

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

ELAINE APARECIDA MANI

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: ANÁLISE DE
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O ENRAIZAMENTO DA LEI 10.639/03
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO E TÉCNICA DO INTERIOR DE
SÃO PAULO**

**FRANCA- SP
2018**

ELAINE APARECIDA MANI

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: ANÁLISE DE
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O ENRAIZAMENTO DA LEI 10.639/03
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO E TÉCNICA DO INTERIOR DE
SÃO PAULO**

**Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências
Humanas e Sociais, Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-
requisito para obtenção do Título de Mestre no
Programa de Pós-Graduação em Planejamento e
Análise de Políticas Públicas. Área de
Concentração: Política e Gestão Educacional.**

Orientador: Prof. Dr. Jonas Rafael dos Santos.

FRANCA- SP

2018

Mani, Elaine Aparecida.

Educação das relações étnico-raciais na escola: análise de políticas públicas educacionais e o enraizamento da Lei 10.639/03 em uma escola pública do Ensino Médio e Técnica do interior de São Paulo / Elaine Aparecida Mani. – Franca: [s.n.], 2018.

250f.

Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas).

Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Orientador: Jonas Rafael dos Santos

1. Políticas públicas. 2. Multiculturalismo. 3. Educação.

I. Título.

CDD – 370

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Andreia Beatriz Pereira – CRB8/8773

ELAINE APARECIDA MANI

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: ANÁLISE DE
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O ENRAIZAMENTO DA LEI 10.639/03
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO E TÉCNICA DO INTERIOR DE
SÃO PAULO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de Concentração: Política e Gestão Educacional.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

Prof. Dr. Jonas Rafael dos Santos, UNESP – Câmpus de Franca/SP

1º Examinador: _____

Prof. Dr. Alexandre Marques Mendes

2º Examinador: _____

Prof. Dr. Dario Horácio Gutierrez Gallardo

Franca, _____ de _____ de 2018.

*Dedico este trabalho aos meus pais
Carmen e José e aos meus filhos
João Pedro e Maria Laura.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Instituição UNESP e aos professores do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

Ao professor e orientador Jonas Rafael dos Santos.

Aos amigos do curso que contribuíram com sua união, coragem, respeito e solidariedade, tornando prazeroso o caminho do conhecimento. Em especial à Daniele Galvani, pela presença e pelo apoio incondicional em todos os momentos da pesquisa.

Aos gestores, professores e alunos da escola pesquisada por sua receptividade e acolhimento, em especial à professora Dalva (*in memoriam*).

À querida Heloísa, por escutar e lapidar o desejo.

À toda a minha família, pelo cuidado, carinho e incentivo nas horas mais difíceis. Em especial à minha irmã, pelo incentivo incondicional.

Aos meus filhos, João Pedro e Maria Laura, pela paciência nos longos momentos de ausência. Em especial, à minha mãe, a quem devo muito a realização deste trabalho, por abrir mão de si mesma para que este trabalho pudesse ser realizado.

MANI, Elaine Aparecida. **Educação das relações étnico-raciais na escola: análise de políticas públicas educacionais e o enraizamento da Lei 10.639/03 em uma escola pública de Ensino Médio e Técnica do interior de São Paulo**. 250 fls. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas – área de concentração Política e Gestão Educacional) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Franca, 2018.

RESUMO

A Lei 10.639, assinada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, corresponde à alteração da Lei de Diretrizes de Bases da Educação, de 1996 (Lei 9.394/96) e torna obrigatório o ensino da temática de História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país. A questão que nos motiva a empreender uma pesquisa sobre esta temática consiste em saber se, após quinze anos da sanção desta Lei, as escolas estão aplicando-a e traduzindo-a em práticas pedagógicas efetivas. Portanto, o objetivo geral que norteia esta pesquisa consiste em analisar o grau de implementação e enraizamento da Lei 10.639/03, a partir de práticas pedagógicas realizadas em uma escola pública de Ensino Médio e Técnica do interior de São Paulo, assim como identificar as principais dificuldades e os desafios encontrados pelos professores e gestores para a sua implementação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa por pretender verificar o grau de implementação e o enraizamento de uma política pública educacional através de pesquisa bibliográfica e estudo de caso. Os dados foram coletados através dos documentos escolares: Plano Plurianual de Gestão, Projeto Político-Pedagógico; Planos de Trabalho, diários de classe e Proposta de Currículo por Competência para o Ensino Médio do Centro Paula Souza (2012); de observação e registro em diário de campo e registro fotográfico; de entrevistas semiestruturadas com os professores e com a equipe gestora e grupo de discussão com alunos do Ensino Médio. À luz da análise sobre as dificuldades de implementação adquiridas deu-se a construção de uma proposta de intervenção que pudesse servir de modelo de ação para a escola avaliada e para as demais escolas que ainda não conseguiram implementar a Lei 10.639/03 ou que a implementam com dificuldade.

Palavras-chave: Lei 10. 639/03. Educação das relações étnico-raciais. Implementação. Diversidade. Batatais.

MANI, Elaine Aparecida. **Educação das relações étnico-raciais na escola: análise de políticas públicas educacionais e o enraizamento da Lei 10.639/03 em uma escola pública de Ensino Médio e Técnica do interior de São Paulo**. 250 fls. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas – área de concentração Política e Gestão Educacional) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Franca, 2018.

ABSTRACT

The Law No. 10,639/2003, signed by the President Luiz Inácio Lula da Silva, corresponds to the amendment of the Guidelines and Bases of National Education (Law No. 9,394/1996.) and makes it mandatory for Brazilian basic education schools the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture. This study aims at investigate whether fifteen years after being sanctioned the Law 10,639/2003 is still being applied at Brazilian schools and being translated into effective pedagogical practices. The general purpose of this study is to analyze the degree of implementation and rooting of the Law No. 10,639/2003, based on pedagogical practices carried out at a Public and Technical High School in the interior of São Paulo State. This study also intends to identify the main difficulties and challenges faced by the school staff during the period of the law implementation. It is a qualitative research because it seeks to verify the degree of implementation and the rooting of an educational public policy through bibliographical research and case study. The data were collected from the school documents such as the Multiannual Management Plan, Political-Pedagogical Project; Lesson Plans, Class Register Book, and Curriculum for high school students at Paula Souza Center (2012). The data were gathered both from observation and from written and photographic records; from semi-structured interviews with teachers, coordinators and principals and from discussion group with high school students. Taking the implementation difficulties analysis into consideration, an intervention proposal will be suggested to the evaluated school and for other schools that have not yet been able to implement the Law No. 10,639/2003 as well as those which have implemented it with difficulty.

Key words: Law N°10.639/2003. Racial and ethnic relations. Implementation. Diversity. Batatais.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Fluxograma – Metodologia de Diagnóstico de Problema no contexto da pesquisa	63
FIGURA 2 – Mapa do município de Batatais/SP	110

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – População total segundo cor: Batatais (1886)	113
GRÁFICO 2 – Composição da população estrangeira: Batatais (1886)	114
GRÁFICO 3 – Recursos Financeiros da Etec	121

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – Sala da Beleza (a)	167
IMAGEM 2 – Sala da Beleza (b)	167
IMAGEM 3 – Sala da Beleza (c)	167
IMAGEM 4 – Sala da Beleza (d)	168
IMAGEM 5 – Sala da Beleza (e)	168
IMAGEM 6 – Museu Afro (a)	169
IMAGEM 7 – Museu Afro (b)	169
IMAGEM 8 – Museu Afro (c)	170
IMAGEM 9 – Museu Afro (d)	170
IMAGEM 10 – Museu Afro (e)	170
IMAGEM 11 – Museu Afro (f).....	170
IMAGEM 12 – Museu Afro (g)	170
IMAGEM 13 – Museu Afro (h)	170
IMAGEM 14 – Museu Afro (i).....	171
IMAGEM 15 – Museu Afro (j)	171
IMAGEM 16 – Museu Afro (k)	171
IMAGEM 17 – Museu Afro (l).....	171
IMAGEM 18 – Sala de Teatro: Navio Negroiro	172
IMAGEM 19 – Cantinho da História	172
IMAGEM 20 – Sala das Religiões Afro (a)	173
IMAGEM 21 – Sala das Religiões Afro (b)	173
IMAGEM 22 – Sala das Religiões Afro (c)	174
IMAGEM 23 – Sala das Religiões Afro (d)	174
IMAGEM 24 – Sala das Religiões Afro (e)	174
IMAGEM 25 – Sala das Religiões Afro (f)	175
IMAGEM 26 – Sala das Religiões Afro (g)	175
IMAGEM 27 – Sala das Religiões Afro (h)	176
IMAGEM 28 – Sala das Religiões Afro (i)	176
IMAGEM 29 – Sala das Religiões Afro (j)	176
IMAGEM 30 – Sala das Religiões Afro (k)	176
IMAGEM 31 – Sala da Capoeira	177
IMAGEM 32 – Savana Africana (a)	177

IMAGEM 33 – Savana Africana (b)	178
IMAGEM 34 – Savana Africana (c)	178
IMAGEM 35 – Savana Africana (d)	178
IMAGEM 36 – Savana Africana (e)	179
IMAGEM 37 – Quilombo	179

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Indicadores quantitativos de avaliação	59
QUADRO 2 – Histórico das matrizes curriculares do Ensino médio do Centro Paula Souza	92
QUADRO 3 – Cursos oferecidos pela Etec e seus respectivos períodos no ano de 2016	117
QUADRO 4 – Municípios atendidos pela Etec- Ensino Médio regular e RTIM - 2016	119
QUADRO 5 – Legenda de Etapas	123
QUADRO 6 – Resultados do SARESP/2015 – 3º Ensino Médio	125
QUADRO 7 – Resultados do SARESP/2016 – 3º Ensino Médio – Estado, Diretoria de Ribeirão Preto e Etec	126
QUADRO 8 – Resultados apresentados pelos alunos no ENEM nos últimos anos	126
QUADRO 9 – Demanda para o Ensino Médio – Anos: 2012, 2013, 2014, 2015, 2016	127
QUADRO 10 – Perfil dos professores da Etec entrevistados	138
QUADRO 11 – Sustentabilidade e enraizamento das práticas pedagógicas.....	143

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Medidas adotadas pelas Secretarias para a implementação da Lei 10.693/03	60
TABELA 2 – Dados demográficos da cidade de Batatais (2010)	111
TABELA 3 – População residente por cor ou raça – Brasil/Batatais	112

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APM	Associação de Pais e Mestres
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CETEC	Coordenadoria do Ensino Técnico
CIEE	Centro de Integração Empresa Escola
CIPAE	Comissão Interna de Prevenção de Acidentes de Trabalho Escolar
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPI	Comissão Parlamentar de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETEC	Escola Técnica Estadual
ETIM	Ensino Médio Integrado ao Técnico
FETEPS	Feira Tecnológica do Centro Paula Souza
FNB	Frente Negra Brasileira
GDAE	Gestão Dinâmica de Administração Escolar
GTI	Grupo de Trabalho Interdisciplinar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNDU	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNPIR	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PPG	Plano Plurianual de Gestão
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEE	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SUS	Sistema Único de Saúde
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UHC	União dos Homens de Cor
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIMED	Confederação Nacional das Cooperativas Médicas
UPA	Unidade de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	188
CAPÍTULO 1 – A LEI 10.639/2003 NO BOJO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: FORMULAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS	244
1.1 Definição e Avaliação das Políticas Públicas: a abordagem do ciclo de política pública	244
1.2 Regulamentação da Lei 10.639/03: dispositivos legais	277
1.3 Atores sociais: o Movimento Negro e a luta por políticas de ações afirmativas no contexto educacional	31
1.4 Lei 10.639/03: a transformação da “demanda” em “agenda social”	42
1.5 Indicadores sociais, desigualdades raciais e a demanda por políticas de ações afirmativas.....	465
1.6 O contexto de chegada das políticas de ações afirmativas no Brasil	50
<i>1.6.1 Definição e constitucionalidade das políticas de ações afirmativas no contexto brasileiro</i>	<i>51</i>
1.7 Dificuldades de regulamentação, implantação e implementação pelos sistemas de ensino estaduais e municipais do país.....	598
1.8 Metodologia de Diagnóstico de Problema no contexto da pesquisa.....	61
CAPÍTULO 2 - A LEI 10.639/03 E O ENSINO DE HISTÓRIA, CULTURA AFRICANA E AFRO- BRASILEIRA NO CURRÍCULO	654
2.1 Teorias críticas e pós-críticas do currículo: Multiculturalismo e Educação.....	654
2.2 Fundamentos da Educação para a Diversidade: a influência do Multiculturalismo no Currículo	698
<i>2.2.1 A Perspectiva da Interculturalidade na Educação</i>	<i>73</i>
2.3 Fundamentos da Educação para a Diversidade: Identidade e Diferença	765
2.4 Fundamentos da Educação para a Diversidade: Raça, Etnia e Racismo.....	809
2.5 A Educação Brasileira na Perspectiva Intercultural: da Constituição Federal de 1988 à Lei 10.639/03	865
2.6 Análise da Proposta de Currículo por Competência para o Ensino Médio do Centro Paula Souza	91

