os que mais colaboram para a exclusão social, uma vez que o negro, após a abolição, não aparece mais nos materiais didáticos, sendo relegado à indiferença.

Outra pesquisa de grande relevância foi desenvolvida por Maria de Fátima Oliveira Batista, em 2009, que tratou da contribuição do movimento negro de Pernambuco na construção da Lei nº 10.639/2003. O trabalho de Batista procurou responder a duas perguntas: Que mecanismos o Movimento Negro Unificado (MNU) havia criado para garantir uma educação antirracista e Qual a contribuição do mesmo para a criação da Lei 10.639/2003.

De acordo com a autora, esse movimento social teve uma participação respeitável no processo de constituição da referida Lei, tendo sido realizada em Pernambuco por meio da articulação de diversos ativistas e educadores, a primeira versão do projeto de lei. Batista (2009) trouxe elementos que davam conta de que, já em 1993, esse projeto já teria sido apresentado na Câmara Legislativa de Pernambuco, no entanto, não obteve sucesso de aprovação. A pesquisa revelou ainda que o MNU de Pernambuco esteve preocupado e desenvolveu estratégias para que a história e cultura da população negra fossem reconhecidas e valorizadas no âmbito escolar.

Também em 2009, a dissertação intitulada “Políticas de promoção da igualdade racial no âmbito educacional na Cidade do Recife”, de Elizama Pereira Messias, apresentou uma discussão consistente sobre a temática em questão. Messias (2009) trouxe uma reflexão sobre a constituição da agenda pública de políticas de promoção da igualdade racial na educação da cidade do Recife.

Nesse trabalho, a autora propôs analisar o processo de formulação e implantação das Políticas de Promoção da Igualdade Racial levadas adiante pela Secretaria de Educação da Cidade do Recife, no período de 2005 a 2008. Para isso, historiou o processo de implantação de ações voltadas para as questões etnicorraciais e procurou compreender as representações que nortearam as práticas dos responsáveis por elaborar e implementar tais políticas. Os resultados da pesquisa de Messias (2009) indicaram que as ações no âmbito da educação estão praticamente resumidas à formação continuada dos professores e professoras.

Contudo, mesmo que essa política venha acontecendo de modo ininterrupto, é ainda pequeno o número de professores participantes.

As pesquisas supracitadas, entre outras que não foram aqui mencionadas, contribuíram significativamente para as reflexões expressas aqui, trazendo dados essenciais e oferecendo suporte teórico para as análises, embora isso não exclua o fato de nosso trabalho trazer elementos novos para o estudo da temática em destaque. Investigamos um objeto ainda não observado, especificamente, as ações da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco no que concerne à implementação curricular das temáticas afro-indígenas. Como mencionado, os estudos anteriores trataram, sobretudo, de políticas municipais, ao passo que o nosso aborda a política do governo estadual. Além disto, o foco da investigação foi a Lei de abril de 2008, que acrescenta a temática indígena, modificando a Lei anterior. Outra contribuição que julgamos importante é a análise da participação do Ministério Público nesse processo, uma vez que esse órgão tem efetivado uma série de ações voltadas a garantir a implementação da nova legislação. Levando em conta os fatores supramencionados, acreditamos que esta pesquisa vem contribuir com novos subsídios para essa área de estudos.

O estudo realizado buscou responder à seguinte questão: Que padrão assumiram as ações definidas e/ou implementadas pela política educacional do Estado de Pernambuco, entre 2007 e 2010, com vistas a atender o que determina a Lei nº 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica? Tendo em vista que são passados quatro anos da promulgação da Lei nº 11.645/2008 e quase dez anos da Lei nº 10.639/2003, a pesquisa ora apresentada teve como objetivo investigar o seu cumprimento na rede estadual de ensino de Pernambuco, ou seja, procuramos investigar que ações foram acionadas pela política educacional do Estado, visando a incluir as temáticas afro-brasileira e indígena como conteúdo curricular do Ensino Fundamental e Médio. Em específico, buscamos investigar os mecanismos institucionais, as ações governamentais para que os princípios registrados na legislação fossem seguidos e qual a distância entre o que foi proclamado nos termos da Lei e as formas de sua assimilação pela política educacional de Pernambuco, observando o(s) modo(s) como a política do governo do Estado estava materializando a referida legislação federal entre 2007 e 2010.

A hipótese inicial era de possível inexecução, ou execução insuficiente, de políticas voltadas para fazer cumprir o que determina a Lei, o que acabaria por obstruir um esforço inicial para se conhecer, respeitar e valorizar os povos indígenas e a população negra no Brasil, contribuindo para que nas escolas e, conseqüentemente, na sociedade como um todo, fosse sendo forjado outro sistema de valoração no qual as diferenças sejam respeitadas enquanto tal.

Para alcançarmos os objetivos da investigação, foi feito o levantamento de dados no sítio eletrônico da Secretaria de Educação de Pernambuco (SEDUC) sobre as ações realizadas no período. Foram efetuadas, também, análises de documentos sobre as leis, diretrizes e pareceres que dão conta do regulamento em foco. Realizamos, ainda, entrevistas com gestores e professores, buscando dados que nos permitissem compreender seu ponto de vista acerca das questões etnicorraciais no Brasil e como elas se manifestam no âmbito educacional, além de suas percepções referentes às ações públicas para a materialização das Leis.

A apresentação dos resultados foi organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo descreve os aspectos metodológicos da pesquisa, enquanto o segundo faz uma contextualização do objeto pesquisado, procurando resgatar, sob uma perspectiva histórica, os contornos da questão etnicorracial no Brasil, como as desigualdades etnicorraciais se manifestam no âmbito escolar, problematizando, ainda, o tipo de tratamento que é oferecido às diferenças socioculturais nesse espaço, bem como os principais conceitos que empregamos no nosso estudo. No terceiro capítulo é analisado como os movimentos sociais negros e indígenas se articularam no sentido de conquistar o reconhecimento social materializado em políticas públicas, inclusive no campo educacional. São abordados, também, os tratamentos que foram oferecidos às diferenças na Constituição, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na LDBEN, além de uma reflexão sobre o surgimento da Lei nº 11.645/2008.

O foco do quarto capítulo é a implementação da Lei em destaque na rede estadual de ensino de Pernambuco, em que são examinadas as ações realizadas, o padrão assumido pela política educacional do Estado nesse processo e a atuação do Ministério Público para garantir a sua efetivação.

O quinto e último capítulo aborda a visão dos gestores e professores, especialmente destes últimos, sobre a materialização das referidas Leis e suas

concepções sobre questões etnicorraciais, tendo em vista a importância desses agentes no processo de construção de outro sistema valorativo.

Por fim, trazemos as considerações finais nas quais estão sintetizadas as conclusões e as provocações que delas surgiram.

CAPÍTULO 1: OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Devido à natureza das questões e os objetivos que pretendíamos atingir, optamos por desenvolver uma pesquisa de enfoque qualitativo, uma vez que este tipo de abordagem contém uma reunião de técnicas interpretativas variadas, que objetivam decodificar e expor minuciosamente os elementos de um sistema complexo de significados e interpretações distintas, com o propósito de “traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação” (MAANEN *apud* NEVES, 1996, p. 1). Sendo assim, a pesquisa qualitativa considera a realidade de uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito e busca ressaltar mais os processos do que os resultados (TRIVIÑOS, 2011), advindos de um contato mais próximo com seu objeto de estudo, motivo pelo qual converge com a reflexão de Minayo (2008, p. 21) de que “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Nesse aspecto, buscamos identificar quais padrões foram assumindo as ações definidas e/ou implementadas pela política educacional em nível nacional, bem como no Estado de Pernambuco. Neste último caso, particularmente no que se refere à materialização da Lei nº 11.645/2008, em sua rede estadual de ensino. Isto de modo a produzir um conhecimento sobre os referenciais que as nortearam, visando a identificar se esses guardavam relação com as tradicionais concepções sobre as diferenças etnicorraciais presentes na sociedade brasileira ou com as concepções no tratamento da questão que emergiram e se solidificaram no texto da Lei Federal.

A Lei de que trata a pesquisa foi promulgada no ano de 2008, em nível federal; contudo, focamos o estudo no período 2007 a 2010, que compreendeu o segundo mandato do governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT) e o primeiro do governador de Pernambuco, Eduardo Campos (PSB). A periodização se justificou pelo fato de que houve iniciativas que precederam a promulgação da Lei nº 11.645/2008, já que esta decorre de um processo de mobilizações e pressões dos movimentos sociais, que encontraram uma maior abertura às suas reivindicações históricas no governo Lula, além de ter sido antecedida pela Lei nº 10.639/2003, cujo teor rumava na mesma direção.

Um dos procedimentos iniciais utilizados para o levantamento de dados foi a realização de uma pesquisa bibliográfica, que se iniciou com a delimitação de um rol de expressões e palavras-chave que deveriam orientar o trabalho de investigação

em ferramentas de busca, facilitando a seleção dos documentos que se referiam, efetivamente, ao nosso objeto de pesquisa. Essa busca compreendeu publicações diversas, dentre livros, artigos publicados em anais de eventos, pesquisas acadêmicas criteriosamente selecionadas e revistas científicas. Foram realizadas, também, consultas a sítios eletrônicos, entre eles o Portal de Periódicos da CAPES/MEC, o Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBi/USPe), a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPE (BDTD), além dos sítios eletrônicos do Ministério Público de Pernambuco, Governo do Estado de Pernambuco e Secretaria de Educação de Pernambuco.

Do mesmo modo, visando a sistematizar o que estava registrado sobre o tratamento dos conteúdos referentes à História Afro-brasileira e Indígena no ensino Fundamental e Médio da Educação Básica, desenvolvemos, primeiramente, um levantamento documental da produção em nível federal que envolveu alguns artigos da Constituição Federal, a Resolução CNE/CP nº 01/2004, as Leis nºs 10.639/2003, 11.645/2008 e 7.716/1989, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Programa Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Em nível estadual, o levantamento apontou para o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGE/ME) e as ementas das disciplinas Direitos Humanos e Cidadania (DHC) e História e Cultura Pernambucana (HCP), além dos documentos coletados no Ministério Público de Pernambuco (MPPE), que compreenderam Nota Técnica, Ofícios, Recomendações e Instrução Normativa nº 006/2007.

Mediante a análise de conteúdo desses documentos, buscamos sistematizar que referenciais ou qual filosofia de ação estiveram presentes nos discursos a partir do modo como foram utilizadas as categorias que serão apresentadas no presente trabalho. Entrementes, perante as limitações impostas, nem todos os documentos indicados foram analisados. Alguns foram utilizados apenas em uma consulta inicial, pois, para análise, priorizamos os documentos que visavam a regulamentar a formulação de políticas, sua implementação e as leis que lhes deram origem, conforme mostra o Quadro 1.

QUADRO 1

| DOCUMENTO | ANO | INSTÂNCIA ADMINISTRATIVA | DESCRIÇÃO |
|--|----------|------------------------------------|--|
| Lei nº 10.639/2003 | 2003 | Governo Federal | Altera a Lei nº 9.394/1996 e estabelece as diretrizes para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências |
| Lei nº 11.645/2008 | 2008 | Governo Federal | Altera a Lei nº 10.639/2003 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" |
| Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana | 2009 | Governo Federal/ MEC | Institucionaliza a implementação da Educação das Relações Etnicorraciais, sistematizando orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades |
| Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação | 2007 | Governo de Pernambuco/ SEDUC-PE | Institui metas para a educação com foco no aumento dos indicadores educacionais |
| Ementa do Componente Curricular Direitos Humanos e Cidadania (DHC) | Sem data | SEDUC-PE | Define os objetivos e descreve o conteúdo da disciplina DHC |
| Ementa do Componente Curricular História e Cultura Pernambucana (HCP) | Sem data | SEDUC-PE | Define os objetivos e descreve o conteúdo da disciplina HCP |
| Nota Técnica | 2010 | MPPE | Responde ao Ofício nº 41/2010 – 29ª PJDCC para dar ciência das ações implementadas no Estado em atenção à Lei nº 11.645/2008 |
| Instrução Normativa nº 006/2007 | 2007 | MPPE | Orienta procedimentos para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Etnicorraciais e ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no âmbito das escolas do Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências |
| Recomendação REC-PGJ nº 004/2008 | 2008 | MPPE | Recomenda a instauração de inquéritos civis para apurar a implementação da Lei nº 11.645/2008 e adoção das medidas cabíveis |

Fonte: da autora.

Nesse íterim, realizamos um estudo exploratório sobre o qual falaremos em seguida, o que ampliou significativamente a compreensão do objeto a ser estudado. Triviños elucidada que esses estudos são importantes porque

permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa [...]. (2011, p. 109).

Além da já referida análise documental, utilizamos também como técnica a entrevista semiestruturada, que é mais apropriada para compreender os discursos dos sujeitos com o intuito de apreender em outro nível as informações obtidas por meio das pesquisas bibliográficas e análise documental. Essa técnica, além de permitir maior liberdade de resposta ao entrevistado, pode ser mais abrangente, oferecendo mais dados, sendo, segundo Triviños,

um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados. [...] apesar de reconhecer o valor da entrevista aberta ou livre [...] queremos privilegiar a entrevista semiestruturada porque esta, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. (2011, p. 146).

Os sujeitos selecionados para essas entrevistas foram professores encarregados de lecionar as disciplinas Direitos Humanos e Cidadania (DHC)² e História e Cultura Pernambucana (HCP), componentes curriculares identificados na pesquisa como o meio de atender a determinação legal nº 11.645/2008, e os gestores da SEDUC, que no período descrito estiveram diretamente ligados aos processos de formulação e implementação das ações de interesse do nosso estudo. Neste último caso, privilegamos, sobretudo, os vinculados à Diretoria de Ensino e à Gerência de Direitos Humanos e Diversidade. Com os dados levantados nas entrevistas, buscamos identificar os referenciais que orientaram gestores e professores na definição e implementação das referidas ações.

Para o tratamento dos dados coletados foi utilizada predominantemente a técnica de análise de conteúdo, visto que o seu emprego pode possibilitar um exame cuidadoso das informações e auxiliar, assim, a decifrar os seus teores para além de uma leitura comum, contribuindo para alcançar uma compreensão de seus significados. Bardin assevera que esse método consiste em

² Em alguns documentos da SEDUC vamos encontrar a sigla EDHC, referindo-se ao mesmo componente, com o acréscimo do termo "Educação" no início.

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (BARDIN, 1977 *apud* TRIVIÑOS, 2011, p. 160) (grifo do autor).

Moraes (1999) esclarece que, ainda que tenha sido orientada pelo paradigma positivista durante um bom tempo, valorizando principalmente a objetividade e a quantificação, essa metodologia de análise vem abarcando cada vez mais novas e desafiadoras possibilidades, enquanto se integra na exploração qualitativa das informações. Triviños, igualmente, clarifica que esse método se presta “para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza”, razão pela qual se adéqua ao presente estudo (2011, p. 160).

Consideramos que conhecer o percurso de uma pesquisa acadêmica e o movimento do(a) pesquisador(a) neste contexto pode oferecer sentido, singularizando e aproximando o leitor do fenômeno pesquisado. Por isto, a seguir, procuramos descrever o passo-a-passo da investigação, desde o momento em que a iniciamos, em 2010, ano em que, além de cursados os créditos necessários no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPE, foi colhida a maior parte das fontes bibliográficas, até a finalização da dissertação. Salientamos que as etapas da pesquisa não seguiram uma sequência tão rígida e que a interpretação dos dados, por vezes, gerou a necessidade de novas coletas, ocasionando idas e vindas ao campo para melhor compreensão de nosso objeto.

De março a junho de 2010 foram cursadas disciplinas obrigatórias e realizadas as primeiras leituras bibliográficas, além de estabelecidos os primeiros contatos com o campo de investigação.

No início de 2011, iniciamos a reconstrução do projeto de pesquisa, fundamentado na literatura pesquisada no primeiro ano do mestrado e nos resultados apontados no estudo exploratório. Como foi delimitado no anteprojeto de pesquisa que o campo a ser estudado seria o Estado de Pernambuco, o ponto de partida foi um levantamento das iniciativas da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), no que se refere à implementação de algumas ações da temática em questão, como estudo preliminar, encontradas nas notícias de imprensa veiculadas

na sua página na internet. Esse levantamento inicial conduziu a informações sobre algumas ações realizadas, dentre as quais se situavam a capacitação de professores, o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e a redefinição da matriz curricular da Educação Básica. Essas informações foram sistematizadas e serviram de fonte para iniciar o mapeamento do campo da pesquisa, inclusive para selecionar os atores que foram entrevistados, bem como os documentos analisados produzidos no âmbito do governo do Estado.

Principiamos, também, o mapeamento dos documentos que registram a normatização e as diretrizes, os planos e projetos dos governos federal e estadual, no período de 2007 a 2010, sobre o tratamento das temáticas etnicorraciais, para posterior análise, ao mesmo tempo em que foram realizadas pesquisas bibliográficas e o aprofundamento dos estudos teóricos das categorias analíticas com as quais dialogamos nesta pesquisa.

Em abril do mesmo ano, o projeto foi submetido à avaliação da banca examinadora de qualificação, da qual obtivemos a aprovação e orientações para o porvir da pesquisa. A partir daí, seguindo o cronograma de atividades, partimos para a pesquisa de campo, visando a realizar as entrevistas e coletar mais dados empíricos, enquanto iniciávamos a escrita da dissertação. Esperávamos concluir as entrevistas em agosto, mas algumas dificuldades no percurso, que serão expostas adiante, não permitiram, o que acabou por provocar alterações inevitáveis.

Um dos achados da pesquisa foram as disciplinas DHC e HCP, criadas pela gestão educacional em 2007 como forma de implementação das Leis n^os 10.639/2003 e 11.645/2008.

Na escolha dos sujeitos para as entrevistas, optamos por professores que lecionaram essas disciplinas e que deveriam ser escolhidos com base em uma listagem a ser disponibilizada pela SEDUC. Quanto aos gestores, seriam selecionados os que estivessem em exercício no período investigado e que permanecessem nas mesmas funções atualmente.

Logo após o exame de qualificação, foram estabelecidos os contatos para realizar as primeiras entrevistas. Mas, não sem custo, visto que os professores responsáveis por lecionar as disciplinas mencionadas não foram encontrados facilmente. Insistentes tentativas para localizar esses professores foram feitas junto à SEDUC, porém não foi obtida resposta ao pleito, ou, ao obtê-la, foi sempre negativa ou evasiva.

Nesse ponto da pesquisa houve um grande desgaste, pois, ao contrário do que havíamos planejado, a solução encontrada consistiu em procurar os docentes um a um, contatando as escolas e outros professores. O resultado foi a redução da quantidade de entrevistados pela metade. Entretanto, salientamos que o número de docentes que lecionaram essas disciplinas é bastante diminuto, segundo os próprios professores. Quanto aos gestores que formavam a equipe no recorte temporal do estudo, não houve problemas para encontrá-los, porém, ao propor-lhes a entrevista, as recusas e esquivas foram constantes. Por fim, dos dois com os quais obtivemos êxito na entrevista, um deles não mais ocupava cargo de gestão.

No total, foram entrevistados oito sujeitos: cinco professores, dois gestores e um representante do Ministério Público. Com o objetivo de preservar-lhes a identidade, quando citados, passaremos a utilizar os seguintes códigos: P1, P2, P3, P4, P5 para os professores e G1 e G2 para os gestores. Para que o leitor tenha uma visão de conjunto dos entrevistados, apresentamos as informações no Quadro 2.

QUADRO 2

| Nomes | Sexo | Ano de formação | Instituição | Curso | Titulação | Tempo na função |
|--------------|-------------|------------------------|--------------------|--------------|------------------|------------------------|
| P1 | F | 2005 | UFPE | História | Especialização | 6 anos |
| P2 | F | 2004 | UNICAP | Ciências | Mestrado | 8 anos |
| P3 | M | 2006 | UNICAP | História | Especialização | 5 anos |
| P4 | M | 1994 | FAINTVISA | Geografia | Especialização | 12 anos |
| P5 | M | 1990 | FAINTVISA | Geografia | Especialização | 20 anos |
| G1 | M | 1990 | UFPE | Filosofia | Especialização | 6 anos |
| G2 | F | 1986 | UFPE | Pedagogia | Doutorado | — |

Fonte: da autora.

Essas informações revelam que o grupo de participantes foi composto por profissionais com um bom nível de formação teórico-prática no campo educacional. É possível analisar, também, que o número reduzido não comprometeu os resultados da pesquisa, pois, conforme Triviños (2011, p. 132), não é, em geral, preocupação da pesquisa qualitativa a quantificação da amostragem, antes, considera uma série de condições que dizem respeito, entre outras, ao quanto são essenciais os sujeitos participantes, a facilidade para se encontrar esses sujeitos e o tempo do qual os mesmos dispõem para prestar as informações desejadas. Nesse

sentido, a amostra ideal é aquela cujo critério não é numérico, mas que tem a capacidade de refletir a totalidade em suas múltiplas dimensões.

Dessa forma, avaliamos que as dificuldades geradas na SEDUC, ainda que não tenham prejudicado o produto final da investigação, constituíram-se em fatos extremamente complicadores do processo, mesmo porque, travestidos de neutralidades burocráticas, estão sempre carregadas de intencionalidade. Haja vista que, sendo período pré-eleitoral, os procedimentos de coleta de dados nos órgãos públicos geralmente acabam sendo dificultados. Não surpreenderam, porém, essas ocorrências, pois sabemos que é natural certo receio da exposição por parte de servidores cujo cargo que ocupam é por intermédio de indicação e de natureza temporária.

Vale registrar que as resistências poderiam ser, do mesmo modo, uma decorrência da pouca centralidade que a história dos povos africanos e indígenas estava tendo no currículo da rede estadual, como a diluição nos conteúdos das duas disciplinas citadas demonstrou. Tal arranjo havia sido, inclusive, questionado pelo Ministério Público, como veremos adiante. Ainda que o MPPE não tenha desaprovado a iniciativa das disciplinas, reprovou-as enquanto forma de fazer cumprir a Lei.

Nas entrevistas com os professores e gestores, buscamos identificar como as ideias de raça e racismo se manifestam no imaginário social daquele grupo, suas experiências no âmbito profissional com a discriminação etnicorracial latente nos espaços e seus pontos de vista no que se refere à implementação da Lei nº 11.645/2008. Já a aplicação da entrevista com a promotora visou a mapear o acompanhamento oferecido pelo MPPE para garantir a materialização da Lei supracitada.

Transcritas e relidas, as entrevistas foram examinadas tendo em vista os objetivos da pesquisa, utilizando-se da análise de conteúdo, como exposto anteriormente. Seus dados foram divididos por categorias, recortados e agrupados de acordo com a questão que se pretendia responder, caracterizados como tópicos. Feito isto, em cada um desses tópicos foram inseridas as falas de acordo com o que nelas estavam expressas e suas articulações com o que discutiam os referenciais teóricos adotados.

Também no segundo semestre de 2011, buscamos coletar junto ao MPPE os dados referentes à atuação desse órgão para fazer valer a Lei e implementar o

ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na rede estadual de ensino de Pernambuco, uma vez que os dados coletados até então apontavam para a forte iniciativa de seus agentes nesse sentido. Desta forma, contatamos primeiramente o Grupo de Trabalho (GT) Racismo dessa Instituição que, por sua vez, encaminhou a demanda à Promotoria de Educação. Ali, colhemos a maior parte das cópias dos documentos, inclusive alguns dos quais foram negados pela própria SEDUC.

Esta descrição teve como pretensão não apenas informar sobre os métodos elencados e as técnicas utilizadas, mas também partilhar da estruturação absolutamente não linear do caminho percorrido nesta pesquisa, de forma a situar o relatório final em sua história de construção.

1.1 Os contornos da questão etnicorracial

É sabido que a discriminação etnicorracial não surge de forma inesperada, contudo, ocorre como expressão de situações históricas e socioculturais peculiares a uma determinada realidade. No caso brasileiro, elas se originaram no próprio processo de colonização, que, dada as suas características, findaram por encravar em nossa cultura preconceitos e discriminações contra determinados grupos que continuam a vigorar até o presente. É o reconhecimento social e político da discriminação que vai se expressar na legislação antes citada e nas ações que se buscou investigar nesta pesquisa. Para que se compreenda melhor a razão de abordar aqui os contornos das desigualdades impostas pelas questões de raça e etnia, serão discutidos a seguir, de forma breve, como essas diferenças se estabeleceram no Brasil e que significados adquiriram no âmbito escolar.

Antes, porém, é preciso explicar o sentido em que estão empregados os termos *diferença* e *desigualdade*, visto que constituem conceitos-chave que orientaram a presente investigação, aliados ao conceito de *políticas valorativas* que ultrapassam, por seu turno, o conceito de *políticas afirmativas*, uma vez que estão orientadas para a valorização da diversidade enquanto a reconhecem no contexto social.

Embora semanticamente possuam o mesmo sentido, sociologicamente as expressões *diferença* e *desigualdade* possuem significados distintos. Fábio Konder Comparato, em seu artigo intitulado *O princípio da igualdade e a escola*, declara que

quando se fala em diferenças sociais estamos nos referindo àquelas diferenças que têm uma base natural, como a diferença entre os sexos, e que acabam por provocar uma diferença de papéis sociais e de comportamentos. São também produtos de uma construção cultural,

[...] diferenças fundadas, digamos assim, num condensado cultural: costumes, mentalidades. Todos aqueles que seguem uma mesma religião, que têm uma mesma visão do mundo e uma mesma tradição tribal ou grupal, distinguem-se dos demais; são diferenças nítidas. (2004, p. 67).

Portanto, as diferenças sociais seriam as características peculiares que fazem distinguir os indivíduos entre si dentro da sociedade em que vivem. Representando as diferenças de gênero, de ideias, de costumes, por exemplo, essas se constituem como “fonte de vida e enriquecimento humano” e, por essa razão, são consideradas fundamentais para a própria evolução humana. Segue afirmando o autor:

Mas, ao lado disto, existem também, em toda sociedade, desigualdades, e estas dizem respeito não a diferenças naturais ou culturais, mas a um juízo de superioridade e inferioridade entre grupos sociais, entre camadas sociais, entre classes sociais. E este juízo de superioridade ou inferioridade acarreta, necessariamente, uma apreciação de estima ou desestima de um grupo em relação a outro – de onde vêm os preconceitos – e de valor social. (2004, p. 67).

Em Rousseau, embora não encontremos a distinção conceitual entre as palavras destacadas, é possível identificarmos a mesma ideia quando este estabelece duas espécies de desigualdades: a natural “que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito, ou da alma” e a moral ou política, “porque depende de uma espécie de convenção, e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens”, esta dependendo essencialmente dos “diferentes privilégios de que gozam alguns com prejuízo dos outros, como ser mais ricos, mais honrados, mais poderosos do que os outros, ou mesmo fazerem-se obedecer por eles” (ROUSSEAU, 1999, p. 159). Para o filósofo, é bastante comum a falta de clareza na compreensão das desigualdades que distinguem os homens, pois muitas delas que são tomadas por naturais, na verdade, são resultado do hábito e dos modos de vida da organização social da qual os indivíduos fazem parte.

A contribuição de Barros é importante nesta discussão, pois permite apreciar condições nas quais podemos observar mais nitidamente a distinção que se quer apresentar:

De maneira mais simplificada, pode-se dizer que as desigualdades relacionam-se mais frequentemente ao Estar ou mesmo ao Ter (pode-se “ter” mais riqueza, mais liberdade, mais direitos políticos), enquanto as Diferenças relacionam-se mais habitualmente ao Ser (“ser negro”, “ser brasileiro”, “ser mulher”). A compreensão dessas distinções fundamentais entre Diferença e Desigualdade será imprescindível para que se perceba como essas duas noções têm se relacionado entre si no âmbito social e como ambas se relacionam com a noção de Igualdade. (BARROS, 2006, p. 206).

De tal modo, a desigualdade social é instituída essencialmente pelos homens em uma invariável relação de poder e dominação. Assim, este fenômeno social não está dado, se constrói, e porque se constrói é que se pode pensar em desconstruí-lo. Todavia, não é à toa que as expressões *diferença* e *desigualdade* são tomadas como sinônimos. Há de se analisar a relação intrínseca que existe entre ambas e

diversos exemplos históricos mostram as profundas implicações que se escondem na leitura das Desigualdades como Diferenças ou na leitura das Diferenças como Desigualdades. Obviamente, esses deslocamentos não são gratuitos, não ocorrem senão como signos de profundas alterações que se dão na história de determinadas sociedades [...]. A Diferença também pode ser lida como Desigualdade para atender a determinados projetos sociais de dominação. (BARROS, 2006, p. 209-210).

Como exemplo, podemos aludir, na realidade brasileira, a duas situações que ilustram com bastante clareza essa discussão. A primeira diz respeito à intensa migração nordestina para o Centro-Oeste e o Sudeste do país no século passado, em especial, para Brasília e São Paulo. Sendo a mão de obra nordestina pouco qualificada na época e, por essa razão, circunscrita a baixos salários, foi bastante explorada naquelas regiões, tendo sido determinante para o desenvolvimento econômico dos Estados que dela se beneficiaram. Não obstante “os outros”, “os diferentes”, vistos dessa maneira por “um grupo que se auto percebe e que é reconhecido como uma 'boa sociedade', mais poderosa e melhor, uma identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência” e que “fundam o seu poder no fato de serem um modelo moral para os

outros” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 7), foram, por consequência, tratados desigualmente e discriminados. De acordo com a Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo³, atualmente trata-se do Estado com a maior quantidade de nordestinos fora do Nordeste no Brasil. Ainda assim, ao contrário do tratamento dispensado aos imigrantes europeus, a “civilização superior”, não há uma referência sequer, como um museu, que conte a história da presença dos nordestinos e de suas contribuições para aquela região. Segundo Barros,

se as Desigualdades são sempre construções históricas, as Diferenças também podem sê-lo. Existem obviamente as diferenças naturais que impõem sua evidência ao mundo humano (como o sexo ou as diferenças etárias). Mas existem também as diferenças culturais propriamente ditas, e algumas delas precisam ser examinadas no plano de sua historicidade, porque eventualmente produzem desigualdade social. (2006, p. 211, grifo do autor).

A segunda situação que se pretende ilustrar e que mais nos interessa neste estudo é da população negra no Brasil pós-colonial. Embora tenham sido os negros⁴ trazidos da África o motor propulsor das economias canavieira, mineradora e cafeeira no Brasil Colônia e Império, após a abolição não foram apenas abandonados à própria sorte como foram também privados de cidadania. E, mesmo depois de séculos, os afro-brasileiros continuam sendo discriminados por suas origens étnicas e geográficas. Visto que a pesquisa foca a população negra e os povos indígenas, essa discussão será retomada de modo mais aprofundado adiante. São questões e valores que integram o nosso mundo cultural e simbólico, apesar da distância que nos separa do uso do trabalho escravo do negro e do índio. Como afirma Gomes:

Seria importante debatermos mais e compreendermos que as diferenças fazem parte de um processo social e cultural e que não são, simplesmente, mais um dado da natureza. Pensar a diferença é mais do que explicitar que homens e mulheres, negros e brancos, distinguem-se entre si; é, antes, entender que ao longo do processo histórico, as diferenças foram produzidas e usadas socialmente como

³ Disponível em: <<http://www.cultura.sp.gov.br>>. Acesso em: 13 fev. 2012.

⁴ Uma observação importante é que o termo “negro”, hoje utilizado para designar pessoas de pele escura ou apropriada pelo MNU como uma identificação política, foi cunhado pelos portugueses no início da colonização do Brasil e servia para designar os escravizados. Segundo John Manuel Monteiro, no livro intitulado *Negros da Terra: Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*, havia os “negros africanos”, trazidos da África, e os “negros da terra”, indígenas brasileiros.

critérios de classificação, seleção, inclusão e exclusão. (GOMES, 2003, p. 161).

Importa novamente chamar a atenção para o fato de como essas noções se entrelaçam na esfera social, apesar das distinções observadas, pois algo que surge como uma diferença natural, ou mesmo cultural, acaba por se transformar em desigualdade e discriminação social, podendo ser invertida essa ordem de acontecimentos. Entretanto, é necessário observar a existência de uma indissociabilidade entre as diferenças e desigualdades sociais:

Considerando que as diferenças podem ser causa de desigualdade, entende-se que situação de classe e condições culturais são categorias que não se separam e não podem ser substituídas uma pela outra, pois devem ser analisadas relacional e situacionalmente. Diferenças e desigualdades fazem parte de uma equação que produz identidades. Nossas identidades sociais têm relações com as imagens e representações que configuram o imaginário social (repositório de nossas concepções e ideias); têm relações com os adultos que nos educam, com o lugar social em que nascemos e vivemos, com o chão em que pisamos, com os recursos que dispomos para viver. Enfim, somos produtos das relações sociais que edificamos ao longo de nossas trajetórias de vida. Ao longo de nossas histórias, tecidas relacionalmente, defrontamo-nos com “outros”, com desiguais, com diferentes diferenças. [...] As desigualdades sociais também estão vinculadas às diversidades que têm a ver com as diferenças entre os grupos sociais: diferenças de gênero, étnicas, culturais, religiosas, etárias, temporais, espaciais, sexuais, etc. [...] Diferenças culturais e condição de classe social são categorias que não se excluem e devem ser focalizadas de modo inseparável, pois existem situações entendidas como culturais que têm servido ao propósito da exclusão. Nesse sentido, ser negra, mulher, solteirona ou cinquentona, pobre e homossexual faz uma diferença muito grande quando se vive numa sociedade hegemonicamente branca, onde a maioria da população vive em situação de pobreza. (CAPELO, 2008, p. 1-5).

Fundamentada nesta concepção e considerando a gritante desigualdade social materializada nos privilégios econômicos, políticos e educacionais dos quais desfrutam alguns poucos grupos sociais no Brasil, em detrimento da exclusão de muitos outros, e a conseqüente marginalização, em especial dos povos indígenas e da população afro-brasileira, a compreensão aqui é a de que a discriminação etnicorracial no Brasil situa-se no campo das desigualdades sociais, uma vez que “ao questionar a desigualdade racial presente na sociedade brasileira, de certo modo questiona-se um dos pilares da estrutura da desigualdade social do país”

(ROCHA, 2006, p. 74). Para compreendermos como se delineia a discriminação etnicorracial ainda tão presente, emerge a necessidade de entendermos como essas desigualdades estabeleceram-se ao longo da história no Brasil.

1.2 Origens das desigualdades etnicorraciais no Brasil

De acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), embora a população negra tenha superado em quantidade a população branca no Brasil no ano de 2008, a renda da primeira continuou em desvantagem em relação à segunda e deverá levar mais de 30 anos para superar essa diferença. Com a disparidade média de 53% da renda dos brancos, a população negra é um dos grupos que recebem os menores salários, são as mais recorrentes vítimas de mortes violentas e representam a maioria da população aprisionada (BOUÇAS, 2011).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que 38% da população indígena brasileira vive em situação de pobreza extrema, com renda *per capita* familiar inferior a $\frac{1}{4}$ do salário mínimo, enquanto na população não indígena essa proporção é de 15,5%. Essa situação varia entre as regiões e pode ser bastante similar, como no Nordeste, onde o nível de pobreza é de 36,4% dos indígenas e 30,4% dos não indígenas, ou significativamente diferentes, como no Centro-Oeste, onde a pobreza indígena é quatro vezes maior que a das demais populações. No que diz respeito à educação formal, os dados mostram que a média de anos de estudo das populações indígenas é inferior à média dos demais grupos étnicos, sendo 4,4, enquanto dos negros é 5,0 e a da população branca 7,0 (Censo Demográfico 2000). Observa-se que mesmo sendo dados de mais de uma década e apesar das políticas de inclusão, cujos resultados têm aliviado essa situação, ainda estamos longe da superação de tais desigualdades. Entretanto, é preciso contextualizar historicamente a origem dessas desigualdades, frutos de um longo processo de exploração e exclusão social.

Podemos encontrar as bases das condições em que se encontram as populações indígenas e negras no Brasil na economia política colonial. Inicialmente, os colonizadores portugueses exploraram a mão de obra indígena, porém, devido aos interesses do capital mercantilista com o tráfico negreiro, em meados do século XVI, os escravizados africanos passaram a desembarcar nos portos coloniais para a

produção de açúcar no Nordeste. Esse comércio teve seu apogeu entre 1701 e 1810, quando foram trazidos para o Brasil cerca de dois milhões de africanos. No entanto, em alguns territórios, dado a pobreza da população que não dispunha de recursos para adquirir escravizados africanos, a principal mão de obra continuou sendo a indígena, como no caso de São Paulo. Desse modo, o Brasil foi sustentado fundamentalmente pela escravização negra e indígena entre os séculos XVI e XIX (VITA, 1994).

A desconstrução da diversidade de etnias negras e das realidades culturais africanas, mergulhando-as dentro de uma grande raça localizada em um espaço geográfico único e imaginariamente homogêneo – e a simultânea visão dessa parte da humanidade como “inferior”, ao mesmo tempo em que se encarava o continente africano como um lugar exterior à “civilização” –, conjuntamente com uma nova noção de “escravo”, constituiu o fundo ideológico da montagem do sistema escravista no Brasil. Desigualdades e Diferenças diversas, nesse caso, construídas historicamente, entrelaçaram-se para dar apoio a um dos mais cruéis sistemas de dominação que a História conheceu. (BARROS, 2006, p. 213).

No entanto, com a ascensão do capitalismo industrial, o regime escravocrata passou a ser um empecilho para os novos interesses econômicos, necessitando de solução. Havia um grande interesse da Inglaterra em países como o Brasil, que pudessem fornecer matéria-prima e, óbvio, um bom mercado consumidor. Mas, em um país cuja sociedade era composta de poucos livres e muitos escravizados, definitivamente o consumo era bastante limitado. De acordo com Vita,

somente a generalização do trabalho livre poderia ampliar seu mercado consumidor, uma vez que em uma sociedade escravocrata, o consumo se limitava a uma parcela mínima da população. Assim, durante a primeira metade do século XIX, a Inglaterra desenvolveu forte pressão contra o tráfico de escravos e contra a escravidão. (1994, p. 16).

Porém, outro elemento se fez determinante para o fim da escravidão no Brasil: a resistência dos povos indígenas e africanos. É verdade que em todo o período escravista houve insurreições desses grupos, porém, apoiados pela forte pressão externa, as fugas e as mais variadas rebeliões dos escravizados causavam transtornos tais aos grandes proprietários que possuí-los já havia se tornado um problema. Desse modo, embora tenha havido resistência por parte do governo e dos

latifundiários brasileiros e após um longo processo de mais de meio século, foi abolida a escravidão. Vita (1994) salienta que isso aconteceu, pelo menos formalmente. Ainda hoje pesquisas apontam a existência de trabalho escravo no Brasil, principalmente em localidades mais remotas, onde pessoas são submetidas a trabalhos forçados, sem as mínimas condições e com remuneração insuficiente para saldar a “dívida” com o patrão e voltar para seu o lugar de origem.

O Brasil foi o último país do continente americano a abolir a escravidão, em 1888. Durante todo o período escravagista, que durou mais de três séculos, o país adquiriu uma quantidade estimada em quatro milhões de africanos. E ainda que, oficialmente, não tenha havido em terras brasileiras segregação étnica e racial tal como o *Apartheid* na África do Sul, os escravizados, agora libertos, foram totalmente excluídos do novo sistema social. Sposati (s.n.t.)⁵ afirma que trazer esse tema de discussão para o Brasil é considerar que a cultura contém o processo de escravização beneficiador das elites à medida que fez de negros e índios objetos de demonstração de riqueza. Porém, com a desintegração do regime escravista, segundo Hasenbalg (1979, p. 72), estes “foram relegados à margem inferior do sistema produtivo, dentro de formas econômicas pré-capitalistas e áreas marginais [...]”. O autor segue afirmando que

à falta de preparo para o papel de trabalhadores livres e ao limitado volume de habilidades sociais adquiridas durante a escravidão acrescentou-se a exclusão das oportunidades sociais e econômicas resultantes da ordem social competitiva emergente. (1979, p. 72).

Além disso, na segunda metade do século XIX, iniciou-se no Brasil uma intensa imigração europeia estimulada pelas elites e pelo governo. A ideia que estava explícita, dentre outros fatores, era o “branqueamento” da população nacional. De sorte que, entre as últimas décadas do século XIX e o início do século XX, milhões de imigrantes europeus entraram no país para exercer atividades na recém-estabelecida indústria e na agricultura. Sob o regime de *colonato*⁶, e assim, “acreditando no trabalho duro e contínuo como uma forma de conseguir a independência – e até enriquecer – o colono se conformava em trabalhar para o

⁵ Disponível em: <<http://www.neclif.lettras.ufba.br/twiki/pub/GEC/RefID/exclusao.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2012.

⁶ O *colonato* é um termo que deriva de *colono*, moradores que habitavam nas *colônias*, conjunto de habitações destinadas a eles nas fazendas. Nesse regime de trabalho, o colono e sua família eram obrigados a cuidar do café dos cafeeiros por uma pequena quantia de dinheiro a cada 1.000 pés de café e pelo direito de manter sua própria roça, e era desta de onde efetivamente tirava seu sustento (VITA, 1994).

fazendeiro” e substituía a mão de obra escravizada após a abolição (VITA, 1994, p. 41). Porém, à falta de políticas de apoio do governo brasileiro para os recém-libertos, somou-se o surgimento de uma imagem errônea da condição de trabalhador do ex-escravizado. O autor ressalta que

Para que uma relação social que é necessariamente desigual possa se manter, não basta a vontade do mais poderoso: é preciso, também, que aqueles que se encontram inferiorizados *acreditem* que as coisas devam ser assim e não de outro modo. É claro que essa ideologia da valorização do trabalho não poderia surgir na ordem escravocrata. O regime de trabalho escravo impôs uma deformação à própria ideia de trabalho [...]. Essa desvalorização do trabalho impediu o aproveitamento dos ex-escravos em um regime de trabalho livre. Para o escravo, trabalho e escravidão eram uma só coisa. A liberdade, então, só poderia significar *não trabalhar para outros*. (1994, p. 41, grifos do autor).

Nesse sentido, incompreendido o significado da concepção daquele segmento, generalizou-se na sociedade a ideia de que negros e indígenas possuíam uma “deformação moral”, estabelecendo-se o preconceito de que estes seriam vagabundos e preguiçosos e, sendo assim, jamais poderiam ser integrados ao sistema social vigente. Segundo Vita (1994, p. 41), era assim que “o negro brasileiro escapava do cativeiro, mas não do preconceito racial e da inferiorização social”. Essa discriminação pós-escravização resultou na marginalização social, cultural e econômica daquele grupo, não havendo espaço e nenhuma ação efetiva para sua integração no modelo socioeconômico emergente.

Conforme Rosemberg (2012, p. 5)⁷, a conservação de um sistema político e educacional antidemocrático agregado a um passado de escravização, constitui-se como fundamento histórico para que se possa compreender as desigualdades educacionais evidentes na educação brasileira contemporânea, mas as próprias condições educacionais da atualidade devem ser consideradas neste somatório de fatores.

Nesse sentido, essas relações desiguais de poder estabelecidas há séculos continuam produzindo até hoje as assimetrias sociais que desfavorecem as minorias e reforçam discriminações. E é perfeitamente observável que as variadas formas de discriminação etnicorracial estão intrinsecamente relacionadas às diferenças, bem

⁷ Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/acao-afirmativa-no-ensino-superior-brasileiro-pontos-para-reflexao-por-fulvia-rosemberg/view?searchterm=rosemberg>>. Acesso em: 13 jan. 2012.

como às desigualdades socialmente construídas. Barros contribui para esse entendimento afirmando que

de certo modo, a Discriminação é um dos instrumentos da Desigualdade, em alguns casos, uma de suas etapas. A Discriminação ajuda a impor precisamente um jogo de dominação e estratificação social que afeta com menor ou maior violência grupos menos favorecidos [...]. A Discriminação equivale, naturalmente, a determinado modo de conduzir socialmente as Diferenças com vistas a tratá-las desigualmente [...]. Ao final desse processo que se inicia com a discriminação social, uma categoria discriminada de homens passará a ser tratada desigualmente em relação à outra, seja recebendo menos oportunidades de participação política ou de acesso a emprego, seja chegando-se, em alguns casos, à segregação espacial ou à exclusão social. (2006, p. 207).

Embora as questões etnicorraciais sejam discutidas há mais de dois séculos no Brasil, só nas décadas finais do século XIX começou a ser problematizada na esfera acadêmica e esses estudos geralmente não podem ser considerados progressistas. Como exemplo, Silvio Romero, intelectual evolucionista, defendia, em meados de 1870, que a mestiçagem deveria fundir definitivamente as raças em apenas uma, na qual prevaleceria o gene superior: o branco.

Desde a segunda metade do século XIX, cientistas, viajantes e intelectuais comungavam da crença racialista de que países com acentuada heterogeneidade racial estavam fadados a sofrer processos de “degeneração”. Em face do destino anunciado pelas elites letradas europeias de que as nações mestiças jamais poderiam atingir a civilização, a *intelligentsia* latino-americana, sem deixar de se identificar com as teorias raciais advindas da Europa, procurou elaborar soluções locais para suas complexas realidades em matéria racial (SANTOS; MAIO, 2004, p. 64) (grifo do autor).

De acordo com Santos e Maio (2004), quando ocorreu a decadência do paradigma racial do fim do século XIX, um segundo paradigma surge tendo como representante maior Gilberto Freyre. Nas primeiras décadas do século XX, quando ainda se introduzia o processo de industrialização no Brasil, os intelectuais brasileiros começaram a formular a ideia de uma identidade nacional com o propósito de favorecer a organização da nação. Nesse contexto histórico, Gilberto Freyre publicou *Casa-Grande & Senzala*. Com isso, disseminou-se o pensamento de que o Brasil era uma verdadeira democracia racial, com a ausência total de desigualdades por razões étnicas, uma “nação” onde todas as raças conviviam

cordialmente, livres de barreiras que impedissem a ascensão social de quem assim o desejasse (CHAUÍ, 2002). Tratava-se do mito da democracia racial, celebrado na mais conhecida obra de Freyre, o livro anteriormente mencionado, nos anos de 1930. Freyre sustentou que as raças no Brasil fundiram-se em uma só comunidade emocional e religiosa em função do cristianismo português, vivenciado no cotidiano do Brasil colonial, o que provocou tanto aplausos quanto descontentamentos, de acordo com Motta (2000). Entretanto, independente da filiação às suas ideias, há certa concordância entre os teóricos quando se trata da descrição freyreana do sistema brasileiro de relações coloniais.

Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da “mancha negra”; da operatividade do “sincretismo” religioso à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária – manipulando todos esses métodos e recursos – a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilegio”: aquele de se tornarem brancos por dentro e por fora. A palavra – senha desse imperialismo da brancura e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como assimilação, aculturação, miscigenação; mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes. (NASCIMENTO, 1978, p. 93).

Dessa forma, a discriminação etnicorracial pode apresentar-se como um violento modo de segregação racial, bem como travestida em um discurso de democracia racial. Ambas as situações dificultam o exercício de direitos, impedem o debate político, negam as especificidades e legitimam a dominação e a hegemonia. De fato, o Brasil continuou essencialmente racista, porém as estratégias mudaram significativamente. A partir da aceitação do discurso de que as populações negras e indígenas não representavam mais uma razão de atraso ao progresso, são alienadas as relações sócio-históricas desses povos que, na prática, continuaram ocupando uma condição marginal na sociedade. Melo vem reforçar essa informação, assegurando que,

assim, no Brasil, a composição atual dos grupos de excluídos é um desdobramento dos processos de formação e dispersão dos agrupamentos indígenas, das senzalas e dos quilombos, dos colonos, das aldeias de pescadores, da população dos sertões, da caatinga etc., em suas conexões com a formação dos bairros pobres

e favelas das grandes cidades brasileiras. (2006, p. 49).

Portanto, a atual situação dos grupos sociais mais pobres, desde suas condições inadequadas de moradia e até de educação, é herança de um passado ainda muito presente. Pesquisas, como as recorrentemente realizadas pelo IBGE nas nossas regiões metropolitanas⁸, mostram que são nas grandes cidades do Brasil que – sabemos, foram centros de atividades escravistas ou para onde migraram significativos contingentes de despossuídos a partir do processo de industrialização – onde se encontram grandes índices de desemprego ou de atividades informais, de baixa remuneração e os menores graus de escolarização.

O terceiro paradigma, o da estrutura social, tem como personagem central Florestan Fernandes, já nos anos 1950. Para Fernandes, na primeira metade do século XX, o Brasil estava repleto de contradições e apresentava três grandes dilemas: o dilema social de uma sociedade que, embora estivesse em fase de modernização, ainda não conseguia se libertar das estruturas do passado; o dilema educacional expresso na ambiguidade do dito sistema democrático brasileiro que, na verdade, é seletivo e inacessível para as minorias sociais; e o dilema racial que consistia no fato de a abolição ter ocorrido de forma imponderada, não assegurando aos recém-libertos sua efetiva integração à sociedade. Esses dilemas elucidariam a razão pela qual, na primeira metade do século XX, aparentemente não existiam conflitos nem discriminação racial na sociedade brasileira. Segundo Fernandes, a realidade era que havia uma sobreposição de classe e raça, em que as diferenças e injustiças socioeconômicas camuflavam o conflito racial (FREITAG, 2005).

A partir da década de 1970, representado nos estudos de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, emerge outro paradigma. Concordando com Fernandes, Hasenbalg rejeita o paradigma luso-tropicalista de Gilberto Freyre, contudo, difere daquele quando afirma que a discriminação racial no Brasil não é resíduo da ordem escravocrata, mas resultado direto das desigualdades entre brancos e não brancos. O livro de Hasenbalg *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil* (1979) representou um marco na produção sociológica brasileira, além de afluir em direção às reivindicações do movimento negro.

Não seria possível sintetizar aqui toda a tradição de estudos sociológicos

⁸ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=161&id_pagina=1>. Acesso em: 7 jun. 2012.

sobre raças, desigualdade social e discriminação no Brasil. Todavia, essa sucinta exposição serve de base para compreender quanto as formas discriminatórias estão presentes na formulação e implementação das políticas públicas educacionais e em nossas experiências educativas no chão da escola.

1.3 Faces da desigualdade na escola

Neste ponto, em face da ligação intrínseca entre o presente objeto de estudo e a escola, é importante lembrar que esta, por fazer parte de sociedades em que imperam as desigualdades, ainda que politicamente sejam democráticas, não poderia deixar de refletir e também de ser afetada por tal condição. Aliás, os espaços escolares constituem um laboratório, expresso nos seus ritos e práticas, em que podemos observar com nitidez as características do modelo de sociedade vigente.

Como representamos e classificamos nossos alunos? Quais são suas caras? São muitas e desiguais, mas em nossas representações aparece uma imagem – a do aluno branco que pode ser “pobre”, mas deve ser “limpinho” e se possível deve ter uma “cara” (aparência) de intelectual. [...] As marcas das diferenças estão por toda a parte, assim como as desigualdades e, se assim é na sociedade mais ampla, o mesmo acontece nas escolas. Na maquinaria escolar de natureza burguesa, a hegemonia é desempenhada pelos adultos, principalmente por adultos, brancos, cristãos, [heterossexual] homens de preferência (embora o magistério seja essencialmente feminino). [...] Como essa escola que subalterniza pode ensinar para uma sociedade democrática? Como é possível pensar em emancipação se a escola subalterniza? (CAPELO, 2008, p. 5-6).

De fato, em uma sociedade marcada pela discriminação, a escola acaba por contribuir para a classificação e o tratamento desigual dos indivíduos, comprometendo qualquer perspectiva de emancipação. Essas afirmativas não significam dizer que se desconsidera a função transformadora do trabalho pedagógico, porém, a intenção é demonstrar quanto o modelo de educação que vivenciamos tem ido de encontro à perspectiva de uma sociedade mais justa, solidária e humanizada.

Ao ser disseminada a ideia de que cada pessoa é responsável pelo seu sucesso, por meio de seus esforços pessoais e capacidades individuais, tal como é

próprio do *ethos* capitalista, abre-se um espaço para que a lógica competitiva adentre no espaço escolar. A homogeneidade de ritmos, de experiências e de estratégias que aparentemente facilitaria a ascensão dos indivíduos, na maioria das vezes serve para encobrir as oportunidades desiguais que, como já foi discutido, relacionam-se intimamente com as diferenças.

De acordo com Forquin (1993, p. 10), se toda educação é de alguém para alguém, “ela supõe [...], necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de ‘conteúdo’ da educação”. Assim, a escola, instituição à qual foi atribuída a legitimidade para educar, guarda consigo o poder de selecionar saberes, de transmiti-los, de dar voz e silenciar. Nesse sentido, o autor adverte que

a ênfase posta sobre a função de conservação e de transmissão culturais da educação não deveria impedir-nos de prestar a atenção ao fato de que toda educação e em particular toda educação de tipo escolar supõe sempre, na verdade, uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. (FORQUIN, 1993, p. 14).

Torna-se mais fácil, portanto, legitimar uma situação socialmente desigual quando as novas gerações são educadas compreendendo a desigualdade apenas enquanto um dos aspectos formais do sistema democrático, que premia a competitividade, o individualismo e a liberdade de escolha. Dessa forma, sob o harmonioso discurso de “igualdade para todos”, são desprezadas as circunstâncias peculiares que envolvem o sujeito e suas especificidades. Essa escola, que também tem a função de contribuir para a diminuição dos preconceitos e das ações discriminatórias, “acaba contribuindo para a perpetuação das discriminações, seja por atuação direta de seus agentes, seja por sua omissão perante os conteúdos didáticos que veicula, ou pelo que ocorre no dia-a-dia da sala de aula” (PINTO *apud* ROSEMBERG, 1993, p. 27).

Nessa perspectiva, segundo Lima (2007), um dos objetivos principais pelo qual a criança chega à instituição escolar é a aprendizagem de determinados conhecimentos e o domínio de instrumentos específicos, sabendo utilizar essas aquisições para o seu desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento do coletivo, do bem comum. No entanto, a escola parece ter atuado na direção oposta quando

desconsiderou as heterogeneidades, visíveis ou não, que se faziam presentes nas salas de aula e uniformizou a cultura e os conteúdos ensinados. Forquin assevera que

o que se ensina é, então, com efeito, menos a cultura do que esta parte ou esta imagem idealizada da cultura, que constitui o objeto de uma aprovação social e constitui, de qualquer modo, sua “versão autorizada”, sua face legítima. (1993, p. 16).

Sendo um dos elementos mais importantes do processo educativo, a preocupação com o currículo como objeto de estudo apareceu por volta dos anos de 1920, nos Estados Unidos, devido à massificação da escolarização e a intensa industrialização. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (1999), na teoria tradicional o currículo seria técnico e conceberia um perfil de escola bem semelhante ao de uma empresa, nos moldes da eficiência e da produtividade. Com a aplicação das teorias críticas ao campo do currículo, já na segunda metade do século XX, este passou a ser questionado, a partir do desvelamento do papel da escola como aparelho ideológico do Estado, em que se servia dos conteúdos ensinados para difundir a ideologia dominante. O currículo é de tal modo relevante que passou a ser analisado como um campo de estudo e pesquisas e outras teorias surgiram buscando questioná-lo e explicá-lo (HORNBERG; SILVA, 2007). Embora haja vasta produção que busca definir mais precisamente o currículo, optamos por não aprofundar este debate no presente trabalho. Entretanto, julgamos pertinente trazer algumas considerações sobre o tratamento das diferenças no eixo curricular, posto que esta é a orientação fundamental contida no texto da Lei nº 11.645/2008.

Seja na seleção dos conhecimentos, na forma como se organiza ou na materialização nas práticas cotidianas, não há no currículo uma dissociação imparcial da realidade social. Crenças, representações sociais e expectativas estão sempre presentes e o constituem. Conforme Silva (1996, p. 79), “o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos *considerados* socialmente válidos” (grifo do autor). Assim,

o currículo acaba por expressar exatamente, entre outras coisas, a forma como certas questões são definidas como “problemas” sociais. Basta pensar nas inúmeras propostas atuais para se introduzir no currículo, como matérias escolares, questões que são definidas como problemas sociais: aids, trânsito, violência, direitos humanos, sexo, destruição ambiental. (SILVA, 1996, p. 79).

Nessa direção, o currículo vai, de algum modo, refletir a sociedade espaço-temporal para a qual foi pensado. Assim, entendemos que a introdução dos conteúdos sobre as temáticas afro-indígenas nos currículos da Educação Básica, reflete uma evolução da sociedade brasileira no sentido de considerar no ambiente escolar as questões etnicorraciais que perpassam toda a sociedade.

Moreira e Candau (2007) consideram como currículo as experiências escolares que envolvem os conhecimentos em meio a relações sociais, cooperando para a formação das identidades em um “conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (p. 18). E, conforme Teixeira (2005), o currículo não é um elemento neutro, antes, podemos afirmar seu caráter transmissor de ideologias. Numa sociedade em que a desigualdade social é uma constante, o currículo escolar acaba por contribuir com o fortalecimento de determinados padrões perpetuadores dessa desigualdade, uma vez que está inserido em uma

[...] perspectiva mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares [...] e tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA *apud* TEIXEIRA, 2005, p. 116)⁹.

Nessas abordagens, o currículo passa a ser percebido, então, como um plano onde se implementam políticas culturais que interferem diretamente na produção do imaginário social, de valores e práticas, possibilitando à sociedade a sua reprodução sociocultural. De acordo com Teixeira (2005, p. 118), o currículo se constitui enquanto produto social e cultural que resulta “de um processo de tradição seletiva [...] ao definir e organizar os saberes e os conhecimentos que serão utilizados na formação dos sujeitos sociais [...] em consonância com determinado projeto de sociedade”.

O currículo pode apresentar-se também em uma forma não explícita, nas entrelinhas das atitudes cotidianas, que vão desde as comemorações de datas

⁹ Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/view/878/752>>. Acesso em: 9 jun. 2012.

específicas no calendário escolar ao simples modo de organizar as cadeiras e mesas na sala de aula. O chamado *currículo oculto* abrange

atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Ao longo de sua existência, a escola seguiu desvalorizando, tanto na grade curricular como no currículo oculto, o patrimônio cultural dos diferentes grupos, etnias e representações sociais, não abordando ou abordando como folclóricas e exóticas as culturas não adequadas ao padrão branco-cristão-ocidental. Ou seja, negros e índios no Brasil foram obrigados a vivenciar na escola a violação de suas histórias, a inferiorização dos valores e tradições de seus antepassados e a negação de suas identidades. Assim, gerações formaram-se em um ambiente permeado de preconceitos legitimados e, conseqüentemente, aceitaram contra si e dirigiram contra os outros atitudes discriminatórias.

“Ao serem trazidos na condição de escravizados ao Brasil, as diversas etnias africanas foram ignoradas em sua ontologia. E a escola reflete isso, pois tem um currículo predominantemente eurocêntrico”, afirma Silva (2000, p. 20), de maneira categórica. O currículo vivenciado na escola, que está sob a perspectiva hegemônica do conhecimento, possibilita que várias questões sejam levantadas, como as que têm sido faladas naquele espaço sobre as relações raciais ou sobre os movimentos negro e indígena. Os discursos contidos no currículo dão conta de narrativas que estabelecem noções de classes, de gêneros, de raças, de etnias, entre outras. É nesse contexto excludente, portanto, que emerge a necessidade de se discutir o currículo e pensar novos arranjos que contemplem as diferenças de forma positiva.

As questões raciais e étnicas também começaram a fazer parte das teorias pós-críticas do currículo, tendo sido percebida a problemática da identidade étnica e racial. O currículo não pode se tornar multicultural apenas incluindo informações sobre outras culturas. Precisa considerar as diferenças étnicas e raciais como uma questão histórica e política. É essencial, por meio do currículo, [...] questionar por que e como valores de certos grupos étnicos e raciais foram desconsiderados ou menosprezados no desenvolvimento cultural e

histórico da humanidade e, pela organização do currículo, proporcionar os mesmos significados e valores a todos os grupos, sem supervalorização de um ou de outro. (HORNBERG; SILVA, 2007, p. 65).

Todavia, Gomes (2007) alerta que se pode observar que no processo de inserção da questão da diversidade no currículo, esta se mostra como um tema e não como um dos eixos centrais da orientação curricular. A autora chama a atenção para o fato de, nesta condição, a diversidade ser apresentada apenas como um tema que transversaliza o currículo¹⁰:

Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. (GOMES, 2007, p. 22-23).

Com o propósito acima discutido, a Lei n° 11.645/2008, que inclui as temáticas afro-indígenas no currículo escolar, foi formulada e, portanto, deve ser implementada. Como veremos, ela é o resultado das mobilizações dos movimentos negros e indígenas que, ao longo de toda a história do país, pressionaram o Estado brasileiro e mostraram como são ineficientes as políticas de natureza universal, denunciando a discriminação e o racismo e exigindo medidas de prevenção e combate a essas práticas lesivas à sociedade.

¹⁰ Essa discussão será retomada adiante na discussão sobre as temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no segundo capítulo.

CAPÍTULO 2: AS CONQUISTAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

2.1 A luta por reconhecimento: o papel dos movimentos sociais

Como sabemos, um intenso processo de globalização que rompe as fronteiras espaciais, territoriais e ideológicas vem buscando, com relativo sucesso, homogeneizar a ciência, a economia e a política mundial nas últimas décadas. Essa é a informação que os mais interessados na questão difundem amplamente. Contudo, esse processo não está ocorrendo sem resistências, pois os grupos e movimentos que se opõem a essa nova forma de dominação reivindicam o direito de reconhecimento de suas diferenças como meio de questionar as relações de poder e de dominação. É neste contexto que os movimentos sociais passam a reivindicar um tratamento mais igualitário e antidiscriminatório, inclusive no âmbito educacional. Os movimentos sociais, segundo Gohn, são

ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo. (GOHN, 1995a, p. 44).

Entre os mais representativos do Brasil, encontram-se os movimentos sociais negros e indígenas, que, com suas articulações, vêm alcançando grandes resultados materializados em políticas públicas para a educação. Desse modo, é pertinente compreender como esses movimentos se organizaram nessa direção. Para isso, faremos uma breve incursão na história de suas lutas e conquistas no âmbito educacional.

De acordo com Soares do Bem, não há indicadores mais significativos para a análise de como funcionam as sociedades do que os movimentos sociais. O autor afirma que estes explicam o constante movimento das forças sociais, “permitindo identificar as tensões entre os diferentes grupos de interesses e expondo as veias abertas dos complexos mecanismos de desenvolvimento das sociedades” (2006, p. 1138).

Os movimentos sociais deixam entrever mais do que puras carências percebidas e demandas interpostas; eles permitem, de fato, o conhecimento do modelo de sociedade dentro da qual se articulam, cujas feridas se tornam, por intermédio deles, materialmente visíveis. (SOARES DO BEM, 2006, p. 1138).

Deste modo, os movimentos sociais permitem o desvelamento das relações sociais em seu contexto histórico, sendo a eles condicionadas suas reivindicações mais importantes. Avelar e Valentim (2010, p. 2), ao falarem sobre os avanços para as discussões no campo das ações afirmativas, fazem a seguinte consideração acerca do mérito desses movimentos para as conquistas de políticas públicas:

A partir da redemocratização do país, durante a década de 1980, diversas ações visando limitar a reprodução de estereótipos e comportamentos que afetam o acesso a oportunidades iguais e a possibilidade de seu usufruto passaram a ser implementadas. Os movimentos sociais passaram a reivindicar, de maneira mais contundente e articulada, o envolvimento direto do poder público com questões relacionadas à raça, etnia e gênero. (grifo nosso)¹¹.

Uma das grandes preocupações dos movimentos sociais negros e indígenas na atualidade é a inclusão dos assuntos africanos, afro-brasileiros e indígenas no currículo escolar e, diferentemente do que nos é mostrado, não se constitui enquanto uma mobilização recente. Para exemplificar, Grupioni (2004) assinala que, já em 1989, professores indígenas concluíram no documento final do I Encontro Estadual de Educação Indígena do Mato Grosso que “a sociedade envolvente deve ser educada no sentido de abolir a discriminação histórica manifestada constantemente nas suas relações com os povos indígenas” (p. 483). E o esforço por essa inclusão não se resume a esta ocorrência. Outras reivindicações foram determinantes para a origem de uma legislação específica que incluísse no currículo oficial as discussões sobre essas questões e são mais recorrentes do que podemos imaginar.

Outro importante evento precursor remonta a 1950, quando o Teatro Experimental Negro, movimento cultural de valorização social da população negra, organizou o I Congresso Negro Brasileiro. A carta de intenções do evento

¹¹ Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT9/cultura_afro-brasileira.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2012.

reivindicava a inclusão da História da África e dos Africanos nos currículos escolares, como forma de valorizar as raízes negras do Brasil.

Já em 2001 foi realizada a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, na cidade de Durban, África do Sul, que mobilizou governos e entidades do Movimento Negro. No caso brasileiro, compromissos assumidos nessa conferência resultaram em medidas de políticas concretas, como a reserva de vagas para negros em algumas universidades do país e novos compromissos assumidos pelo Estado em âmbito internacional, além do reconhecimento de iniciativas que iriam culminar na promulgação da Lei nº 10.639/2003.

O I Encontro dos Professores Indígenas de Rondônia (1990) solicitava, em meio a outros pontos, que se respeitasse “os índios e suas culturas nas escolas não indígenas”. A Declaração de Princípios dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, embora tenha sido redigida em 1991, foi reafirmada e publicada em 1994. O documento refere-se a diversas reivindicações antigas daqueles povos e sinaliza a importância de uma aproximação dos diversos segmentos da sociedade com a cultura indígena por meio da educação. Assim, apontou que o respeito necessário para a coexistência dessas múltiplas culturas seria alcançado quando “nas escolas dos não-índios, (*fossem*) corretamente tratadas e veiculadas a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo” (1994, grifo nosso), o que colaborou para a promulgação da Lei nº 11.645/2008.

Observa-se, assim, que o debate sobre discriminação e desigualdade etnicorracial há muito vem sendo travado no Brasil. Primeiro essas questões foram levantadas pelos movimentos sociais organizados, bem como por intelectuais formadores de opinião para, posteriormente, serem discutidas por significativos contingentes da nossa sociedade. E foram essas discussões que culminaram em uma série de medidas que pressupunham combater preconceitos e modificar situações desfavoráveis às chamadas minorias sociais.

2.2 As políticas públicas e a valorização das diferenças

Como foi delineado, a lei maior que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas, como não poderia deixar de ser, passou a integrar a legislação específica em cada recanto do país. Presentes em todo o território nacional, as medidas estabelecidas para as quais assinalou o tópico anterior foram incorporadas em constituições estaduais, leis orgânicas, leis ordinárias, entre outras¹². Segundo Gasparin e Tenório (s.n.t.), tendo em vista “o seu objetivo precípua de contribuir no processo de desenvolvimento humano, a educação e as políticas públicas estabelecidas a esta, não podem fugir deste debate”.