2.6.1 Currículo de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias no Ensino Médio das ETECs do Estado de São Paulo e a inserção da Lei 10.639/03	998
2.6.2 Currículo de Ciências Humanas e Suas Tecnologias e a inserção da Lei 10.639/03.....	1019

CAPÍTULO 3 - A AVALIAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO E TÉCNICA DO MUNICÍPIO DE BATATAIS/SP..... 109

3.1 Contextualização e Caracterização do Município e da Escola	1109
3.2 Histórico e Caracterização da Escola	1165
3.2.1 Cursos Oferecidos pela Escola	1187
3.2.2 Recursos Físicos, Recursos Materiais e Recursos Humanos da Etec	121
3.3 Análise do Plano Plurianual de Gestão 2016-2020 (PPG) e do Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP).....	123
3.3.1 Caracterização do Ensino Médio regular da Etec no Projeto Político-Pedagógico (PPP)	1265
3.3.2 Colegiados, Associações e Instituições Auxiliares da Etec (PPP).....	1298
3.3.3 Características Regionais descritas no Projeto Político-Pedagógico (PPP).....	131
3.3.4 Avaliação do Cumprimento de Metas e Metas Futuras (PPP)	134
3.3.5 Projetos para o Ano de 2016 e Projetos Futuros da Etec (PPP).....	135
3.3.5.1 Projeto “Ensino Médio e ETIMs: Somando Ações em Benefício dos alunos” e o evento “Africanidade”	1365

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS: AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO E TÉCNICA DO MUNICÍPIO DE BATATAIS/SP..... 1398

4.1 Descrição da feira “Africanidade”	164
4.2 Projeto de Intervenção	182

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 2264

REFERÊNCIAS 2308

APÊNDICES 239

APÊNDICE 1 – Entrevista Semiestruturada – Coordenador Pedagógico 2398

APÊNDICE 2 – Entrevista Semiestruturada – Professores	239
APÊNDICE 3 – Entrevista Semiestruturada – Professora Mentora do Projeto.....	239
ANEXOS	246
ANEXO 1 – TCLE	2465
ANEXO 2 – Lei 10.639/03	2466
ANEXO 3 – Folha de rosto para a pesquisa – Comitê de Ética	2467
ANEXO 4 – Termo de Assentimento do menor.....	2468

INTRODUÇÃO

Atualmente, a preocupação com a educação tem sido central no panorama das políticas públicas brasileiras, da sociedade civil, dos organismos governamentais e não governamentais, dos organismos internacionais multilaterais e financeiros (Unesco, Banco Mundial etc.). Isto se deve porque é por meio dela que se moldam os indivíduos para o tipo de sociedade que se pretende formar.

No entanto, observa-se que, mesmo as práticas educativas que se pretendem iguais para todos, acabam sendo lócus de discriminações, exclusões e preconceitos, num cenário em que a cultura escolar apresenta-se marcada por um caráter homogeneizador e monocultural, que não visibiliza e apaga as diferenças em prol de um discurso de igualdade entre todos.

Sabemos que, no Brasil, o princípio da igualdade não está concretizado, sobretudo no âmbito educacional, no qual os afro-brasileiros são as maiores vítimas do analfabetismo, da defasagem escolar e da evasão, por conta de um ambiente ainda marcado por práticas racistas, assentadas num racismo velado, por vezes institucionalizado, oriundos dos resquícios históricos da ideologia da democracia racial.

Neste cenário, entendemos ser urgente contribuirmos para construir uma educação que atenda às demandas da diferença e da diversidade cultural, que rompa com a tendência à homogeneização e à integração dos grupos subordinados à cultura dominante, bem como que rompa com a perspectiva que propõe o reconhecimento da diferença de forma tão radical provocando novas polarizações, segregações e “apartheids culturais”. É urgente pensar em uma educação capaz de denunciar as desigualdades, discriminações, exclusões e as relações de poder entre os diferentes grupos socioculturais construídas ao longo da história, presentes e transmitidas no ambiente escolar.

Portanto, o interesse em pesquisar a Lei 10.639/03, como uma forma de concretizar uma educação aberta para a diversidade cultural e para o combate às discriminações, surgiu da percepção de que o currículo do Estado de São Paulo para a educação básica já havia sido adaptado às determinações da Lei 10.639/03 desde 1998, com o surgimento da proposta de um currículo básico para todas as escolas da rede estadual nos níveis Fundamental e Médio. Todavia, ao trabalhar as temáticas sugeridas no Currículo do Estado de São Paulo, foi possível perceber o quanto ainda é preciso fazer para que se consiga mudar as mentalidades dos alunos e promover uma educação étnico-racial efetiva, ainda mais quando o trabalho realizado é solitário e não coletivo. Muitas são as dificuldades encontradas, mas não são impossíveis de serem superadas caso se comprometa profundamente com a reeducação das

relações étnico-raciais e com a mudança de posturas, atitudes e valores. Assim, diante da constatação da necessidade de se levar seriamente as indicações determinadas na Lei, surgiu o interesse em pesquisar como anda a implementação desta Lei após quinze (15) anos de sua promulgação.

Dessa forma, o tema desta pesquisa se insere na área de análises de Políticas Públicas Educacionais voltadas para a afirmação da diversidade e para a Educação das Relações Étnico-Raciais introduzidas pela Lei 10.639/03, e o problema para o qual buscamos resposta consistiu em saber se, após quinze (15) anos de sanção da Lei, as escolas estavam aplicando-a e traduzindo-a em práticas pedagógicas efetivas, conforme o texto da Lei prevê.

Constituiu-se, portanto, como nosso objetivo maior, analisar o grau de implementação e enraizamento da Lei 10.639/03, a partir práticas pedagógicas em uma escola pública de Ensino Médio do interior de São Paulo. Para tanto, foi necessário escolher a escola a ser avaliada. O motivo que levou à escolha de uma Escola de Ensino Médio Técnica (Etec), do município de Batatais, deveu-se ao fato desta escola ser conhecida por seu trabalho no desenvolvimento de projetos como apoio do processo de ensino e aprendizagem e, dentre estes projetos, a Etec apresentava um em especial, uma feira denominada “Africanidade”.

Esta feira constitui um grande evento realizado há mais de dez anos e conta com a participação e o envolvimento dos alunos, da professora responsável, da comunidade (pais de alunos, amigos, visitantes de outras escolas públicas), de membros do Movimento Negro, bem como de pessoas engajadas na cidade de Batatais com a causa negra.

Para tanto, a metodologia utilizada teve como referência a abordagem qualitativa de pesquisa em educação por apresentar as seguintes características: a escola constituiu-se a principal fonte de dados; os dados coletados foram predominantemente descritivos; preocupou-se em capturar a “perspectiva dos participantes”, a maneira como eles entendem o problema e a análise de dados seguiu um “processo indutivo”, pois as abstrações se consolidaram basicamente no processo de coleta de dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Por isso, entendemos que o melhor método de pesquisa para guiar o nosso objetivo era o estudo de caso, pois entendemos que este procedimento permite descrever o problema (a implantação da Lei) no contexto (escola) em que está sendo feita a investigação, ou seja, tratava-se de [...] “um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade” (GIL, 2008, p.58).

Lüdke e André (1986, p. 17) definem o estudo de caso como o “estudo de um único caso”, “sempre bem delimitado”. Sendo assim, o estudo de caso é marcado por seu caráter

único, singular, dentro de um sistema mais amplo, mesmo que, posteriormente, possam ser identificadas semelhanças com outros casos.

Para atingir os resultados esperados, foram utilizadas como fonte de dados e de informação: os documentos - Plano Plurianual de Gestão e o Projeto Político-Pedagógico da escola; os Planos de Trabalho e diários de classe dos professores das disciplinas dos currículos analisados; a Proposta de Currículo por Competência para o Ensino Médio do Centro Paula Souza atual (2012) e a de 2006; foram realizadas também entrevistas semiestruturadas com os professores do Ensino Médio; grupo de discussão com alunos; registro fotográfico, observação, acompanhamento e registro da feira “Africanidade” e conversas informais.

Sendo assim, a coleta destes dados foi dividida em três etapas: primeiro foram analisados os documentos escolares que norteiam o processo de ensino e aprendizagem: Plano Plurianual de Gestão, Projeto Político-Pedagógico; Planos de Trabalho e diários de classe dos professores das disciplinas dos currículos analisados e entrevistados em articulação com a análise da Proposta de Currículo por Competência para o Ensino Médio do Centro Paula Souza (2012).

A seguir, foi realizada observação e anotação em diário de campo bem como registro fotográfico da feira “Africanidade”, principal atividade didático-pedagógica voltada para a educação ético-racial realizada pela escola.

Optamos pela observação “não-participativa”, pois entendemos que este procedimento permite “descrever um fenômeno, dando ênfase a situações naturais de observação daquele fenômeno, tal como ele ocorre naturalmente [...]” (BANDEIRA, [s.d.], p. 7), apesar disso, estávamos cientes dos impasses da neutralidade e imparcialidade do pesquisador com seu objeto de pesquisa.

Tínhamos a intenção de, como observadores externos, capturar todos os meandros e processos subjacentes frente aos dados observados (BANDEIRA, [s.d.]), por isso, optamos pelo registro em diário de campo, que nos ajudou a atingir, o mais perto possível, o retrato “fiel” da realidade que pretendíamos observar (ARAÚJO, 2013).

A segunda etapa da coleta de dados consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com os professores, a coordenadora pedagógica e com a criadora e responsável pelo projeto.

Selecionamos a técnica da entrevista, pois, como afirma Selltitz et al. (apud Gil, 2008), enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem

fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito (SELLTIZ et.al. 1967 apud GIL, 2008, p. 109).

Sendo assim, as entrevistas tiveram como intuito mapear se os professores conheciam a Lei 10.639/03; se receberam formação específica para implementá-la; se realizavam práticas pedagógicas nesta perspectiva; se estas práticas eram interdisciplinares ou isoladas; se suas ações tinham continuidade; se havia participação da gestão, da comunidade e de grupos do Movimento Negro nestas ações e, por fim, se estas ações encontravam-se enraizadas no ambiente escolar, fazendo parte do Projeto Político-Pedagógico da escola como um eixo orientador.

Convidamos um professor de cada disciplina do Ensino Médio, a coordenadora dessa modalidade de ensino e a criadora do projeto “Africanidade” para participar das entrevistas semiestruturadas. Para a análise dos dados obtidos nas entrevistas, seguimos o modelo de análise qualitativa por entendermos que este modelo correspondia melhor aos nossos propósitos na pesquisa, pois estávamos mais preocupados com os significados a serem apreendidos na fala dos sujeitos entrevistados e com uma sistematização baseada na qualidade, do que com a pretensão de atingir o limiar da representatividade da pesquisa (FERNANDES apud ALVES E SILVA, 1992).

Realizamos também um grupo de discussão com alunos escolhidos por sorteio entre as três séries do Ensino Médio. Fizemos a seleção deles por sorteio para não comprometer a imparcialidade da pesquisa e para que pudéssemos chegar o mais próximo possível das informações que buscávamos acerca da efetividade da Lei na escola estudada.

Por sua vez, para guiar as análises de todo o material coletado, partimos dos documentos criados para regulamentá-la: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dispostas no Parecer CNE/CP 03/2004 (BRASIL, 2004a); Resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2004b); Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009), com foco nos três eixos apresentados nas Diretrizes: “consciência política e histórica da diversidade”; “fortalecimento de identidades e de direitos”; “ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”.

E nos baseamos também, para a investigação acerca do grau de implementação e enraizamento da Lei na escola, na pesquisa organizada por Nilma Lino Gomes sobre “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03” (2012), realizada em 36 escolas distribuídas entre seis regiões do país, no qual

foram levantados os indicadores de avaliação da implementação e enraizamento da referida Lei nas escolas de ensino básico de todo o país.

Dessa forma, o trabalho foi organizado da seguinte maneira: como política pública educacional, entendemos ser necessário analisar, no primeiro capítulo, as etapas de implantação e implementação da Lei 10.639/03, seguindo os percursos de percepção e definição do problema, formação de agenda e formulação, para compreendermos mais detalhadamente seu processo de implementação e enraizamento no “chão da escola”. Apresentamos neste capítulo os dispositivos legais criados para regulamentá-la, bem como discutimos as atribuições de cada esfera - federal, estadual, municipal, redes de ensino e escolas - no seu processo de implementação, sem deixamos de enfatizar os embates, conflitos e acordos entre os atores sociais envolvidos, sobretudo, do Movimento Negro, e seu papel no processo de formação de agendas de políticas públicas e na formulação de políticas de ações afirmativas (Lei 10.639/03).