Entretanto, inicialmente, é necessário compreendermos que as políticas públicas não se definem abruptamente, nem se desenvolvem por meio de um processo linear. Ao contrário, esse processo envolve negociações, barganhas e luta política, abarcando atores e instituições as mais diversas. E a justificação vai acontecer em diferentes campos de debate público: legislativo, jurídico, acadêmico etc. Nesse sentido, estamos considerando que toda política pública contém uma dimensão normativa que reflete concepções e valores comuns a cada sociedade em específico e podem expressar a existência de consensos, ainda que, também indiretamente, expressem ausência de interesses daqueles que foram perdedores nos embates.

A dimensão normativa vai refletir o resultado de debates em prol ou contra uma política pública, conferindo-lhe legitimidade, mesmo perante a diversidade de argumentos e modos de expressão característicos de cada especialidade. Focalizando especificamente as políticas destinadas aos excluídos, Feres Júnior (2012, p. 11) afirma que

existe hoje um grau razoável de consenso sobre a existência de desigualdade e discriminação racial em nosso país, que essa realidade se perpetua desde os tempos da colônia, e que algo deve ser feito para remediar esse problema. Não é por acaso que indígenas e afro-descendentes são os únicos grupos humanos nomeados explicitamente na Constituição de 1988, o documento mais importante da re-fundação do Brasil democrático, que recomenda a proteção de suas manifestações culturais por parte do Estado.¹³

¹² Sobre isso, ver o artigo “A Lei 10.639/03 na História da Educação Brasileira: uma política pública de enfrentamento ao preconceito racial”, de Aleir Ferraz Tenório e João Luiz Gasparin (s.n.t.).

¹³ Disponível em: <http://www.achegas.net/numero/30/joao_feres_30.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2011.

No entanto, embora haja essa aquiescência quanto à constatação das desigualdades, a aprovação de políticas voltadas para essas populações em particular está bem longe de ser uma consonância na sociedade.

De acordo com Azevedo (2001), as políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base nas representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si própria, ou seja, sobre sua realidade social, cultural e simbólica. Segue afirmando que em cada momento histórico e/ou conjuntural arrisca-se pôr em ação um determinado projeto de sociedade “o referencial normativo global das políticas públicas”. A autora ainda afiança que uma política pública para um determinado setor, como é o caso da Lei estudada para a educação, surge a partir de uma questão que é “socialmente problematizada” e sempre está articulada com o referencial normativo global, numa dinâmica contraditória.

Com efeito, pode-se afirmar que um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo atuação do Estado. (AZEVEDO, 2001, p. 61).

O Brasil tem um longo histórico de exclusão social, um período muito maior de negação que de reconhecimento da diversidade. E os preconceitos tão introjetados na memória social geralmente demoram a se diluir. Pouco mais de cem anos se passaram desde a proibição legal da escravidão, tempo relativamente curto para uma mudança significativa no modo de pensar da sociedade. Azevedo (2001) assevera que os valores sociais se materializam nos referenciais. Nesse sentido, as políticas públicas investigadas demonstram trazer-nos em seus referenciais, elementos dessa cultura excludente e seletiva que marca a sociedade brasileira desde os tempos coloniais.

Como sabemos, nas sociedades capitalistas as políticas públicas são proclamadas como um meio de diminuir as desigualdades sociais, atendendo às necessidades básicas dos indivíduos e, particularmente, aos direitos de cidadania. Sendo assim, quando as questões sociais são problematizadas, o que se destaca com maior frequência é o combate à pobreza e a má distribuição de renda. Todavia, nas últimas décadas, houve um deslocamento do cerne desta problematização e das respectivas políticas, sobretudo pela atuação dos movimentos sociais, que

conseguiram registrar na agenda governamental outros elementos que compõem o padrão das desigualdades.

É nesta direção que temas como diferenças culturais, raciais, étnicas, de gênero, a dimensão da subjetividade, dentre outros, passaram a ser considerados por programas e projetos educacionais, tal como expressam as políticas que envolvem ações afirmativas.

Perante tal contexto, assistimos, na primeira década do século XXI, a definição de políticas públicas para os grupos excluídos socialmente, entre os quais estão os compostos por segmentos das classes populares, etnias, raças e gênero, que, assim, passaram a ser evidenciados. Sem dúvida, são mudanças que refletem avanços, ainda que venham sendo atendidas segundo os limites que as sociedades desiguais, de mercado ou de classes impõem.

Nessa direção, o Brasil tem instituído leis, desenvolvido planos e programas de ações que intentam distinguir e retificar situações de direitos negados socialmente ao longo da história. Essas ações se propõem, então, a direcionar os esforços para minimizar as distâncias socioeconômicas que permanecem na vida social brasileira, expandindo as ações de inclusão social, já que a desigualdade etnicorracial é subproduto da dinâmica de uma sociedade capitalista.

Geralmente polêmicas, demoram a ser acolhidas e, quando o são, esbarram em uma série de contradições e questões de cunho político e estrutural. Nesse sentido, podemos afirmar que o Estado tem ensaiado avanços em termos das intenções proclamadas e da promulgação de leis, elaborando novas políticas e legislação de caráter antidiscriminatório, ainda que haja distância entre o legal e a realidade concreta.

2.3 As políticas valorativas e as medidas educacionais

Nos últimos dois decênios estavam em vigor no Brasil dois planos educacionais: o Plano Nacional de Educação, com vigência entre o período de 2001 a 2011, cuja obrigatoriedade está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996, e o Plano Decenal de Educação para Todos, procedentes dos acordos da Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia em 1990 e que teve vigência no período de 1994 a 2004. Apesar do planejamento e

das ações decorrentes daquelas estratégias, a pretensa justiça social que assegure a todo cidadão o exercício do direito à educação de qualidade sempre esteve distante, principalmente quando falamos dos grupos mais discriminados, as chamadas minorias sociais, sejam por diferenças econômicas, étnicas, de gêneros ou raciais.

É suficiente lembrar que ingressamos no terceiro milênio com novas demandas de formação e de conhecimento requeridas pelas mudanças sociais em curso, sem sequer termos assegurado o direito à escolarização fundamental de qualidade para a maioria da população, o que exemplifica tanto a permanência como o agravamento dos níveis da desigualdade social historicamente imperantes entre nós. (AZEVEDO, 2001, VII-VIII).

Não obstante, algumas ações de assistência a grupos de estudantes mais vulneráveis têm sido realizadas, como a reserva de vagas em universidades públicas para jovens negros e indígenas, que podem ser definidas como *ações afirmativas* ou *ações de discriminação positiva*. No discurso governamental, são compreendidas como formas de políticas públicas definidas particularmente como

[...] medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. (BRASIL, 1996).

Ou seja, são ações que emanam dos poderes públicos e das autoridades públicas a partir das reivindicações dos movimentos sociais representativos. De acordo com Gomes,

as ações afirmativas definem-se como políticas públicas (e privadas), voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. (GOMES, 2002, p. 128-129).

Essas ações encontram-se no campo das políticas de reparação ou compensatórias, que fazem parte, por seu turno, das chamadas políticas de promoção da igualdade racial. Entretanto, há outros gêneros de ações que fazem

parte das políticas de promoção da igualdade racial, quais sejam: as *políticas de ação repressiva* e as *políticas de ação valorativa*.

Apesar de este trabalho não tratar sobre políticas de ação repressiva, é interessante aludir à definição de Jaccoud e Beghin (2002 p. 56), que afirmam ser aquelas que “visam combater o ato discriminatório – a discriminação direta usando a legislação criminal existente”. Um exemplo é a Lei nº 7.716/1989, que pune os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. A estratégia repressiva, ou punitiva, objetiva diretamente proibir, eliminando comportamentos discriminatórios. As autoras asseveram ainda que tanto as políticas de ações afirmativas como as de ações repressivas são compreendidas como aquelas que se dirigem, de forma específica, a condutas e comportamentos.

Neste estudo, o foco volta-se para as denominadas *políticas valorizativas* ou *valorativas*, que possuem caráter contínuo e, de acordo com Jaccoud e Beghin (2002, p. 56), “seu objetivo é atingir não somente a população racialmente discriminada – contribuindo para que ela possa reconhecer-se na história e na nação –, mas toda a população, permitindo-lhe identificar-se em sua diversidade étnica e cultural”. Essas políticas são conceituadas como

[...] aquelas que têm por meta combater estereótipos negativos, historicamente construídos e consolidados na forma de preconceitos e racismo. Tais ações têm como objetivo reconhecer e valorizar a pluralidade étnica que marca a sociedade brasileira e valorizar a comunidade afro-brasileira, destacando tanto seu papel histórico como sua contribuição contemporânea à construção nacional. Nesse sentido, as políticas e as ações valorizativas possuem caráter permanente e não focalizado. (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 56).

Destarte, nas políticas valorativas do campo educacional consideramos a necessidade de fortalecer as instituições escolares como espaços que buscam combater atitudes e juízos preconceituosos e disseminar valores de respeito às diferenças como princípio de igualdade. Conforme Santos e Silveira,

[...] o combate ao racismo, para ser eficaz, não deve e não pode se limitar a políticas específicas direcionadas aos grupos discriminados racialmente. Pensamos que é imprescindível haver políticas universais associadas e complementadas por políticas específicas, umas dando suporte às outras, visando a uma ressocialização coletiva da sociedade brasileira, onde não somente os grupos discriminados sejam protegidos contra a discriminação racial, mas os

indivíduos que pertencem aos grupos raciais que historicamente discriminam sejam reeducados para não discriminar. (2010, p. 43).

Dentre as políticas valorativas, encontra-se a Lei nº 11.645/2008, que alterando a Lei nº 10.639/2003, que já havia modificado, por sua vez, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu, com suas especificidades, as diretrizes para a incorporação no currículo escolar do reconhecimento das diversidades existentes e obrigam o estudo da História e Culturas Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica.

Cabe destacar que tal determinação vem em resposta às demandas dos movimentos sociais por espaço para o tratamento das temáticas etnicorraciais nas escolas e para o reconhecimento e a valorização da diversidade sociocultural no Brasil. Os cidadãos envolvidos com essas causas, os movimentos sociais, entre outros segmentos da sociedade, há muito ressaltavam a importância de trazer essas temáticas para serem discutidas no campo da educação, nas escolas, como vimos anteriormente.

Apesar de os três tipos de ações relacionarem-se mutuamente, é preciso não confundi-las para não correremos o risco de reduzir seu significado. Nesse sentido, é possível compreender que o propósito da inclusão das políticas valorativas é exceder situações prepostas de desigualdade e negação de direitos, oportunizando a materialização do princípio da igualdade. Tem como objetivo explícito contribuir para tornar este mundo mais traduzível, ou seja, convivível em meio à suas diferenças (CANCLINI, 2003).

Mesmo que os maiores avanços na definição de políticas públicas para os segmentos sociais mais marginalizados tenham ocorrido na última década, sabemos que eles são fruto de um processo instalado no bojo das mobilizações pela redemocratização do país, após a ditadura militar de 1964. Resultado dessas lutas, elas se concretizaram nas prescrições contidas na Constituição promulgada no ano de 1988.

De fato, retomando o que prescreve a Carta Magna, o Conselho Nacional de Educação (CNE), ao se manifestar sobre a questão da educação compensatória¹⁴, afirmaria:

¹⁴ Parecer nº 03 de 10 de março de 2004, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. (BRASIL, CNE, 2004).

Como vimos, as Leis que apreciamos neste estudo, embora tenham sido implementadas já nos anos 2000, não partem de uma reivindicação recente. Entretanto, reprimidos pelo ritmo desenvolvimentista ocorrido na época, os movimentos organizados foram sufocados pela ordem imposta pela ditadura militar no início dos anos 1960, voltando a tomar vulto no período de efervescência social da redemocratização do país.

Após o hiato de 21 anos do longo período de governo militar, entremeado por intensa pressão dos movimentos sociais por liberdade, direitos e democracia, o Brasil iniciou, no final da década de 1970, o processo de abertura política. Em 1985, com a queda do Regime, a Emenda Constitucional nº 25 convocava as eleições para a Assembleia Nacional Constituinte. Não obstante toda instabilidade pela qual passava a população brasileira em face dos níveis de empobrecimento, em decorrência, por seu turno, das restritivas políticas sociais dos governos militares, é possível afirmar que a Constituição de 1988 foi a primeira realmente democrática na História do Brasil. Alcinhada de “Constituição Cidadã”, obteve ampla participação dos movimentos sociais em seu processo de elaboração, unindo a maior parte dos mais distintos segmentos sociais do país.

A Constituição de 1988 representa um marco para a construção de uma sociedade inclusiva. As mudanças na Constituição política são reflexos da correlação de forças entre grupos que disputam o poder; neste, os movimentos sociais – negros e indígenas em especial – ganham relevância por assumirem a luta contra a opressão recebida em virtude de suas diferenças étnicorraciais e culturais. (SILVÉRIO, 2005, p. 88).

Finalmente reconhecida a pluralidade cultural brasileira, a educação deveria promover um ensino voltado ao respeito pelas diferentes culturas, à igualdade nas condições de acesso e a valorização das matrizes indígenas e afro-brasileiras. No art. 242, § 1º, a Constituição Federal assegura que “o ensino de História do Brasil

levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Não obstante, Nunes adverte que

apesar de toda a extensão e abrangência do texto constitucional, as demandas dos movimentos negros (*e indígenas*) foram apenas parcialmente atendidas com a promulgação da Constituição, sobretudo no que diz respeito às reivindicações na esfera educacional. (2010, p. 47) (grifo nosso).

Naturalmente, não deixa de ser expressivo o fato de a Constituição ter determinado que o Estado valorize as manifestações culturais dos povos indígenas e dos afro-brasileiros no âmbito escolar. Entretanto, o simples reconhecimento dessa pluralidade étnica e cultural presente no texto constitucional não foi suficiente para que, efetivamente, se materializasse no chão da escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹⁵ são referenciais de qualidade destinados aos professores e demais profissionais da educação para uso consultivo no Ensino Fundamental. Implementados ainda no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, em dezembro de 1995, esses instrumentos da política educacional receberam duras críticas, desde a forma como foram conduzidos pelo MEC até o modo como se excluíram os professores do processo de sua elaboração.

A proposta dos PCNs foi padronizar minimamente o ensino em todo o país, constituindo pilares fundamentais para guiar a educação formal em todos os componentes curriculares tradicionais. Mas, além desses componentes, existem os temas transversais, que foram idealizados, como a própria denominação sugere, para transversalizar o currículo no interior de cada disciplina. Dentro desses temas encontra-se o da Pluralidade Cultural, que

entrelaçado com os demais temas transversais, este abre-se para parte do complexo problema que envolve preconceito e discriminação, sem fechar o campo de trabalho para o vasto conjunto dessa complexidade. É de se notar que o preconceito tem profundas raízes psicológicas, culturais, sociais, dirigindo-se aos mais diversos alvos — nem sempre encontrados em campo cultural, ou com reflexo exclusivo ali. (BRASIL, 1997, p. 22).

¹⁵ No que se refere ao Ensino Fundamental, foram estabelecidos os PCNs de 1ª a 4ª séries e os de 5ª a 8ª séries. A versão final dos Parâmetros de 1ª a 4ª séries, lançada em 1997, foi composta por dez volumes, divididos nos seguintes componentes: 1: Introdução, 2: Língua Portuguesa, 3: Matemática, 4: Ciências Naturais, 5: História e Geografia, 6: Arte, 7: Educação Física, 8: Apresentação dos Temas Transversais e Ética, 9: Meio Ambiente e Saúde, 10: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Canen (2000) tece algumas considerações a respeito dos PCNs sobre a temática Pluralidade Cultural, reconhecendo que houve avanços em se idealizar a diversidade cultural como proposta a ser abordada no âmbito do currículo formal. Contudo, a autora afiança que o tratamento da diversidade cultural sob a forma de temas transversais pode torná-la invisível na prática pedagógica, em face do enfoque moderado, que tem se tornado um mero conhecimento de manifestações culturais de grupos, não problematizando as contradições da sociedade (Canen, 2000 *apud* TENÓRIO; GASPARIN, 2009). E Nunes (2010) avalia que:

O texto sobre a pluralidade cultural avança na perspectiva de reconhecer a diversidade étnica e repudiar qualquer forma de discriminação racial, de gênero, religiosa entre outras, mas não aborda de forma efetiva as diferenças sociais e a implicação destas no campo cultural e as diferenças dentro de um mesmo grupo. (2010, p. 58).

Todavia, apesar das críticas pertinentes, o reconhecimento da Pluralidade Cultural nos PCNs veio juntar-se à Constituição de 1988 para contribuir com o debate a respeito da diversidade sociocultural no âmbito escolar que efervescia naquele momento. De tal forma, mesmo levando em consideração suas limitações, o tema transversal Pluralidade Cultural dos PCNs, ao privilegiar a discussão sobre as diferenças nos mais diversos componentes curriculares, representa um mecanismo eficaz na contribuição para o reconhecimento e a valorização da diversidade nas salas de aula.

Não por ação do Poder Executivo, mas como iniciativa da sociedade civil organizada, ainda na década de 1980 os debates acerca da nova Lei de Diretrizes e Bases começaram a ser realizados no Congresso Nacional, haja vista que a última versão da Lei datava de 1971, período do regime militar.

Uma das características importantes da primeira fase de tramitação da LDB é o fato de que, ao contrário das legislações anteriores na área, ela não surge de projetos oriundos do executivo. Não só o projeto foi apresentado por parlamentares, como contou com intensa participação da sociedade civil, sobretudo de entidades acadêmico-científicas e de profissionais da educação. (NUNES, 2010, p. 52).

Todavia, enquanto os embates aconteciam no processo de aprovação da LDBEN, muitas iniciativas começaram a surgir como fruto das intensas discussões presentes na sociedade. Se tomarmos como referência o Estado de Santa Catarina,

podemos encontrar diversas medidas legais que visavam incluir a temática da diversidade etnicorracial no currículo escolar antes mesmo da promulgação da LDBEN, como a Lei nº 2.830/1993, do Município de Itajaí, e a Lei nº 4.446/1994, de Florianópolis (ROMÃO, 2009). Belém, com a Lei Municipal nº 7.6985/1994, e Aracaju, com a Lei Municipal nº 2.251/1994, também são exemplos. Isso indica quanto os movimentos sociais estiveram organizados em todo o país e como estrategicamente vêm buscando transpor cada degrau até atingir seu principal propósito, qual seja, o reconhecimento e a valorização da diversidade em todos os âmbitos sociais.

Após quase duas décadas de lutas, finalmente o projeto aprovado na Câmara e no Senado foi sancionado em 20 de dezembro de 1996. Contudo, manobras políticas¹⁶ com vistas a favorecer o setor privado acabaram por alterar o teor inicial do projeto construído coletivamente, abalando o esforço que envolveu a participação da sociedade civil. A nova LDBEN nº 9.394/1996 é a atual lei orgânica que rege as diretrizes da educação nacional e em seu texto também se observam prescrições que visam ao reconhecimento e à valorização das diferenças.

Na perspectiva do currículo, Gomes afirma que a incorporação da diversidade não deve ser compreendida como um modismo, no entanto, deve ser concebida “no campo político e tenso no qual as diferenças são produzidas, portanto, deve ser vista como um direito. Um direito garantido a todos e não somente àqueles que são considerados diferentes” (2007, p. 30). Dessa forma, mais que trazer para os espaços escolares informações diversas de uma variedade de culturas, é preciso abordar seus processos históricos e políticos.

No Capítulo II, da Educação Básica, na Seção I, das disposições gerais, a LDBEN determina:

Art. 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...]

§ 4º – O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do

¹⁶ Darcy Ribeiro, autor e relator do projeto, por diversas vezes mostrou-se ferrenho defensor da democracia e da educação, atacando as políticas educacionais autoritárias da ditadura militar. Contudo, nesse episódio, se rendeu às artimanhas regimentais provocadas pelo Executivo no âmbito do Legislativo e a LDB/1996 transformou-se de forma autoritária em uma lei do Executivo, atendendo mais aos interesses do setor privado do que aos anseios dos educadores (BRZEZINSKI, 2010).

povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Destarte, a LDBEN flexibiliza o currículo proporcionando que as regiões tenham autonomia, permitindo-lhes a adaptação do conteúdo a ser estudado, de acordo com suas especificidades, em vez de tentar apenas homogeneizá-los. Além disso, como descrito no quarto parágrafo, já se assinalava uma orientação para o tratamento das diferenças etnicorraciais.

Na mesma direção, a Seção III, do ensino fundamental, art. 32, § 3º, prevê que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, garantindo a esses povos o direito ao ensino bilíngue, entre outros direitos que estão expressos nos arts. 78 e 79:

Art. 78 – O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79 – A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º – Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º – Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

– fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

– manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

– desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

– elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

É preciso, todavia, atentar para o fato de que tais ações do poder público não representam, absolutamente, a benevolência do Estado nem significam que os povos indígenas esperaram passivamente por isso. Essas conquistas nada mais são que o resultado de um longo período de mobilização das organizações indígenas (SANTOS, 2004).

Não restam dúvidas sobre a importância que teve a LDBEN nº 9.394/1996 na consolidação de diretrizes pluriétnicas para a educação no Brasil. Consideramos que essa legislação significou a primeira abertura, de fato, para a valorização da sociodiversidade brasileira quando asseverou a relevância dessas contribuições étnicas e culturais no campo educacional.

O debate sobre a inclusão nos currículos oficiais da História da África, de forma específica, foi retomado e, como resultado desse processo, o Projeto de Lei nº 259 foi apresentado no Congresso Nacional em 11 de março de 1999. Dispondo sobre a obrigatoriedade da inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos currículos oficiais, tramitou naquele órgão por quatro anos até que, em 9 de janeiro de 2003, a LDBEN foi alterada e acrescentados os arts. 26-A, 79-A e 79-B, dando origem à Lei nº 10.639. Sancionada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, na gestão do ministro da Educação Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque, a Lei nº 10.639/2003 estabeleceu 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", entre outras providências.

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

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

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

Como podemos observar, o § 3º e o art. 79-A apresentam-se vetados na Lei nº 10.639/2003 porque o Ministério da Educação considerou, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição Federal, que havia contrariedade ao interesse público nestas duas disposições.

No texto original do § 3º, as disciplinas de História e Educação Artística, no Ensino Médio, deveriam destinar pelo menos dez por cento (10%) de seu conteúdo programático anual ou semestral ao estudo da temática referida nesta Lei. Das duas razões apontadas para o veto, a primeira chamava atenção para a ocorrência de o referido parágrafo não considerar na fixação dos currículos mínimos de base nacional os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país, já garantidos pelo art. 26 da LDBEN. A segunda razão seria a interpretação de que o referido parágrafo estaria indo de encontro ao art. 9º, inciso IV da Lei nº 9.394/1996, pois desconsideraria o estabelecimento, em colaboração entre os Estados, o Distrito Federal e os municípios, das competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que deveriam orientar os currículos e os seus conteúdos mínimos. Conforme esse julgamento, o interesse público também foi contrariado pelo referido artigo, uma vez que ele afastava essa indispensável colaboração entre os entes no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira.

O art. 79-A preceituava que os cursos de capacitação para os docentes deveriam contar com a participação do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes ao assunto. O motivo do veto do artigo foi a verificação de que a Lei nº 9.394, de 1996, não disciplinava e sequer mencionava em nenhum de seus artigos os cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, romperia com a unidade de conteúdo da referida Lei, estando, dessa forma, contrariando a norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, que afirma em seu art. 7º, inciso II, que a lei não conterá matéria estranha a seu

objeto.

Notamos ainda que a Lei nº 10.639/2003 não incluiu a temática indígena, apesar de historicamente esses grupos sociais partilharem da mesma condição de negação de direitos, desvalorização e exclusão. Com o intuito de ampliar a precedente, a Lei nº 11.645/2008 foi promulgada, vindo garantir aos povos indígenas, do mesmo modo, o reconhecimento de sua história e cultura no campo educacional.

2.4 A Lei nº 11.645/2008

Como resultado de discussões, reivindicações e mobilizações dos povos indígenas, de indigenistas e de movimentos sociais engajados na defesa da causa, em 10 de março de 2008, a Lei nº 11.645/2008 acrescentou a temática indígena ao artigo 26-A, já alterado por sua vez pela Lei nº 10.639/2003. Naquele momento, Fernando Haddad era o ministro que estava à frente da pasta da Educação Nacional. De fato, ao estabelecer a obrigatoriedade curricular do tratamento da história e cultura indígena, a Lei previa que:

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

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

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

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

Ao analisarmos a Lei nº 11.645/2008, não podemos deixar de retornar aos conceitos das políticas de promoção da igualdade racial. Como vimos, Jaccoud e

Beghin (2002) fazem uma distinção entre as políticas compensatórias, as repressivas e as políticas que objetivam valorizar as diferenças, ainda que ambas encerrem o mesmo sentido, qual seja, combater a discriminação e a desigualdade etnicorracial.

Ficam evidentes no texto da Lei os objetivos de reconhecimento e valorização das diversidades etnicorraciais. Ou seja, é uma política de qualidade permanente e o foco não está apenas nas populações marginalizadas, mas se destina a toda a sociedade. Seguindo essa concepção, pode-se compreender que, embora haja certa tendência em classificar quaisquer políticas e ações voltadas para os segmentos sociais minoritários como pertencentes ao campo das políticas afirmativas, a Lei nº 11.645/2008 se adequa melhor às políticas de ação valorativa uma vez que investe contra o problema na sua base, ou seja, busca formar as novas gerações num contexto em que haja respeito às diferenças, além de ser destinadas não apenas a um grupo específico, mas a toda a sociedade.

A referida Lei é considerada pelos movimentos negros e indígenas como instrumento indispensável na luta contra as desigualdades etnicorraciais, uma vez que a instituição escolar possui a aptidão legal para contribuir com a desconstrução de preconceitos e estereótipos negativos associados a esses grupos. Isto, ao mesmo tempo em que pode colaborar na construção de novas representações sobre os negros e índios no Brasil, distanciadas dos atávicos preconceitos vigentes entre nós. Entretanto, como se sabe, uma lei pode tornar-se letra morta quando sua aplicabilidade representa mais um problema do que uma solução. O depoimento de uma das gestoras entrevistadas ilustra bem esse pensamento quando faz a seguinte afirmação:

a gente sabe que lei pode ser letra morta, não significa que ela vai ser cumprida, mas é uma coisa que vai garantir a dar um estatuto de que pelo menos seja controlada, que faça valer numa lei, positivada, mas não significa que vai ser cumprida... Tem uma força de lei, tem que ser cumprida, todo mundo tem que olhar pra isso, mas não é tão simples assim, você desconstruir um discurso que praticamente na mente do imaginário coletivo. Então, é toda uma reconstrução de um discurso pra poder ele ser tão incorporado (G2).

Vale destacar que são muitos os instrumentos de política acionados visando a garantir o cumprimento da legislação em foco, o que é indicativo de que as reivindicações e lutas das forças interessadas ganharam permeabilidade nos

aparelhos de Estado. Nesse sentido, para apoiar e garantir o cumprimento da Lei anterior, a de nº 10.639/2003, outros mecanismos legais foram elaborados, como o Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP 001/2004. Esses documentos visam a instituir e fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Posteriormente, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana foi elaborado como um documento pedagógico que objetiva orientar os sistemas de ensino e as instituições educacionais para a implementação da Lei nº 10.639/2003.

É necessário atentar para o fato de que no momento de publicação dos documentos mencionados, a Lei nº 11.645/2008 ainda não havia sido aprovada e, por essa razão, não há alusão à história indígena. Ainda assim, o Plano Nacional sofreu algumas pequenas modificações no texto original para incluir a temática indígena por ocasião da publicação da última Lei. Entretanto, como expresso no título e logo na apresentação do texto, fica claro que o foco continua sendo a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, mesmo que “a compreensão trazida pela Lei nº 11.645/2008, sempre que possível, (*esteja*) expressa (*naquele*) Plano Nacional” (grifo nosso).

Não há, contudo, consenso entre as entidades negras na aceitação da substituição da Lei nº 10.639/2003 pela Lei nº 11.645/2008. Algumas correntes do MNU questionam a real necessidade de trazer a temática indígena para esse contexto, afirmando que a mesma já estava presente na LDBEN e no Plano Nacional, além de exercerem o direito à formação própria de seus educadores e educadoras e do ensino na língua materna. Isso, por si só, já asseguraria o reconhecimento cultural desses povos. Outras correntes argumentam que essa mudança pode originar certa confusão entre os profissionais da educação, que deixariam de compreender a complexidade da questão racial do negro no Brasil, entendendo que está sendo tratada apenas mais uma diversidade.

Entretanto, sabemos que, embora os formatos possam ser considerados diferentes, as situações sob as quais se encontram os indígenas não estão em melhores condições que as que se encontram os negros no Brasil. E, a despeito de já existirem determinadas políticas que objetivam a valorização daqueles povos, o tratamento da questão em sala de aula, como já foi discutido, é um diferencial

significativo que atua na base das estruturas da discriminação etnicorracial. Além disso, a educação escolar indígena de que tratam os arts. 78 e 79 da LDBEN se refere apenas à oferta da educação para os indígenas. Por essa razão, não possibilita aos não indígenas o conhecimento sobre as manifestações culturais e a contribuição desses povos na história da sociedade brasileira, o que comprometeria a supressão dos preconceitos e os estereótipos ainda muito presentes.

Para além de problematizações decorrentes de interpretações subjetivas nos dispostos das leis que, por sua vez, podem estar ligadas à detenção de protagonismos históricos dos movimentos sociais, a Lei nº 11.645/2008 imbrica as duas temáticas em seu todo. Portanto, a separação binária comumente observada em várias instâncias educacionais entre a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 pode ser considerada uma forma de segregação entre seus próprios protagonistas. Cabe destacar que a segregação e o preconceito consistem na carência de uma reflexão apurada de uma determinada realidade. Por fim, aquele que atua nessa direção, invariavelmente, reproduz preconceitos.

***CAPÍTULO 3: A IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR DA HISTÓRIA E
CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA EM PERNAMBUCO***

3.1 As diretrizes do governo estadual para a educação

É sabido que escola contemporânea, para ser reconhecida como de qualidade, precisa estar organizada cada vez mais nos moldes do mercado. Neste sentido, afirma-se que “a racionalidade imposta pelo processo produtivo, que objetiva garantir resultados eficientes, penetra no interior do sistema escolar e atinge o próprio processo pedagógico” (TEIXEIRA, 2001, *apud* GRISCHKE; HYPOLITO, 2009, p. 109). Dourado, por seu turno, nos sugere que

pensar as políticas e a gestão da educação no Brasil, sobretudo a partir da defesa de um padrão de qualidade socialmente referenciada, nos insere no desafio de pensar a lógica centralizada e autoritária que tem permeado as políticas educacionais para todos os níveis de ensino, particularmente para a educação básica. Esse nível de ensino, composto pela educação infantil, ensino fundamental e médio, possui estruturação complexa e heterogênea, fortemente balizada por múltiplas formas de regulação e controle, incluindo a ação do MEC, dos sistemas de ensino e das escolas. (2007, p. 938).

Segundo dados levantados junto à Secretaria de Educação de Pernambuco (SOUZA; RODRIGUES, 2011), o sistema educacional do âmbito estadual possuía, em 2008, uma rede de 1.101 escolas e matrícula de 907.301 alunos, sendo o detentor do maior peso da oferta de Educação Básica oferecida no Estado. Tal crescimento quantitativo, contudo, não foi acompanhado de um desenvolvimento qualitativo na perspectiva indicada por Dourado e Oliveira (2009). De acordo com esses autores,

a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Nos anos 1990, foi implantada no Brasil uma série de medidas que visavam a melhorar a qualidade da educação. Estabelecidas essas políticas, entre as quais estavam a progressão continuada dos alunos e os programas de aceleração da aprendizagem, o que era uma tentativa de resolução para as dificuldades tornou-se

outro problema, pois tais medidas mostraram-se incapazes de solucionar a questão da qualidade.

No caso de Pernambuco, temos observado a presença de elementos de cunho neoliberal, orientando a concepção de qualidade educacional, o que paradoxalmente desconsidera a importância de determinados conteúdos mais voltados para uma formação humanística. É neste sentido que se situa a excessiva preocupação do governo com índices de rendimento, taxas de reprovação e evasão, entre outros dados estatísticos, que incidem diretamente na racionalização e intensificação do trabalho docente. Em educação, quando os resultados são superestimados em detrimento do processo, há uma significativa perda de sentido. Dourado (2007) fundamenta nosso entendimento de que é tradição na política educacional brasileira, dentro de um campo mais amplo das políticas, focar o imediato, as ações que objetivam resultados em curto prazo, quando assevera que

a constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação. (DOURADO, 2007, p. 925-926).

Entre os anos de 1999 e 2006, o governo de Pernambuco esteve em estreita sintonia com o governo federal (aliança PMDB-PFL) e sinalizou uma clara orientação da gestão da educação na perspectiva neoliberal¹⁷. Entre as medidas de política que tiveram destaque naquela gestão situam-se o conteúdo do Plano Estadual de Educação (PEE/PE 2000-2009) e a implementação das Unidades Executoras nas Escolas (UEX) praticamente sem questionamentos. No período, as forças progressistas denunciaram que essas unidades traziam riscos de privatização das escolas por permitirem a entrada de recursos privados para o financiamento do ensino público, o que contribui para certa omissão das responsabilidades estatais. A criação das UEX era uma exigência do governo federal para que fossem

¹⁷ A coalizão “União por Pernambuco” governou o estado durante dois mandatos no período 1999 a 2006, tendo à frente do Executivo Jarbas Vasconcelos. Em nível federal, coalizão semelhante esteve à frente do poder central durante os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC (período de 1995 a 2003).

implantados os programas Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e, mais tarde, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), aos moldes de pressupostos neoliberais que orientaram as políticas de educação dos governos de FHC. Em 2007, houve mudanças nos rumos políticos do governo de Pernambuco, quando nova coalizão política ascende ao poder, representada pela aliança PSB-PT-PCdoB-PP-PDT-PSC-PL, entre outros partidos, formando a Frente Popular de Pernambuco. Todavia, observamos que, particularmente em relação à política educacional estadual, houve a permanência de muitas das orientações neoliberais, significando que, nesse campo, foi pálida a ruptura com as diretrizes do governo anterior. Um dos exemplos dessa postura têm sido as tentativas de implementação do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação/PMGP-ME.

O PMGP tem sua regulamentação baseada no Decreto nº 29.289, de 7 de junho de 2006, que instituiu o Programa de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco (PNAGE-PE). Este último, por meio contrato firmado entre a União e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), atrelou-se ao Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e Distrito Federal (PNAGE), em 2006. O objetivo, segundo anuncia o PNAGE em seu sítio eletrônico, “é melhorar a efetividade e a transparência institucional das administrações públicas dos Estados e do Distrito Federal”¹⁸.

Na esfera educacional, o PMGP-ME foi implementado com o propósito de elevar o índice da Educação Básica e melhorar sua qualidade, segundo o documento que o rege. O Programa tem privilegiado o tratamento dos problemas educacionais como se fossem decorrentes, sobretudo, da má administração do sistema educacional e das unidades escolares, privilegiando uma relação linear entre as metas e os resultados. Ou seja, encaram-se os problemas como se tivessem apenas causa técnica, sem considerar as inúmeras dimensões nele envolvidas, de acordo com a perspectiva tecnicista que orienta as políticas sociais de cunho neoliberal (AZEVEDO, 2001) (SOUSA; RODRIGUES, 2011). O texto do documento assim pronuncia:

estamos implantando um Modelo de Gestão que tem *foco em resultados* e que na área da Educação significa o meio mais eficaz para alcançarmos melhores indicadores sociais, diminuindo as taxas

¹⁸ Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/secretaria.asp?cat=171&sec=14>>. Acesso em: 17 maio 2012.

de repetência e evasão escolar, de analfabetismo e, sobretudo, proporcionando uma educação de qualidade às crianças e jovens pernambucanos, onde todos tenham o direito de aprender e de evoluir. (GOVERNO DE PERNAMBUCO, 2007, p. 3) (grifo nosso).

O PMGP-ME objetiva garantir a qualidade da educação pública definindo metas que visam à melhoria dos indicadores educacionais com foco nos resultados, o que confirma sua filiação aos axiomas da administração gerencial, filiada, por seu turno, ao neoliberalismo. Nesse sentido, assistimos nos últimos anos a mudanças na área da educação que, por sua vez, guardam semelhanças com as orientações que regiam as políticas da coalizão que anteriormente estivera à frente do governo de Pernambuco.

A partir do chamado “compromisso”, o Governo bonifica financeiramente em forma de política compensatória as escolas que atingem suas metas. Neste sentido, a política pública apresenta a característica de compensação em detrimento de ações estruturadoras para melhoria dos resultados educacionais, como formação, plano de cargo e carreira, infraestrutura física e pedagógica, necessárias ao processo educativo. Ao contrário do que proclama o Governo, no PMGE/ME o processo participativo aponta para o indício de ser apenas falácia. Até onde foi investigada, a prática da gestão educacional tem evidenciado autoritarismo na elaboração do planejamento educacional formulado pelo grupo gestor e entregue às escolas para cumprimento, definindo a bonificação como premiação básica para a melhoria do IDEB. (CAVALCANTI, 2011, p. 8).

Também nessa direção, a política educacional de Pernambuco tem se baseado nas propostas pedagógicas do Instituto Ayrton Senna, organização não governamental (ONG) que vem concretizando a parceria público-privada no campo educacional, particularmente na escola básica. Como demonstram vários estudos, as consultorias prestadas por essa instituição privilegiam um determinado modelo de gestão como um dos principais meios de se buscar a qualidade do ensino. Para tanto, introduz elementos próprios do mercado nos ritos e práticas educacionais, estimulando a competitividade e a concorrência entre alunos, professores e unidades escolares no alcance de metas traçadas, inclusive o polêmico bônus educacional, no lugar de melhorias salariais.

Sabemos que a gestão para os resultados tem sido o foco central das políticas educacionais em Pernambuco. Essa questão tem tomado contornos de um

discurso hegemônico e se fundamenta em modelos do mercado de produção para a educação, que remete à tese do capital humano, desconsiderando a natureza diferencial do campo educacional e suas especificidades. Sem critérios para uma educação que objetive qualidade social, as políticas educacionais assentadas nessas orientações desprezam as diversidades cognitivas e culturais dos alunos, retiram a autonomia, desvalorizam os docentes e comprometem, sobretudo, o potencial transformador do processo educativo.

3.2 As ações da Secretaria de Educação de Pernambuco

Considerando que o campo empírico da pesquisa foi principalmente o Estado de Pernambuco, é importante explicitar as responsabilidades atribuídas aos sistemas de ensino estadual pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Entre as ações que foram prescritas para o Sistema de Ensino Estadual, destacamos:

a) Apoiar as escolas para implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Etnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;

[...]

c) Promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional [...], mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;

d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades [...] da população e do ambiente ao ensino e à aprendizagem das Relações Etnicorraciais;

[...]

f) Realizar consulta às escolas sobre a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e construir relatórios e avaliações do levantamento realizado;

g) Desenvolver cultura de auto-avaliação das escolas e na gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores, com base

em indicadores socioeconômicos, etnicorraciais e de gênero produzidos pelo INEP;

h) Instituir nas secretarias estaduais de educação equipes técnicas para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações etnicorraciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano; [...]

Embora haja essa divisão de responsabilidades entre os sistemas de ensino e um constante convite à comunidade escolar para o combate à discriminação etnicorracial no âmbito da educação, as iniciativas para a materialização dessa política ainda se encontram em um nível embrionário. A efetivação da educação para as relações etnicorraciais está sujeita à mobilização da sociedade civil com o propósito declarado de que o direito à diversidade etnicorracial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores e nas políticas educacionais como um todo (GOMES, 2009).

Dito isto, é pertinente mencionar que houve conquistas no âmbito estadual no sentido anteriormente tracejado. Segundo Nota Técnica (Anexo H) encaminhada ao MPPE, algumas ações foram realizadas a partir de 2007 com vistas a cumprir as orientações do governo federal e diretrizes do MEC, em atendimento às reivindicações pelo tratamento das temáticas afro-indígenas no campo educacional, conforme Quadro 3:

QUADRO 3

| Gerência de Políticas Educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (GEIF) |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Participação de 40 professores formadores no Seminário Regional em Alagoas; • Encontro com a participação dos Gestores das 17 Regionais – Lei nº 10.639/2003; • Seminário Quilombola – Discussão dos eixos temáticos que norteiam o estudo da História da África; • Formação continuada do professor formador para inclusão da temática nas turmas de EJA; • Formação Continuada para professores de EJA nas 17 Regionais sobre a história da Cultura Afro-Brasileira; • 2008: Formação continuada para professores e lideranças quilombolas – construção do |

| |
|--|
| <p>instrumento para realização do Censo Quilombola com 150 participantes, incluindo professores e lideranças quilombolas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2009: Formação continuada de professores municipais – Lei nº 10.639/2003 com 300 participantes nos municípios de Panelas e Bom Conselho; • 2009: Participação da SEE, através da GEIF, e de dois Técnicos da Gerência, Titular/Suplente, para compor representação do Fórum de Educação das Relações Etnicorraciais de Pernambuco, com participação de uma Técnica no Curso de Educação das Relações Etnicorraciais para Implementação da Lei nº 10.639/2003, promovido pela CEP/IR/PE-UNICAP, em novembro de 2009; • 2010: Formação continuada de professores municipais – Lei nº 10.639/2003, com 300 participantes no município de Flores; • 2010: Fundamentação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnicorraciais nas Orientações Teórico-Metodológicas (OTMs); Base Curricular Comum (BCC) no Ensino Fundamental (séries finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA); • 2010: Formação continuada dos professores do Ensino Fundamental (séries finais), Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Quilombola, já programado no PTA (Plano de Trabalho Anual). |
| <p>Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio (GPEM)</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • 2009: Desenvolvimento da revisão e implantação de currículo em escolas de Ensino Médio/Normal Médio, estudos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, sugerindo os conteúdos elencados nas referidas leis. |
| <p>Gerência de Direitos Humanos e Cidadania (GEDH)</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • 2008: Formação continuada de professores, técnicos e educadores de apoio, contando com palestras, mesas-redondas e oficinas que tematizaram a questão étnicorracial e a Lei nº 10.639/2003; • 2009: Formação de atualização em educação escolar indígena para 360 professores das GRES do agreste e sertão pernambucano; • 2010: Seminário Itinerante da Educação Escolar Indígena para 1.700 professores de todo o Estado. |

Podemos observar no Quadro 3 que, majoritariamente, as ações realizadas pela SEDUC ocorreram na esfera da divulgação da Lei nº 10.639/2003, mesmo em momentos posteriores à promulgação da Lei nº 11.645/2008. A compreensão aqui é de que, embora seja necessária certa proporção de arrojo ao implementar ações

dessa natureza, haja vista a presença marcante dos preconceitos ainda muito presentes no imaginário coletivo, há duas questões subjacentes nessa postura: os interesses dos vínculos políticos¹⁹ e a possibilidade de esquivar-se, enquanto for possível, de mais uma grande responsabilidade. Ocorre que esquivar-se significa, nesse sentido, manter-se alheio de uma obrigação para com a sociedade e que, por sua vez, contrapõe-se ao próprio sentido de atuação de um órgão político-administrativo voltado para a educação. Isto corrobora com o que foi discutido no capítulo anterior do presente trabalho, sobre a separação binária das Leis, e que, no observar deste estudo, tem servido apenas para enfraquecer o movimento em defesa da promoção de igualdade étnica e racial na sociedade brasileira.

Percebemos também que o foco das ações foi a formação continuada, embora pouco se especifique no documento as formas como essas formações aconteceram. Contudo, o fato de as ações terem focado os professores, em sua maior parte, demonstra que houve um reconhecimento sobre a importância desses agentes nas mudanças educacionais. Entrementes, não foram identificadas ações no sentido de incentivar a realização de projetos sobre a temática afro-indígena, ou mesmo ações que oferecessem subsídios ao trabalho dos docentes, como o provimento de materiais didáticos específicos para a compreensão e tratamento dessas questões.

Todavia, as ações que despertaram mais atenção na pesquisa não foram divulgadas pela SEDUC. Essas consistiram na inclusão de duas disciplinas na grade curricular da rede estadual e foram instituídas com o intuito de abordar os assuntos determinados pela Lei nº 11.645/2008, como será visto a seguir.

3.3 Os componentes curriculares Direitos Humanos e Cidadania (DHC) e História e Cultura Pernambucana (HCP)

Uma tentativa de implementação da Lei nº 11.645/2008 em Pernambuco ocorreu de forma bastante peculiar com a criação de duas disciplinas específicas, como nos referimos. Essas foram criadas para dar conta da base diversificada do currículo, a saber: *Direitos Humanos e Cidadania e História da Cultura*

¹⁹ A militância negra foi um dos setores dos movimentos sociais que mais colaboraram para a construção dos partidos de esquerda, em especial do PT. Este fez parte da coalizão Frente Popular de Pernambuco, como vimos.

Pernambucana. Na percepção de uma das gestoras entrevistadas, o Estado de Pernambuco se destacou na implementação da Lei, conforme pode ser depreendido do seguinte contexto discursivo:

Pernambuco foi o pioneiro das disciplinas; eu sei que muitos Estados vinham pra 'cá' pra conhecer, vinham nas escolas... Como isso se dava nas escolas. Eles vieram, a gente fez a ementa da disciplina, fez todo o período de formação dos professores... Direitos Humanos e Cultura Pernambucana [...]. Nós fizemos um documento que se chamou "Organização e Atualização do Conhecimento Escolar" [...]. Então, nós compramos livros de literatura nos quais a gente colocou esses temas que remetiam à questão da cultura afro, da cultura indígena e dos demais temas da contemporaneidade. (G2).

O componente curricular História e Cultura Pernambucana (HCP), instituído em 2007, trouxe em sua ementa (Anexo E) uma interessante discussão sobre as temáticas afro-indígenas, possibilitando a “compreensão do processo de construção da identidade cultural pernambucana a partir do reconhecimento da história dos grupos indígenas e afro-brasileiros”. O documento possui como objetivo principal identificar a contribuição dos grupos indígenas e afro-brasileiros na formação da cultura pernambucana, analisando as principais manifestações *folclóricas* e religiosas, bem como o panorama atual da cultura popular no Estado. Especificamente, por unidade, intencionava:

- I. Promover a disseminação da Lei 10.639, partindo da análise histórica da cultura afro-brasileira, suas principais manifestações e sua influência sobre a sociedade pernambucana;
- II. Discutir a cultura dos povos indígenas pernambucanos ao longo das suas histórias, identificando a construção de suas formas de subsistência, a organização da vida social e política, as suas relações com o meio e com outros grupos e a produção de conhecimentos;
- III. Realizar um estudo sobre as principais manifestações *folclóricas* e religiosas pernambucanas, analisando a contribuição dos diferentes povos formadores de nossa identidade cultural;
- IV. Debater os processos de transformação por que vem passando a cultura pernambucana, identificando os principais nomes do cenário cultural contemporâneo no Estado, enfatizando a cultura local (cidade ou bairro em que a escola se localiza).

O segundo componente curricular, Direitos Humanos e Cidadania (DHC) propunha em sua ementa (Anexo D) a discussão sobre as bases conceituais e históricas dos Direitos Humanos, da reconstrução no processo de afirmação dos Direitos Humanos na sociedade brasileira com o intuito de “despertar nos alunos o interesse no debate e na participação em questões afetas à cidadania e à vivência plena dos direitos e contribuindo para o desenvolvimento de responsabilização”. Respectivamente, por unidade, tinha como objetivos:

- I. O objetivo desta unidade é analisar os fundamentos e concepções de direitos humanos, cidadania e democracia, oportunizando o conhecimento e o debate sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, seus princípios e valores;
- II. Discutir o movimento histórico de incorporação dos Direitos Humanos na legislação brasileira, sua importância na construção das lutas sociais e na constituição de novos sujeitos de direito e a participação das diferentes mídias no processo de construção dos conceitos e concepções sobre Direitos Humanos;
- III. Contribuir para o desenvolvimento de uma percepção crítica da exclusão social das populações indígenas e afro-descendentes no Brasil, promovendo o desenvolvimento da consciência da necessidade de erradicação da pobreza, redução das desigualdades sociais e combate a todas as formas de preconceitos e discriminação;
- IV. Promover o debate sobre a importância da construção da igualdade nas relações de gênero na sociedade brasileira e do combate a todas as formas de violência e discriminação contra a mulher.

Note-se que a disciplina HCP versava em todo o seu conteúdo programático a respeito de temas relacionados às questões etnicorraciais, enquanto a disciplina DHC, além da discussão sobre preconceito, racismo e desigualdade no Brasil, tratava também das questões de gênero e dos direitos humanos como um todo.

Todavia, há de se considerar que o arranjo pernambucano tendeu a fugir das prescrições estabelecidas na Lei. Como foi mencionado, o art. 26-A, § 2º, determina que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. Entretanto, em Pernambuco, as temáticas afro-indígenas não ocuparam o lugar conquistado legitimamente nessas áreas, mas foram incorporadas aos dois novos componentes curriculares. Ainda que a iniciativa não possa ser considerada desprezível, já que indica um modo próprio de tratamento da questão, e assim, o

exercício de uma autonomia, certamente, de acordo com as condições objetivas locais, há problemas nesses arranjos, motivo esse que contribui para suscitar diversas interpretações. Ora, se na presente análise ocorre uma ambiguidade interpretativa, o que de fato ocorreu no chão da escola?

Uma peculiaridade é que as temáticas prescritas na Lei passaram a dividir o espaço em DHC, como afirma a gestora, com diversos outros tópicos de discussão contemporâneos, tais como os debates sobre cidadania, direitos das crianças e adolescentes, pessoas com deficiência, idosos e questões de gênero. Sem intuito algum de depreciar os demais temas, posto que sejam igualmente importantes, é no mínimo questionável essa junção de assuntos tão específicos e distintos entre si, o que responde a dúvida suscitada no parágrafo anterior.

Outro achado da pesquisa diz respeito à própria secundarização das duas disciplinas criadas pela política de educação estadual para dar conta dos conteúdos aqui abordados. Uma aproximação de tal realidade nos é fornecida pelo conteúdo do seguinte contexto discursivo:

Mas não tivemos, assim, especificamente, a questão afro, a questão indígena, até porque DHC é uma disciplina que é complemento de carga horária, não é uma disciplina específica como matemática, português, história e geografia. E ela foi implementada na carga horária do aluno justamente por conta da questão da violência, então por conta dos acidentes que a gente vê nas escolas. (P5).

Não é novidade que os componentes curriculares mais tradicionais, como língua portuguesa e matemática, estão sempre em destaque em relação às outras disciplinas. Entretanto, componentes que servem como complementos da carga horária docente ficam ainda mais distantes na escala de importância do currículo, especialmente quando as orientações das políticas educacionais apontam para uma educação voltada para a produtividade e o excessivo tecnicismo. Visando a oferecer respostas às exigências da sociedade capitalista, as matrizes curriculares dos sistemas de ensino geralmente acabam por direcionar seus esforços apenas para os interesses do mercado de produção, o que acaba por afetar a base diversificada do currículo. Dessa forma, a concepção de uma escola humanizadora e centrada no respeito à diversidade permanece no campo teórico.

3.4 A atuação do Ministério Público de Pernambuco

Espelhando o movimento contraditório do real, não se pode deixar de identificar avanços no quadro da política educacional em questão. Como mencionado no início deste capítulo, a gestão educacional do Estado de Pernambuco instituiu, entre outras ações, as disciplinas DHC e HCP, em 2007, por meio das quais procurou garantir o cumprimento do que prescreve a Lei nº 11.645/2008. Em que pese o fato de serem disciplinas secundarizadas no currículo escolar, operadas como complementos de carga horária dos docentes, além de eximirem os outros componentes curriculares de trabalharem com os conteúdos determinados, não há dúvida de que tiveram seu grau de importância para a discussão das questões etnicorraciais. Todavia, nossa pesquisa detectou que essa foi a realidade até 2010, quando as disciplinas em tela foram extintas.

Vale destacar que se identificou uma forte atuação do Ministério Público de Pernambuco no controle e regulação da política educacional do Estado, sobretudo por meio da ação da sua Promotoria de Educação, em que a extinção das duas disciplinas é vista como um retrocesso. No processo de levantamento dos dados, a SEDUC-PE se recusou a prestar informações sobre essa ocorrência. No entanto, de acordo com dados levantados naquela Promotoria, a ação de extinguir os componentes curriculares DHC e HCP parece ter decorrido da necessidade de diminuir a quantidade de horas-aula que estava excedendo o que prescreve a LDBEN, conforme pode ser observado no seguinte contexto discursivo:

Talvez eles tenham tirado as disciplinas, porque, na realidade, eles estavam com mais de 800 horas. A LDB manda que sejam 800 horas, ou 200 dias letivos, e se você no seu programa oferece quase 900, a gente vai cobrar as 900 que você anunciou que ia dar. Porque aí já não é mais o que vale da LDB, é o que você propôs [...]. A minha visão, na fiscalização, é que tiraram para diminuir a carga horária deles, realmente. Como a gente fiscalizava, então pra gente não interessava se tava sendo ofertado extra, mas o que estava lá. Estava ofertado, tinha que ser dado, e dado completamente. (MP1).

Aqui fazemos uma análise de que, uma vez que não foram considerados suficientes pelo MPPE para fins de implementação da Lei nº 11.645/2008, esses componentes foram retirados em face de o investimento não apresentar os resultados esperados pela política estadual. Constatamos, pois, que o arranjo

encontrado pela política educacional para atender às prescrições da legislação mostrou-se bastante frágil, evidenciando, por sua vez, que a atual gestão educacional de Pernambuco não vê, de fato, como prioridade a inclusão dos conteúdos no currículo.

O MPPE vem acompanhando há alguns anos o processo de implementação das Leis nº 10.693/2003 e nº 11.645/2008 no Estado. No Grupo de Trabalho Racismo discute-se, desde 2002, a construção de estratégias de enfrentamento ao racismo dentro do MPPE, partindo do conceito de Racismo Institucional e de suas consequências para a população negra de Pernambuco. No que se refere ao âmbito educacional, o GT firmou Termos de Ajustamento de Conduta junto a um grande número de cidades de todo território pernambucano, visando a fazer cumprir as Leis supracitadas. No sítio eletrônico²⁰ do MPPE podemos encontrar legislações, pareceres e documentos diversos que demonstram como esse tema está sendo trabalhado naquele órgão. Além do GT, outro órgão que está trabalhando pela implementação dos conteúdos afro-indígenas nas salas de aula é a Promotoria de Educação.

Desde 2004, a Promotoria de Educação vem organizando procedimentos de investigação, período em que começaram a ser observadas várias lacunas na implementação da legislação examinada. Nesse ano, foi instaurado o Procedimento de Investigação Preliminar nº 10/2004 – 29ª, 22ª PJDCC, que instruiu a apuração da materialização das temáticas aludidas no sistema de ensino estadual, transformado posteriormente em Inquérito Civil Conjunto (ICC), em novembro de 2008. Do número significativo de professores temporários à falta de fiscalização da rede privada, a investigação instaurada apontou diversos problemas no processo de implementação. Afirma a Promotora que:

A gente tava com problema grande de professor com contrato temporário. A gente teve várias reuniões com a Secretaria, esses assuntos permeavam as reuniões, mas, na fala. Não muito de se exigir alguma coisa por escrito no procedimento. A gente [...] não conseguiu até agora que todos os professores, por exemplo, de história, geografia e língua portuguesa fossem capacitados, que eu acho que o ponto principal deveria ser no mínimo isso aí [...] agora, a gente optou por expedir uma recomendação mesmo e tá acompanhando o cumprimento dessa recomendação. O próximo passo vai ser judicializar, porque, realmente o Estado não resolveu. Essa recomendação foi expedida em março de 2011, só que ela tinha uma

²⁰ Disponível em: <<http://www.mp.pe.gov.br/index.pl/gtlegislacao>>. Acesso em: 4 dez. 2011.

vigência até agora ao final do ano (ano de 2011). Até agora as negociações não surtiram tanto efeito e, além do quê, a parte estadual do sistema de ensino ainda tem que fiscalizar a rede privada, né? Eles também deviam estar fiscalizando a rede privada. (MP1). (grifo nosso).

O trabalho de supervisão da rede privada sobre o ensino das temáticas afro-brasileira e indígena, responsabilidade de fiscalização que a LDBEN prevê para o ente federativo estadual nos arts. 10 e 17, inciso III, e que a Instrução Normativa (Anexo C) Estadual de Pernambuco nº 006/2007 reforça, ainda não foi colocado em prática, segundo os gestores entrevistados. De acordo com esses gestores, há certa falta de controle nesse aspecto.

[...] eu acho que não é muito controlado isso aí não. Elas fazem o que querem. [...] Quer dizer, então, as escolas particulares, elas... É outra realidade, mas não pode dizer como é que elas tão fazendo, mas elas tão obrigadas a problematizarem porque é lei para todas. A lei diz: escolas particulares. Ela é da rede oficial. A rede oficial é tudo que é ensino oficializado. A rede estadual e municipal é uma coisa... Mas elas são obrigadas por lei a problematizarem porque é uma questão de lei para todos, não é só pra as escolas públicas não. (G2).

Eu tenho visto a maior parte, diria até, a totalidade das escolas que eu conheço da rede particular trabalhando a questão indígena do ponto de vista folclórico. Geralmente as crianças se vestem de índio, esse se vestir de índio é se vestir com a indumentária que não é a indumentária dos índios de Pernambuco... [...] Tratar questão indígena dessa maneira, eu acho que talvez seja pior do que não tratar, eu preferia que não tratasse do que tratasse dessa maneira, porque [...] cria uma imagem totalmente negativa que depois 'pra' desconstruir... É muito mais complexo do que você criar uma imagem verdadeira a partir do nada. [...] a educação 'tá' cada dia mais parecida com um carro de última geração, mas esse carro 'tá' sendo construído com tudo de tecnologia e parece que não tem um volante... Tudo muito solto. Então como fiscalizar uma lei, se você não tem quem fiscalize? (G1).

Não há um consenso entre os gestores sobre a existência do trabalho com as temáticas afro-brasileiras e indígenas na rede privada de ensino. Todavia, quanto à supervisão das escolas a respeito do tratamento das questões afro-indígenas, há um reconhecimento de que as ações não estão acontecendo, embora se considere a grande importância que tem a fiscalização naquela esfera. Chama-nos a atenção o desabafo do gestor, quando afirma não haver como fiscalizar porque “*não tem quem fiscalize*”. A falta de estrutura da equipe responsável demonstra a pouca seriedade com que são tratadas as temáticas da Lei nº 11.645/2008. Um dos entrevistados

aponta que os valores tradicionais das pessoas que estão à frente da gestão são um fator determinante para a atual situação de impasse em que se encontram essas políticas:

Temos pessoas que tem uma carga muito grande colonial, herdaram isso de uma escola que produzia isso, de um livro didático que firmava isso [...] se não houver um impacto no tocante nessa questão do preconceito institucional eu acredito que nós ainda vamos vivenciar esses passos lentos, no sentido de abordar essas questões na sala de aula. (G1).

A forte preocupação do MPPE com a questão, mesmo que continue restrita aos controles legais, sem ainda enraizamento em termos de valores, não ficaram restritas às resoluções do ICC nº 10/2004. Identificamos, por exemplo, que no período investigado vários ofícios (Anexo B) foram remetidos à SEDUC na intenção de inspecionar o tratamento da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena como conteúdo curricular, bem como sua inserção no projeto político-pedagógico das escolas públicas e privadas do Estado. Em 2008, expediu-se a Recomendação PGJ nº 004/2008 (Anexo F), que resolveu:

RECOMENDAR aos membros do Ministério Público de Pernambuco, com atribuições nas matérias de Defesa e Promoção da Educação e dos Direitos da Criança e do Adolescente, que instaurem inquéritos civis para apurar se os currículos das escolas públicas e particulares integrantes do Sistema Estadual de Ensino contemplam conteúdo programático relativo à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, adotando as medidas que se fizerem necessárias. (MINISTÉRIO PÚBLICO DE PERNAMBUCO, REC-PGJ Nº 004/08).

Conquanto seja um órgão controlador do Estado, no que tange à implementação da Lei nº 11.645/2008, o Ministério Público aparenta assumir uma atitude mais educativa do que repressiva. Pelo menos é o que indica o seguinte contexto discursivo:

O termo de ajustamento de conduta não é uma coisa unilateral do Ministério Público pra outra parte, é, digamos, bilateral, ou seja, você, uma parte e o Ministério Público vão ajustar sobre um determinado assunto. Não surgiu um diálogo sobre um ajustamento de conduta. E a gente só consegue resolver com muita conversa. A gente só conseguiu alguma coisa desenvolvendo um trabalho extrajudicial mesmo, de conversar, de expedir a recomendação, de aguardar, de dar prazo, sabendo que eles estão caminhando a passos lentos, mas que se judicializasse, não ia resolver... ia demorar anos e anos pra

julgar isso aí, ia depender do administrador, porque vai entrar na política educacional e [...]. Isso foge do controle do judiciário. [...] Primeiro a gente fez vários ofícios, tivemos várias conversas, aí a gente elaborou um planejamento de inspeção, depois a equipe técnica fez efetivamente a inspeção, elaboraram o relatório de cada escola e desse relatório a gente acabou expedindo a recomendação e tá aguardando o cumprimento, recebendo aos pouquinhos porque foram vários prazos. Último prazo foi agora em dezembro e não veio resposta [...]. A gente vai reiterar agora a cobrança dessas repostas. (MP1).

Observamos, assim, que embora seja uma instância reguladora e repressora, nesse caso parece haver um real interesse do MPPE pela concretização das Leis. Mas esse interesse, contraditoriamente, fez com que as ações fossem bloqueadas ou suspensas, como é o caso das disciplinas DHC e HCP.

Perante esse cenário, no capítulo seguinte apresentamos a percepção dos professores e gestores a respeito dos aspectos da materialização da Lei nº 11.645/2008. Antes, no entanto, retomamos a discussão sobre a discriminação etnicorracial, focando agora o racismo, tal como se expandiu no Brasil, em face da centralidade da questão para a presente pesquisa.

***CAPÍTULO 4: A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI SOB O OLHAR DE
DOCENTES E GESTORES***

Não faremos um debate proveitoso sobre uma determinada política se não levarmos em conta as condições dos sujeitos que a efetivam. Uma política se aproximará melhor dos seus objetivos na medida em que considerar os elementos referentes ao modo de pensar e agir dos sujeitos, seus comportamentos, contextos e relações sociais.

Nesse sentido, de início, trazemos uma discussão sobre o racismo no Brasil e como foi sendo introjetado no imaginário nacional. Em seguida, mostramos os resultados obtidos com uma das nossas estratégias de pesquisa, que foi buscar apreender o modo como professores e gestores estavam lidando com as medidas de política objeto da nossa investigação.

4.1 Somos brasileiros e raças não mais existem por aqui...

Conforme Guimarães (1999, p. 11), o conceito de “raça” não corresponde a nenhuma realidade natural, antes, refere-se tão somente a uma forma de classificação social que se fundamenta em atitudes negativas frente a certos grupos sociais. Esse autor salienta, porém, que o conceito se apoia em uma noção específica de natureza, “como algo endodeterminado”.

Apesar de o termo “raça” referir-se, como foi observado por Guimarães (1999), ao mundo social, a respeito de sua compreensão, algumas concepções do senso comum aparecem com considerável recorrência nos discursos analisados. Uma sociedade em que a pluralidade é um fator constitutivo e, sendo assim, deveria ser campo onde as diferenças se exprimissem de forma espontânea, torna-se o lugar onde o diverso é rejeitado ou dissimulado.

De acordo com Jaccoud (2008), apesar de o racismo nascer com a escravidão, foi após esta que ele passou a organizar-se enquanto discurso baseado nas teses de inferioridade biológica dos negros, entre outras teorias racistas. No século XIX, oferecendo um aspecto socialmente indispensável à escravidão, o racismo científico buscou transformar a escravidão em equações científicas e dados naturais.

A abolição não significou o início da desconstrução dos valores associados às “designações de cor”. Não apenas se observou a continuidade dos fenômenos do preconceito e da discriminação

racial, como esses foram fortalecidos com a difusão das teses do chamado “racismo científico”. (2008, p. 51).

O racismo científico nada mais era do que uma crença racista da qual compartilhavam, no final do século XIX, intelectuais e cientistas. Segundo as elites europeias letradas, em países onde a heterogeneidade racial fosse proeminente, ocorreria, inevitavelmente, a degeneração. Em que pese a perspectiva extremamente racista, as obras de Nina Rodrigues, Silvio Romero e Euclides da Cunha, por exemplo, foram de suma importância para o entendimento da formação e do pensamento raciais da população brasileira. Nos trabalhos dos intelectuais aludidos, a inferioridade do negro era considerada como um fenômeno perfeitamente natural, havendo a difusão da ideia da existência de uma determinação biológica para a superioridade ariana.

Diante da convicção generalizada de que as sociedades que haviam sofrido processos de mestiçagem nunca chegariam à verdadeira civilização, o Brasil procurou, à sua maneira, organizar propostas que solucionassem sua realidade etnicorracial. É nesse contexto que, segundo Jaccoud (2008), surgiu a tese do branqueamento como projeto nacional, com a busca do progressivo desaparecimento do negro. A autora assegura que

à diferença do “racismo científico”, a tese do branqueamento sustentava-se em um otimismo face à mestiçagem e aos “povos mestiços”, reconhecendo, dessa forma, a expressiva presença do grupo identificado como mulato, sua relativa mobilidade na sociedade da época e sua possibilidade de continuar em uma trajetória em direção ao ideal branco. (JACCOUD, 2008, p. 53).

Dessa forma, estabeleceu-se a crença de que o processo de mestiçagem resolveria o problema racial do Brasil. Santos e Maio (2004) ilustram bem esse pensamento quando resgatam um fato histórico de 1911, ocasião na qual o médico e antropólogo físico João Baptista de Lacerda utilizou o quadro *A Redenção de Can* (Anexo K), de Modesto Brocos y Gómez, para exemplificar a obra *Sur les méfis au Brésil* apresentada no I Congresso Mundial das Raças. No quadro, do lado esquerdo, há uma negra já idosa, de pé, fazendo um gesto de agradecimento aos céus; no centro estão uma mãe mulata e um menino de pele branca em seu colo, e no lado direito está um homem jovem e branco, de aparência europeia. Segundo

Santos e Maio (2004), esta obra foi costumeiramente utilizada para interpretar o ideal do branqueamento, pois representava uma mãe negra agradecendo por sua filha, mulata clara, já parcialmente branqueada, ter se casado com um europeu e gerado um filho branco. Em seu trabalho, Lacerda defendia que o Brasil estava no caminho do branqueamento e que, após cem anos, no início do século XXI, já não haveria negros no Brasil.