No segundo capítulo, apresentamos uma discussão acerca das teorias críticas e pós-críticas do currículo, a partir das quais buscamos um referencial teórico para compreender os embates, conflitos e jogos de poder envolvidos nos processos de formulação e de implementação dos currículos escolares e compreender o lugar que a educação para a diversidade no currículo passava a ocupar a partir da Lei 10.639/03.

A partir deste referencial, analisamos os documentos legais criados para embasar a educação étnico-racial brasileira instituída pela Lei 10.639/03, dialogando com autores sobre currículo e diversidade: Tomaz Tadeu da Silva (2010), Antônio Flávio Moreira (2006) e Vera Maria Candau (2008). Com isto, buscamos trazer para a discussão os conceitos basilares para a compreensão da diversidade na educação tais como multiculturalismo, interculturalismo, identidade, diferença, raça, etnia, racismo à luz dos autores Stuart Hall (2003;2006), Kwame Anthony Appiah (1997), Kabengele Munanga (2004), entre outros.

Assim sendo, a partir de uma compreensão crítica do currículo, dos conceitos basilares da educação para diversidade e dos marcos legais que embasam a educação étnico-racial brasileira, concluímos o segundo capítulo com a análise da Proposta de Currículo das ETECs do Centro Paula Souza e dos Planos de Trabalho e diários dos professores, para verificar se eles estavam em conformidade com as determinações da Lei estudada e, assim, podermos responder se havia enraizamento da mesma na escola pesquisada.

Após este percurso, no terceiro capítulo, fizemos uma contextualização e caracterização do município e da escola pesquisada, bem como apresentamos a análise dos documentos escolares - Plano Plurianual de Gestão e o Projeto Político-Pedagógico - em

articulação com a análise realizada no capítulo anterior da Proposta Curricular para o Ensino Médio das ETECs do Estado de São Paulo (2006, 2012), para verificarmos se estes documentos contemplavam as exigências colocadas pela Lei 10.639/03 e se tinham a diversidade como um eixo orientador das práticas pedagógicas, critério fundamental para o enraizamento desta Lei na escola.

E, finalmente, no quarto capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa com base na análise dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas com os professores, no grupo de discussão com os alunos, na observação e no registro em diário de campo e fotográfico da feira “Africanidade”, em articulação com todos os dados coletados anteriormente.

Mediante a constatação do grau de enraizamento da Lei 10.639/03 na escola avaliada e das principais dificuldades encontradas para a sua efetivação no “chão desta escola”, apresentamos, no final do quarto capítulo, um projeto de intervenção baseado naquilo que consideramos que poderia ajudar os professores e gestores desta de ensino, bem como de outras escolas, para alcançarem o êxito da implementação da Lei.

CAPÍTULO 1 - A LEI 10.639/2003 NO BOJO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: FORMULAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Na presente pesquisa, avaliamos o processo de implementação de uma lei educacional, a saber, da Lei 10.639, promulgada em janeiro de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), nos artigos 26A e 79B, e inclui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros em todo o sistema de ensino básico do país. Ou seja, passaram-se quinze anos desde a sua promulgação, portanto, o intuito desta pesquisa consiste em avaliar a consolidação dessa política pública educacional, propondo uma avaliação de sua implementação e enraizamento, em uma escola de Ensino Médio e Técnica do interior de São Paulo, a partir de um projeto realizado nesta escola denominado “Africanidade”.

Neste capítulo, será apresentado o conceito de política pública adotado e analisadas as etapas de implantação à implementação da Lei em questão. A seguir, serão discutidos os dispositivos legais criados para regulamentá-la, bem como discutidas as atribuições de cada esfera - federal, estadual, municipal, redes de ensino e escolas - no seu processo de implementação. Posteriormente, discutiremos os embates, conflitos e acordos entre os atores sociais envolvidos, sobretudo, do Movimento Negro, e seu papel no processo de formação de agendas de políticas públicas e na formulação de políticas de ações afirmativas.

1.1 Definição e Avaliação das Políticas Públicas: a abordagem do ciclo de política pública

Para este propósito, faz-se necessário partirmos de uma definição de política pública. Desse modo, partiremos da análise de Celina de Souza (2006) que diz que não existe uma única nem melhor definição sobre o que seja política pública, existindo, portanto, várias definições¹. Partindo do pressuposto de que há, no Brasil, uma “babel de abordagens e teorizações” (TREVISAN; BELLEN, 2008, p. 531) que buscam compreender os processos de

¹ Mead (1995) a define como “[...] um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas” (SOUZA, 2006, p. 24). Já Lynn (1980), a define “[...] como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos” (SOUZA, 2006, p. 24). Para Peters (1986): “política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos” (SOUZA, 2006, p. 24). Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer” (SOUZA, 2006, p. 24). Mas a definição mais conhecida, para Celina Souza, é a de Laswell enquanto “decisões que implicam responder às seguintes questões: “quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (SOUZA, 2006, p. 24).

formação e gestão das políticas públicas, podemos sintetizá-las enfatizando que as políticas públicas correspondem ao “Estado em ação” (JOBERT; MULLER, 1987 apud TREVISAN; BELLEN, 2008, p. 530).

De modo mais explicitado, as políticas públicas correspondem à totalidade das ações, metas e planos que os governos nacionais, estaduais e municipais estabelecem cumprir para alcançar o bem geral e corresponder aos interesses da sociedade (SOUZA, 2006). Portanto, a definição de política pública que adotaremos neste trabalho é a definição de Celina Souza:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26, grifo nosso).

Pode-se depreender algumas etapas das políticas públicas: após desenhadas, planejadas e formuladas, transformam-se em planos, programas, projetos, bases de dados etc. devendo, após serem postas em ação e implementadas, ser acompanhadas e avaliadas (SOUZA, 2006).

Frey (2000) corrobora esta classificação de Souza (2006), ao propor as divisões tradicionais do ciclo de uma política: formulação, implementação e controle dos impactos. No entanto, para fins de uma análise mais apurada, estas etapas podem ser desdobradas em: percepção e definição de problemas, “agenda-setting”, elaboração de programas e decisão, implementação de políticas e, finalmente, a avaliação e a eventual correção da ação.

De acordo com Souza (2006), um aspecto importante a ser abordado é o papel do Estado na definição e implementação destas políticas. Trata-se refletir sobre a sua capacidade de criar condições para implementar políticas públicas. Ou seja, existe “[...] autonomia relativa do Estado”, o que faz com que o mesmo tenha um espaço próprio de atuação, embora permeável a influências externas e internas” (EVANS; RUESCHMEYER; SKOCPOL, 1985 apud SOUZA, 2006, p. 27). No entanto, embora haja certa autonomia do Estado no processo de materialização das políticas públicas, estas contam também com a participação de vários atores sociais (grupos de interesse, movimentos sociais) e diferentes níveis de decisão que não podem ser deixados de lado.

Portanto, as políticas públicas correspondem ao que os governos fazem, isto é, refletem ações intencionais, com objetivos a serem alcançados. E são ações de longo prazo, embora possam apresentar impactos no curto prazo. É o que aponta Melo: “certas atividades

de importância para o país exigem sequências de ações que continuem ao longo de várias administrações” (MELO In CARDOSO JÚNIOR, 2011, p. 11).

Melo (In CARDOSO JÚNIOR, 2011) acrescenta ainda que não só as atividades de investimento podem perdurar longamente, mas também algumas mudanças políticas e sociais requerem um longo tempo, perpassando por várias décadas, até se consolidarem, sobretudo, porque exigem a composição de interesses “fortes, vitais e divergentes”, sendo, portanto, um processo lento e persistente.

Ou seja, para que as políticas públicas se consolidem de fato, elas precisam de um período longo para que possam ser implementadas, para que sejam corrigidos seus desvios, aparadas suas arestas e só então possam ser avaliadas, a fim de verificar seus resultados.

Sendo assim, para fins desta pesquisa, adotaremos a vertente metodológica de avaliação de política pública da *policy cycle*, por tratar-se de “[...] um modelo heurístico bastante interessante para a análise da vida pública de uma política” (FREY, 2000, p. 226). Portanto, a abordagem da *policy cycle* ou ciclo de política apresenta qualidades reconhecidas por vários autores, dentre as quais podemos destacar a de Raeder (2014), que a apresenta como uma ferramenta analítica clara e didática para a análise de um determinado tema.

A abordagem do ciclo de política pública constitui-se pela compreensão de que a política pública é composta por vários estágios ou ciclos que possuem especificidades próprias. São eles: (1) percepção e definição de problemas; (2) formação da agenda decisória; (3) formulação de programas e projetos; (4) implementação das políticas delineadas; (5) monitoramento e avaliação das ações planejadas (RAEDER, 2014); (FREY, 2000).

No entanto, nesta pesquisa, apesar de analisarmos as etapas de percepção e definição de problema, formação de agenda e formulação (primeiro capítulo), o nosso principal objetivo se deterá na avaliação das etapas de implementação e controle dos impactos de uma política pública - a saber, da Lei 10.639/03 (segundo e terceiro capítulos).

Trata-se, assim, de uma avaliação *ex post* na medida em que pretende avaliar os graus de eficácia² e a efetividade³ de uma Lei educacional de âmbito federal, na medida em que pretende avaliar o grau de implementação desta Lei em uma escola pública de Ensino Médio e

² “No plano mais geral, a *eficácia* de um dado programa diz respeito à relação entre características e ‘qualidades’ dos processos e sistemas de sua implementação, de um lado, e os resultados a que chega, de outro” (DRAIBE, 2001, p. 35). Ainda de acordo com a autora, perguntas que avaliam a eficácia de uma política podem ser: quais foram, na implementação, os fatores de ordem material e institucional que contribuiram para o desempenho da política?

³ “[...] a efetividade de um programa se mede pelas quantidades e níveis de qualidade com que se realiza seus objetivos específicos, isto é, as alterações que se pretende provocar na realidade sobre a qual o programa incide” (DRAIBE, 2001, p. 36). Trata-se de relacionar objetivos e metas, de um lado, e impactos e efeitos, de outro.

Técnica do interior de São Paulo (DRAIBE, 2001).

Além disso, entendemos que, por conta dos objetivos aqui formulados, trata-se de uma avaliação de resultados (DRAIBE, 2001), uma vez que este tipo de avaliação mede “[...] os graus, as quantidades e os níveis de qualidade com que as metas programáticas foram cumpridas” (DRAIBE, 2001, p. 22). Isto é, pretendemos confrontar os objetivos propostos pela Lei e o cumprimento destes objetivos: a Lei está sendo implementada de fato? Qual é o grau de implementação desta Lei no “chão” da escola? Quais as dificuldades mais recorrentes que impedem a sua implementação? O que precisa ser corrigido para que esta política seja efetivada com êxito?

1.2 Regulamentação da Lei 10.639/03: dispositivos legais

De acordo Gomes (2012a), as políticas públicas seguem uma dinâmica própria que parte do “reconhecimento de um problema social” sobre o qual se busca uma solução até a “adoção e transformação da realidade” pelo conjunto da sociedade. Este processo é o caminho que vai da implantação até a implementação. E não é um caminho fácil, pois, como bem enfatizou Draibe (2001), “o campo onde florescem as políticas [...] pode ser pensado como um campo de força, de embates, e de conflitos, que se sucedem e se ‘resolvem’ ao longo do tempo” (DRAIBE, 2001, p. 26).

Implantação e implementação constituem, portanto, dois momentos importantes na construção de políticas públicas. A implantação é uma etapa inicial, pois é o momento em que a regulamentação de uma política ou da legislação dela decorrente ainda está em debate (análise das condições que facilitam e dificultam a implementação - recursos necessários, parcerias com a sociedade, identificações de tensões). A etapa de implementação é decorrente à implantação, e corresponde à execução de um plano, projeto ou programa. Para Gomes (2012a), são momentos “interdependentes”, pois, à medida que são identificadas tensões no momento de implantação, ações e medidas são articuladas para a implementação.

No caso da Lei 10.639/03, trata-se de uma política que parte do governo federal, porém a sua institucionalização, regulamentação, implementação e avaliação dependem dos sistemas de ensino estaduais e municipais do país, além da disposição de vários atores sociais que compõem a escola em prol de uma transformação profunda de atitudes e mentalidades em toda a sociedade.

Entretanto, Marta Arretche (2004) nos alerta sobre um problema no que diz respeito à implementação de políticas públicas de âmbito federal em um país de sistema federalista de

tão grande magnitude como o nosso. Isto é, pelo fato do país consistir-se em um sistema federalista, torna-se mais difícil resolver os problemas de coordenação dos objetivos das políticas, havendo superposição de competências e competição entre os diferentes níveis de governo.