Atentemos para o peculiar projeto de nação do Brasil. Progredir não significava apenas crescer economicamente ou acessar modernas formas de desenvolvimento, mas dependia, também, do “melhoramento” racial da população. Nesse sentido, este ideal “dominou a cena política e influenciou decisões públicas das últimas décadas do século XIX, contribuindo efetivamente para o aprofundamento das desigualdades no país” (JACCOUD, 2008, p. 53). Esse projeto de branqueamento do Brasil vigorou até a quarta década do século XX quando foi, então, substituído pelo ideal de democracia racial.

O termo democracia racial surgiu na imprensa nacional nos anos 40 do século XX, porém foi a partir da obra de Gilberto Freyre, que trazia uma visão complacente da relação entre indígenas, brancos e negros, que o Brasil tomou para si a identidade do país mais indulgente, benévolo e harmonioso entre todos. Entretanto, pode-se observar também na obra de Gilberto Freyre a presença de elementos que reforçam o preconceito e o racismo, pois

Freyre não escapa da caracterização de traços psicológicos inerentes à raça ou à afirmação de superioridade dos negros chegados ao Brasil, face aos demais, devido a sua anterior mistura com a raça branca, em especial, com o sangue árabe. Ele reconhece, ainda, os benefícios do processo de branqueamento da sociedade [...]. Segundo Freyre, “Talvez em nenhum outro país seja possível ascensão social mais rápida de uma classe a outra: do mocambo ao sobrado. De uma raça a outra: de negro a “branco” ou a “moreno” ou “caboclo”. (FREYRE, 1936 *apud* JACCOUD, 2008, p. 56).

Ao assumir a postura de um país onde a tolerância é a sua bandeira, onde os limites raciais já não existem, o Brasil reinventou sua história e livrou-se, pelo menos oficialmente, do estigma racista. A análise sociológica freyreana demonstrou a mestiçagem inerente à formação da nação, seu caráter generoso e a completa contestação da existência de conflitos etnicorraciais. Essa postura de negação das diferenças tornou-se socialmente agradável e consolidou como verdade a ilusão da

democracia racial brasileira. Assim, “o mito da democracia racial colocou a questão racial no Brasil como um falso problema, um sem-sentido” (SALES JÚNIOR, 2006, p. 205).

Desaparecida a necessidade de se debater os problemas sociais relacionados ao produto da escravização de negros e indígenas, uma vez que, de forma oficial, não havia discriminação racial no Brasil, foi somente no período de redemocratização, já na segunda metade do século XX, que o tema voltou a ganhar força nos debates em toda a sociedade. Contudo, o mito da democracia racial introjetou-se de tal forma no ideário social que dificilmente pode-se observar alguma ruptura com esta concepção. Dessa forma, o hegemônico discurso de igualdade pode ser naturalmente observado na fala dos nossos entrevistados, quando afirmam:

Eu não tenho uma raça, eu não tenho essa ideia de que eu sou branco ou pardo ou negro, eu faço parte de um processo multicultural, étnico. (P3).

É uma coisa interessante, eu acho primeira coisa, não existe raças, raça negra, raça branca, raça indígena, eu acho que existe na verdade a raça humana. (P4).

Nessa questão racial eu acredito que todos nós fazemos parte de uma raça só, não tem mais aquela questão de ser branco, preto, mameluco, negro, não. (P5).

Eu me sinto, na realidade, raça brasileira, eu não me sinto negro, nem me sinto índio e minha mulher diz que eu sou branco. Até hoje eu não sei. Acho que um dia a gente vai poder dizer “raça brasileira” porque, eu não tenho assim... Não é uma questão de estigma em dizer “eu sou negro, eu sou pardo, eu sou branco” é mais uma questão de achar, realmente, que essa conceituação deveria ser modificada [...]. Eu me identifico como brasileiro. (G1).

Nesse sentido, podemos perceber que os ideais do branqueamento e da democracia racial que vem expresso nos pensadores do Brasil ao longo da História se fazem presentes, também, na compreensão dos entrevistados. Ainda que, fenotipicamente, muitos traços atribuídos aos indígenas e negros possam ser observados nos brasileiros como um todo, é perceptível a resistência da grande maioria da população em identificar-se enquanto pertencente a tais grupos étnicos. Sobre este fenômeno, Amorim afirma que

o mito da democracia racial, o mito do senhor benevolente e o processo de embranquecimento trouxeram consequências para as relações étnico-raciais; em outras palavras, para a concepção ideológica e política construída no Brasil. Por tudo isso, muitos pardos e negros no Brasil procuram não se identificar como negros/as e, sempre que possível, tentam se aproximar do tipo estético do branco, como por exemplo, o cabelo liso. (2011, p. 117).

Em outra fala, o incômodo vai além e parece haver certo empenho em desconstruir essa ideia de pertencimento etnicorracial, numa compreensão de que esta identificação seria uma postura discriminatória e que reforçaria atitudes preconceituosas. Se esse pensamento de negação das diferenças dificulta a transformação no ideário social brasileiro, para um agente de implementação dessas políticas de valorização etnicorracial é um extremo complicador do processo, como é possível observar nas falas dos entrevistados:

Hoje eu trabalho com meus alunos a seguinte questão: não existe uma raça, eu sou branco, eu sou negro, essa questão de raça já tá descaracterizada, já tem pessoas que escreveram muito bem sobre esse assunto e que essas questões aí são passadas, né? (P3)

Até mesmo aquelas pessoas de cor, que chamam de afrodescendentes, eu já tive até uma discussão assim com uma professora, ela dizendo “eu sou negra”, aí eu disse: no fundo, no fundo, se for fazer um levantamento na sua árvore genealógica, você pode ter alguma pessoa nos seus ancestrais que poderia ter a cor branca, poderia ter sido índio aqui no Brasil, então você não pode chegar e dizer eu sou negra ou eu sou branco ou eu sou índio [...]. A pessoa poderia dizer “eu sou genuinamente africano, negro” se ele fosse de fato genuíno da África, ou genuíno um índio sem influência humana da civilização ou isolado na Amazônia que a gente sabe que ainda existem, poucos, mas existem. (P4)

Constatamos que esta concepção de mistura das raças e da não existência de conflitos é verbalizada pela maioria dos sujeitos entrevistados. Entretanto, esta concepção vai contra o que pautam as Leis e a própria política estadual, quando trata da importância de se refletir sobre a temática em sala de aula, com a afirmação de que se deve “proporcionar a professores e estudantes condições para pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidades por relações étnico-raciais que valorizem e respeitem as diferenças” (Instrução Normativa nº 006/2007; art. 1º, § 3º).

A negação das diferenças e do pertencimento etnicorracial expressas nas afirmações dos docentes indicam que, ao contrário da suposta harmonia existente

na sociedade, há uma espécie de racismo à brasileira que se expressa no “jeitinho” tolerante de driblar as diferenças, de trazer o diverso junto a si, irmanado, desconsiderando suas especificidades, pois, afinal, somos todos iguais. Sérgio Buarque de Holanda, na obra *Raízes do Brasil*, discorreu sobre essa maneira peculiar de o brasileiro lidar com o outro que remete ao surgimento da sociedade brasileira na casa-grande, em ambiente familiar e patriarcal, onde foram concebidas formas coercitivas e emocionais de governo, de acordo com os interesses dos senhores e, posteriormente, das elites políticas e econômicas.

Além disso, há um pensamento bastante presente na sociedade brasileira de que o reconhecimento e o uso social do conceito de raça depreciam os indivíduos, tornando-os, até mesmo, menos humanos. Todavia, a despeito dos prejulgamentos, o autor que inicia este tópico garante que

por mais que nos repugne a empulhação de que o conceito de “raça” permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito em uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de lhe nomear permite. (GUIMARÃES, 1999, p 11).

Na literatura, observamos que muitos autores optam por substituir a palavra “raça” por “etnia” com o propósito de discursar de forma “politicamente correta”, pois entendem que a última é um termo socialmente mais aceitável. Não obstante as iniciativas de alguns estudiosos em não mais empregarem o termo “raça”, a realidade é que o racismo não precisa da existência dessa expressão e de sua utilização para se manifestar, uma vez que sua presença no contexto da sociedade é colossal (BOUÇAS, 2011).

Deparamo-nos, dessa forma, com a constatação de que uma medida de política educacional que visa justamente o reconhecimento das diferenças não poderia ser implementada por agentes que expressam concepções tão tradicionais referentes a essas questões. E este aspecto, que a pesquisa demonstrou ser relevante, não parece ter sido sopesado com a proporção merecida no momento de formulação, tampouco no momento de implementação dessas políticas.

4.2 Mas racismo existe, sim!

De acordo com Sales Júnior (2006, p. 15), ninguém figura como racista confesso no Brasil, pois “todos parecem reprovar o racismo e o racista. Todos se declaram simpatizantes, amigos ou parentes de pessoas negras, ou, até mesmo assumem-se como pessoas negras”. As práticas declaradamente racistas, xenófobas e etnocêntricas são duramente repelidas e criticadas, gerando debates em todos os âmbitos sociais. Não importa se um cliente foi impedido de entrar em uma loja de um grande shopping em São Paulo ou se um jogador de futebol recebeu insultos de um colega da equipe adversária em um estádio lotado. Os veículos midiáticos, as salas de aula ou as conversas entre amigos, unissonantes, afirmam que isso não pode existir “em um país como o nosso, tão misturado...”. Não é à toa que um fato dessa natureza cause tanta comoção nacional. Guimarães, ao discutir o racismo brasileiro, afirmou:

Qualquer estudo sobre o racismo no Brasil deve começar notar que, aqui, o racismo foi, até recentemente, um tabu. De fato, os brasileiros se imaginam numa democracia racial. Essa é uma fonte de orgulho nacional e serve, no nosso confronto e comparação, com outras nações como prova incontestada de nosso *status* de povo civilizado. (GUIMARÃES, 1999, p. 39).

Nesse sentido, um país que se afirma democrático e orgulhoso de suas origens étnicas e raciais não pode aceitar de modo algum que se conteste essa harmonia secular. São poucos os que têm a ousadia, excetuando-se as pessoas ligadas aos movimentos organizados, de trazer essa questão para o debate público. Corriqueiramente, afirma-se que o Brasil não é um país racista, haja vista o que aconteceu no século passado na África do Sul, ou o que acontece nos Estados Unidos ainda hoje, com a separação explícita de negros e brancos. Contudo, ao ser questionado sobre a existência do racismo no Brasil, ouvimos do professor a seguinte resposta:

Não só no Brasil como mundo afora. A gente viu nos Estados Unidos, só que lá o movimento foi muito forte, nos Estados Unidos a questão do racismo as pessoas negras se impuseram, foram pra briga, defenderam a ideia do negro, da questão da pele, mas, a gente sabe que no Brasil há esse preconceito muito grande. (P3).

Fica claro que, na compreensão do docente, as características desse racismo velado do Brasil estão associadas a uma falta de ação política por parte da população negra. No entanto, Guimarães (1999) esclarece que cada racismo só pode ser entendido a partir de sua própria história. É preciso, portanto, para compreender a lógica do racismo brasileiro, examinar a formação da identidade brasileira e nossa índole universalista de identificar-nos a nós mesmos e aos demais. Ainda assim, a fala do docente que problematiza a questão sinaliza que a política pode estar produzindo seus primeiros frutos.

Verificamos, ainda que a negação da ideia de que raça seja uma constante na concepção da maior parte dos atores pesquisados, que houve unanimidade na afirmação de que o racismo ainda é muito presente na sociedade brasileira. Na afirmação abaixo, podemos observar que não se trata apenas de admitir a existência do racismo, mas de reconhecer a especificidade de suas manifestações na sociedade brasileira.

A manifestação é justamente a questão da cor da pele... Se sua etnia, sua cultura foi de africano, foi de uma pessoa com a pele de cor negra e com europeu de cor branca, se você nasce com a pele de cor mais clara você não se considera negro, você não considera fazendo parte dessa cultura... O que está mais relacionado no Brasil é a questão da cor da pele, é discriminar a questão da pele, do cabelo... (P3).

Dessa forma, quando o professor declara que embora um de seus pais seja negro, “se você nasce com a pele de cor mais clara, você não se considera negro”, ele está ilustrando o que disse Amorim (2011) sobre essa negação da identidade. Segundo a autora, ela “indica uma tática de sobrevivência, isto é, uma tática cultural [...] que procura se colocar diante do preconceito que sofre no cotidiano” (2011, p. 232). Amorim assegura ainda que o discurso da democracia racial no Brasil “é poderoso, não só porque foi construído pelos brancos e sim, também, porque ele busca ser tranquilizador e humanizador”. A fala do professor também dá conta do problema da ascensão social dos não brancos no país, contrariando o discurso do senso comum de que “o dinheiro embranquece”.

Existem vários tipos de racismo no Brasil, a questão financeira econômica, a questão de você não poder ter um status social porque você é de cor negra e foi inferior na história, digamos que a questão dos europeus ainda prevalece de que o negro é sempre inferiorizado, é uma raça, como eles dizem. (P3).

Ainda é possível perceber outro elemento importante neste trecho: a conotação negativa que é atribuída à noção de raça. Porém, como foi analisado anteriormente, o termo não é mais utilizado na sua acepção original, cunhada no século XX, baseada nos estudos da área da biologia e afins, que procuravam justificar a inferioridade dos povos não brancos (SILVA *apud* AMORIM, 2011, p. 97).

O reconhecimento de que no Brasil o racismo é diferente, dissimulado, um tipo de racismo à brasileira, no entanto, não impede que algumas noções enraizadas no pensamento social brasileiro sobre relações etnicorraciais se conservem nas concepções dos sujeitos. Para ilustrar, temos a fala de um dos professores em que essa compreensão é transparente:

Não só na cor negra, como na cor branca também, isso é racismo. Existem alunos, por exemplo, em sala de aula que dizem “ah, você é branco demais”. Você vê que é o inverso de chamá-lo negro. Aí começa com a questão: “ah, você é muito branco, você é amarelo”, então, isso aí não envolve somente a cor negra e sim a branca também. (P4).

Entretanto, há que se considerar o fato de os povos indígenas e a população negra brasileira, historicamente, fazerem parte das minorias sociais e terem sido sempre, por essa razão, discriminados. Obviamente, não carregam a mesma carga de preconceitos, pois o que está subjacente na assertiva “você é branco demais” não é uma relação de poder nem de hierarquia. Sales Júnior (2006) elucida essa questão com um exemplo de alguns enunciados, a saber: “orgulho de ser negro” e “100% negro” e “orgulho de ser branco” e “100% branco”. Segundo o autor, os primeiros expressam autoestima, enquanto os últimos expressam superioridade ou pureza raciais. Nesse sentido, confundir semanticamente os enunciados como se ambos representassem a mesma coisa seria desconsiderar a carga de desigualdades implícitas e as relações preconceituosas existentes na sociedade. O autor chama atenção para o fato de que isso é

exatamente o que faz o Mito da Democracia Racial, imputando ao primeiro grupo de enunciados o rótulo de “racismo às avessas” e bloqueando a emergência de um discurso racial emancipatório: “o movimento negro é que é racista”; “ele provoca um problema que não existe no Brasil”. (SALES JÚNIOR, 2006, p. 18).

4.3 Discriminação em sala de aula...

Conforme Perrenoud (2001), nas primeiras escolas francesas era prática comum o agrupamento de alunos com idades e níveis escolares bastante heterogêneos, chegando a comportar até cem estudantes por classe. Naquele momento e sob tais condições, a escola não estava preocupada em atender as especificidades dos sujeitos em nenhum aspecto. Com a evolução dos sistemas modernos, as salas de aula buscaram reunir o alunado de forma menos numerosa e mais homogênea, considerando sua origem social. Entretanto, certa heterogeneidade nunca poderá ser homogeneizada, tendo em vista que a sala de aula é um espaço privilegiado de convivência, composto por uma diversidade de comportamentos, valores e crenças. Nesse sentido, Bourdieu (1996) alerta para que “a igualdade formal que regula a prática pedagógica, na verdade, serve de máscara e de justificação às desigualdades reais frente ao ensino e frente à cultura ensinada ou, mais exatamente, exigida” (Bourdieu, 1996 *apud* PERRENOUD, 2001, p. 66).

Diverso por excelência, o espaço escolar é palco de inúmeros conflitos, pois oposição de ideias, transgressões e negociações são inerentes ao processo educativo. Com frequência, nesse ambiente, também são observadas condutas e discursos preconceituosos, praticados tanto por alunos quanto por professores. Perguntamos aos docentes se já haviam presenciado alguma atitude discriminatória na escola, questão que obteve quase todas as respostas afirmativas:

Já vi, a questão principalmente do cabelo, né? Falam muito em relação ao cabelo, “cabelo de tuim”, e às vezes chamam aqueles nomes que a gente já conhece, né? De macaco, não sei o quê, quando é relacionado à cor, né? (P1)

Quando a gente vai falar do negro na sala de aula sempre tem uma piadinha e a gente observa que há sim esse preconceito (P3).

Notamos, na primeira resposta, que o cabelo é um elemento utilizado de maneira constante para justificar o preconceito, uma vez que é parte do indivíduo e em crianças com idade escolar raramente estão artificializados esteticamente. O “cabelo ruim” da criança negra, contrapondo-se ao “cabelo bom” da criança branca é socialmente um fardo pesado demais para tão pouca experiência. Amorim (2011, p. 254) chama a atenção para o fato de que “o ideal de branqueamento ainda é muito

forte no nosso país, mesmo passado tanto tempo após a escravidão”. Segundo a autora “ter um cabelo liso é o sonho de “consumo” de uma parte (significativa) de brasileiros e das brasileiras” (grifo nosso). Todavia, também encontramos percepções contrárias, fundamentadas no fato de o docente nunca haver presenciado atitudes discriminatórias. Nessa compreensão, há certo exagero na existência de determinadas políticas afirmativas que visam discriminar positivamente negros e indígenas:

Até aqui não, graças a Deus, não. Eu não sinto muita diferença hoje, não, com relação a esse tipo de coisa, essa discriminação racial, até porque o pessoal fala muito na discriminação... Fala até em cota 'pra' universidade, que eu sou radicalmente contra. Eu acho que deveria ter cota sim, não para o negro, nem índio, e sim para o pobre, do jeito que tem o negro que é pobrezinho, existe o galego, que a gente chama de sarará que vive numa favela e também é, muitas vezes, mais pobre do que o próprio negro. [...] Quando você coloca uma cota racial, você já começa discriminar, discriminando quem? O branco. Se você coloca uma cota racial, o negro discriminou o branco e é discriminação racial, porque o branco, como dizem, é raça, que eu discordo. Como eu disse a você, dessa expressão, raça é humana e não... (P4).

Atentemos para a forma como o professor entende a discriminação racial. Na concepção do docente, não se trata de um tratamento desigual e negativo que se oferece às pessoas pertencentes a algumas minorias sociais. Trata-se tão somente de classificar por tonalidade de pele, sem levar em conta as relações de poder implícitas. Isto pode ser compreendido por meio da consideração de Matos (2006) quando afirma que a herança “das teorias assimilacionistas deixou a impressão de que no Brasil não havia discriminação racial; logo, uma política afirmativa fundada no critério da cor seria uma política de privilégios e não compensatória” (2006, p. 97).

Resgatando a tradição de Aristóteles em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, o princípio da igualdade, ao contrário das generalizações liberais, reconhece que, para se alcançar a igualdade, é preciso estabelecer distinções. Nesta teoria, o princípio da igualdade deixa seu caráter absoluto e assume sua posição relativa, pois a igualdade de tratamento exige uma prévia análise da igualdade entre os sujeitos. (MATOS, 2006, p. 12).

Em outra fala, chamou-nos a atenção a reflexão do professor para algo cada vez mais frequente nas escolas, principalmente nas instituições da rede pública de

ensino. Observamos que muitos professores, oprimidos pela violência que é também estimulada pela péssima situação do trabalho docente nesse país, não encontram condições para agir em determinados momentos. Num caso de violência verbal, corre o risco de ser agredido verbalmente e, numa situação cada vez mais comum, em caso de violência física, de ser agredido fisicamente ou acusado de tê-lo feito.

A partir do momento que a pessoa é apontada e usa o racismo e chama o outro de negro, que já aconteceu em sala de aula e eu presenciei isso, entraram em conflito, num debate, e isso gerou uma violência entre eles a qual a gente muitas vezes se sente incapaz até de entrar nesse meio. Porque se a gente entrar e pegar no braço de um desses meninos para separar a briga e ficar vermelho e ele disser “professor, foi o senhor”, então ali, automaticamente, nós estamos sendo prejudicados... (P5).

Os professores mostram-se preocupados também com outros elementos carregados de preconceitos, que fogem do âmbito das relações interpessoais: os recursos didáticos. Entre esses materiais, os livros são mais lembrados, pois têm interferência direta no que se ensina e aprende na escola. Isso fica claro na fala da professora:

Muito presente, principalmente nas conversas... Brincadeiras de mau gosto... Nas... Assim... Alguns livros, materiais didáticos, currículos que são muito ausentes, as informações não são contextualizadas... E até em colegas também, quando a gente faz sentar “pra” fazer planejamento fica omissos e o que é omissos é discriminatório (P2).

Observamos que os currículos e o planejamento também são lembrados pela docente. Diante das desigualdades, resultado da não valorização das diversidades, a escola mostra-se omissa e “o que é omissos é discriminatório”. A fala da professora faz uma apreciação que vai ao cerne da questão, pois ela faz uma reflexão sobre como a organização do conhecimento escolar, na forma do currículo ou do planejamento das atividades, é importante para compreendermos o papel da escola frente ao reconhecimento das diferenças.

Diante das respostas obtidas, observamos que alguns dos professores posicionam-se de forma mais crítica sobre o tema proposto. Acreditávamos que, até pelo fato de as disciplinas DHC e HCP serem escolhidas pelo professor por livre vontade de lecioná-las, os profissionais optavam por elas em razão da afinidade com

as temáticas propostas na Lei nº 11.645/2008. Pensávamos, inclusive, que tais professores participavam de movimentos organizados ligados às questões etnicorraciais. Indagados a esse respeito, surpreendemo-nos com as negativas, pois nenhum deles havia participado dos movimentos sociais.

Os professores reconhecem a existência das discriminações etnicorraciais e que elas se manifestam no âmbito escolar com bastante frequência. Verificamos que alguns dos docentes não conseguiram ainda libertar-se dos ideais do branqueamento ou da democracia racial, embora em alguns momentos os critiquem. Entretanto, há professores que desenvolvem suas análises com profundidade, o que demonstra que no processo de socialização muitos valores podem ser reconstruídos. Sabemos que reconhecer a existência da discriminação etnicorracial é o primeiro passo para combatê-la, ainda que não seja o suficiente para sua superação.

4.4 Formação?... Capacitação?... Dificuldades!

A formação de professores consiste em um dos eixos de discussão mais importantes da área educacional, sendo tema de grupos de trabalhos em congressos e, até mesmo, em linhas de pesquisa em pós-graduações, mas, não por acaso, tendo em vista o reconhecimento do protagonismo desses atores sociais no processo educativo. Entretanto, isso não significa que tem sido valorizada como deveria. Nesse sentido, uma questão nos preocupava: como esses professores, principais agentes na implementação das políticas curriculares, foram ou estavam sendo formados para trabalhar com as temáticas contempladas na Lei nº 11.645/2008?

De acordo com Duk (2006, p. 22), “as reformas educacionais e a resposta à diversidade das necessidades educacionais dos alunos e alunas brasileiros exigem novas aptidões em termos de formação docente”. Porém, os dados coletados nas entrevistas demonstraram que nenhum dos professores pesquisados recebeu em sua formação inicial uma preparação adequada para trabalhar com esses conteúdos. Com exceção dos docentes que se formaram antes do surgimento da normatização das temáticas indígenas e afro-brasileiras, surpreendeu-nos o fato de a maioria dos cursos de graduação ainda não oferecer em sua grade curricular

obrigatória disciplinas específicas para tal. Ainda que compreendamos que há um processo longo, quando se trata de reforma curricular de um curso, é preciso recordar que a primeira Lei já está prestes a completar dez anos de sua publicação.

Quanto à capacitação para os professores que já estão exercendo o magistério, uma vez que a formação inicial é defasada nesse aspecto, verificamos sua necessidade urgente afirmada pelos próprios professores quando garantem que:

[...] não fui preparada 'pra' essa diversidade... até esse momento mesmo que eu 'tive' com o aluno, eu 'tive' que buscar definir o que fazer da melhor forma possível, 'pra' resgatar esse aluno. Então... Minha formação propriamente, o que fazer 'pra' minimizar ou até combater o racismo, discriminação, também não fui preparada, quer dizer, é um assunto que precisava ter... [...] Eu não fui nem preparada 'pra' trabalhar com a diversidade, quanto mais com algo específico... (P2).

É preciso, sim, e muita, capacitação, até porque existe, eu acredito, que tem pessoas que lecionam, mas que falta muita capacitação. Inclusive, o preconceito não é só dos alunos. Racismo, inclusive de professores, pessoas que passaram por um centro acadêmico, que tiveram oportunidade de ler e debater a temática e ainda não se considera racista, mas no dia a dia as características... São pessoas que e trabalham que deveriam estar atentas, essa questão de mostrar para o aluno, debater, fazer com que ele assuma uma postura crítica de que a gente não pode, no século XXI, ter essa visão racista. (P3).

Teve uma capacitação, mas foi muito rápida, superficial [...]. Na verdade, você sabe que infelizmente o poder público pouco ainda investe na área de educação, principalmente na área de capacitação de professores. O governo Eduardo, durante esses 5 anos eu só tive uma capacitação, como eu sou da área de geografia, foi sobre a questão ambiental, então você vê durante 5 anos... O ideal seria no mínimo a gente ter uma capacitação por ano... (P4).

Desse modo, inferimos que são poucas ou nenhuma as formações continuadas/capacitações oferecidas aos professores. Ainda assim, dialogando com a fala dos docentes, Duk afirma que as poucas ações de formação possuem caráter pontual e sempre acontecem em breves períodos de tempo. Além disso, não consideram as necessidades dos professores, estando, na maioria das vezes, desvinculadas das práticas educacionais em escolas reais. “Isto significa que a formação docente ainda é pensada como um processo ‘externo’ ao trabalho do

professor(a) e não se fundamenta na recuperação ou análise da prática pedagógica dos educadores” (2006, p. 22). A autora continua asseverando que:

A maioria dos docentes formou-se e continua sendo formada com base em uma perspectiva tradicional homogeneizadora da ação docente que se centra na transmissão de conhecimentos teóricos e fragmentados entre si, os quais tendem a não apresentar relevância social tanto para a escola como para o estudante. Da mesma forma, a formação inicial e continuada de professores(as) se caracteriza por uma relação pobre com os problemas e as situações enfrentadas pelos docentes nas suas práticas de sala de aula ou na vida escolar. (2006, p. 22).

Segundo Grupioni (2008), a construção de uma política pública não se pode resolver apenas com a proposição de documentos orientadores e indutores, mas estes necessitam trazer consigo programas de investimentos e recursos públicos. Desprovidos de formação adequada, cobrados pelo sistema de ensino e sem um apoio verdadeiramente pedagógico, os professores acabam por improvisar de formas diversas.

Eu me orientei muito pela nossa Constituição Federal, o artigo 5º, que é um artigo muito extenso, você deve conhecer, que fala dos direitos fundamentais... E ali é que fala muita coisa e muitas vezes o nosso aluno desconhece a questão da liberdade, um monte de coisa que tem ali no artigo 5º. A gente trabalhava bastante e dá pra explorar muita coisa ali, ele é até cobrado em concursos, da polícia militar, civil e qualquer outro concurso, eles geralmente cobram o artigo 5º, que é um artigo da constituição federal que é muito importante. (P4).

A gente tem que sair às vezes se virando pra fazer das tripas coração, buscar conteúdos em revistas, jornais, internet... Principalmente nossas disciplinas que são muito amplas... (P4).

Eu senti muita falta de capacitação, até porque os livros... Nós não tínhamos acesso aos livros didáticos, nós não tínhamos acesso ao cronograma, o Estado não passou isso pra gente. Então, a gente era que pesquisava, eu e outros professores sentávamos e fazíamos nosso plano de aula, o que a gente realmente iria passar através da internet. (P5).

Diante da necessidade imposta, os professores buscam o conteúdo para suas aulas em fontes distintas e nem sempre confiáveis, como é caso da internet. Em que pese a capacidade crítica dos docentes de discernir e selecionar os conteúdos encontrados, fontes de pesquisa duvidosas podem colocar em xeque a proposta

transformadora que vem questionar as desigualdades etnicorraciais em nossa sociedade. Basta, para confirmar o que está sendo dito, acessar um site de busca por palavras-chave e milhares de resultados surgirão, entre eles, páginas cujos textos encerram conteúdos preconceituosos ou maliciosos. Duk afiança que

uma formação com tais características, portanto, não cria as bases para o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes no que tange ao seu papel e função de educador e nem se articula com o aperfeiçoamento de práticas de ensino pedagogicamente mais efetivas e inclusivas. (2006, p. 22).

Indagados sobre outras dificuldades que encontravam para trabalhar com os conteúdos referentes à temática afro-brasileira e indígena em sua disciplina, a maioria dos professores alegou falta de subsídios. Outros fatores foram apontados, como podemos observar nas falas a seguir:

De início a gente pode observar que são poucas ainda as bibliografias, um trabalho mais recente pra trabalhar com uma perspectiva social, econômica. A gente volta muito ainda para aqueles livros paradidáticos que mostram a visão que os europeus tinham dos indígenas, que eram pessoas não civilizadas, pessoas que precisavam ser educadas. Esses livros, infelizmente, passam essa visão, a maioria não traz uma visão crítica de, por exemplo, como era a cultura, a forma deles se relacionarem. (P3).

O poder público tem a Lei, não resta à menor dúvida, mas, falhou em uma coisa, na capacitação, falhou nos livros, falhou no material. Eu mesmo trabalhava com os meus alunos com retroprojeto, data show, mas que o governo me desse esse respaldo, me desse esse material pra trabalhar de pesquisa, não. Os recursos eram meus e não do Estado. Então, a gente procurava fazer da melhor maneira, agora que a Lei foi implantada foi, mas falhou nesse ponto aí. (P5).

Além da ausência de apoio, de acordo com Amorim (2011), no Brasil, os professores precisam lidar com outras formas de desvalorização de seu trabalho. Continuam recebendo salários insuficientes e trabalham sob condições impróprias, e como se não bastasse, a sociedade em geral, o poder público e os alunos têm exigido dos docentes uma série de competências e habilidades nunca antes requisitadas. Acusados muitas vezes de incapazes, os educadores, por sua vez,

reclamam da dificuldade de trabalhar com os/as estudantes na atualidade, da ausência da família na educação dos seus filhos, das

políticas educacionais que têm se preocupado muito mais com dados estatísticos de aprovação dos estudantes do que com sua efetiva aprendizagem e de não encontrarem solução para problemas relacionados às condições de trabalho. (AMORIM, 2011, p. 41).

Frente a tantas cobranças e dificuldades, os professores sentem-se inseguros e confusos. E, naturalmente, sob essas condições, o trabalho com a diversidade no cotidiano torna-se ainda mais complexo.

Apesar de possuírem determinadas responsabilidades, garantidas pela Resolução CNE/CP nº 01/2004, os docentes entrevistados não avaliaram de forma positiva um empenho do Sistema Estadual de Ensino em assegurar a efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008. Os professores afirmaram que há negligência por parte do Estado em garantir essa materialização uma vez que não subsidia adequadamente o trabalho pedagógico, como pode ser observado nas falas dos educadores:

A Lei, embora seja complicada de fazer por conta da parte burocrática, é a coisa mais simples de fazer. Você fez a lei, botou no papel e pronto. Como é que vai efetivar isso, né? Então, a questão da efetivação é muito mais, eu acho que a responsabilização é muito maior. Porque o que acontece nas escolas hoje em dia é o seguinte: você recebe uma ordem assim “olhe, a gente quer um projeto que trabalhe essas questões”. A ordem que a gente recebe é essa. Você tem um projeto pra trabalhar essas questões, cultura afro e cultura indígena, né? E pronto. Acabou-se [...] você não tem mais apoio de nada, entendeu? (P1)

[...] primeiro não é só fazer a lei e, sim, colocá-la em prática e fazer com que as pessoas que vão colocá-la em prática sejam capacitadas pra isso, porque quando você é capacitado para algo você vai desempenhar aquela função, aquele trabalho que você vai exercer ali e não chegar e jogar uma lei aqui e dizer “olha, tá aí, explica isso aí”. Você tendo uma capacitação, orientando, fica bem mais fácil pra você trabalhar. (P4).

O descaso do governo retorna à discussão da própria condição de trabalho dos docentes, o que, como já discutido anteriormente, não tem recebido atenção necessária. O primeiro artigo da Resolução supracitada delega aos sistemas de ensino as atribuições de providenciar as condições materiais e financeiras, bem como fornecer os materiais adequados para as instituições escolares, professores e alunos. De acordo com a Resolução, faz-se necessário, do mesmo modo, incorporar

os conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis, etapas e modalidades de todos os sistemas de ensino, criar programas de formação continuada para os profissionais da educação, com base nas Diretrizes, fomentar a produção de materiais didáticos e paradidáticos que atendam ao disposto nesse documento, realizar avaliação diagnóstica sobre a abrangência e a qualidade da implementação das Leis n°s 10.639 e 11.645 na Educação Básica, divulgar as Diretrizes e seu significado para a garantia do direito à educação de qualidade e o combate ao preconceito, racismo e discriminação na sociedade, fomentando pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações etnorraciais.

As atribuições delegadas aos sistemas de ensino, segundo os docentes, embora seja de importância basilar para a efetivação da nova legislação, não vêm sendo cumpridas. Esse não cumprimento reflete-se, na maioria das vezes, na ausência do trato desses conteúdos em sala de aula, como vemos a seguir:

O papel do Estado seria fundamental até. Vivemos num país capitalista onde o Estado, teoricamente, tem o poder de controlar todas as relações sociais, onde a educação... A educação pública, o governo tem o dever de orientar na parte pedagógica, na parte da capacitação, na parte de materiais, na parte didática... Que ele ofereça, que trabalhe, que ofereça condições para o professor, ofereça condições físicas e estruturais para as escolas, pra que possamos discutir e trabalhar essa temática bem trabalhada com os alunos. (P3).

Consoante Dias (2008), as condições de trabalho docente são precárias, da estrutura do espaço físico escolar aos cursos de formação. A autora, valendo-se da síntese de Garcia (1995 *apud* DIAS, 2008), comenta algumas situações específicas que acabam por gerar as dificuldades no exercício do trabalho docente, quais sejam: burocratização do trabalho, intensificação/proletarização, colonização e controle, feminização, isolamento/individualismo, carreira plana e riscos psicológicos. Não é nossa intenção nem objetivo de nossa pesquisa, discorrer sobre cada situação apontada, ponto por ponto, mas trazer para análise apenas a burocratização, que se reflete em um desabafo na seguinte fala de umas das professoras:

[...] a gente tá passando por uma política educacional no Estado que tá sendo muito mais burocrática do que pedagógica. Então, a maioria dos professores, eles estão muito mais presos atualmente com as

cadernetas do que com... Ele vê o assunto porque ele tem que ver, mas a gente perde tanto tempo tendo que cumprir questões burocráticas que o tempo pro pedagógico fica pequeno. De você poder sentar, organizar um projeto, ver a temática, né? (P1).

Nessa direção, Dias (2008) elucida que

a burocratização, mesmo que compreendida na sua capacidade de organização, deixa transparecer uma relação de poder baseada na hierarquia do Sistema Escolar, além de uma divisão social do trabalho. O professor que atua em sala de aula é normalmente o executor de planos de ação planejados por especialistas ou técnicos e tem na burocracia um meio de informar e permitir o controle sobre seu trabalho. (DIAS, 2008, p. 28).

Em tal contexto, há o privilégio de focalização das aprendizagens em metas e resultados no lugar de tomá-la como processo, e uma carga exagerada de responsabilidades atribuídas aos professores, como se a escolarização não sofresse a interferência de um conjunto de outros fatores tanto internos como externos à escola, além da prática docente. Podemos mesmo afirmar que a política educacional de Pernambuco, ao procurar adotar o modelo gerencialista, vem privilegiando práticas que se orientam pelas propostas educacionais defendidas pelo neoliberalismo (Cf. AZEVEDO, 2001). Essas práticas têm se mostrado pouco eficazes na superação dos problemas educacionais da nossa e de outras sociedades, quando a ótica é a construção de novos padrões de justiça social.

Dessa forma, a adoção da lógica de “quase mercado” nos ritos e práticas da escola pública (SOUZA; OLIVEIRA, 2003; AFONSO, 2001) vem trazendo sérias implicações para a educação, que começa a ser pensada dentro do modelo gerencial de administração, nos moldes da eficiência e da eficácia. Questionamos, desse modo, pilares centrais do processo educativo, bem como a própria função social da educação. A política educacional de Pernambuco, embora contemple a ação que é a de determinar que as duas disciplinas sejam ministradas, contraditoriamente desenvolve outras práticas que tendem a inviabilizar um melhor desempenho dos professores em relação a esses conteúdos específicos, posto que privilegia muito mais a dimensão técnica que a dimensão pedagógica do processo de ensino-aprendizagem.

4.5 As Leis em questão podem surtir efeito, dependendo de como forem trabalhadas...

Como declara o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é sabido, atualmente, que há uma estreita relação entre o pertencimento etnicorracial e o sucesso ou fracasso escolar. Isto quer dizer que a determinação legal é um passo importante para que a diversidade cultural brasileira integre o ideário educacional “como um rico acervo de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao melhor acolhimento e maior valorização dessa diversidade no ambiente escolar” (p. 13).

Não faltam estudos que apontem quanto sempre foi tabu trazer as temáticas negra e indígena para a sala de aula e o quanto os profissionais da educação já sofreram represálias por ousarem trabalhar com seus alunos os conteúdos referentes à diversidade. Entretanto, os professores afirmam que a sociedade começou a problematizar as diferenças, reconhecendo como real a necessidade de oferecer um tratamento diferente aos desiguais. E isto pode ser estimulado com políticas específicas, desde que não estejam restritas a uma perspectiva legalista, como avaliado por alguns entrevistados:

Não tem como uma lei e a obrigação de uma lei mudar as pessoas. Se não as pessoas não cometiam tantas infrações de trânsito, né? Não tem lei? Não tem fiscalização? Ainda tem cobrança de multa e o povo continua a fazer a mesma coisa... (P1).

[...] mesmo com a Constituição que dizia “racismo é crime”, mas a gente via com grande intensidade, estampado não só com o comportamento, nas atitudes do colega, dos alunos, a gente via até nos livros, na revista, na televisão [...] (P2).

[...] muitas vezes o pai já é um pouco racista, a mãe, e isso influencia, isso passa pra criança... Eu conheço gente que é assim, diz “eu detesto negro” e isso vai falando pro neto, pro filho e vai passando, então ele vai crescendo com aquela visão, mesmo que tenha essa legislação, sabendo que a legislação é punitiva ele até faz que gosta, mas no fundo no fundo ele é racista... Eu acho que ajuda, mas não é tudo. (P4).

Azevedo (2001) esclarece que as políticas públicas guardam intrínseca relação com as representações sociais da sociedade em que emergem. Do mesmo modo, para se efetivarem precisam ter significado social, e os docentes, em suas falas, demonstraram acreditar que as políticas apresentam melhores resultados na medida em que possibilitam uma reflexão sobre o que está posto. Nesse sentido, políticas valorativas parecem ser as mais adequadas à realidade educacional, opinião corroborada por um dos nossos entrevistados:

[...] para que haja uma mudança no ser humano é preciso que as entidades juntamente com as escolas e os poderes públicos trabalhem conscientes em cima disso pra que realmente possa haver uma mudança no ser humano, mas essa mudança parte da família; a estrutura, o alicerce está na família, a família é a base de tudo. Nós, como educadores, estamos pra conscientizar, pra tentar mudar alguns pensamentos negativos que a sociedade repassa pras instituições. (P5).

Além disso, o modo como esses conteúdos são trabalhados faz uma grande diferença. Neste sentido, há entrevistados que elencaram fatores considerados como essenciais para que o processo de cumprimento da Lei nº 11.645/2008 seja efetivado de modo satisfatório, conforme exemplificamos abaixo:

[...] é uma lei, a gente não pode saber até que ponto isso vai ser suplementado, até que ponto o Estado vai fiscalizar, dá subsídio para as entidades de ensino, como vai trabalhar isso com os professores, como os professores vão trabalhar isso dentro da sala de aula, como vai ser essa perspectiva de relação com o conhecimento... Essa é a questão, uma lei é uma lei, ela pode estar vigorando, mas ela não pode estar funcionando muito bem. (P3).

De um modo geral, os professores consideram positiva a legislação que incluiu no currículo a história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Concordam que, embora não seja a solução, as Leis supramencionadas “*têm sido um grande passo*” (P5), pois “*o antes e o depois na sala de aula, com a Lei, mudou muito*” (P2). De certo modo, nossa pesquisa identificou pontos positivos que se aproximaram das afirmações feitas por Amorim (2011), quando assevera que:

Não podemos dizer que as práticas cotidianas escolares não estejam mudando. Há avanços e recuos. Muitos educadores estão envolvidos com a construção da identidade e da cultura negra. Podemos depreender, a partir das nossas andanças, que mesmo em escolas

cujas atividades ainda estão pautadas numa perspectiva menos crítica em relação a essas questões, há, de certa forma (por meio de materiais e práticas), um cuidado com a diversidade, procurando trazer à tona elementos de reflexão sobre a nossa realidade. Isso indica que estamos em processo de mudanças. (2011, p. 74).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs a analisar o processo de implementação da Lei nº 11.645/2008 no Estado de Pernambuco, no período correspondente a primeira gestão do governo Eduardo Campos e segunda gestão do governo Lula (2007-2010). O esforço teórico e analítico aqui empreendido visava responder a uma questão ligada ao contexto educacional pernambucano: como a política educacional do Estado assimilou e implementou a Lei nº 11.645/2008, norma que determina o tratamento da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como conteúdo curricular do ensino fundamental e médio?

Para tanto, priorizamos metodologicamente a análise de conteúdo de documentos federais e estaduais, além de entrevistas com professores e gestores, o que nos permitiu uma aproximação mais consistente do objeto. Isso com o intuito de tentar verificar as ações que foram acionadas pela política educacional do Estado, visando a incluir as temáticas aludidas, observando possíveis distâncias entre o que foi promulgado na Lei e as formas de sua materialização em Pernambuco no recorte temporal mencionado.

Uma hipótese inicial sobre esse processo era a de que não havia iniciativas nesse sentido, ou eram insuficientes, haja vista a incipiente quantidade de ações observáveis nas escolas. Dito isto, é oportuno agora retomarmos as proposições do presente estudo e refletirmos sobre seus achados, delineando algumas considerações acerca das informações coletadas.

Podemos destacar, inicialmente, que a discriminação etnicorracial no Brasil é fruto de um processo histórico que remete ao período da colonização, originando-se no fenômeno social da desigualdade. Entretanto, não se devem confundir os sentidos dos termos desigualdade e diferença, uma vez que as diferenças referem-se apenas às características peculiares que fazem distinguir os indivíduos entre si, dentro da sociedade em que vivem, enquanto as desigualdades fazem referência à relação de poder e dominação, instituída essencialmente pelas pessoas a partir daquelas, modo pelo qual essas práticas se entrelaçam na esfera social. No caso brasileiro, foram essas relações desiguais estabelecidas há séculos que produziram e reforçam até hoje as discriminações que afetam nossa sociedade. A instituição escolar, por ser parte dela, não poderia deixar de refletir as características desse modelo excludente.

Tradicionalmente, a escola sempre contribuiu para o tratamento desigual dos indivíduos, ora por ter educado as novas gerações compreendendo a desigualdade

apenas enquanto um dos aspectos formais do sistema democrático, ora por privilegiar a homogeneização que, sob a aparência de promover a ascensão dos indivíduos, serve para encobrir as oportunidades desiguais a eles oferecidas pelo sistema capitalista, *per si* injusto e excludente. Tais fatos, todavia, não passaram despercebidos pelos educadores e movimentos sociais, especialmente negros e indígenas, que sempre reivindicaram uma forma mais justa de tratamento das diferenças em todos os setores da sociedade. No campo educacional, as mobilizações trataram principalmente da instituição de cotas raciais e do tratamento de conteúdos no currículo escolar que versassem sobre o reconhecimento e o respeito às diferenças.

Nessa direção, o Estado, pressionado pela sociedade civil organizada, estabeleceu políticas de promoção de igualdade de natureza afirmativa, repressiva e valorativa, com o objetivo de alterar essa situação desfavorável das chamadas minorias sociais. Tratamos neste trabalho, especificamente, das políticas de cunho valorativo, quais sejam as políticas universais que visam a combater estereótipos negativos no chão da escola, incluindo nos currículos escolares conteúdos relativos às temáticas afro-indígenas.

A primeira grande conquista, em nível nacional, foi a garantia na Constituição, em seu art. 242, § 1º, da abordagem das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro no âmbito escolar. Os PCNs vieram juntar-se à Constituição de 1988 para cooperar com o debate a respeito da diversidade no âmbito escolar. Porém, foi com a promulgação da LDBEN, um ano depois, que houve abertura de fato para a valorização das diferenças étnicas e culturais no campo educacional. Com base no art. 26 da LDBEN, o debate sobre a inclusão nos currículos oficiais das temáticas afro-indígenas foi retomado, o que culminou na promulgação da Lei nº 10.639/2003, que foi posteriormente substituída pela Lei nº 11.645/2008.

Em Pernambuco, a instituição das disciplinas DHC e HCP foi a estratégia acionada pelo governo estadual para implementar a Lei Federal supramencionada. Contudo, esse arranjo não seguiu as prescrições estabelecidas na Lei, uma vez que desobrigou os outros componentes curriculares de trabalharem com os conteúdos ali definidos. Além disso, o caráter de servir como complemento de carga horária oferecia a esses novos componentes curriculares uma importância de segunda ordem, comprometendo a proposta inicial de reconhecimento e valorização da

diversidade. Essa ocorrência apenas reiterou o que já se expressava nas diretrizes estaduais para a educação, regidas pelo PMGP-ME, cujo foco no modelo de gestão estava direcionado para os resultados quantitativos, em particular, para o aumento dos índices educacionais. Com efeito, a política educacional de Pernambuco, ao privilegiar sua filiação ao modelo gerencial como principal estratégia para buscar garantir a qualidade do ensino, ignorou as especificidades do campo da educação, bem como a complexidade de elementos presentes nos processos de ensino e aprendizagem. Dentre outros fatores, isto tem significado a retirada da autonomia das unidades escolares e dos professores.

Entretanto, percebemos que há uma forte atuação do MPPE no que tange à regulação da política educacional no Estado, inclusive no controle da implementação da Lei nº 11.645/2008 no sistema de ensino estadual, o que se expressa, dentre outras ações, nas Recomendações à Instauração de Inquérito Civil. Nas sucessivas inspeções realizadas por aquele órgão, foram detectados diversos problemas, porém, apesar da autoridade que lhe cabe, a postura do MPPE sempre se mostrou mais educativa do que jurídica, até mesmo por reconhecer que esse processo, mais do que a exclusiva aplicação da Lei e de Normas, envolve valores e concepções.

Embora a pesquisa esteja circunscrita aos quatro últimos anos da década passada, é interessante demonstrar que o modo de abordagem permanece e que, em vez de judicializar, a preferência tem sido a tentativa do diálogo e da renegociação de prazos para que os responsáveis pela prática educativa cumpram as determinações legais. Esse modo de sua atuação indica que o MPPE tem sido crucial para que ações, ainda que escassas, acontecessem no âmbito estadual.

No que se refere às entrevistas, estas demonstraram que mitos, como o da democracia racial, ainda se fazem bastante presentes nas concepções dos agentes de implementação: os professores e gestores. A ideia de identificação etnicorracial, por exemplo, foi rebatida pela maioria dos participantes, o que evidencia certa contradição já que todos reconhecem o problema do racismo na sociedade brasileira. A maioria dos professores entrevistados afirmou que já presenciou situações de discriminação em sala de aula e demonstrou que essas ocorrem não apenas entre os sujeitos, mas estão implícitas nos materiais didáticos, nos currículos e nas omissões. Este fato revela que está havendo avanços, pois para que se possa lutar contra as desigualdades é preciso primeiramente reconhecê-las.

Sobre formação, os docentes afirmaram que não tiveram oportunidades de se instruírem sobre as temáticas no período da graduação, embora uma parte deles tenha sido formada após a Lei de 2003. Quanto às capacitações para lecionar os componentes curriculares específicos, salientaram a inexistência de ações, ainda que tenham sido encontradas algumas ocorrências em documentos enviados ao MPPE. Isso nos levou à conclusão de que, por terem sido essas ações de curta duração, descontínuas e efetivadas na maioria das vezes por meio de agentes multiplicadores, não chegaram ao elo final da cadeia.

Diante disso, os professores acabam por improvisar e utilizam até mesmo recursos próprios, frente à carência de subsídios para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas e as exigências a que estão submetidos, o que aponta para a precarização da condição do trabalho docente na rede estadual de ensino de Pernambuco. Essas ocorrências confirmam parcialmente a hipótese inicial da pesquisa, uma vez existiram algumas iniciativas no período investigado. Não obstante, as execuções dessas políticas foram insuficientes, o que contribuiu para entravar os processos de implementação da Lei nº 11.645/2008 e os esforços para o reconhecimento e a valorização dos povos indígenas no Brasil e da população negra nos espaços escolares.

Os entrevistados demonstraram acreditar que está havendo certa mudança no modo como a sociedade enxerga as diferenças, mas afirmaram que é preciso mais do que a instituição de políticas restritas à perspectiva legalista, que tem como exemplo a criminalização do racismo. Isso nos faz compreender a necessidade de implementação de políticas valorativas, ratificando o que se discutiu no início deste estudo. Do mesmo modo, os sujeitos entrevistados revelaram que consideram positiva a legislação que inclui no currículo a história e culturas afro-brasileiras e indígenas, ressaltando que o fator determinante para seu possível êxito são as formas como esses conteúdos são trabalhados.

À guisa de conclusão, podemos afirmar que, embora a determinação legal possa contribuir para que ações institucionais sejam efetivadas e para que as temáticas afro-brasileira e indígena ganhem maior visibilidade nas escolas, ela não transforma as práticas de forma imediata. O interesse da gestão educacional, as mobilizações dos movimentos sociais e o próprio interesse dos docentes quanto à temática são variáveis de extrema importância. Para que o trabalho com a diversidade no ambiente escolar seja efetivo no combate as práticas

discriminatórias, é preciso que se conheçam também as relações de poder implícitas nos discursos, nas omissões, nos recursos didáticos, no currículo escolar, na formação e nas condições do trabalho docente. E isso só é possível quando as reivindicações por um tratamento com as diferenças no âmbito educacional ganham voz e força.

Sabe-se que as políticas públicas não são dádivas do Estado, mas que partem de uma questão socialmente problematizada, exigindo a atuação desta Instituição. São as forças sociais, que têm poder de voz e decisão, que fazem chegar seus interesses até o Estado e à máquina governamental (AZEVEDO, 2001). Nesse sentido, a implementação da Lei não é dever apenas do Estado, mas, da sociedade como um todo, que precisa se mobilizar para cobrar as condições efetivas de sua implementação.

A experiência da realização desta pesquisa constituiu-se em um grande desafio. Existiram dificuldades de distintas naturezas para sua execução, como já explicitadas em páginas anteriores. Os contentamentos do percurso foram também diversos. Finalizamos este trabalho com a sensação de ter proporcionado algumas reflexões que podem ser úteis para os estudos da questão etnicorracial no campo educacional, bem como para os estudos relacionados à política educacional em Pernambuco.

Todavia, uma pesquisa sempre vai trazer novas e múltiplas inquietações e esta não poderia ser diferente. Dentre as inquietações suscitadas, gostaríamos de destacar duas questões que, em certa medida, se interligam. A pesquisa nos fez considerar a necessidade premente de um maior adentramento no universo cultural e simbólico dos docentes e do próprio ambiente escolar das unidades públicas, visto que nos chamou profundamente a atenção o fato de uma medida de política educacional que visa justamente o reconhecimento das diferenças ser implementada por agentes que expressam concepções tradicionais referentes a essas questões.

Do mesmo modo, ainda que não lide com o grosso da população, tal como ocorre com a escola pública, as escolas privadas, aparentemente terrenos intransitáveis e de clientela majoritariamente branca, não podem fugir do controle da regulação do Sistema Estadual de Ensino tal como preconizado pela LDBN, inclusive em relação ao tratamento dos conteúdos aqui destacados. Todavia, questionamos em que medida o referido sistema vem exercendo sua função de supervisor e avaliador dessas práticas no espaço escolar privado, quando ainda se

mostra bastante frágil em relação às instituições escolares públicas, tal como constatou a nossa pesquisa. São dimensões do nosso objeto de investigação que, certamente, merecem ser debatidas e exploradas em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, ago. 2001.

ALBERTTI, Verena. **Pesquisando o movimento negro no Brasil**. São Paulo: 2008. Disponível em: <<http://maniadehistoria.wordpress.com/pesquisando-o-movimento-negrono-brasil/>>. Acesso em: 24 maio 2011.

AMORIM, Roseane Maria de. As práticas curriculares cotidianas: **um estudo da educação das relações étnico-raciais na rede municipal de ensino do Recife**. 2011. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

AVELAR, Christiane Pinheiro dos Reis Calile; VALENTIM, Silvani dos Santos. **Cultura afro-brasileira e educação**: o processo de implementação da lei 10.639/2003 nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT9/CULTURA_AFRO-BRASILEIRA.pdf>. Acesso em: 12 out. 2011.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. O estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. A. (orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set./dez. 2009.

BATISTA, Maria de Fátima Oliveira. **A emergência da lei nº 10.639/03 e a educação das relações étnico-raciais em Pernambuco**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

BARROS, José D'Assunção. Igualdade, desigualdade e diferença: contribuições para uma abordagem semiótica das três noções. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 39, p. 199-218, abr. 2006.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc. Campinas**, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial, out. 2005.

BAUER, M. et al. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. Evitando confusões. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 17-36.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo indígena no Brasil**: movimento cidadania e direitos (1970-2009). Tese. Universidade de Brasília, 2010.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. A. (orgs.). **Gestão da**

Educação: impasses, perspectivas e compromissos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOUÇAS, Sandra Regina da Silva Brugnoli. **Valores e sentimentos subjacentes à discriminação racial: um estudo na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento.** 2011. 148ff. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Lisboa: Difel, 1989.

BRAGA, Ubiracy de Souza. Uma explicação metodológica sobre movimentos sociais. **Ideação**, Feira de Santana, n. 4, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 03**, de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

_____. **Constituição Federal.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 27 maio 2011.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília/DF, 2004.

_____. **Lei nº 7.716**, de 5 de janeiro de 1989.

_____. **Lei Complementar nº 95**, de 26 de fevereiro de 1998.

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008.

_____. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos.** Brasília, 1996.

_____. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: Ministério da Educação, 2009.

_____. **Resolução Nº 1**, de 17 de junho de 2004.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. educ. saúde** [on-line], v. 8, n. 2, p. 185-206, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2003.

CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 135-149, 2000.

CAPELO, Maria Regina Clivati. **Quando a diversidade cultural se transforma em desigualdade social: primeiras aproximações**. Londrina, 2008. Mimeo.

CASTELLO BRANCO, Raynette. **O negro no livro de história do Brasil para o Ensino Fundamental II da rede pública estadual de ensino no Recife**. Recife: O Autor, 2005. Disponível em: http://www.btdt.ufpe.br/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?CodArquivo=3311>. Acesso em: 20 set 2011.

CASTRO, Rodolfo Muanis Fernandes de; CARVALHO, José Luís Felício dos Santos de. Uma Proposta de Reconceituação para a Exclusão Social no Contexto Urbano Brasileiro. In: **Anais do IV Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**, 2007, Resende-RJ. IV Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2007.

CAVALCANTI, Ana Claudia Dantas. A concepção de gestão democrática no programa de modernização da gestão educacional em Pernambuco (2007/2010) na percepção dos gestores educacionais do Recife, região metropolitana e zona da mata. **25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhos/Completos/comunicacoes/Relatos/0035.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2012.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil – mito fundador e sociedade autoritária**. 3. ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2002.

COMPARATO, Fábio Konder. O princípio da igualdade e a escola. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Porto Alegre: Vozes, 2004.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em:

<<http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>>. Acesso em: 27 maio 2011.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DIAS, Sueli de Fátima. **A prática pedagógica do professor de história**: um estudo de suas percepções nos colégios estaduais de Apucarana-PR. 1990. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, Especial, out. 2007.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: [MEC, SEESP], 2006.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FARIAS, M. da S. B.; WEBER, S. (orgs.). **Pesquisas qualitativas nas ciências sociais e na educação**. Propostas de análise do discurso. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERES JÚNIOR, J. **Comparando justificações das políticas de ação afirmativa: EUA e Brasil**. Disponível em: <http://www.achegas.net/numero/30/joao_feres_30.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2011.

FERNANDES, Jorcelina Elisabeth; ANDRADE, Èderson; SILVA, Maria Eloisa da. **Política curricular e escolas públicas**: diferentes contextos, estratégias e processos. 2011. Disponível em: <<http://gtcurriculote2011.wordpress.com/2011/08/27/politica-curricular-e-escolas-publicas-diferentes-contextos-estrategias-e-processos/>>. Acesso em: 21 maio 2012.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 maio 2011.

FERRAZ, Ana Karine Mara de Brito; FONSECA, Norma Silva Dias da. **A motivação e sua relação com a qualidade de vida no trabalho**: uma proposição para os servidores do Ministério Público de Pernambuco. Projeto Institucional. Universidade de Pernambuco. Recife, 2010.

FERREIRA, Rosilda. **A pesquisa científica nas ciências sociais**. Caracterização e procedimentos. Recife: EDUFPE, 1998.

FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas dos profissionais da escola. In: FARIAS, M. da S. B.; WEBER, S. (orgs.). **Pesquisas qualitativas nas ciências sociais e na educação**. Propostas de análise do discurso. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAG, Barbara. Florestan Fernandes: revisitado. **Estud. av.** [online], v. 19, n. 55, p. 229-243, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S010340142005000300016>>. Acesso em: 20 mai. 2012.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.

_____; ROMÃO, José (org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GASPARIN, João Luiz; TENÓRIO, Aleir Ferraz. **A Lei 10.639/03 na história da educação brasileira**: uma política pública de enfrentamento ao preconceito racial. s.n.t.

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1995a.

_____. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. **Cad. CRH** [on-line], v. 21, n. 54, p. 439-455, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v21n54/03.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2011.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Gonçalves (orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnicocultural. In: DALILA, Andrade Oliveira (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (orgs.). **Caminhos convergentes**: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid,

2009.

GOVERNO DE PERNAMBUCO. **Instrução Normativa n. 006/07**. Secretaria de Educação de Pernambuco, 2007.

_____. **Programa de modernização da gestão pública – metas para a educação**. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2007.

GRISCHKE, Paulo Eduardo; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Entre a gestão burocrática e o novo gerencialismo: a organização do trabalho docente na educação profissional. **Trabalho & Educação**, v. 18, n. 2, maio/ago. 2009.

GROFF, Paulo Vargas; PAGEL, Rogério. Multiculturalismo: direitos das minorias na era da globalização. **Revista USCS Direito**, São Caetano do Sul, ano X, n. 16, jan./jun. 2009.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Educação e Diversidade. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Global; Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 2004.

_____. **Olhar longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fapesp/Ed 34, 1999.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZEBIOS FILHO, Antônio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos educ.**, Ibité, v. 4, n. 2, dez. 2005.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 10, jan.-jun. 2007.

HORTA, José Silvério Baia; SILVA, Rosa Helena Dias da. Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas nas instituições de ensino superior públicas da amazônia brasileira: participação e protagonismo compartilhado. **Currículo sem Fronteiras** (on-line), v. 10, n. 1, p. 182-194, jna./jun 2010. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 2 jan. 2012

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2002.

_____. Racismo e república: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (org.); JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael et al. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

KADLUBITSKI, Lidia; JUNQUEIRA, Sérgio. Diversidade cultural e políticas públicas educacionais. **Educação Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 179-193, jan./abr. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola – teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LIMA, M. B.; JÚNIOR, H. C. Pluralidade étnico-cultural e currículo escolar: um diálogo possível? **Revista Kàwé**, Ilhéus, v. 1, n. 1, jan./dez. 2002.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa**. São Paulo: EDUC, 2000.

MARTINS, Roberto Borges. **Desigualdades raciais e políticas de inclusão racial: um sumário da experiência brasileira recente**. Santiago do Chile: CEPAL, 2004. Série Políticas Sociais.

MATOS, Deborah Dettmam. **Os limites das políticas de cotas para negros no Brasil: o critério racial diante do direito à não-discriminação e das políticas igualitárias**. Recife: Edição da Autora, 2006.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. São Paulo: Atlas, 2003.

MELO, H. Excluir e acumular: as formas materiais da subsunção. **Organizações & Sociedade**, v. 13, n. 39, out./dez. 2006.

MESSIAS, Elizama P. **Políticas de promoção da igualdade racial no âmbito educacional na cidade do Recife: trajetórias e contradições na luta por**

reconhecimento da população negra. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1998.

_____. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 9-29.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Portaria conjunta nº 002/2008 – 29ª 22ª PJDC**. Recife, 2008.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Recomendação REC-PGJ n.º 004/08**. Recife, 2008.

MONTEIRO, Aloísio Jorge de Jesus. In: AGUIAR, Márcia Angela da S. (org.) et al. Identidades, memórias e perspectivas do movimento de educação escolar indígena no Brasil. **Educação e Diversidade**: estudos e pesquisas. v. 1. Recife: J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOTTA, Roberto. Paradigmas de interpretação das relações raciais no Brasil. **Estud. afro-asiát.** [online], n. 38, p. 113-133, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-546X2000000200006>>. Acesso em: 14 set. 2011.

MUNANGA, K. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem. 1996.

NUNES, Érica Melanie Ribeiro. **Cidadania e multiculturalismo**: a Lei 10.639/03 no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, I. B. de. Certeau e as artes de fazer: as noções e uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Sobre redes de saberes. Petrópolis: DPETALLI, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRAXEDES, W. L. A. Questão da educação para a diversidade sociocultural e o etnocentrismo. In ASSIS, V. (org). Introdução à antropologia. **Formação de professores EAD**, Maringá, n. 7, 2005.

ROCHA, L. C. P. **Políticas afirmativas e educação**: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2006.

ROMÃO, Jeruse Maria et al.. **A África está em nós**: história e cultura afro-brasileira: africanidades catarinenses. João Pessoa: Grafset, 2009. Livro 5.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão**. Disponível em: <[http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/acao-afirmativa-no-ensino-superior-brasileiro-pontos-para-reflexao-por-fulvia-roseMBERG/view?searchterm=ro seMBERG](http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/acao-afirmativa-no-ensino-superior-brasileiro-pontos-para-reflexao-por-fulvia-roseMBERG/view?searchterm=ro%20seMBERG)>. Acesso em: 07/02/2012.

ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar no Estado de São Paulo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 63, 1987.

ROUSSEU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SALES JÚNIOR, Ronaldo Laurentino de. **Raça e justiça**: o mito da democracia racial e o racismo institucional no fluxo de justiça. 2006. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SANTIAGO, Eliete; SILVA, Claudilene; SILVA, Delma. **Educação, escolarização e identidade negra**: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE. Recife, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A globalização e as ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e política na transição paradigmática. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Santos, Cláudio Eduardo Felix dos. **Uma escola para "formar guerreiros"**: professores e professoras indígenas e a educação escolar indígena em Pernambuco. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SANTOS, Ricardo Ventura; MAIO, Marcos Chor. Qual "retrato do Brasil"? Raça, biologia, identidades e política na era da genômica. **Mana**, v. 10, n. 1, p. 61-95, 2004.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Sales Augusto dos; SILVEIRA, Marly. Políticas de promoção da igualdade racial e ação afirmativa. **Gestão educacional para diversidade**, ano XX, boletim 12, set. 2010. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/12011812-Gestaoeducadiversidade.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da; SILVEIRA, Lídia Márcia Lima de Cerqueira. Somos Todos Brasileiros, Simplesmente Diferentes. **XXVIII Congresso Internacional da Associação Latino-americana de Sociologia (ALAS)**. Recife, 2011. Disponível em: <http://www.sistemasmart.com.br/alas/arquivos/alas_GT28_L_M_L_Cerqueira.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2011.

SILVA, Delma Josefa da. **Afrodescendência e educação: a concepção identitária do alunado**. 2000. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2000.

SILVA, Edson. História, povos indígenas e educação: (re)conhecendo e discutindo a diversidade cultural. **I Encontro Pernambucano de Ensino de História**. Centro de Educação/UFPE-Recife, 2007. Disponível em: <<http://www.espacociencia.pe.gov.br/espacociencia/artigos/A1.html>>. Acesso em: 05 out. 2011.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 95-112. Jan./fev./mar./abr. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_07_ROSA_HELENA_DIA_S_DA_SILVA.pdf>. Acesso em: 25 maio 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVÉRIO, V. R. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. SILVÉRIO, V. (org.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SOARES DO BEM, Arim. A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 97, p. 1137-1157, septiembre-diciembre 2006.

SOUSA, Luis Carlos Marques; RODRIGUES, Luiz Alberto Ribeiro. Caminhos da gestão no cenário educacional de Pernambuco. **25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. Biblioteca ANPAE. Série Cadernos, n. 11, 2011.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SPOSATI, Aldaíza. **Exclusão social abaixo da linha do Equador**. Disponível em: <<http://www.neclif.lettras.ufba.br/twiki/pub/GEC/RefID/exclusao.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

TEIXEIRA, Célia Regina. Currículo escolar: um caso de dominação e reprodução social? Um breve esboço. **Revista Dialogia**, São Paulo, v. 4, p. 115-125, 2005.

TENÓRIO, Aleir Ferraz; GASPARIN, João Luiz. Educar para a diversidade: desafio de uma prática escolar. **IX Congresso Nacional de Educação**. EDUCERE. PUC – Paraná. 26 a 29 de outubro de 2009.