Ainda de acordo com Arretche (2004), a autoridade do governo federal em induzir as decisões dos governos locais, no sentido de que estes venham a convergir com as prioridades do governo federal, permanece limitada, uma vez que os governos locais detêm autonomia fiscal e política, podendo, com isto, não aderir às políticas federais.

Autonomia política e fiscal entre outros fatores, tais como: precedência de políticas de governo em relação à políticas de Estado, reduzido número de prefeitos e governadores do mesmo partido do presidente, entre outros, são fatores que dificultam a adoção de uma agenda federal e facilitam a adoção de uma agenda própria, trazendo, com isso, o risco de uma falta de articulação e sincronia entre as ações do governo federal e as ações locais.

No que tange à Lei em estudo, os dispositivos legais que foram criados pelo governo federal para orientar o seu processo de implantação e de implementação pelos estados e municípios, foram: Parecer CNE/CP 03/2004, que visa regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica; a Resolução CNE/CP 01/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, criado em 2009, que corresponde a um planejamento para a implementação da Lei em âmbito nacional.

A Resolução CNE/CP 01/2004 é o documento que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados com a regulamentação da Lei, como podemos verificar no Art. 2º:

§ 3º “Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas” (BRASIL, 2004b, p. 31).

E também no Art. 3º:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdo, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades

mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 03/2004 (BRASIL, 2004b, p. 31).

De acordo com Gomes (2012a, p. 26), a regulamentação “diz respeito aos dispositivos legais que expressam as ações a serem adotadas pelos Conselhos e Secretarias de Educação para desencadear e realizar a implementação da Lei 10.639/03”. Portanto, o processo de regulamentação demanda diretrizes curriculares estaduais e municipais, bem como resoluções que garantam a inserção da educação étnico-racial no âmbito das políticas educacionais municipais e estaduais.

Da mesma forma, o Parecer CNE/CP 03/2004 é enfático ao atribuir responsabilidade aos Conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios no cumprimento da Lei, atribuindo a eles o papel fundamental na regulamentação e institucionalização da Lei:

Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas (BRASIL, 2004a, p.21).

Conforme vimos, a leitura de todos destes dispositivos legais, da Resolução CNE/CP 01/2004, do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Lei 10.639/03, foi bem clara ao aproximar as determinações da política municipal e estadual das deliberações de âmbito federal: “é papel dos Conselhos Municipais e Estaduais articular o processo de implantação – apresentação dos novos determinantes legais – e de implementação” da Lei 10.639/03 (GOMES, 2012a, p. 26).

Além disso, o Parecer CNE/CP 03/2004 acrescenta que o papel dos Estados e Municípios não é só o de regulamentá-la, como também controlar, fiscalizar, avaliar e redimensionar as políticas adotadas, no sentido de providenciar a correção de distorções quando estas forem detectadas:

Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de **exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades** do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; **assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos** ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso (BRASIL, 2004a, p. 25, grifo nosso).

Cabe, portanto, aos Estados, ao Distrito Federal e aos sistemas de ensino municipais:

a) Apoiar as escolas para implementação das Leis 10.639/2003, através de ações

- colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Etnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da lei 10.639/03;
 - c) Promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECADI/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 (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Etnicorraciais;
 - e) Articular com CONSED e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação o apoio para a construção participativa de planos estaduais e municipais de educação que contemplem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana;
 - f) Elaborar consulta às escolas sobre a implementação da Lei 10639/03, 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, étnicorraciais e de gênero produzidos pelo INEP;
 - h) Instituir nas secretarias estaduais e municipais 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;
 - i) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorraciais (BRASIL, 2009, p. 35-38).

Do mesmo modo, dentre as atribuições das redes públicas e particulares de ensino, estão:

- a) Reformular ou formular junto à comunidade escolar o seu Projeto Político-Pedagógico adequando seu currículo ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana [...];
- b) Garantir no Planejamento de Curso dos professores a existência da temática das relações étnicorraciais, de acordo sua área de conhecimento [...];
- c) Responder em tempo hábil as pesquisas e levantamentos sobre a temática da educação para as Relações étnico-raciais;
- d) Estimular estudos sobre educação das relações étnico raciais e história e cultura africana e afro-brasileira, proporcionando condições para que professores, gestores e funcionários de apoio participem de atividades de formação continuada e/ou formem grupos de estudos sobre a temática;
- e) Encaminhar solicitação ao órgão de gestão educacional ao qual esteja vinculada para a realização de formação continuada para o desenvolvimento da temática;
- f) Encaminhar solicitação ao órgão superior da gestão educacional ao qual a escola estiver subordinada, para fornecimento de material didático e paradidático com intuito de manter acervo específico para o ensino da temática das relações étnico raciais;
- g) Detectar e combater com medidas socioeducativas casos de racismo e preconceito e discriminação nas dependências escolares (BRASIL, 2009, p. 41-42).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico raciais (2009) também traz as atribuições da modalidade de educação Tecnológica e Profissional, pois entende estas modalidades de ensino como

“parceiros importantes a serem incorporados nas ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais” devendo:

- [...] possibilitar maior acesso dos jovens, em especial dos afrodescendentes, a esta modalidade de ensino;
- b) Garantir que nas Escolas Federais, agrícolas, centros, institutos e Instituições Estaduais de Educação Profissional, existam Núcleos destinados ao acompanhamento, estudo e desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-raciais e Políticas de Ação Afirmativa;
- c) Manter diálogo permanente entre os Fóruns de Educação e Diversidade e as instituições das Redes de Educação Profissional e Tecnológica;
- d) Inserir nos manuais editados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica as diretrizes e demais documentos norteadores de currículos e posturas, os conceitos, abordagens e metas descritos nos documentos legais;
- e) Os Institutos Federais, Fundações Estaduais de Educação Profissional e instituições afins, deverão incentivar o estabelecimento de programas de pós-graduação e de formação continuada em Educação das Relações Étnico-raciais para seus servidores e educadores da região de sua abrangência (BRASIL, 2009, p. 55-56).

Conforme observamos, as escolas de Educação Profissional e Técnica também estão sob as determinações da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Raciais (2004a), devendo estimular o acesso de jovens afrodescendentes a estas redes de ensino, criar núcleos destinados ao acompanhamento, estudo e desenvolvimento da educação étnico-racial, bem como inserir nos manuais editados por suas secretarias as Diretrizes (2004a), e inserir nos documentos norteadores de currículos as metas destes dos mecanismos legais que fundamentam a Educação Étnico-Racial. Portanto, a legislação analisada é bem clara quanto à obrigação das escolas de ensino básico de todo o país, sejam elas públicas ou privadas, técnicas ou profissionalizantes sobre a implementação desta Lei.

Desse modo, apresentamos os mecanismos legais, formulados pelo governo federal, para orientar o processo de implantação e de implementação do Lei 10.639/03, pelos sistemas de ensino básico de todo o país. Conforme explicitado, os atores institucionais responsáveis pelos processos de implantação-implementação da Lei são: Governo Federal/Ministério da Educação (MEC), Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais de Educação e do Distrito Federal, e, em nível local, gestores e professores. A partir da análise destes dispositivos, podemos concluir que o processo de implementação da Lei 10.639/03 depende de sua regulamentação e de sua normatização nos âmbitos estaduais e municipais.

1.3 Atores sociais: o Movimento Negro e a luta por políticas de ações afirmativas no contexto educacional

De acordo com Draibe, (2001, p. 29-30), o processo de formulação de uma política tende a ser longo e complexo, e compreende desde a “formação da agenda”, a “produção e o confronto de alternativas por parte dos diferentes grupos de atores”, os processos de “filtragens e apropriações” da política por parte dos agentes, até “formulação”, “decisão” e definição de “estratégias de implementação”. Nos deteremos agora às etapas da “formação de agenda” e formulação da política por nós analisada.

O processo de formulação de uma dada política corresponde à “introdução do tema” ou “das demandas” na “agenda social” (DRAIBE, 2001, p.29), isto, é, corresponde ao momento em que um governo acata determinada demanda de um grupo de interesse e a transforma em agenda a ser elaborada, para ser implementada posteriormente.

No caso da Lei 10.639/03, a transformação da demanda em agenda social foi possível graças à atuação do Movimento Social Negro⁴ ao longo da história, bem como graças às intensas lutas de organismos da sociedade civil, de educadores e intelectuais comprometidos com a luta antirracista, que foram se organizando desde há muito tempo e exercendo pressão sobre a política nacional, especialmente, na luta contra o racismo e contra a discriminação racial e em favor de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial. Desse modo, “a Lei também pode ser considerada como uma resposta do Estado às demandas em prol de uma educação democrática, de respeito e valorização da diversidade étnico-racial” (GOMES, 2012a, p. 19)

De acordo com vários autores e pesquisadores da área tais como Gomes (2012a), Rocha, (2006), Gonçalves; Gonçalves e Silva (2000), Munanga (2006), Pereira (2011), entre outros, o Movimento Negro⁵ foi o protagonista central ao demandar do Estado políticas de combate ao racismo, à discriminação, à desigualdade social e racial, sobretudo no âmbito educacional, cuja pressão culminou com a promulgação da Lei 10.639/03.

A demanda do Movimento Negro surge a partir do contexto histórico no qual estavam

⁴ “O movimento social negro é composto por várias organizações e entidades, de diferentes orientações políticas, com atuação em diversas áreas da sociedade” (ROCHA, 2006, p. 53). Sua formação é complexa, mas têm em comum a luta contra o racismo e por melhores condições de vida, seja através de práticas culturais, de estratégias políticas ou práticas educacionais, o que o torna um movimento plural e diverso.

⁵ De acordo com Pereira (2010), desde o início do século XX as ideias de “raça” e de “cor” formavam o elemento aglutinador em torno do qual os movimentos negros se organizaram, isto é, as organizações negras surgiram como reação à “discriminação e segregação raciais”, desigualdades sociais e “barreiras de cor”.

inseridos estes atores sociais. Após a Abolição da Escravatura, os negros, “jogados para os porões do capitalismo nacional” (ROCHA, 2006, p. 53), deixaram de ter serventia e passaram a ficar excluídos da sociedade, sobretudo, em virtude de políticas de incentivo à imigração que foram claramente adotadas com o objetivo de clarear o fenótipo das populações que aqui viviam devido ao propósito político de branqueamento⁶ da população brasileira.

Segundo Silva e Pereira (2013, p.127) “[...] ‘a mistura racial’ era considerada um atraso para a nação de que modo que muitos teóricos afirmavam que o declínio e retardamento do país eram devido a esse fato”. Corroborar esta ideia Gonçalves; Gonçalves e Silva (2000):

Em outros termos, índios e negros são, assim, considerados um enorme entrave à modernidade do país. Como nos lembra Sidney Chalhoub, esta era uma ideia poderosa, ‘postulada de forma aparentemente consensual pela classe proprietária na segunda metade do século XIX’ (CHALHOUB, 1988 apud GONÇALVES; GONÇALVES; SILVA, 2000, 135).

Assim, acreditava-se que o branqueamento da população seria necessário para se alcançar o desenvolvimento do país, sendo a inferioridade do negro e do indígena um grave obstáculo a esse desenvolvimento. Portanto, de acordo com Pereira (2010, p. 45), desde o final do século XIX, ainda no Império, mas sobretudo com o advento da República, os debates sobre a construção da “nação brasileira” giravam em torno da questão racial. Pretendia-se construir uma identidade nacional, e esta perspectiva sofria influência das teorias raciais do século XIX⁷ que entendiam indígenas e africanos raças consideradas inferiores.

Assim, de acordo com Rocha (2006), até certo momento as teses de inferioridade dos negros e indígenas serviram às camadas dominantes como mecanismos para a manutenção de sua dominação (*status quo*). E foi justamente essa doutrina da inferioridade do negro o que fez com que, até hoje, a desigualdade racial fosse negada, camuflada e percebida como algo natural (IANNI, 2004 apud ROCHA, 2006, p. 23).

Desse modo, segundo Rocha (2006), duas importantes ideologias serviram para afirmar a inferioridade do negro, negar a discriminação e naturalizar a desigualdade racial:

⁶ “[...] qualquer perspectiva de futuro para a nação brasileira precisava enfrentar o problema no que entendia ser sua raiz última, qual seja, a fonte biológica; era preciso, numa palavra, branquear a população” (COSTA, 2006 apud PEREIRA, 2010, p. 51).

⁷ Nesta época, prevaleciam ideias de influência darwinista (sobrevivência dos mais aptos) e eugenista (limpeza étnica) com grandes efeitos na ideologia e política social brasileira. Para que se alcançasse o ideal de uma identidade nacional “foi necessária a criação de uma política migratória contundente” que acabou trazendo para o Brasil 3,99 milhões de imigrantes europeus, em cerca de 40 anos (PEREIRA, 2010, p. 46).

primeiramente, a “ideologia de dominação racial”, constituída para legitimar a dominação e justificar a escravidão e as relações sociais e produtivas dela decorrentes. Em segundo lugar, o avanço da “ideologia da democracia racial”⁸, formulada inicialmente por Francisco José de Oliveira (igualdade e harmonia entre as raças) e, posteriormente, difundida com a obra do sociólogo Gilberto Freire, *Casa-grande & senzala*, que correspondia à difusão da ideia de que haveria uma convivência harmoniosa e pacífica entre as diversas raças que compunham a sociedade brasileira.

Em nenhum país do mundo coexistem, uma tamanha harmonia e tão profundo espírito de igualdade, entre os representantes de raças tão distintas. Homens de raça branca, homens de raça vermelha, homens mestiços dessas três raças, todos têm aqui as mesmas oportunidades econômicas, as mesmas oportunidades sociais, as mesmas oportunidades políticas (VIANNA apud PEREIRA, 2010, p. 54).

Ora, segundo Rocha (2006), a permanência do mito de inferioridade e o avanço do mito da democracia racial constituíram as “bases necessárias” para a “naturalização” da desigualdade racial brasileira. Estes teriam sido, portanto, os mecanismos criados para sustentar a dominação e a hegemonia de um grupo sobre o outro, bem como para naturalizar a desigualdade racial brasileira. E os impactos disso foi a criação de uma imagem estereotipada do negro como um indivíduo que pertencia uma “raça inferior”, o que corroborava o preconceito racial e sustentava a superioridade do homem branco (MUNANGA, 2006).

A construção do mito da democracia racial foi perversa na medida em que, por traz das ideias de mestiçagem e harmonia entre as raças, afastou as comunidades de suas origens culturais vetando a possibilidade de expressão e reconhecimento de sua própria identidade.

Mas, segundo Munanga (2006), mesmo tendo fracassado a tentativa de branqueamento da população, “[...] seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças de negros e mestiços” (MUNANGA, 2006, p.16). Corroboram esta afirmação Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000) ao mostrarem que séculos de escravidão deformaram a imagem do negro, afetando profundamente sua imagem perante a sociedade e sua própria autoimagem.

Sendo assim, é o passado que pode esclarecer os graves problemas, inclusive os

⁸ De acordo com Pereira (2010, p. 83), esse mito ganhou força especialmente após a publicação da obra *Casa-grande & senzala*, de Gilberto Freire, em 1933, e acabou se constituindo em um dos pilares de nossa identidade nacional e está ancorado em três pontos fundamentais: “1ª- nossas relações de raça são harmoniosas.;2ª- a miscigenação é nosso aporte específico à civilização planetária; 3ª- o atraso social dos negros [...] se deve, exclusivamente, ao seu passado escravista”. “Essa ideia de democracia racial, baseada na dupla mestiçagem, biológica e cultural entre as três raças originárias (mas perdendo ‘claramente’ para o padrão-branco-europeu como modelo brasileiro, este que foi ‘premiado’ com as contribuições das outras duas raças), dificulta a percepção das desigualdades raciais existentes na sociedade, em função das próprias ideias que ostenta de ‘democracia’ e ‘igualdade’”(PEREIRA, 2010, p. 60).

educacionais, que afligem a comunidade negra brasileira, “problemas tão profundos que o século XX, inteiro, com tudo que representou em termos de avanço tecnológico, não foi suficiente para solucioná-los. Ao contrário, neste século, criaram-se desigualdades imensas” (GONÇALVES; GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 135).

Conforme vimos, é o passado escravista que pode esclarecer a gritante desigualdade entre brancos e negros, inclusive as experiências da população negra no que se refere à educação, pois estes sempre estiveram excluídos do processo educacional brasileiro, como nos lembra Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000, p. 134): sempre “[...] que se inicia qualquer reflexão sobre a escolarização dos negros no Brasil, o ponto de partida é o irremediável lugar-comum da denúncia”.

Assim, a educação foi, sem dúvida, e continua sendo uma bandeira importante da população negra representada pelo Movimento, seja porque via-se nela a possibilidade de oferecer para os negros oportunidades iguais no mercado de trabalho; seja porque via-se nela a possibilidade de ascensão social e integração ou ainda como instrumento de conscientização (transformação do imaginário da sociedade) e valorização da cultura negra através do estudo da história e cultura de seu povo (GONÇALVES; GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 139).

Como podemos notar, a possibilidade e a necessidade de inserir-se em uma sociedade excludente ficou a cargo do próprio negro, bem como encontrar formas para sobreviver, reconstruir e reafirmar sua identidade. Logo, foi esta realidade que justificou a necessidade de afirmação da identidade negra, a luta pelo seu lugar na sociedade, a luta contra a exclusão frente a direitos sociais básicos e pela valorização da raça negra, lutas que ganharam expressão nos movimentos sociais engajados, tais como o Movimento Negro e que, mais tarde, irão culminar na Lei 10.639/03.

Desse modo, o Movimento Negro constituiu-se como um movimento importante de luta, libertação e valorização da população negra. Não é nosso intuito aqui apresentar um histórico da atuação do Movimento Negro no Brasil, mas citaremos os acontecimentos que podem ser considerados marcos importantes de suas reivindicações no âmbito educacional para contextualizarmos a etapa de formação da agenda e formulação, portanto, para contextualizarmos o surgimento da Lei 10.639/03.

Já no início do século XX⁹, o Movimento Negro acentuava a educação como um forte

⁹ Domingos Petrônio divide a atuação do Movimento Negro brasileiro em quatro fases: a primeira se estende do início do século XX até o Golpe do Estado Novo, em 1937, tem como ápice a criação e a consolidação da Frente Negra Brasileira e como principal característica a busca pela inclusão do negro na sociedade, sem a busca pela transformação da ordem social. A segunda se estende do período que vai do processo de redemocratização, em meados dos anos 1940, até o Golpe militar de 1964 e seu ponto mais importante pode ser considerado a criação

fator de ascensão social e integração, uma vez que os negros estavam afastados dos bancos escolares e enfrentavam péssimas condições de vida e de oportunidades de trabalho. A educação, portanto, era vista como um “capital cultural” capaz de preparar os negros para a competição com os brancos.

A educação¹⁰ já era um tema de destaque do Movimento neste período conforme podemos notar no trecho do jornal da época *Clarim da Alvorada*, de 7 de abril de 1929:

Em quarenta anos de liberdade, além do grande desamparo que foi dado aos nossos maiores, temos a relevar, com paciência, a negação de certos direitos que nos assistem, como legítimos filhos da grande pátria do cruzeiro. Se os conspícuos patriotas desta República não cuidaram da educação dos negros, o nosso congresso tratará desse máximo problema que está latente na questão nacional [...]. Para os relegados filhos e netos dos épicos e primitivos plantadores do café, que foi e é a base de toda a riqueza econômica do nosso país, essa é a marcha do porvir. [...] O Congresso da Mocidade Negra tem que se realizar, muito embora os trãnsfugas pensem que a raça não esteja preparada para o certame, dentro da estabilidade essencial. Porém, a raça espoliada fará o seu congresso, entre as angústias e as glórias do seu antepassado, baseando-se nas esperanças de uma nova redenção para a família negra brasileira (JORNAL CLARIM DA ALVORADA apud PEREIRA, 2011, p. 30).

Neste momento, o Movimento Negro se reunia em organizações conhecidas como entidades ou sociedades negras, com o objetivo de ganhar forças na luta contra a discriminação e a desigualdade racial bem como atuar em prol da valorização da raça negra. Muitas vezes, dentre várias funções destas entidades ou associações, elas assumiam o compromisso de educar os negros criando suas próprias escolas¹¹, de modo que a educação não era vista como um dever do Estado e como um direito do negro, mas como uma obrigação das famílias: “foram as entidades negras, portanto, que, na ausência dessas políticas, passaram a oferecer escolas visando a alfabetizar os adultos e promover uma formação mais completa para as crianças negras” (GONÇALVES; GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 140).

do “Teatro Experimental do Negro” e da “União dos Homens de Cor” – (UHC), (ramificada em 11 estados da federação). A inclusão da população negra na sociedade brasileira continuava sendo uma característica importante do movimento. A terceira fase seria a do Movimento Negro contemporâneo, que surge na década de 1970 e ganha impulso após o início do processo de Abertura política, em 1974, cujas principais preocupações são a desconstrução do “mito da democracia racial” e a construção de identidades político-culturais negras até 2000. E a quarta fase se entende de 2000 até hoje (hipótese interpretativa) (PETRÔNIO, 2007).

¹⁰ “Até o momento, podemos dizer que a leitura desses registros nos levam a sustentar a hipótese de que o abandono a que foi relegada a população negra motivou os movimentos negros, do início do século, a chamar si a tarefa de educar e escolarizar as suas crianças, os seus jovens e, de um modo geral, os adultos” (GONÇALVES; GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 142-143).

¹¹ “Não há quase referência quanto à educação como um dever do Estado e direito das famílias. As entidades invertem a questão. A educação aparece como uma obrigação da família” (GONÇALVES; GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 142-143).

Uma das primeiras organizações do Movimento Negro em relação à educação se deu através da imprensa¹², sendo esta responsável pela divulgação da importância do estudo e da formação para o trabalho para os negros. Os jornais incentivavam a educação, criticavam o lugar da mulher negra na sociedade e sua inferioridade no mundo do trabalho e enfatizavam o papel da educação, único meio capaz de libertá-las de sua pobreza material e moral.

Cunha “[...] avalia que o jornalismo negro, real instrumento de luta dos afrodescendentes na primeira metade do século XX, tenha se constituído em ‘fator importante na educação e desenvolvimento do povo negro’” (CUNHA, 2000 apud GONÇALVES; GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 140).

Sendo assim, jornalistas e militantes da época entendiam que a educação era o instrumento decisivo para se alcançar a verdadeira libertação que a Abolição de 1888 não havia trazido. Portanto, foram os jornais que circulavam na época que tiveram papel preponderante para mobilizar a população negra, como também incentivá-la aos estudos e oferecer-lhes, inclusive, uma educação política.

Tratava-se de uma estratégia que, para aumentar o índice de escolarização da população negra, via como importante ponto de partida inculcar nos indivíduos a ideia de que a educação é um capital cultural de que os negros precisavam para enfrentar a competição com os brancos, principalmente com os estrangeiros (GONÇALVES; GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 141).

Em sua tese de doutorado, Pereira (2010) argumenta que foi fundamental a existência de dois tipos de organizações criadas por negros, que culminariam na criação da Frente Negra Brasileira (FNB)¹³, a primeira instituição oficial de luta negra, em 1931, em São Paulo, foram elas: a imprensa negra e os clubes, grêmios e associações de negros.

A partir da segunda metade do século XX, o Movimento Negro apresenta alianças com setores intelectuais e acadêmicos tais como Guerreiro Ramos, Roger Bastide, Florestan Fernandes e outros, que vão, a partir de então, produzir um conhecimento crítico acerca da situação dos negros no Brasil como também denunciar o mito da democracia racial.

¹² “Alguns jornais circulavam na época na cidade de São Paulo: O Alfinete, O Kosmos, A Voz da Raça, o Clarim d’Alvorada e outros. Em geral, eram ligados a entidades ou constituíam eles mesmos uma entidade autônoma, como foi o caso do Clarim d’Alvorada, veículo pelo qual o militante Correia Leite, entre outros, fez passar suas ideias sobre o destino da raça negra” (GONÇALVES E GONÇALVES E SILVA, 2000, p. 141).

¹³ A Frente Negra Brasileira se expandiu pelos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia. O que podemos perceber de comum em todas as organizações do movimento negro ao longo do século XX e que já estava presente na FNB são: a busca por uma atuação política e a representação de demandas do movimento aos poderes públicos, a valorização da história do quilombo de Palmares como exemplo de luta dos negros e a importância dada à educação como forma de valorização e integração do negro na sociedade (PEREIRA, 2011).

O movimento negro, no sentido estrito, foi, na sua infância (1931-45) uma resposta canhestra à construção desse mito. Canhestra porque sua percepção das relações raciais, da sociedade global e das estratégias a serem adotadas, permanecem no ventre do mito, como se fosse impossível olhá-lo de fora – e, de fato, historicamente, provavelmente o era. Para as lideranças do movimento negro, catalisadas pela imprensa negra que desembocou na FNB, o preconceito anti-negro era, com efeito, residual tendendo para zero à medida em que o negro vencesse o seu ‘complexo de inferioridade’; e através do estudo e da autodisciplina, neutralizasse o atraso causado pela escravidão. Na sua visão – comprovando a eficácia do mito – o preconceito era ‘estranho à índole brasileira’; e, enfim, a miscigenação (que marcou o quadro brasileiro) nos livraria da segregação e do conflito (que assinalavam o quadro norte-americano), sendo pequeno aqui, portanto, o caminho a percorrer. [...] Foi só nos anos 1970 que o movimento negro brasileiro decolou para atingir a densidade e amplitude atuais (SANTOS, 1985, p. 289 apud PEREIRA, 2011, p. 37).