TREVISAN, Andrei Pittole; VANBELLEN, Hans Michel. Avaliação de Políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 529-50, maio/jun. 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo**: dilemas da cidadania em um mundo globalizado. Petrópolis: Vozes, 2001.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Tempos presentes**: Políticas públicas contra as desigualdades étnico-raciais na educação brasileira: as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/CC12.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2011

VITA, Álvaro de. **Sociologia da sociedade brasileira**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

ANEXO A



SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

ESCOLA:
ENDREÇO:
CADASTRO ESCOLAR:

| | | | |
|-----------------------|--|----------------------|--|
| DIAS LETIVOS ANUAIS | | DURAÇÃO DA HORA AULA | |
| DIAS LETIVOS SEMANAIS | | ANO DE IMPLANTAÇÃO | |
| MODULO | | TURNOS | |
| CARGA HORARIA TOTAL | | | |

MATRIZ CURRICULAR DE ESCOLA DE REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO - INTEGRAL

| BASE LEGAL | ÁREAS DE CONHECIMENTO | COMPONENTES CURRICULARES | SÉRIES | | | CH | |
|---|-------------------------------------|---|--|-----------|-----------|--------------|--------------|
| | | | 1ª | 2ª | 3ª | | |
| LEI FEDERAL Nº 9394/96 PARECER CCNE/CEB Nº 15/98 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 03/98 LEI COMPLEMENTAR Nº 125/ | BASE NACIONAL COMUM | LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS | Língua Portuguesa | 5 | 5 | 5 | 600 |
| | | | Educação Física*** | 2 | 2 | 2 | 240 |
| | | | Artes | 2 | - | - | 80 |
| | | CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS | Matemática | 4 | 4 | 4 | 480 |
| | | | | 2 | 2 | 2 | 240** |
| | | | Química | 2 | 2 | 2 | 240 |
| | | | | 2 | 2 | 2 | 240** |
| | | Física | | 2 | 2 | 3 | 280 |
| | | | | 2 | 2 | 2 | 240** |
| | | | Biologia | 2 | 2 | 3 | 280 |
| | | | 2 | 2 | 2 | 240** | |
| | CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS | História | 2 | 2 | 2 | 240 | |
| | | Geografia | 2 | 2 | 2 | 240 | |
| | | Filosofia | - | 2 | - | 80 | |
| | | Sociologia | - | - | 2 | 80 | |
| | TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM | | | 31 | 31 | 33 | 3800 |
| | PARTE DIVERSIFICADA | LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS | Língua Estrangeira* Espanhol/Inglês/Francês | 2 | 2 | 2 | 240 |
| | | | Componente curricular a optar**** | 2 | 2 | - | 160 |
| | | TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA | | | 4 | 4 | 2 |
| | TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA | | | 35 | 35 | 35 | 4.200 |

A escola ofertará 10 horas/aulas semanais (quatrocentas anuais) de atividades complementares, para atendimento às necessidades dos estudantes, perfazendo uma carga horária de 1.200 horas ao final do curso. A informática poderá ser trabalhada nesta carga horária.

* Componente curricular - Língua Estrangeira é da Parte Diversificada e obrigatória para o aluno. A escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição, observando-se que o ensino da língua espanhola, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

** Aulas ministradas extra turno. Componentes curriculares de Matemática, Química, Física, Biologia, Informática serão acrescidos de 02 (duas) horas semanais a serem ministradas nos laboratórios, duas vezes por semana, em horários diferentes do turno em que o aluno está matriculado.

*** O componente curricular de Educação Física será ofertado em horários diferentes do turno no qual o aluno está matriculado.

**** Componentes Curriculares da parte diversificada serão ofertados conforme sugestões: Educação, Direitos Humanos e Cidadania; Educação Ambiental; História da Cultura Pernambucana; Educação e Trabalho.

Decreto Nº 5154/2004, Parecer CNE/CEB Nº 39/2004 Resolução CNE/CEB Nº 01/2005 (Só colocar no embasamento legal quando a escola oferecer o Ensino Médio Integrado ao Profissional)

* A cultura Afro-Brasileira e Indígena está sendo vivenciada como conteúdo nos componentes curriculares de Educação, Direitos Humanos e Cidadania e História.

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

ESCOLA:
 ENDEREÇO:
 CADASTRO ESCOLAR:

| | | | |
|-----------------------|-----|----------------------|-------------|
| DIAS LETIVOS ANUAIS | 200 | DURAÇÃO DA HORA AULA | 60 min |
| DIAS LETIVOS SEMANAIS | 05 | ANO DE IMPLANTAÇÃO | 2008 |
| MODULO | 40 | TURNO | Manhã/Tarde |
| CARGA HORARIA TOTAL | 800 | | |

**MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL- 8 ANOS
CICLOS**

| BASE LEGAL | COMPONENTES CURRICULARES | 1º CICLO | | 2º CICLO | | |
|--|--------------------------------------|-------------------|------------|------------|------------|------------|
| | | 1ª ETAPA | 2ª ETAPA | 1ª ETAPA | 2ª ETAPA | |
| Lei Federal Nº9.394/96-Parecer CNE/CEB Nº 04/98 -Resolução CNE/CEB Nº02/98 | BASE NACIONAL COMUM | Língua Portuguesa | X | X | X | X |
| | | Artes | X | X | X | X |
| | | Educação Física | X | X | X | X |
| | | Matemática | X | X | X | X |
| | | Ciências | X | X | X | X |
| | | História | X | X | X | X |
| | | Geografia | X | X | X | X |
| | | Ensino Religioso | X | X | X | X |
| | TOTAL DE HORAS/AULAS SEMANAIS | | 20 | 20 | 20 | 20 |
| | TOTAL DE HORAS/AULAS ANUAIS | | 800 | 800 | 800 | 800 |

Os conteúdos curriculares serão trabalhados de forma interdisciplinar.
 As temáticas: Saúde, Orientação Sexual, Educação Ambiental, Direitos Humanos e Cidadania; História da Cultura Pernambucana serão ministradas de forma interdisciplinar.
 * A cultura Afro-Brasileira e Indígena está sendo vivenciada como conteúdo nos componentes curriculares de Educação, Direitos Humanos e Cidadania e História.

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

ESCOLA:
 ENDEREÇO:
 CADASTRO ESCOLAR:

| | | | |
|-----------------------|------|----------------------|-------------------|
| DIAS LETIVOS ANUAIS | 200 | DURAÇÃO DA HORA AULA | 40/50 |
| DIAS LETIVOS SEMANAIS | 05 | ANO DE IMPLANTAÇÃO | 2008 |
| MODULO | 40 | TURNO | Manhã/Tarde/Noite |
| CARGA HORARIA TOTAL | 3240 | | |

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

| BASE LEGAL | ÁREAS DE CONHECIMENTOS | COMPONENTES CURRICULARES | SÉRIES | | | CH | |
|--|-------------------------------------|---|--|-----------|-----------|-----------|--------------|
| | | | 1ª | 2ª | 3ª | | |
| LEI FEDERAL Nº 9394/96 PARECER CEB/CNE Nº 15/98 RESOLUÇÃO CEB/CNE Nº 03/98 | BASE NACIONAL COMUM | Língua Portuguesa | 5 | 5 | 5 | 600 | |
| | | Artes | 2 | - | - | 80 | |
| | | Educação Física* | 2 | 2 | 2 | 240 | |
| | | CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS | Matemática | 4 | 4 | 4 | 480 |
| | | | Química | 2 | 2 | 2 | 240 |
| | | | Física | 2 | 2 | 3 | 280 |
| | | | Biologia | 2 | 2 | 3 | 280 |
| | | CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS | História | 2 | 2 | 2 | 240 |
| | | | Geografia | | 2 | - | 80 |
| | Filosofia | | - | - | 2 | 80 | |
| | TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM | | | 23 | 23 | 25 | 2.840 |
| | PARTE DIVERSIFICADA | LÍNGUAS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS | Língua Estrangeira Moderna Inglês | 2 | 2 | 2 | 240 |
| | | CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS | Educação, Direitos Humanos e Cidadania | 2 | 2 | - | 160 |
| | | TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA | | | 4 | 4 | 2 |
| | TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA | | | 27 | 27 | 27 | 3.240 |

* O Componente Curricular de Educação Física será ofertado em horários diferentes do turno no qual o estudante está matriculado.

* A cultura Afro-Brasileira e Indígena está sendo vivenciada como conteúdo nos componentes curriculares de Educação, Direitos Humanos e Cidadania e História.

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

ESCOLA:
 ENDEREÇO:
 CADASTRO ESCOLAR:

| | | | |
|-----------------------|--|----------------------|--|
| DIAS LETIVOS ANUAIS | | DURAÇÃO DA HORA AULA | |
| DIAS LETIVOS SEMANAIS | | ANO DE IMPLANTAÇÃO | |
| MODULO | | TURNOS | |
| CARGA HORARIA TOTAL | | | |

MATRIZ CURRICULAR DE ESCOLA DE REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO – SEMI-INTEGRAL

| BASE LEGAL | ÁREAS DE CONHECIMENTO | COMPONENTES CURRICULARES | SÉRIES | | | CH | | |
|---|-----------------------|---|--|--|-----------|-----------|-------------|--------------|
| | | | 1ª | 2ª | 3ª | | | |
| LEI FEDERAL Nº 9394/96 PARECER CCNE/CEB Nº 15/98 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 03/98 LEI COMPLEMENTAR Nº 125/08 | BASE NACIONAL COMUM | Língua Portuguesa | 5 | 5 | 5 | 600 | | |
| | | LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS | Educação Física*** | 2 | 2 | 2 | 240 | |
| | | | Artes | 2 | - | - | 80 | |
| | | | Matemática | 4 | 4 | 4 | 480 | |
| | | CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS | Química | 2 | 2 | 2 | 240 | |
| | | | Física | 2 | 2 | 3 | 280 | |
| | | | Biologia | 2 | 2 | 3 | 280 | |
| | | | História | 2 | 2 | 2 | 240 | |
| | | CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS | Geografia | 2 | 2 | 2 | 240 | |
| | | | Filosofia | - | 2 | - | 80 | |
| | | | Sociologia | - | - | 2 | 80 | |
| | | | TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM | 31 | 31 | 33 | 3800 | |
| | | PARTE DIVERSIFICADA | LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS | Língua Estrangeira* Espanhol/Inglês/Francês | 2 | 2 | 2 | 240 |
| | | | | Componente curricular a optar**** | 2 | 2 | - | 160 |
| | | | TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA | 4 | 4 | 2 | 400 | |
| | | TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA | | | 35 | 35 | 35 | 4.200 |

* Componente curricular – Língua Estrangeira é da Parte Diversificada e obrigatória para o aluno. A escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição, observando-se que o ensino da língua espanhola, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

** Aulas ministradas extra turno. Componentes curriculares de Matemática, Química, Física, Biologia, Informática serão acrescidos de 02 (duas) horas semanais a serem ministradas nos laboratórios, duas vezes por semana, em horários diferentes do turno em que o aluno está matriculado.

*** O componente curricular de Educação Física será ofertado em horários diferentes do turno no qual o aluno está matriculado.

**** Componentes Curriculares da parte diversificada serão ofertados conforme sugestões: Educação, Direitos Humanos e Cidadania; Educação Ambiental; História da Cultura Pernambucana; Educação e Trabalho.

Decreto Nº 5154/2004, Parecer CNE/CEB Nº 39/2004 Resolução CNE/CEB Nº 01/2005 (Só colocar no embasamento legal quando a escola oferecer o Ensino Médio Integrado ao Profissional) * A cultura Afro-Brasileira e Indígena está sendo vivenciada como conteúdo nos componentes curriculares de Educação, Direitos Humanos e Cidadania e História.

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

ESCOLA:
 ENDEREÇO:
 CADASTRO ESCOLAR:

| | | | |
|-----------------------|-----|----------------------|-------------|
| DIAS LETIVOS ANUAIS | 200 | DURAÇÃO DA HORA AULA | 60 min |
| DIAS LETIVOS SEMANAIS | 05 | ANO DE IMPLANTAÇÃO | 2008 |
| MODULO | 40 | TURNO | Manhã/Tarde |
| CARGA HORARIA TOTAL | 800 | | |

**MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL- 9 ANOS
ANOS INICIAIS - CICLOS**

| BASE LEGAL | COMPONENTES CURRICULARES | 1º CICLO | | | 2º CICLO | |
|--|--------------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO | 4º ANO | 5º ANO |
| Lei Federal Nº9.394/96- LEI FEDERAL 11274/06 Parecer CNE/CEB Nº 04/98 - Resolução CNE/CEB Nº02/98 Parecer CNE/CEB Nº 06/2005 Resolução CNE/CEB Nº 3/2005 Resolução CEE/PE 02/2007 | Língua Portuguesa | X | X | X | X | X |
| | Artes | X | X | X | X | X |
| | Educação Física | X | X | X | X | X |
| | Matemática | X | X | X | X | X |
| | Ciências | X | X | X | X | X |
| | História | X | X | X | X | X |
| | Geografia | X | X | X | X | X |
| | Ensino Religioso | X | X | X | X | X |
| | TOTAL DE HORAS/AULAS SEMANAIS | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| TOTAL DE HORAS/AULAS ANUAIS | | 800 | 800 | 800 | 800 | 800 |

Os conteúdos curriculares serão trabalhados de forma interdisciplinar.
 As temáticas: Saúde, Orientação Sexual, Educação Ambiental, Direitos Humanos e Cidadania; História da Cultura Pernambucana serão ministradas de forma interdisciplinar.
 * A cultura Afro-Brasileira e Indígena está sendo vivenciada como conteúdo nos componentes curriculares de Educação, Direitos Humanos e Cidadania e História.

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

ESCOLA:
 ENDEREÇO:
 CADASTRO ESCOLAR:

| | | | |
|-----------------------|------|----------------------|-------------------|
| DIAS LETIVOS ANUAIS | 200 | DURAÇÃO DA HORA AULA | 40/50 |
| DIAS LETIVOS SEMANAIS | 05 | ANO DE IMPLANTAÇÃO | 2008 |
| MODULO | 40 | TURNO | Manhã/tarde/Noite |
| CARGA HORARIA TOTAL | 4640 | | |

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL- 9 ANOS ANOS FINAIS

| BASE LEGAL | COMPONENTES CURRICULARES | ANOS | | | | CH | |
|---|----------------------------------|-----------------------------------|-----------|-----------|-----------|--------------|--------------|
| | | 6º | 7º | 8º | 9º | | |
| Lei Federal Nº 9.394/96- Lei Federal 11.274/06 - Parecer CNE/CEB Nº 04/98 -Resolução CNE/CEB Nº02/98 Parecer CNE/CEB Nº 06/2005 Resolução CNE/CEB Nº 3/2005 Resolução CEE/PE 02/2007 | BASE NACIONAL COMUM | Língua Portuguesa | 6 | 6 | 6 | 6 | 960 |
| | | Artes | 2 | 2 | 2 | 2 | 320 |
| | | Educação Física* | 2 | 2 | 2 | 2 | 320 |
| | | Matemática | 6 | 6 | 6 | 6 | 960 |
| | | Ciências | 3 | 3 | 3 | 3 | 480 |
| | | História | 2 | 2 | 2 | 2 | 320 |
| | | Geografia | 2 | 2 | 2 | 2 | 320 |
| | | Ensino Religioso** | 2 | 2 | 2 | 2 | 320 |
| | TOTAL BASE NACIONAL COMUM | | 25 | 25 | 25 | 25 | 4.000 |
| | PARTE DIVERSIFICADA | Língua Estrangeira Moderna Inglês | 2 | 2 | 2 | 2 | 320 |
| Educação, Direitos Humanos e Cidadania | | 2 | 2 | 2 | 2 | 320 | |
| TOTAL PARTE DIVERSIFICADA | | 4 | 4 | 4 | 4 | 640 | |
| TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA | | 29 | 29 | 29 | 29 | 4.640 | |

*O componente de Educação Física será ofertado em horário diferente do turno no qual o aluno está matriculado.

**Ensino Religioso é de oferta obrigatória pelo Estabelecimento de Ensino e de Matrícula facultativa para o aluno e será desenvolvido sob a forma de Seminários com quatro horas quinzenais.

* A cultura Afro-Brasileira e Indígena está sendo vivenciada como conteúdo nos componentes curriculares de Educação, Direitos Humanos e Cidadania e História.

ANEXO B



CÓPIA

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
29ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE DEFESA DA CIDADANIA DA CAPITAL
PROMOÇÃO E DEFESA DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO



Ofício nº 03/07 – 29ª PJDC

Recife, 16 de abril de 2007

Ao Excelentíssimo Senhor
Danilo Jorge de Barros Cabral
Secretário de Educação do Estado de Pernambuco
Rua Siqueira Campos, 304, Santo Antônio,
Recife – PE

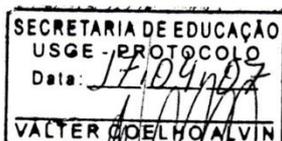
Ref. PIP 10/04-29ª PJDC

Senhor Secretário,

Através do presente, solicito a Vossa Excelência que seja informado a esta Promotoria de Justiça quais as ações efetivas adotadas por essa Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco em face do advento da Lei nº 10.639/03, que trata da inclusão no currículo oficial da rede de ensino, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Sem mais para o momento, aproveito a oportunidade para renovar a V. Exa. protesto de consideração e apreço.

Atenciosamente,



Katarina Moraes de Gusmão
29ª Promotora de Justiça de Defesa da Cidadania da Capital
Promoção e Defesa do Direito Humano à Educação



CÓPIA

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE DEFESA DA CIDADANIA DA CAPITAL
PROMOÇÃO E DEFESA DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO



Ref. ICC nº 10/04 - 29ªPJDC-tf

Ofício nº 345/2008 - 29ªPJDC

Recife, 14 de novembro de 2008

Ao Excelentíssimo Senhor

Daniilo Jorge de Barros Cabral

Secretário de Educação do Estado de Pernambuco

Rua Siqueira Campos, 304, Santo Antônio,

Recife - PE

Senhor Secretário

Sirvo-me do presente, visando à instrução do Inquérito Civil Conjunto nº 10/2004-29ªPJDC-tf, para solicitar a Vossa Excelência que informe a esta Promotoria de Justiça, no prazo de 20 (vinte) dias, quais as **escolas públicas e particulares do sistema estadual de ensino**, localizadas no município do Recife, que, após constatação realizada por inspeção das Gerências Regionais Recife Norte e Recife, Sul, em atendimento às alterações introduzidas no **art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394/96) pelas **Leis nº 10.639/2003 e 11.645/08**, bem como em atendimento à **Instrução Normativa nº 006/07, da Secretaria Estadual de Educação**, já contemplaram, em seus Projetos Político-Pedagógicos/propostas pedagógicas, a inclusão de "diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil".

Atenciosamente,


KATARINA MORAIS DE GUSMÃO
Promotora de Justiça

subido no APOIO/GAB
em 19/11/08
ora 09h45
Paula Rigans
Res. Prom. J. 1



CÓPIA



MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
29ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE DEFESA DA CIDADANIA DA CAPITAL
PROMOÇÃO E DEFESA DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO

Ref.: ICC nº 10/2004 — 29ª 22ª PJDC

Ofício nº 97/2010 – 29ª PJDC

Recife, 15 de junho de 2010

Ao Excelentíssimo Senhor
NILTON DA MOTA SILVEIRA FILHO
Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco
Avenida Afonso Olindense nº 1513, Várzea
Recife/PE – CEP 50810-000

Senhor Secretário,

Considerando que a Instrução Normativa nº 006/07 da Secretaria Estadual de Educação trata de orientar procedimentos para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no âmbito das escolas do Sistema Estadual de Ensino, relativamente à alteração da redação dada ao art. 26 da Lei nº 9.394/1996 pela Lei nº 10.639/2003;

Considerando que a Lei nº 11.645/2008 deu nova redação ao art. 26-A da Lei nº 9.394/1996, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena;

Serve o presente para solicitar a Vossa Excelência que informe, no prazo de 20 (vinte) dias, se houve alteração na redação da Instrução Normativa nº 006/07 dessa Secretaria de Educação para incluir as modificações trazidas pela Lei nº 11.645/2008 ou se foi expedida nova instrução normativa tratando da atual redação dada pela mencionada lei ao art. 26-A da Lei nº 9.394/1996, enviando cópia a esta Promotoria de Justiça, se for o caso.

Atenciosamente;


KATARINA MORAIS DE GUSMÃO
Promotora de Justiça

correios 22 loc ka
RJ 330298 657 Ba



ANEXO C

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 006/07

Orienta procedimentos para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no âmbito das escolas do Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências.

A Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação, através da Gerência de Normatização do Ensino, considerando o disposto na Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 incluindo os artigos 26A e 79B, no Parecer CNE/CP Nº 003/2004, de 10 de março de 2004 e na Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2004,

Resolve:

Art. 1º. Nas escolas públicas e particulares, integrantes do Sistema Estadual de Ensino de Pernambuco, é obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

§ 1º. O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana terá como objetivo a promoção da igualdade étnico-racial e o combate ao racismo, por meio do reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como o respeito ao valor das raízes africanas, ao lado das indígenas, européias e asiáticas.

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

§ 3º. No ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Educação das Relações Étnico-Raciais deverão ser desenvolvidas no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, em atividades desenvolvidas pela escola, a fim de:

proporcionar a professores e estudantes condições para pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidades por relações étnico-raciais que valorizem e respeitem as diferenças;
divulgar a importância dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira;
promover a participação de diferentes grupos étnico-raciais e da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação de professores, na elaboração e vivência de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade étnico-racial.

Art. 2º. As escolas do Sistema Estadual de Ensino deverão contemplar, em seus Projetos Político-Pedagógicos/propostas pedagógicas, referências de combate ao racismo e à discriminação racial, por meio da inclusão de:

conteúdos, conceitos, atitudes e valores a serem desenvolvidos na Educação das Relações Étnico-Raciais e no estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
estudos e atividades que possibilitem o reconhecimento da importância da diversidade para a construção de relações étnico-raciais democráticas ;
estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às relações étnico-raciais;
práticas pedagógicas de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação de africanos e seus descendentes na história mundial e na história do Brasil.

Art. 3º. O Sistema Estadual de Ensino e as entidades mantenedoras deverão para assegurar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

prover as escolas de condições materiais e financeiras, assim como de acervo documental referente à legislação educacional específica, material bibliográfico e didático necessários;
garantir formação continuada para professores, com vistas à efetivação de práticas pedagógicas, cujo foco seja a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Art. 4º. Caberá à Secretaria de Educação, através das Gerências Regionais de Educação, orientar, apoiar e supervisionar, sistematicamente, as atividades desenvolvidas pelas escolas integrantes do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco, relativas ao cumprimento do disposto nesta Instrução Normativa.

Art. 5º. Os casos omissos serão resolvidos pelas Gerências Regionais de Educação, ouvida a Gerência de Normatização do Ensino da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação.

Art. 6º. Esta Instrução Normativa entrará em vigor a partir da data de publicação em Diário Oficial do Estado de Pernambuco.

DANILO JORGE DE BARROS CABRAL

Secretário de Educação

AÍDA MARIA MONTEIRO

Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação

ANEXO G



MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE DEFESA DA CIDADANIA DA CAPITAL
PROMOÇÃO E DEFESA DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO
PORTARIA CONJUNTA Nº 002/2008 – 29ª 22ª PJDCC

O MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, por intermédio da 29ª Promotoria de Justiça de Defesa da Cidadania da Capital e 22ª Promotoria de Justiça de Defesa da Cidadania da Capital, com atuação na Promoção e Defesa do Direito Humano à Educação, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelos artigos 127 e 129, inciso III, da Constituição Federal, combinados com os artigos 1º, inciso IV e 8º, parágrafo 1º, da Lei Federal nº. 7.347, de 14 de julho de 1985, art. 4º, inciso IV, letra “a”, da Lei Complementar Estadual nº. 12, de 27 de dezembro de 1994, com as alterações da Lei Complementar Estadual nº 21, de 28 de dezembro de 1998;

CONSIDERANDO o teor da Resolução RES-CSMP nº 002/2008, do Conselho Superior do Ministério Público de Pernambuco, que adaptou a anterior Resolução RES-CSMP nº 005/2007 à Resolução RES-CNMP nº 023/2007, do Conselho Nacional do Ministério Público, e regulamentou os procedimentos investigatórios instaurados pelo Ministério Público, determinando o prazo de noventa dias para conclusão dos procedimentos de investigação preliminar, prorrogável por igual prazo, vencido o qual será imprescindível o ajuizamento de ação pública ou conversão em inquérito civil;

CONSIDERANDO o teor da Recomendação REC-PGJ nº 004/08, do Excelentíssimo Procurador Geral de Justiça, relativa às alterações introduzidas no art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/08, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos **estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio**, determinando a inclusão no seu conteúdo programático de “diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”;

CONSIDERANDO as disposições contidas nos artigos 10 (incisos I, IV e V), 11 (incisos I e V), 17 (incisos I e III) e 18 (inciso I) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96);

CONSIDERANDO, em relação às escolas públicas e particulares de ensino fundamental e de ensino médio do sistema estadual de ensino, o teor da **Instrução Normativa nº 006/07, da Secretaria Estadual de Educação**, publicada no DOE/PE de 21/11/2007;

RESOLVE transformar o Procedimento de Investigação Preliminar nº 10/04-29ª PJDCC em **Inquérito Civil Conjunto nº 10/04-29ª 22ª PJDCC-tf.**, com o objetivo de apurar a implementação das alterações introduzidas no art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/08 nas escolas públicas e particulares de ensino fundamental e de ensino médio, integrantes do sistema municipal e do sistema estadual de ensino, devendo a Secretaria desta PJ adotar as seguintes providências:

1. Oficiar ao **Secretário Estadual de Educação** solicitando que informe, no prazo de 20 (vinte) dias, quais as **escolas públicas e particulares do sistema estadual de ensino**, localizadas no município do Recife, que, após constatação realizada por inspeção das Gerências Regionais Recife Norte e Recife Sul, em atendimento às alterações introduzidas no **art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394/96) pelas **Leis nº 10.639/2003 e 11.645/08**, bem como em atendimento à **Instrução Normativa nº 006/07, da Secretaria Estadual de Educação**, já contemplaram, em seus Projetos Político-Pedagógicos/propostas pedagógicas, a inclusão de “diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”;
2. Encaminhe-se cópia da presente Portaria à Secretaria Geral do Ministério Público para publicação no Diário Oficial do Estado, aos CAOPs de Defesa da Infância e Juventude e da Cidadania para conhecimento;
3. Comunique-se ao Conselho Superior do Ministério Público e à Corregedoria Geral de Justiça do teor da presente portaria;
4. Proceda-se a alteração nos livros próprios.

Fica nomeada a Servidora Márcia de Moraes Nunes Machado, matrícula nº 187.694-5, para atuar como Secretária-Escrevente, devendo prestar o devido compromisso nos autos.

Recife, 13 de novembro de 2008.

KATARINA MORAIS DE GUSMÃO
29ª Promotora de Justiça, em exerc. cumulativo na 22ª PJ

ANEXO F

RECOMENDAÇÃO REC-PGJ N.º 004/08.

O MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, por seu PROCURADOR-GERAL DE JUSTIÇA, na qualidade de Órgão da Administração Superior e, no uso das atribuições previstas no artigo 9º, inciso XI, da Lei Orgânica do Ministério Público do Estado de Pernambuco,

CONSIDERANDO incumbência constitucionalmente atribuída ao Ministério Público a defesa da Ordem Jurídica, do Regime Democrático e dos Interesses coletivos e individuais indisponíveis prevista no artigo 127, da Constituição da República e artigo 67, da Constituição do Estado de Pernambuco;

CONSIDERANDO que a Constituição da República disciplina, em seu artigo 6º, os direitos sociais, dentre os quais se inclui a educação, sendo esta disciplinada, nos termos do artigo 205, como direito de todos e dever do Estado e da família visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

CONSIDERANDO o disposto no artigo 26-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), alterada pela Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e indígena, prescrevendo a inclusão no respectivo conteúdo programático de "diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil";

CONSIDERANDO o teor da Resolução n.º 01, do Conselho Nacional de Educação, de 17.06.2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;

CONSIDERANDO a edição, no âmbito do Estado de Pernambuco, da Instrução Normativa n. 006/07, da Secretaria Estadual de Educação, que orienta procedimentos para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no âmbito das escolas do Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências, publicada no DOE de 21 de novembro de 2007;

CONSIDERANDO as informações constantes do Ofício GT-RACISMO n.º 12/2008, de 15.07.08, relatando a esta Procuradoria-Geral de Justiça as atividades desenvolvidas pelo Grupo de Trabalho sobre Discriminação Racial, do Ministério Público de Pernambuco e, ainda, as contidas no Ofício Interno n.º 081/2008-29PJDC, da Promotoria de Defesa da Educação da Capital, em atendimento à solicitação do Conselho Nacional do Ministério Público;

CONSIDERANDO, finalmente, a necessidade de uniformizar a atuação dos Membros do Ministério Público do Estado de Pernambuco;

RESOLVE:

RECOMENDAR aos Membros do Ministério Público de Pernambuco, com atribuições nas matérias de Defesa e Promoção da Educação e dos Direitos da Criança e do Adolescente, que instaurem inquéritos civis para apurar se os currículos das escolas públicas e particulares integrantes do Sistema Estadual de Ensino contemplam conteúdo programático relativo à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, adotando as medidas que se fizerem necessárias.

Publique-se. Registre-se. Cumpra-se.

Recife, 22 de julho de 2008.

Paulo Bartolomeu Rodrigues Varejão

PROCURADOR-GERAL DE JUSTIÇA

ANEXO H



NOTA TÉCNICA

Senhor Secretário,

Em resposta ao ofício nº 41/2010 – 29ª PJDCC, endereçado a esta Secretaria, acerca das ações ocorridas em função da implementação da Lei 10.639/09 E 11.645/08, informamos:

A Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco - SEE/PE, considerando a formação humana e cidadã como um dos eixos fundamentais para a melhoria do ensino, vem desenvolvendo desde 2007, diversas ações voltadas para o debate e implementação da referida Lei, bem como temáticas afins às questões étnico raciais.

Nessa direção, a educação para a cidadania, educação como direito é direcionada para a defesa dos direitos humanos e é um dos princípios que norteiam as ações da SEE/PE. Entre as ações foi criada a Gerência de Direitos Humanos Diversidade e Cidadania, a oferta da disciplina de Direitos Humanos no currículo das escolas da rede estadual de Pernambuco, bem como, a execução de atividades de formação docente e discente realizada nas escolas ou em outros espaços, acerca dos diversos temas concernentes aos Direitos Humanos, incluindo os conteúdos sobre estudos da África e Brasil. De modo particular, ressaltamos a formação do Fórum de Educação étnico racial, bem como o incentivo e cooperação com as ações deste mesmo Fórum. Essas e mais ações, atendem as recomendações do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH(2006), que tem orientado as diretrizes, programas, projetos e ações da Secretaria de Educação de Pernambuco - SE/PE.

Consoante às orientações legais do Governo Federal e diretrizes do MEC, acerca da Lei 10.639 e questão étnico racial, estamos realizando ações nas Diversas Gerências da SEE, tendo em vista o enfoque da Cultura Afro-brasileira e a História dos povos de raça Negra, suas influências na História do Brasil e o combate ao racismo. Em suma, as ações realizadas são:

1. Na **Gerência de Políticas Educacionais de Educação Infantil Ensino Fundamental (GEIF)**, desenvolvem ações através das Unidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação do Campo.

1.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA)

- Participação de 40 Professores Formadores no Seminário Regional em Alagoas
- Encontro com a participação dos Gestores das 17 Regionais – Lei Nº 10.639/03;
- Seminário Quilombola - Discussão dos eixos temáticos que norteiam o estudo da História da África;



- Formação Continuada do Professor Formador para inclusão da temática nas Turmas de EJA;
- Formação Continuada para Professores de EJA nas 17 Regionais sobre a história da Cultura Afro - brasileira

1.2 Educação do Campo

- **2008** - Formação Continuada para Professores e Lideranças Quilombolas – Construção do Instrumento para realização do Censo Quilombola com 150 Participantes incluindo (Professores e Lideranças Quilombolas);
- **2009** - Formação Continuada de Professores Municipais – Lei Nº 10.639/03 com 300 participantes nos Municípios Panelas e Bom Conselho;
- **2010** - Formação Continuada de Professores Municipais – Lei Nº 10.639/03 com 300 participantes no Município de Flores;
- **Em 2009** participação da SEE através a GEIF de 02 Técnicas da Gerência, Titular/Suplente, para compor representação do FORUM de Educação das Relações Etnicorraciais de Pernambuco com Participação de 01 Técnica no Curso de Educação das Relações Etnicorraciais¹ para Implementação da Lei 10.639/03 promovido pela CEPIR/PE-UNICAP, em Novembro de 2009;
- **Em 2010**, a GEIF, está trabalhando em:

- 1- Fundamentação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais nas Orientações Teórico Metodológica - OTM; Base Curricular Comum – BCC no Ensino Fundamental (séries finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).
- 2- Formações Continuadas dos professores do Ensino Fundamental (séries finais), Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Quilombola, já programado PTA (Plano de trabalho Anual)

2) A **Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio – GP EM** , em 2009, desenvolveu a revisão e implantação de currículo em escolas do Ensino Médio / Normal Médio, estudos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena sugerindo os conteúdos elencados nas referidas leis.

As Orientações Teórico Metodológicas do componente curricular de História, revisadas em 2009, envolvem discussões acerca desta temática. Entre os estudos a serem realizados no Ensino Médio podemos destacar:

- Debates sobre a escravidão negra no Brasil no período colonial, estabelecendo relações com a situação atual e as políticas públicas no elaboradas para promoção da igualdade racial.
- Debate sobre o conceito de “democracia racial”.
- Análise da visão européia da cultura ameríndia.

¹ Stella do Nascimento- Técnica da GEIF e membro do Forum de Educação das Relações Etnicorraciais - Sistematização das informações para subsidiar o Ofício Nº 105/2010



- Estudo das principais culturas americanas antes da chegada dos europeus.
- Análise da importância do trabalho escravo para a economia brasileira
- Discussão do conceito de resistência a partir da luta travada pelos próprios escravos e pelo movimento abolicionista.
 - Discussão em torno do significado da Lei Áurea.
 - Reflexão sobre a política de incentivo à imigração como expressão do projeto das elites de "branquear" o país, imprimindo-lhe uma aparência européia, identificando nesse processo o acirramento do preconceito racial no Brasil.
 - Promoção de atitudes de repúdio ao racismo e à segregação racial, usando como exemplo o regime *apartheid*, na África do Sul.
 - Debates sobre a questão do negro no Brasil atualmente.