Também é importante mencionar a criação do Teatro Experimental Negro (TEN), no Rio de Janeiro, em 1944, liderada por Abdias do Nascimento, com objetivo de trabalhar pela valorização do negro através da cultura, da educação e da arte. Em decorrência da atuação do TEN ocorre a realização, em 1950, do I Congresso do Negro Brasileiro, que denunciava a desvantagem econômica e cultural e a discriminação racial.

A partir da década de 1970, temos a configuração do Movimento Negro contemporâneo, que ganha impulso após o início do processo de abertura política, em 1974, cujas principais preocupações foram a desconstrução do mito da democracia racial e a valorização de identidades político-culturais negras. Neste momento, o foco da luta transfere-se do combate ao "preconceito racial" para o combate à "discriminação racial", principal alvo da mobilização negra (GUIMARÃES, 2003, p. 196). Esta mudança de foco fez toda a diferença ao atribuir a pobreza negra às desigualdades de cunho racial:

Essa foi uma diferença crucial em relação às décadas passadas: a pobreza negra passou a ser tributada às desigualdades de tratamento e de oportunidades de cunho ‘racial’ (e não apenas de cor). E os responsáveis por tal estado já não eram os próprios negros e sua falta de união, mas o establishment branco, governo e sociedade civil; numa palavra, o racismo difuso na sociedade brasileira. Ou seja, a posição da massa negra e a sua pobreza, tanto quanto a condição de inferioridade salarial e de poder dos negros mais educados, seriam fruto desse racismo que se escondia atrás do ‘mito da democracia racial’ (GUIMARÃES, 2003, p. 196).

Assim, de acordo com Pereira (2010), as características fundamentais do Movimento Negro contemporâneo são: o combate à discriminação racial, a denúncia do mito da democracia racial e a busca pela valorização de uma identidade negra positivada¹⁴, pois, os

¹⁴ É importante ressaltar, conforme lembra Hebe Mattos (2007, p. 30 apud PEREIRA, 2010, p. 66) “a emergência de uma identidade negra no Brasil atual só pode ser entendida como construção política”, ou seja, a consciência de uma negritude surge em contraposição à ideia de democracia racial e enquanto resistência à violência racial. Portanto, a denúncia do mito da democracia racial foi o elemento fundamental para a constituição do Movimento Negro contemporâneo a partir da década de 1970.

brancos haviam desenvolvido uma política de hegemonia racial no país através da qual perpetuavam-se as desigualdades entre brancos e negros, cuja base de sustentação teria sido o mito da democracia racial e a difusão de uma falsa premissa de igualdade entre negros e brancos, o que promovia a discriminação racial e ao mesmo tempo em que negava sua existência (HANCHARD apud PEREIRA, 2010).

Assumir a negritude como fator ideológico pode ser visto, entre os negros, como modo de afirmação e de legitimação de uma especificidade cultural de grupo que pode ter um papel integrador, num contexto social onde as desigualdades baseadas na raça são a expressão sócio-política de um sistema de discriminação no qual a cor da pele, apesar de caráter variável e socialmente construído, sustenta implicitamente uma escala hierárquica e um sistema de valores (D'ADESKY, 1996, p. 194 apud PEREIRA, 2010, p. 63).

Neste contexto, a educação torna-se um importante instrumento de luta, sobretudo, devido à forte constatação de que a discriminação racial, presente no cotidiano escolar era a responsável direta da desigualdade de percurso entre brancos e negros (SILVA; PEREIRA, 2013). Portanto, ao perceberem a inferiorização dos negros, a reprodução da discriminação racial, sobretudo no âmbito educacional e a crescente desigualdade de percurso entre brancos e negros, o Movimento Negro, começou a reivindicar em suas agendas, junto ao Estado Brasileiro, várias medidas de ações afirmativas, inclusive no campo educacional: reivindicavam o estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira. Esta reivindicação já constava na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro¹⁵, em 1950.

De acordo com Guerreiro Ramos (apud GONÇALVES; GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 148), os negros haviam desenvolvido um “profundo sentimento de inferioridade” e, para combatê-lo, não bastava que fossem escolarizados, era preciso uma “[...] radical reviravolta dos mapas culturais, que as elites e, por consequência, os currículos escolares, elaboraram sobre o povo brasileiro”.

Todavia, as reivindicações vão se intensificar após a Ditadura Militar, a partir de 1978, com o ressurgimento do Movimento Negro como Movimento Negro Unificado (MNU)¹⁶. A

¹⁵ O I Congresso do Negro Brasileiro foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950 (SANTOS, 2005).

¹⁶ O movimento Negro Unificado é uma organização que teria sido responsável pela difusão de “movimento negro” como designação genérica para diversas entidades e ações e “teria sido o desfecho natural de um longo caminho que transitou por entidades recreativas, assistencialistas e culturais, em direção à organização explicitamente político-ideológica” (SANTOS, 1985, p. 287 apud PEREIRA, 2010, p. 65).

partir deste momento, o Movimento Negro colocou a educação como prioridade de sua luta e as questões educacionais¹⁷, referentes à população negra, passaram a ser debatidas nos debates públicos em geral. Em sua “Carta de Princípios”, o MNU já reivindicava a valorização do papel do negro na história do Brasil e a valorização da cultura negra (PEREIRA, 2011).

A Convenção Nacional do Negro e pela Constituinte, realizada em Brasília - DF, nos dias 26 e 27 de agosto de 1986, com representantes de sessenta e três entidades do Movimento Negro, de dezesseis estados da federação brasileira (SANTOS, 2005), também foi um marco importante, pois ela trazia, como uma de suas reivindicações no âmbito educacional, o estudo da África e da história do negro no Brasil, nos currículos escolares de todas as séries do ensino básico: “o processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil” (CONVENÇÃO, 1986, p. 04).

Assim, a Constituição de 1988¹⁸ trouxe conquistas importantes para a causa negra tais como o estabelecimento do racismo como crime inafiançável e imprescritível; a demarcação das terras das comunidades quilombolas; a proteção às manifestações da cultura afro-brasileira e a inclusão no currículo de História das "contribuições das diversas culturas e etnias à formação do povo brasileiro", Art. 242, § 1º (BRASIL, 2012, p. 133).

Mas, foi a partir da década de 1990 que as lutas se intensificaram e culminaram na realização de um acontecimento histórico para o Movimento Negro brasileiro: a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em 20 de novembro de 1995, em Brasília. O movimento organizou uma grande Marcha, que contou com a participação de mais de 30 mil militantes de todo o país, no qual foi entregue um documento ao presidente Fernando Henrique Cardoso, dentre uma série de propostas antirracistas e de ações afirmativas, constavam duas propostas na área da educação:

- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e

¹⁷ Esta situação despertou o interesse de pesquisadores na área da educação e resultou, em junho de 1985, na inclusão da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” nas escolas públicas do Estado da Bahia, por intermédio do secretário de educação e cultura da Bahia e do esforço da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Segundo Santana (2015), esta experiência, ocorrida na década de 1980, pode ser considerada pioneira e um marco histórico das manifestações políticas que culminaram na promulgação da Lei nº 10.639/03. Como podemos observar, este acontecimento foi de grande importância na luta contra a desigualdade racial, principalmente no âmbito educacional.

¹⁸ “Foi com base no texto constitucional que o deputado Paulo Paim apresentou à Câmara Federal a proposição de lei que seria o embrião da lei 10.639, projeto encaminhado ao Senado, mas arquivado em 1995, certamente por questões políticas e burocráticas, consideradas – na ocasião – mais importantes que o contexto das relações étnico-raciais na educação (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 129).

educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (SANTOS, 2005, p. 25).

Em virtude das reivindicações propostas ao presidente Fernando Henrique Cardoso pela Marcha, houve a criação de um Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra (GTI População Negra), cujo objetivo era debater propostas e apresentá-las ao governo. Neste momento, também foram importantes as atuações parlamentares dos senadores Abdias do Nascimento e Benedita da Silva apresentando propostas de legislação oriundas do Movimento Negro.

Desse modo, desde 1996, o governo passou a dar mais espaço para as demandas da população negra e para o diálogo sobre políticas de ações afirmativas. Todavia, a razão pela qual dá-se esta abertura encontra-se na gritante contradição deflagrada entre a propalada “democracia racial” e a desigualdade constatada nas estatísticas oficiais¹⁹, o que pressionava o governo federal a tomar uma posição e a pronunciar-se sobre o problema.

A razão para tal abertura deveu-se não apenas à sensibilidade sociológica do presidente, ou à relativa força social do movimento, mas também à difícil posição em que a doutrina da ‘democracia racial’ encurralava a chancelaria brasileira em fóruns internacionais, cada vez mais frequentados por ONGs negras. O País, que se vangloriava de não ter uma questão racial, era reiteradamente lembrado das suas ‘desigualdades raciais’, facilmente demonstráveis pelas estatísticas oficiais, sem poder apresentar, em sua defesa, nenhum histórico de políticas de combate a essas desigualdades. Era em busca de uma saída política que o presidente queria trazer o debate sobre ações afirmativas para perto do governo. De fato, o diagnóstico técnico sobre o caráter racial das desigualdades sociais brasileiras já era internacionalmente conhecido desde os anos 1980” (SILVA, 1978; HASENBALG, 1979 apud GUIMARÃES, 2003, p. 200).

Outro acontecimento importante e que também trouxe grandes conquistas para os Movimento Negro, neste período, foi a participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e outras Formas de Intolerância²⁰, ocorrida em Durban, na África do Sul, em 2001, no qual “governos e organizações da

¹⁹ De acordo com Guimarães, “de fato, o diagnóstico técnico sobre o caráter racial das desigualdades sociais brasileiras já era internacionalmente conhecido desde os anos 1980” e “durante todos os anos 80 e nos cinco anos dos 90 que antecederam a posse de Cardoso, as mobilizações em torno do centenário da abolição da escravidão (1988) e dos 300 anos de Zumbi (1993) possibilitaram que o diagnóstico sobre as desigualdades raciais brasileiras, assim como o racismo à brasileira, fosse amplamente discutido na imprensa” (GUIMARÃES, 2003, p. 201).

²⁰ “De fato, em Durban, o empenho pessoal do presidente levou a chancelaria brasileira a aposentar definitivamente a doutrina da ‘democracia racial’, reconhecendo, em fórum internacional, as desigualdades raciais do País e se comprometendo a revertê-las com a adoção de políticas afirmativas” (GUIMARÃES, 2003, p. 203).

sociedade civil, [...], foram conclamados a elaborar medidas globais contra o racismo, a discriminação, a intolerância e a xenofobia”, e do qual o Brasil passou a ser signatário direto assumindo o compromisso de implementar políticas “[...] de ações afirmativas, de igualdade de oportunidades, traduzidas por medidas tangíveis, concretas e articuladas” (BRASIL, 2003, s/p).

Como consequência direta desta Conferência, em 2002, foi instituído o Programa Nacional de Ações Afirmativas, a partir do Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, que tinha como objetivo a adoção de um conjunto de ações afirmativas voltadas para a promoção da igualdade de oportunidades e de acesso à cidadania à grupos discriminados tais como afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência.

Cabe citar, ainda, outras três medidas importantes tomadas neste período: primeiro, a criação do Programa Diversidade na Universidade, instituído pela Lei 10.558, de 13 de novembro de 2002²¹, cujo objetivo era “[...] implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros” (BRASIL, 2002); segundo, a posse da professora e militante do Movimento Negro, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, no Conselho Nacional de Educação (CNE) e, terceiro, a inclusão do tema Diversidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que deveria ser trabalhado nas escolas como um tema transversal, presente no volume Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Portanto, foi após a Conferência de Durban, que podemos observar várias medidas e ações²² tomadas pelo Estado no sentido de acatar algumas das demandas do Movimento Negro e implementar políticas de ações afirmativas para os afrodescendentes²³, a partir do

²¹ Medida Provisória nº 63, convertida em 13 de novembro de 2002 na Lei 10.558.

²² Foram várias as iniciativas, entre as quais, “a criação de Programa de Ações Afirmativas nos Ministérios de Desenvolvimento Agrário, da Cultura, Saúde e da Justiça; programa de levantamento das comunidades remanescentes de quilombo, para posterior titulação pelo Ministério da Cultura; acompanhamento e publicação de manuais relacionados a doenças específicas da população negra, pelo Ministério da Saúde; convênio entre o Ministério do Planejamento, o PNDU e o IPEA para realização de estudos e pesquisas sobre as desigualdades raciais no país; realização de um censo racial dos servidores públicos federais, em 2002; ampliação da participação de afrodescendentes na publicidade governamental e instituição de orientação básica contra atos discriminatórios nas ações de publicidade contratadas por órgãos, entidades e sociedades controladas pelo Poder Executivo Federal. No campo do judiciário, o Supremo Tribunal Federal considera o princípio de ação afirmativa constitucional e desenvolve ações internas neste sentido. O Superior Tribunal do Trabalho implementa, a partir de 2002, reserva legal de vagas nos contratos com serviços de terceiros, garantindo uma participação de, no mínimo, 20% de trabalhadores negros. O Ministério Público do Trabalho cria a Coordenadoria Nacional de Promoção da Igualdade de Oportunidade e Eliminação da Discriminação, com representação em todos os estados” (ROCHA, 2006, p. 61-62).

²³ “Nos vários documentos oficiais, encontra-se a denominação ‘afrodescendentes’, como alvo das políticas afirmativas. Essa denominação parte da ideia de que os descendentes de africanos brasileiros precisam ter políticas que reparem os danos da escravidão. Embora ainda não seja a melhor denominação para identificar o negro brasileiro, ela dialoga com a dificuldade de parte da população nacional se declarar como negra, em

reconhecimento de que esta população necessitava de políticas de reparação pelos danos sofridos com a escravidão. Todavia, a implantação 10.639/03 só será efetivada nos primeiros dias de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, conforme veremos a seguir.

1.4 Lei 10.639/03: a transformação da “demanda” em “agenda social”

Como vimos, foi no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso que houve o reconhecimento do racismo e de seus efeitos perversos para a população negra bem como o reconhecimento, em fórum internacional, das desigualdades raciais existentes no país, reconhecimento, este, que forçou a abertura para o diálogo e para a adoção de políticas de ações afirmativas, dentre as quais a Lei 10.639/03 é uma delas.

Mas foi no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva que ocorre a efetivação do processo de formulação da Lei em estudo, ou seja, a transformação da “demanda” da população negra em “agenda social” (DRAIBE, 2001) com a promulgação Lei 10.639²⁴, em 09 de janeiro de 2003, instituindo a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura da África e dos Afro-Brasileiros nos estabelecimentos de ensino básico do país, correspondendo, portanto, ao atendimento das demandas históricas dos negros (representados pelo Movimento Negro) no que tange à educação. Conforme Pereira (2011, p. 22), a lei pode ser identificada com um “resultado desse novo lugar político e social e das reivindicações dos movimentos negros ao longo das últimas décadas”.

De acordo com Draibe, no processo de avaliação de uma política pública é fundamental identificar as “[...] várias matrizes político-institucionais de cooperação ou conflito, que permeiam e dinamizam o processo de implementação (DRAIBE, 2001, p. 28), portanto, é fundamental identificar os acordos políticos entre os atores envolvidos, bem como os embates e conflitos que culminaram na promulgação da Lei 10.639/03.

Sendo assim, é importante ressaltar que sua promulgação não ocorreu devido à sensibilização do presidente pela causa negra, mas seu cumprimento foi o resultado de uma promessa de campanha do então candidato, que havia assumido, junto aos representantes do Movimento Negro, o compromisso de apoiar a luta da população negra. Estava acertado, com representantes do Movimento, a criação de uma estrutura dentro do governo federal para

virtude da carga pejorativa construída através da ideologia de dominação racial à palavra” (ROCHA, 2006, p. 61).

²⁴ Em 1995, o deputado Paulo Paim já havia apresentado um Projeto de Lei que seria o embrião da Lei 10.639/03, mas o projeto foi arquivado. Somente em 1999, após pressões do Movimento Negro e esforços de alguns políticos, o Projeto de Lei 259, de autoria dos deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi, foi aprovado (SILVA e PEREIRA, 2013, p. 129).

tratar da questão racial. Em 31 de dezembro 2002, no anúncio dos ministérios pelo presidente, os militantes deflagraram a ausência da estrutura que reivindicavam. Neste contexto, a Lei 10.639/03 é assinada como um Decreto de Lei para “distrair” a população negra com esta medida tomada, conforme bem explicitado por Dias:

A Lei nº 10.639/03 apresentada de imediato teve como função precípua responder a antigas reivindicações do Movimento Negro ou distraí-lo com novas preocupações, principalmente com a implantação da mesma. Com isso o governo consegue o intento de não ser pressionado de imediato por este segmento da sociedade que ao meu ver poderia causar constrangimentos ao início da gestão Lula. Parece que a estratégia foi acertada, mas não impediu que as pressões internas e externas impedissem a criação do prometido órgão responsável por promoção de igualdade racial no país (DIAS apud ROCHA, 2006, p. 68).

No entanto, as pressões do Movimento Negro continuaram e forçaram o governo federal a criar a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), no dia 21 de março de 2003²⁵, uma secretaria com *status* de ministério, cujo compromisso era “romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira” (BRASIL, 2004a, p.8).

O movimento social negro, apesar de reconhecer a importância da sanção da Lei 10.639/03 pelo Presidente Lula, não se deu como satisfeito. Reuniões foram efetuadas em vários pontos do país. Entidades negras continuaram a reivindicar a presença de uma estrutura no primeiro escalão do governo. Em 21 de março do mesmo ano, o Presidente Lula criou, através da Medida Provisória 111 (convertida na Lei 0673, em 23/05/03), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, com status de Ministério. Assumiu a Secretaria Matilde Ribeiro, pessoa ligada ao Movimento Negro. No discurso de sua criação, o Presidente Lula justificou a necessidade de o Estado desenvolver políticas públicas afirmativas (ROCHA, 2006, p. 68).

Não é necessário esforço para perceber o quão foi importante a criação de um organismo governamental específico para tratar de políticas voltadas para a superação do racismo, da discriminação e diminuição das desigualdades raciais. É colocar “na ordem do dia” a importância da questão racial, afirma Rocha (2006, p. 67).

De acordo com entrevista realizada por Rocha (2006) à Martins Antônio Alves, Secretário Nacional de Combate ao Racismo do Partido dos Trabalhadores da época, ele enfatiza:

Só o simbolismo de você ter no primeiro escalão da administração pública, um organismo para tratar da questão racial, da igualdade racial, ou melhor, no caso do

²⁵ Data instituída pela ONU em que se comemora o *Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial*. A SEPPIR é criada pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei nº 10.678.

Brasil da desigualdade racial é muito importante, isso é histórico (ALVES apud ROCHA, 2006, p. 67).

A SEPPIR representou uma importante resposta às reivindicações da população negra, pois a questão racial passou a ser incluída como prioridade na pauta das agendas de políticas públicas do país e de ações afirmativas voltadas para esta população.

Ao mesmo tempo, o governo federal instituiu, em 20 de novembro de 2003, a PNPIR - Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, com o objetivo de reduzir as desigualdades raciais no Brasil, reforçando ainda mais a questão racial na agenda nacional e reiterando a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas voltadas para a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004a, p. 8).

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE CP 03/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com a finalidade de regulamentar a Lei 10.639/03 e apresentar as diretrizes curriculares sobre a temática das relações étnico-raciais e sobre o ensino de História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros a serem cumpridas por todos os sistemas de ensino do país.

Em 2005, ocorre a Primeira Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, precedida de conferências regionais em todos os estados da federação, com a participação de militantes, organizações, entidades representativas dos negros, indígenas, amarelos, árabes e ciganos.

Conforme vimos, todas as aquisições mencionadas acima só se tornaram possíveis graças à pressão da população negra e a atuação do Movimento Negro em prol de seus direitos. Isto nos confirma que a atuação política dos movimentos sociais (dentre eles, do Movimento Negro), no início dos anos 2000, foi fundamental para consolidar o aprofundamento do debate sobre as políticas de ações afirmativas no Brasil e para a implantação da Lei 10.639/03.

Todavia, embora tivéssemos um governo sensível à demanda deste grupo e à pressão da sociedade civil em favor destas reivindicações, a promulgação da Lei 10.639/03 não bastou ou não foi suficiente para que ela fosse implementada de fato. Sua implementação depende da adesão e da sensibilização de diversos outros setores e atores da sociedade, sem a qual, a Lei não passa de letra morta.

Desse modo, pudemos perceber o processo em que a demanda de um grupo social, a saber, da população negra, após um processo histórico de reivindicações, transformou-se em agenda vindo a tornar-se uma Lei a ser implementada em todos os sistemas de ensino básico

do país.

1.5 Indicadores sociais, desigualdades raciais e a demanda por políticas de ações afirmativas

O uso de indicadores sociais é de fundamental importância tanto para a etapa de formulação, quanto para a etapa de avaliação de uma política pública. É frequente o uso de indicadores sociais e indicadores demográficos para orientar a formulação de ações a serem adotadas pelos governos, pois eles permitem identificar as prioridades sociais através do dimensionamento das carências e identificar as prioridades para alocação de recursos. De acordo com Januzzi (2002, p. 53):

Se bem empregados, os indicadores sociais podem enriquecer a interpretação empírica da realidade social e orientar de forma mais competente a análise, formulação e implementação de políticas sociais. Na negociação das prioridades sociais, esses indicadores podem contribuir no dimensionamento das carências a atender nas diversas áreas de intervenção (JANUZZI, 2002, p.53).

Vimos anteriormente que a Lei 10.639/03 teve como um de seus atores sociais, o Movimento Negro que, em sua reivindicação histórica de luta, conquistou várias políticas de ações afirmativas, dentre elas a Lei em questão. As denúncias trazidas pela população negra ao longo de sua história coincidem com o que os indicadores sociais apontam em relação aos diversos problemas enfrentados por esta população devido a um passado marcado por exclusões, discriminações e desigualdades de oportunidades. Apresentaremos a seguir alguns dados que vão confirmar a realidade denunciada pelo Movimento Negro ao longo de sua atuação e reiterar a importância da implantação quanto da implementação da Lei 10.639/03.

A importância da Lei avaliada justifica-se uma vez que todos os indicadores sociais demonstram que ainda recaem sobre a população negra toda a sorte de mazelas sociais, violência, discriminação e ausência de direitos; que são eles, as maiores vítimas da desigualdade socioeconômica e das discriminações raciais. Ou seja, mesmo os negros compoem mais da metade da população brasileira (no país, em 2014, 53,6%, ou seja, mais da metade das pessoas se declaravam como de cor/ raça preta ou parda, enquanto as que se declaravam brancas foi 45,5%).²⁶, a sua condição de desigualdade e exclusão é evidenciadas em todas as pesquisas realizadas.

Os resultados da pesquisa Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça realizada pelo

²⁶ IBGE, 2015, p. [s.p.].

Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas - IPEA, em sua 4ª edição (BRASIL, 2011), reiteram que as desigualdades de gênero e raça são estruturantes da desigualdade social e que inúmeras foram as denúncias que apontaram para as piores condições de vida dos negros e para as barreiras à participação igualitária em diversos campos da vida social. Esta realidade está evidenciada em estudos e pesquisas baseados em indicadores sociais que mostram que as desigualdades se mantêm, tornando evidente que esta questão social deve ser enfrentada pela sociedade brasileira:

A constatação de que as desigualdades de gênero e raça constituem um importante fator de agravamento das condições de precariedade e exclusão em que vive uma grande parcela da população envolve o Estado e a sociedade brasileira no desafio de combatê-las (BRASIL, 2011, p. 11).

A pesquisa Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça (BRASIL, 2011) comprova que os negros são os que ocupam as piores posições:

- Quanto à expectativa de vida (o percentual de homens brancos com mais de 60 anos, em 2009, foi de 11,7%; já o percentual de homens pretos da mesma faixa etária, foi de 10,8%) (IBRASIL, 2011, p. 17).

- Quanto à renda média da população (em 2009, os negros apresentaram, em média, 55% da renda percebida pelos brancos. E ainda, em 2009, entre os 10% mais pobres da população, os negros correspondiam a 72%).

- Quanto à média dos anos de estudo da população com 15 anos ou mais de idade (a média dos anos de estudo para a população branca, em 2009, era de 8,4%, enquanto que, para a população negra, era de 6,7%) (BRASIL, 2011, p. 21).

- Quanto ao acesso ao ensino superior (a taxa de escolarização líquida no ensino superior, em 2009, era de 21,3% entre a população branca, contra apenas 8,3% entre população negra, chegando a apenas 6,9% entre os homens negros (BRASIL, 2011, p. 21);

- Quanto à população mais dependente do Sistema Único de Saúde – SUS (dos atendimentos ofertados pelo SUS, em 2009, 67% dos atendimentos foi para a população negra, e 42,2% para a população branca, sendo que a maior parte dos atendimentos se concentra em usuários (as) com faixa de renda entre um quarto e meio salário mínimo, distribuições que evidenciam que a população de mais baixa renda e a população negra são, de fato, SUS-dependentes) (BRASIL, 2011, p. 23).