Para 2010 está previsto que a Formação Continuada de Ciências Humanas e suas Tecnologias para os Professores do Ensino Médio tenham como destaque, durante os debates, conteúdos da educação em História e Cultura Afro-Brasileira e africana e a elaboração de seqüências didáticas interdisciplinares na área de ciências humanas.

Outra ação prevista é a elaboração de um caderno para dar suporte à prática pedagógica dos docentes do Ensino Médio no trabalho com a temática "educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira, africana e indígena", contendo orientações teórico-metodológicas específicas para esta temática, textos de apoio, seqüências didáticas interdisciplinares e sugestões bibliográficas, através de ações colaborativas com outras Gerências da Secretaria de Educação e participação de representantes do Fórum de Educação Etnicorracial de Pernambuco.

- No Telecurso, a programação, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, apresenta aulas em que se aprende: a história dos povos indígenas; que a África é considerada o berço da humanidade e produziu povos e civilizações de grande importância cultural e econômica que marcaram a Antiguidade; a relevância dos povos africanos na formação de Portugal; como a formação da cultura brasileira pelo contato das diferentes maneiras de ser e viver dos índios e africanos; a Escravidão dos negros; Convivência de grande quantidade de mestiços e negros com fazendeiros, comerciantes e mineradores; os efeitos da proibição do tráfico de escravos para o país; o problema racial; a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, bem como de que forma a cultura africana nativa, ou dos escravizados, influenciou as artes no mundo inteiro.

3) Na **Gerência de Direitos Humanos e Cidadania –GEDH**, desde 2008, as formações continuadas de professores, técnicos e educadores de apoio contam com palestras, mesas-redondas e oficinas que tematizam a questão etnicorracial e a Lei 10.639/09.

No planejamento das ações para 2010, foram apontadas ações para o ano corrente, dentre elas destacamos:



a) Levantamento e coleta de dados sobre a situação das escolas do Estado e dos Municípios sobre aplicação da lei 10.639. Foi formulado, em parceria com o Fórum de Educação Etnicorracial, um questionário (segue em anexo) a ser aplicado com professores, gestores e técnicos das Gerências Regionais de Ensino acerca da Lei 10.639/09. Esse questionário foi distribuído com professores, técnicos e educadores de apoio no Seminário Formativo de Combate ao Racismo, ocorrido no dia 22 de março de 2010.

b) Elaboração, produção e distribuição nas escolas de calendário das datas principais do Movimento Negro tais como: 21 de janeiro Dia Nacional das Religiões-combate a intolerância religiosa ; 21 de março –dia Mundial de Combate ao Racismo;25 de maio – dia de África; 21 julho- dia da Mulher Afro Americana e Caribenha; setembro Maluguinho; 25 outubro –Dia nacional da Saúde da População Negra; 22 de novembro-Dia da Revolta da Chibata; para que os conteúdos relacionados a esses movimentos sejam trabalhados no currículo escolar.

c) Articulação intra e interinstitucional com instituições e movimentos sociais para execução de ações referentes à questão etnicorracial; Nos meses de abril e maio do ano corrente, foram realizadas visitas aos municípios de Moreno, Paulista e Olinda para o estímulo de criação de fóruns municipais de educação etnicorracial ,com a formação do referido fórum em Olinda , no dia 13 de maio de 2010;

d) Formação inicial e continuada de gestores/ técnicos/professores e representantes de movimentos sociais para o debate da lei 10.639; durante o ano de 2010.

e) Realização da caminhada de combate à intolerância religiosa, dia 21 de janeiro de 2010, a fim de promover a reflexão das pessoas em geral acerca do combate ao preconceito com religiões de matiz africana, tendo em vista sua importância para a História do Brasil.

Referente aos processos de formação de professores da Rede Estadual de Ensino em cumprimento da Lei 11.645/2008 – Temática Indígena

Ano 2009

1. Formação de Atualização em Educação Escolar Indígena

- a. Objetivo: promover a formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino na temática indígena;
- b. Período da formação: Outubro a Novembro de 2009;
- c. Público Alvo: 360 professores previstos, divididos em três grupos de 120 professores;
- d. Carga Horária: 120h total, 40 horas de formação para cada grupo;
- e. Local do evento: Hotel Cruzeiro, em Pesqueira, e Hotel Portal, em Gravatá;
- f. Formadores:



- i. Eliene Amorim de Almeida, do Centro de Cultura Luiz Freire, mestre em Educação pela UFPE;
 - ii. Edson Silva, da Universidade Federal de Pernambuco, Doutor em História Social pela UNICAMP;
 - iii. Maria Auxiliadora Padilha, da Universidade Federal de Pernambuco, Doutora em Educação;
 - iv. Maria de Fátima França Cabral, da Secretaria de Educação de Pernambuco,
 - v. Vânia Fialho de Paiva e Souza, da Universidade de Pernambuco, Doutora em Sociologia
- g. Quantitativo efetivo de professor por GRE:
- Gre Arcoverde - 80 professores
 - Gre Floresta - 75 professores
 - Gre Garanhuns - 20 professores
 - Gre Salgueiro - 20 professores
 - Gre Petrolina - 30 professores
 - Gre Afogados da Ingazeira - 25 professores

Ano 2010

1. Seminário Itinerante da Educação Escolar Indígena

- a. Objetivo: promover a formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino na temática indígena;
- b. Período da formação: Março a Julho de 2010;
- c. Público Alvo: 1700 professores total, sendo 17 seminários com 100 professores cada;
- d. Carga Horária: 136h total, 08 horas de formação para cada seminário;
- e. Local do evento: Gerências Regionais de Ensino;
- f. Formadores:
 - i. Maria Luciete Lopes, Professora Indígena da Etnia Pankará, Curso de Graduação em Pedagogia;
 - ii. Fernanda Cristina Freire Pereira Bastos, Professora Indígena da Etnia Pankará, cursando a Licenciatura Intercultural na UFPE-Campus Caruaru;
 - iii. Enéas Pinheiro de Sousa, da Equipe Técnica da Unidade de Educação Escolar Indígena, Curso de História;
 - iv. Heloísa Eneida Cavalcante, Professora da Rede Estadual de Ensino, Curso de Graduação em Antropologia;

AÍDA MONTEIRO

Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação

ANEXO I



MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE DEFESA DA CIDADANIA DA CAPITAL
PROMOÇÃO E DEFESA DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO



Ref. ICC Nº 10/04-tf- 29ª 22ª PJDCC

RECOMENDAÇÃO CONJUNTA Nº 001/2011 – 29ª 22ª PJDCC

O MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, por intermédio das 29ª e 22ª Promotoras de Justiça de Defesa da Cidadania da Capital infra-assinadas, com atuação na Promoção e Defesa do Direito Humano à Educação, no desempenho de suas atribuições constitucionais e legais, com fulcro nas disposições contidas no art. 129, II, da Constituição Federal; na Lei nº 8.625/93, art. 26, I e IV, e art. 27, I e II, parágrafo único, IV, combinados, ainda, com o disposto no art 5.º, I, II e IV, e art. 6.º, I e IV, da Lei Complementar Estadual n.º 12/94, atualizada pela Lei Complementar n.º 21/98;

CONSIDERANDO as alterações introduzidas no art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos educacionais de ensino fundamental e médio, determinando a inclusão no seu conteúdo programático de “diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”;

CONSIDERANDO o teor do Relatório de Inspeção nº 004/2010, das Analistas Ministeriais em Pedagogia do apoio técnico das Promotorias de Justiça que atuam na Promoção e Defesa do Direito Humano à Educação, elaborado após inspeção realizada em 59 (cinquenta e nove) escolas localizadas no município do Recife, entre as quais 21 (vinte e uma) são da rede privada, 19 (dezenove) da rede municipal e 20 (vinte) da rede estadual, do qual se pode observar que:

- “em apenas seis estabelecimentos de ensino inspecionados, os projetos políticopedagógicos faziam referências aos diversos aspectos da história e da cultura afrobrasileira e indígena, dos quais quatro pertencem à Rede Privada, um à Rede Estadual e um à Rede Municipal de Ensino do Recife”;
- “com a finalidade de observar se os professores estão trabalhando os conteúdos relativos a essas temáticas nas diversas situações didáticas, foram analisados os diários de classe, do ano letivo de 2009, dos seguintes componentes curriculares: História, Arte e Literatura. Também foram analisados os diários de classe de História da Cultura Pernambucana e Direitos Humanos e Cidadania, nas redes estadual e privada de ensino que adotam esses componentes em seus currículos. Foram encontrados registros de aulas ministradas sobre a história e a cultura afrobrasileira e indígena nos diários de classe 35 (trinta e cinco) estabelecimentos de ensino, dos quais 08 (oito) são escolas privadas, 13 (treze) são escolas estaduais e 14 (quatorze) são escolas municipais”;

PF 8



MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE DEFESA DA CIDADANIA DA CAPITAL
PROMOÇÃO E DEFESA DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO



Ref. ICC Nº 10/04-tf- 29ª 22ª PJDCC

CONSIDERANDO que as mencionadas Analistas Ministeriais concluíram que “de acordo com o que foi observado nos documentos escolares durante as visitas de inspeção, 35 (trinta e cinco) estabelecimentos da Rede Privada e das Redes Públicas Municipal e Estadual de Ensino abordaram os conteúdos referentes à história e à cultura afrobrasileira e indígena, conforme determina a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Entretanto, em apenas 06 (seis) estabelecimentos de ensino os Projetos político-pedagógicos e Propostas pedagógicas fazem referências à inclusão dessas temáticas no processo de ensino/aprendizagem”;

CONSIDERANDO as novas Matrizes Curriculares da Educação Básica implantadas no âmbito das escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco através da Instrução Normativa nº 02/2011, publicada no DOE de 29/01/2011;

CONSIDERANDO o teor da Instrução Normativa nº 04/2011 da Secretaria Estadual de Educação, publicada no DOE de 09/02/2001, que orienta procedimentos quanto à inclusão no Currículo Oficial das escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”;

RESOLVE:

RECOMENDAR, com base no art. 5º, parágrafo único, IV, da Lei Complementar nº 12/94 e art. 27, parágrafo único, IV, da Lei nº 8.625/93, ao Secretário Estadual de Educação e ao Secretário de Educação, Esporte e Lazer do Município do Recife que, diante do teor do Relatório de Inspeção nº 004/2010, com a finalidade de assegurar o cumprimento das disposições contidas no art. 26-A da Lei nº 9.394/1996 (ante as alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008), adotem as providências cabíveis para que:

(I) todas as escolas de ensino fundamental e médio integrantes de seu sistema de ensino (localizadas na cidade do Recife, relativamente ao sistema estadual), seja da rede privada ou pública, cumpram as determinações contidas no mencionado dispositivo;

(II) sejam programadas capacitações na matéria para todos os professores integrantes de suas respectivas redes públicas de ensino, priorizando aqueles das áreas de História, Literatura e Arte, apresentando cronograma a esta Promotoria em 60 (sessenta) dias;

(III) seja apresentado um relatório a esta Promotoria de Justiça, até o mês de dezembro/2011, discriminado, para as escolas das redes públicas e privada, por Gerência Regional Recife Norte e Recife Sul (para as escolas do sistema estadual de ensino) e por RPA (para as escolas do sistema municipal de ensino), informando: (1) para cada escola, individualmente, os dados contidos no “Formulário de Monitoramento” que passa a fazer parte integrante do presente instrumento (Anexo I); (2) em planilha eletrônica: (a) a adequação ou não da escola integrante de seu sistema de ensino (localizada na cidade do Recife, relativamente ao sistema estadual); (b) quais as medidas adotadas quanto àquelas escolas que não se adequaram;

PT J



MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE DEFESA DA CIDADANIA DA CAPITAL
PROMOÇÃO E DEFESA DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO



Ref. ICC Nº 10/04-tf- 29ª 22ª PJDCC

(IV) haja ampla divulgação desta recomendação em todas as escolas de ensino fundamental e médio integrantes de seu sistema de ensino (localizadas na cidade do Recife, relativamente ao sistema estadual);

DETERMINAR à Secretaria desta Promotoria de Justiça de Defesa da Educação que:

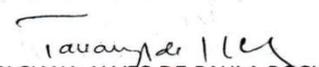
1 – dê conhecimento ao Excelentíssimo Secretário Estadual de Educação e ao Secretário de Educação, Esporte e Lazer do Município do Recife do teor da presente Recomendação para cumprimento e do integral teor do Relatório de Inspeção nº 004/2010, solicitando a todos que comuniquem, no prazo de 30 (trinta) dias, as providências adotadas a esta Promotoria de Justiça, em especial quanto ao acatamento da presente Recomendação;

2- encaminhe, ainda, cópia do Relatório de Inspeção nº 004/2010 para os diretores das escolas inspecionadas, a fim de conhecerem seu integral teor;

3- remeta cópia da presente Recomendação, em meio magnético, à Secretaria Geral do Ministério Público para publicação no Diário Oficial do Estado e ao CAOP de Defesa da Cidadania para conhecimento,

Recife, 18 de março de 2011.


KATARINA MORAIS DE GUSMÃO
Promotora de Justiça


TACIANA ALVES DE PAULA ROCHA
Promotora de Justiça

ANEXO D



SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Componente Curricular: Direitos Humanos e Cidadania

Ementa: Compreensão das bases conceituais e históricas dos Direitos Humanos, da reconstrução histórica no processo de afirmação dos Direitos Humanos na sociedade brasileira, despertando nos alunos o interesse no debate e na participação em questões afetas à cidadania e à vivência plena dos direitos e contribuindo para o desenvolvimento de responsabilização.

Objetivo: Oportunizar um espaço de reflexão, análise e compreensão dos princípios, valores e direitos que caracterizam a dignidade humana, a democracia e o pluralismo político que fundamentam uma sociedade livre, justa e solidária, estimulando práticas sociais e escolares fundamentadas no respeito aos Direitos Humanos.

I. Unidade

Direitos Humanos

O objetivo desta unidade é analisar os fundamentos e concepções de direitos humanos, cidadania e democracia, oportunizando o conhecimento e o debate sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, seus princípios e valores.

- Fundamentos históricos dos Direitos Humanos: conceito de Direitos Humanos, Cidadania e Democracia
- Direitos civis e políticos
- Direitos econômicos e sociais
- Direitos de solidariedade
- Conhecendo a legislação: A Declaração Universal dos Direitos Humanos

Sugestões metodológicas

- Construção conceitual utilizando a Mandala dos Direitos Humanos. Respondendo à questão *o que são Direitos Humanos?* Os alunos apresentam imagens retiradas de

revistas e jornais que explicitem cada Direito Humano estudado e formam um painel circular.

- Discutir os direitos civis, políticos, econômicos e sociais a partir das experiências dos alunos e de situações do cotidiano, utilizando diversas linguagens de expressão (música, poesia, dança, teatro, textos literários, de jornal, charges, pintura, etc.).

II. Unidade

A evolução dos Direitos Humanos no Brasil

Objetivo da unidade: Discutir o movimento histórico de incorporação dos Direitos Humanos na legislação brasileira, sua importância na construção das lutas sociais e na constituição de novos sujeitos de direito e a participação das diferentes mídias no processo de construção dos conceitos e concepções sobre Direitos Humanos.

- A legislação e os Direitos Humanos no Brasil
- Movimentos sociais e Direitos Humanos no Brasil (ênfase no movimento estudantil)
- As mídias e as diferentes de respeito ou desrespeito aos Direitos Humanos no Brasil
- Conhecendo a legislação: Direitos dos portadores de deficiência e dos idosos; Direitos da Criança e do Adolescente.

Sugestões metodológicas

- Pesquisa abordando a legislação e os Direitos Humanos no Brasil, partir de diversas fontes, solicitando reflexões individuais e coletivas.
- Apresentação do material coletado pelos alunos e alunas para análise e discussão.
- Entrevista e/ou palestra com representantes de diferentes movimentos sociais que atuam na cidade, seus objetivos, lutas, avanços e importância na defesa dos Direitos Humanos.
- Análise e discussão do papel do grêmio escolar como espaço de construção de valores democráticos e participação cidadã, relacionando aos movimentos estudantis.
- Entrevista com representantes do Grêmio Escolar e/ou jovens envolvidos no movimento estudantil.
- Discussão de dilemas éticos que estão subjacentes ao papel da imprensa ao apresentar notícias relacionadas aos Direitos Humanos.

III. Unidade

Preconceito, racismo e desigualdade no Brasil

Objetivo da unidade: Contribuir para o desenvolvimento de uma percepção crítica da exclusão social das populações indígenas e afro descendentes no Brasil, promovendo o desenvolvimento da consciência da necessidade de erradicação da pobreza, redução das desigualdades sociais e combate a todas as formas de preconceitos e discriminação.

- O que são racismo e preconceito no Brasil
- A luta dos povos indígenas e a violação dos seus direitos
- Quilombo – espaço de resistência de negros e negras
- A exclusão sócio-econômica da população afro descendente no Brasil
- Conhecendo a legislação: A lei contra o racismo

Sugestões metodológicas

- Estudo da situação indígena e negra no Brasil, enfatizando o processo de resistências dessas populações.
- Investigação o tema, análise das informações e debate.
- Elaboração de painéis informativos.
- Análise crítica de representações de índios, negros e negras em músicas, literatura, filmes e outras formas de expressão, visando desvelar preconceitos e discriminações.
- Exercício autobiográfico a partir de experiências de discriminação e racismo vivenciado por alunos e alunas.
- Debate sobre práticas de inclusão e exclusão de índios, negros e negras, com ênfase nas ações afirmativas.

IV. Unidade

Equidade de gênero

Objetivo da unidade: Promover o debate sobre a importância da construção da igualdade nas relações de gênero na sociedade brasileira e do combate a todas as formas de violência e discriminação contra a mulher.

Os conceitos de gênero e de relações de gênero

- Enfrentamento da violência contra a mulher

- As relações de gênero e o mundo do trabalho
- Conhecendo a legislação: A Lei Maria da Penha

Sugestões metodológicas

- Debate sobre as práticas discriminatórias contra a mulher observadas por alunos e alunas no seu cotidiano.
- Entrevista com representantes engajadas no movimento de mulheres na cidade, visando a discussão sobre a condição feminina, a (des)valorização do trabalho da mulher, em relação ao trabalho masculino, abordando a equidade de gênero no contexto dos Direitos Humanos.
- Análise de filmes, propagandas, músicas e outras expressões que desvalorizam a mulher.
- Análise de dados sobre a violência contra a mulher no mundo, no Brasil e em Pernambuco e das medidas legais de proteção dos direitos da mulher, de superação da discriminação de gênero e de enfrentamento de todas as formas de violência, particularmente da violência doméstica.
- Estudo e análise da Lei Maria da Penha.

Bibliografia básica

ARAÚJO, Ulisses F.; AQUINO, Júlio Groppa. **Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal**. São Paulo: Moderna, 2001.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco: discutindo as relações sociais**. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. Lei Maria da Penha.

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. 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".

CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CANDAU, Vera; SCAVINO, Susana (orgs.). **Educar em direitos humanos**. Rio de Janeiro: D&P, 2000.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1995. Coleção Primeiros Passos.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2001.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

NOVAES, Carlos Eduardo; LOBO, César. **Cidadania para principiantes**: a história dos direitos do homem. São Paulo: Ática, 2004.

Bibliografia complementar

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Direitos Humanos. In: REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Construindo a cidadania**: desafios para o século XXI. Capacitação em Rede. Recife: RBDH, 2001.

COMPARATO, Fábio Konder. **Afirmção histórica dos direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

Bibliografia virtual

acaodacidadania.infolink.com.br

boletimgajop.blogspot.com

www.dhnet.org.br

www.direitoshumanos.usp.br

www.mndh.org.br

www.onu-brasil.org.br/documentos

www.onu-brasil.org.br/obrasilnaonu.php

www.rndh.gov.br

www.unesco.org.br

ANEXO E



SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Componente Curricular: História da Cultura Pernambucana

Ementa: Compreensão do processo de construção da identidade cultural pernambucana a partir do reconhecimento da história dos grupos indígenas e afro-brasileiros.

Objetivo: Identificar a contribuição dos grupos indígenas e afro-brasileiros na formação da cultura pernambucana, analisando as principais manifestações folclóricas e religiosas, bem como, o panorama atual da cultura popular no Estado.

I. Unidade

História e cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural pernambucana

Objetivo da unidade: Promover a disseminação da Lei 10.639, partindo da análise histórica da cultura afro-brasileira, suas principais manifestações e sua influência sobre a sociedade pernambucana.

- A cultura afro-brasileira como instrumento de luta pela eliminação da discriminação Racial;
- Identidade, história e cultura dos afro-brasileiros e afro-brasileiras em Pernambuco;
- Celebrações culturais de matrizes africanas: frevo de rua, do capote, de canção, de blocos, maracatu; côco; afoxé; entre outros;
- Atuação de negros e negras em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Solano Trindade, Aqualtune, Julia Santiago entre outros);
- Identidade cultural das comunidades e territórios negros urbanos e rurais.

Orientações metodológicas

- Realizar debates sobre a importância do estudo da história da cultura dos afrodescendentes, enfatizando a desconstrução da imagem negativa das religiões de origem africana;

- Promover, junto ao professor (a) de artes, um estudo sobre as raízes africanas de nossa cultura contemporânea e depois realizar uma exposição dos trabalhos desenvolvidos;
- Solicitar pesquisa sobre o desempenho dos afrodescendentes nas diferentes áreas de atuação, expondo, através de um jornal mural os resultados obtidos;
- Visitas a espaços culturais que contemplem a cultura dos afrobrasileiros e afrobrasileiras.

II. Unidade

Cultura Indígena dos Povos de Pernambuco

O objetivo da unidade: Discutir a cultura dos povos indígenas pernambucanos ao longo das suas histórias, identificando a construção de suas formas de subsistência, a organização da vida social e política, as suas relações com o meio e com outros grupos e a produção de conhecimentos.

- História dos povos indígenas de Pernambuco;
- Patrimônio cultural indígena do Estado de Pernambuco;
- Tradições indígenas do Estado de Pernambuco;
- A arte indígena;
- Identidade cultural das comunidades e territórios indígenas de Pernambuco;
- Processos históricos regionais de relacionamento entre índios e não-índios.

Orientações metodológicas

- Criação de um glossário de termos indígenas utilizados amplamente em nosso vocabulário diário;
- Estudo de textos, poemas e músicas ligadas à temática indígena;
- Trabalho com argila, recriando objetos característicos dos indígenas pernambucanos;
- Busca em sites de jornais com a intenção de identificar a presença dos índios nas manchetes atuais, com olhar crítico sobre a posição destes na sociedade;
- Estudos sobre medicina natural e culinária alternativa com base na cultura indígena;
- Leitura, interpretação e dramatização de lendas e costumes indígenas;
- Organização de periódicos ou jornais com notícias sobre a atual situação dos índios;

- Identificação de representantes indígenas ou seus descendentes na comunidade local para eventuais entrevistas em busca de novas informações sobre a cultura e as transformações/adaptações causadas pela vida na metrópole.

III. Unidade

Manifestações Folclóricas e Religiosas

O objetivo da unidade: Realizar um estudo sobre as principais manifestações folclóricas e religiosas pernambucanas, analisando a contribuição dos diferentes povos formadores de nossa identidade cultural.

- **Ciclo Carnavalesco:** Blocos, troças, clubes, maracatus (rural e de baque virado), caboclinhos, ursos, blocos anárquicos, escolas de samba, afoxés, mascarados, bonecos gigantes, bois de carnaval;
- **Ciclo Quaresmal:** Paixão de Cristo, malhação de Judas, serra velho e micarême;
- **Ciclo Junino:** quadrilhas, fogueiras de ruas, bandeirolas, balões, adivinhações, fogos, bandas de pífano, antadores, acorda povo, bacamarteiros, violeiros, emboladores, forró, ciranda, xote, xaxado, coco e baião;
- **Ciclo Natalino:** pastoril, pastoril profano, a queima da lapinha, o reisado, a cavalhada, o fandango e o bumba-meu-boi;
- **Ciclo Afro:** Manifestações religiosas de matrizes africanas.

Orientações metodológicas

- Visitas a espaços culturais que contemplem o tema da unidade;
- Montagem de minipeças teatrais (sketches) sobre as manifestações folclóricas discutidas na unidade;
- Confecção de cartazes sobre as diferentes manifestações folclóricas e religiosas abordadas durante o bimestre;
- Resgate de músicas, cantigas, hinos, etc. cantados durante a celebração das manifestações culturais estudadas;
- Levantamento histórico dos grupos culturais existentes nas cidades ou bairros.

IV. Unidade

O cenário contemporâneo: Arte e movimentos de Cultura Popular

O objetivo da unidade: Debater os processos de transformação por que vem passando a cultura pernambucana, identificando os principais nomes do cenário cultural contemporâneo no Estado, enfatizando a cultura local (cidade ou bairro em que a escola se localiza).

- Movimento Armorial: todas as formas de expressões artísticas: música, dança, literatura(literatura de cordel), artes plásticas, teatro, mamulengo, cinema, arquitetura, xilogravura entre outras expressões;
- Os “bonequeiros” do Alto do Moura e a feira de Caruaru;
- Artes Cênicas: Teatro de Amadores de Pernambuco (TAP), Teatro da Universidade Católica de Pernambuco (TUCAP), Teatro Experimental de Arte (TEA), Teatro de Amadores de Caruaru (TAC), Escola de Teatro Brincante (Antônio Nóbrega) entre outros;
- Artes visuais: o cinema de Pernambuco;
- Artes plásticas do Estado de Pernambuco;
- Novo movimento musical de Pernambuco: movimento manguebeat, movimento cultural Hip Hop, rock pernambucano, cultura do Alto José do Pinho, de Peixinhos, entre outros.

Orientações metodológicas

- Promover debates utilizando as letras das músicas de bandas contemporâneas: “Nação Zumbi”, “Cordel do Fogo Encantado”, “Mundo Livre S/A”, “Devotos”, entre outras.
- Exibir filmes, tais como: “Lisbela e o Prisioneiro”, “O Auto da Compadecida”, “Baile Perfumado”, “Árido Movie”, entre outros;
- Identificar, na comunidade, artistas plásticos, músicos, dançarinos, etc. para serem entrevistado pela turma;
- Promover apresentações culturais, tais como: danças, músicas, encenações, produzidas pelos alunos como forma de desenvolver as aptidões culturais de cada um.

Sugestões bibliográficas

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

ALMEIDA, Magdalena (org.). **Quadrilha junina**: historia e atualidade: um movimento que não é só imagem. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2001.

ALMEIDA, Luiz Sávio de et. al. **O negro e a construção do carnaval no nordeste**. Maceió: EDUFAL, 1996.

AMORIM, Maria Alice; BENJAMIN, Roberto Emerson Camara. **Carnaval: cortejos e improvisos**. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2002.

ANDRADE, Emanuel. **Ana das Carrancas: a dama do barro**. Recife: Factum Comunicação, 2006.

ANDRADE, Maria de Lourdes Goes Xavier de. **Aspecto do folclore de Pernambuco**. Recife: Companhia Ed. de Pernambuco, 1975.

ANDRADE, Moises; CLAUDIO, José. **Um testemunho do xangô pernambucano**. Recife, FUNDARPE, 1983.

ARAÚJO, Humberto. **Maracatu Leão Coroado**. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1989.

ARLÉGO, Edvaldo. **Assombrações do Recife**. Recife: Edições Edificantes, 2000.

BARRETO, José Ricardo Paes; PEREIRA, Margarida Maria de Souza. **Festejos juninos: uma tradição nordestina**. Recife: Nova Presença, 2002.

BENJAMIM, Roberto Emerson Câmara. **Folguedos e danças de Pernambuco**. 2. ed. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1989.

_____. **Contos populares brasileiros: Pernambuco**. Recife: FUNDAJ/Massangana, 1994.

_____. **Pequeno Dicionário do Natal**. Recife: Sociedade Pró-cultura, 1999.

BONALD NETO, Olímpio. **Os gigantes foliões em Pernambuco**. Olinda: Fundação Centro de Preservação dos Sítios Históricos de Olinda, 1992.

_____. **Bacamarte, pólvora e povo**. 3. ed. Recife: Bagaço, 2004.

CÂMARA, Renato Phaelante da. **Luiz Gonzaga e o cantar nordestino**. Recife: FUNDAJ, 1997.

CAMAROTTI, Marco. **Resistência e voz: o teatro do povo do nordeste**. 2. ed. Recife: Artelivro, 2003.

CÁRDENAS, Carmela Oscanoa de. **O uso do folclore na educação: o frevo na didática pré-escolar**. Recife: FUNDAJ, 1981.

CARVALHO, N. M.; BARRETO, José Ricardo Paes; MOTA, Sophia Karlla. **Dicionário do frevo**. 2. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2000.

DANTAS, Leonardo. **Bandas musicais de Pernambuco: origens e repertório** Recife: Governo do estado de Pernambuco, 1998.

FERREIRA, Ascenso. **Ensaio folclóricos: o maracatu: presépios e pastoris: o bumba-meu-boi**. Recife: Secretaria da Educação de Pernambuco, Departamento de Cultura, 1986.

FILHO, Américo Pellegrini. **Danças folclóricas**. São Paulo: Universidade Mackenzie, 1980.

FILHO, Mario. **Música popular em pratos limpos**. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 1989.

FREYRE, Gilberto. **Assombrações do Recife velho**: algumas notas históricas e outras tantas folclóricas em torno do sobrenatural no passado recifense. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

FROTA, Lélia Coelho. **Pequeno dicionário da arte do povo brasileiro**: século XX. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005.

LIMA, Claudia. **Um sonho de folião**. Recife: Bagaço, 1996.

_____. **Evoé**: história do carnaval: das tradições mitológicas ao trio elétrico. Recife: Raízes Brasileiras, 2001.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. **Maracatus-nação**: ressignificando velhas histórias. Recife: Bagaço, 2005.

MAIOR, Mário Souto. **Bibliografia pernambucana do folclore**. Recife: Massangana, 1999.

_____; VALENTE, Waldemar (orgs.). **Antologia pernambucana do folclore**. Recife: FUNDAJ, Massangana, 2001.

MELO, Edvaldo Muniz de. **Um século e meio de repentes**: cultura popular nordestina. Recife: Bagaço, 1998.

MENEZES, Lia. **As yalorixás do Recife**. Recife: Funcultura, 2005.

NASCIMENTO, Mariana Cunha Mesquita do. **João, Manoel e Maciel Salustiano**: três gerações de artistas populares recriando os folguedos de Pernambuco. Recife: Associação Reviva, 2005.

PEDRO, Ribeiro. **Maracatu de Baque Solto**. São Paulo: Quatro Imagens, 1998.

RABELLO, Evandro. **Memórias da folia**: o carnaval do Recife pelos olhos da imprensa (1822-1925). Recife: Funcultura, 2004.

TELES, José. **Do frevo ao mangubeat**. São Paulo: 34, 2000.

Referências eletrônicas:

<http://raizesdatradicao.uol.com.br/>

<http://recifeolinda.com.br/>

<http://www.cec.pe.gov.br/>

<http://www.cultura.pe.gov.br/>

<http://www.culturapernambucana.com/>

<http://www.gigantesdeolinda.com.br/>

<http://www.memorialpernambuco.com.br/memorial/index.htm>

<http://www.palmares.gov.br/>

http://www.pe-az.com.br/arte_cultura/arte_cultura.htm

<http://www.pe-az.com.br/indios/indios.htm>

<http://www.soutomaior.eti.br/mario/>

<http://www.tap.org.br/>

<http://www.ufpe.br/nepe/povosindigenas/>

ANEXO J

Roteiro de Entrevistas - Professores

- 1- Como você se identifica enquanto raça?
- 2- Você acha que existe racismo no Brasil?
- 3- Você já viu alguém ser discriminado por causa de sua origem etnicorracial? Como foi a reação das pessoas ao testemunharem tal ocasião?
- 4- Você milita em algum movimento social vinculado as questões etnicorraciais?
- 5- Durante sua formação você teve algum tipo de preparação para desenvolver melhor seu trabalho no trato desses conteúdos? Diante disso, sente necessidade de capacitação?
- 6- Encontra que outras dificuldades para trabalhar com os conteúdos referentes à temática afro-brasileira e indígena em sua disciplina?
- 7- Você considera que o poder público tem um papel essencial nesta operação? Que outras iniciativas você sugeriria para que o governo adotasse na luta contra os preconceitos?
- 8- A obrigatoriedade estabelecida pela nova legislação pode ser suficiente para que as pessoas comecem a mudar?

Roteiro de Entrevistas - Gestores

- 1- Há quanto tempo você trabalha com educação?
- 2- Qual foi o seu período de gestão na SEDUC?
- 3- Como você se identifica enquanto raça?
- 4- Qual a avaliação que você faz da implementação das leis que tratam da obrigatoriedade da temática indígena e afro brasileira na rede estadual de ensino?
- 5- Você tem conhecimento de que existem ações para implementar essa lei em outros Estados do Brasil?
- 6- Quais as maiores dificuldades que o Estado enfrenta nessa implementação?
- 7- E você tem observado superação dessas dificuldades?
- 8- E na rede privada, como essas duas leis têm sido trabalhadas?
- 9- Podemos considerar que esse atendimento do poder público dá conta das demandas dos Movimentos Negro e Indígena?

ANEXO K



A Redenção de Can, de Modesto Brocos y Gómez.