- É a população com a menor taxa de formalização (em 2009, os homens brancos possuíam o maior índice de formalização - 43% com carteira assinada -, as mulheres negras apresentavam a pior posição - 25% com carteira assinada) (BRASIL, 2011, p. 27).

- Em 2006, 70% dos que recebiam o Bolsa Família, eram negros.

De acordo com Gomes (2012a), “as regiões mais ricas do Brasil meridional apresentam maior porcentagem de pessoas brancas que as regiões do Brasil setentrional. Do Oiapoque ao Chuí, a população embranquece, e a renda aumenta” (GOMES, 2012a, p. 20).

Desta forma, tanto o IPEA (BRASIL, 2011) quanto Gomes (2012a) reconhecem que o racismo e a discriminação são causas importantes da desigualdade racial no Brasil, mas não são as únicas. Elas caminham “lado a lado com o elevado nível de desigualdade regional” (GOMES, 2012a, p. 20). Portanto, analisa Gomes (2012a), as políticas específicas para a população negra, sozinhas, não são suficientes, elas precisam ser complementadas com políticas que visem corrigir também “as profundas desigualdades regionais do País” (GOMES, 2012a, p. 20).

Os indicadores, portanto, comprovam o que historicamente a população negra vem denunciando, ou seja, que é população que tem menos acesso a oportunidades, serviços e ações governamentais, e isto indica a necessidade de políticas direcionadas para este grupo da população.

Além disso, este quadro de desigualdade social que afeta muito mais a população negra é confirmada com o censo publicado em 2014, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, na qual a média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade em 2013, entre brancos era 8,6 em relação a pretos e pardos, de 6,8. (IBGE, 2014, p.136). Quanto às pessoas entre 25 e 34 anos com ensino superior completo em 2013, entre brancos a taxa era de 23,3, enquanto entre pretos e pardos, 8,4 (IBGE, 2014, p.122). Quanto à taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, neste mesmo ano, temos 5,5 entre a população branca contra 11,5 entre a população preta ou parda. Já no quesito “distribuição de renda”, em 2013, nos 10% mais pobres, 75,0% eram pretos ou pardos e 23,9%, brancos. Já no outro extremo da distribuição, no 1% com maiores rendimentos, em 2013, 14,6% eram pretos e pardos e 83,6%, brancos (IBGE, 2014, p.155).

E neste cenário, a juventude negra é a população que mais enfrenta problemas na sociedade brasileira. De acordo com o relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) Assassinato dos Jovens do Senado Federal, divulgado em junho de 2016, cujo relator foi o Senador Lindbergh Farias, “a cada 23 minutos ocorre a morte de um jovem negro no Brasil” (SENADO FEDERAL, 2016, p. 32). E ainda, a taxa de homicídio entre adolescentes negros é quase quatro vezes maior do que entre os brancos (36,9 a cada 100 mil habitantes, contra 9,6). O relatório aponta que este cenário se deve à omissão do Estado frente aos problemas que rondam os jovens negros no país.

Os dados analisados pela CPI embasaram-se na pesquisa Mapa da Violência de 2015, realizado por Júlio Jacobo Waiselfisz, que apontava: entre os jovens de 15 a 29 anos, o crescimento de mortes por armas de fogo passou de 4.415 vítimas em 1980, para 24.882 em 2012, sendo que, em sua maioria, as vítimas são jovens negros e pobres, o que deflagra que “racismo, violência e impunidade se associam na degradação do ambiente social brasileiro” (WAISELFISZ, 2015, p. 10).

A CPI também se baseou no relatório *Você Matou Meu Filho*, da Anistia Internacional, publicado no ano de 2015, sobre os homicídios cometidos pela Polícia Militar, especificamente na cidade do Rio de Janeiro, que apontaram que os homicídios dolosos no Brasil representavam um índice epidêmico: 56.000 homicídios por ano em todo o país, sendo que destes, 54% são jovens, 77% são negros e 90% são do sexo masculino.

Do mesmo modo, “das 1.275 vítimas de homicídio decorrente de intervenção policial, entre 2010 e 2013, na cidade do Rio de Janeiro, 99,5% eram homens, 79% eram negros e 75% tinham entre 15 e 29 anos de idade” (ANISTIA INTERNACIONAL, 2015, p. 5).

Dessa forma, o estudo mostra que os homicídios dolosos representam a principal causa de morte entre os jovens e concentra-se nas camadas sociais pobre e negra, o que mais uma vez confirma a existência da desigualdade, da discriminação e do racismo presente em nossa sociedade, conforme confirma o documento *Você Matou Meu Filho* (ANISTIA INTERNACIONAL, 2015, p. 5):

Os estereótipos negativos associados à juventude, notadamente aos jovens negros que vivem em favelas e outras áreas marginalizadas, contribuem para a banalização e a naturalização da violência. Em 2012, mais de 50% de todas as vítimas de homicídios tinham entre 15 e 29 anos e, destes, 77% eram negros.

Por tudo isto, o relatório CPI – *Assassinato de Jovens* (2016), considera que o “[...] o Estado brasileiro precisa se debruçar mais atentamente sobre o racismo existente de maneira estrutural nas políticas públicas de modo geral” (SENADO FEDERAL, 2016, p. 06), isto é, problema que demanda a tomada de decisões urgentes quanto à adoção de políticas públicas, e conclui:

Se nada for feito, nossos jovens, sobretudo a nossa juventude negra, continuarão sendo mortos precocemente, deixando famílias desprovidas de seus filhos e o Brasil privado de toda uma geração de crianças e adolescentes (SENADO FEDERAL, 2016, p. 6).

Portanto, o relatório desta CPI é enfático ao denunciar a existência do racismo, da discriminação racial e da desigualdade como consequência direta de uma situação que tem

como vítimas especiais os jovens negros, vítimas principalmente “[...] da ação e inação do Estado brasileiro” (SENADO FEDERAL, 2016, p. 6-7).

Pela análise de todos estes indicadores, percebemos a incidência da pobreza na população negra, fruto dos nefastos resultados oriundos da escravidão, de políticas de branqueamento da população e do mito da democracia racial que arrastaram esta população para os níveis mais desfavoráveis e aviltantes de existência.

Esta realidade apenas confirma que o racismo é um fenômeno social, que está presente de forma concreta na sociedade brasileira. Segundo pesquisadores, ele é um fenômeno sistêmico e estrutural da sociedade, pois é um fenômeno permanente. “O racismo é uma construção histórica que criou artifícios supra estruturais políticos e jurídicos para manter a dominação de um regime, que fundou o modo de relação moderna das pessoas: através do uso do racismo” (SANTOS, 2016, p. 21).

A análise destes indicadores justifica e reitera a importância da implantação quanto da implementação da Lei 10.639/03 e confirmam a necessidade de políticas específicas que revertam o atual quadro. É urgente a necessidade de adoção de políticas públicas voltadas para sanar o problema da desigualdade racial. A Lei 10.639/03 é uma das políticas com este escopo, no entanto, só isto ainda não ataca o problema da desigualdade racial na profundidade exigida.

1.6 O contexto de chegada das políticas de ações afirmativas no Brasil

As políticas de ações afirmativas, direcionadas exclusivamente para grupos discriminados e que não tiveram as mesmas oportunidades que os demais, partem da constatação das desigualdades sociais e raciais, confirmadas reiteradamente pelos indicadores sociais e pelas denúncias da população negra ao longo da história.

Como Guimarães (2003) apontou anteriormente, a razão para a abertura do debate sobre políticas de ações afirmativas no Brasil, à época do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, deveu-se à constatação de que, apesar de o país vangloriar-se de uma “verdadeira democracia racial”, este era reiteradamente lembrado pelas estatísticas oficiais das suas desigualdades raciais, “sem poder apresentar, em sua defesa, nenhum histórico de políticas de combate a essas desigualdades” (GUIMARAES, 2003, p. 200).

Além disso, de acordo com Rocha (2006), as políticas de ações afirmativas também podem ser consideradas um reflexo de pressões de organismos internacionais tais como Banco Mundial, Organização Mundial das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em prol de políticas de caráter focal e compensatório para grupos socialmente excluídos. No entanto, aponta Rocha (2006), estes organismos financeiros e internacionais não teriam nenhuma preocupação em atacar a causa real da pobreza e das desigualdades sociais e raciais, mas sim, teriam como pressuposto o interesse na manutenção da ordem social vigente. Suas propostas se restringiriam ao “[...] financiamento de programas sociais compensatórios, voltados para as camadas mais pobres da população e destinados a atenuar as tensões sociais geradas pelo ajuste [...]” (ROCHA, 2006, p. 30)²⁷.

Rocha (2006) entende que essa compreensão é fundamental para entender o terreno de chegada das políticas compensatórias (ações afirmativas) no Brasil, conforme segue:

Essa compreensão é importante para a análise da chegada das políticas compensatórias no estado Brasileiro, entre as quais, as políticas destinadas à população negra, em que pese o espaço de contradição dessas políticas, visto que parte delas é reivindicada por movimentos sociais que lutam por conquistas mais imediatas e pontuais e que podem, com certeza, potencializar a luta contra o quadro de exclusão social (ROCHA, 2006, p. 40-41).

Seja através dos organismos financeiros tais como o Banco Mundial, pelo viés do combate e alívio à pobreza, seja por meio de organismos multilaterais tais como a ONU e a UNESCO, pelo viés da fraternidade e convivência entre os povos, fica claro o interesse dos organismos internacionais com políticas específicas para grupos historicamente discriminados. E é neste contexto que emergem as políticas de ações afirmativas no Brasil, além, é claro, da atuação dos movimentos sociais negros em prol destas políticas no combate às desigualdades raciais e sociais.

1.6.1 Definição e constitucionalidade das políticas de ações afirmativas no contexto brasileiro

Conforme vimos anteriormente, a Lei 10.639/03 é resultado do Programa Nacional de Ações Afirmativas, instituído em 2002, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que tinha como objetivo a adoção de um conjunto de ações afirmativas voltadas para a promoção da igualdade de oportunidades e de acesso à cidadania à grupos discriminados, tais como os

²⁷ “No entanto, como esse aperto social pode gerar rebeldias, conflitos e insurreições, a alternativa encontrada pelos senhores do capital financeiro internacional, a fim de não colocar o seu projeto de acumulação em risco, é o de destinar uma pequena parte dos recursos e uma grande parte do discurso ao atendimento às populações mais vulneráveis. Deste modo, avançam em direção à instituição de políticas focais e compensatórias” (ROCHA, 2006, p. 40-41).

afrodescendentes, a partir do reconhecimento de que esta população necessitava de políticas de reparação pelos danos sofridos com a escravidão.

Vale ressaltar que o Parecer CNE/CP 03/2004, define ações afirmativas como:

[...] conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (BRASIL, 2004a, p. 12).

Em outras palavras, políticas de ações afirmativas visam oferecer a grupos discriminados, marginalizados ou que não conseguiram alcançar padrões sociais relevantes, programas, planos, medidas que ofereçam o acesso a oportunidades econômicas, sociais e políticas da qual estiveram excluídos.

De acordo com o *site* da SEPPIR²⁸, do governo federal, na página Políticas de Promoção da Igualdade Racial, as ações afirmativas podem ser definidas como políticas públicas realizadas pelo governo ou pela iniciativa privada, com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades, corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos, reverter a representação negativa dos negros e combater o racismo e a discriminação.

O *site* da SEPPIR esclarece ainda que as ações afirmativas no Brasil “[...] partem do conceito de equidade expresso na Constituição, que significa tratar os desiguais de forma desigual, isto é, oferecer estímulos a todos aqueles que não tiveram igualdade de oportunidade devido a discriminação e racismo” (SEPPIR, 2017).

Em 2012, o Supremo Tribunal Federal decidiu com unanimidade que as ações afirmativas são políticas constitucionais e essenciais para sanar as desigualdades e discriminações em nosso país. Cabe, a partir de agora, esclarecer alguns pontos essenciais para a compreensão das políticas de ações afirmativas.

De acordo com Silva Júnior (2003) a Constituição Federal, em seu Art. 5º: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (CONSTITUIÇÃO, 2012, p.13), assenta-se no princípio da igualdade e da não diferenciação, de modo que, bastaria ao Estado tratar a todos de modo igual, ou seja, basta “não discriminar, não fazer distinção” que o princípio da igualdade estaria resguardado.

Cabe lembrar que o direito à igualdade é originário dos ideais liberais dos séculos XVII e XVIII e, portanto, assenta-se em um pressuposto meritocrático. Ou seja, este princípio

²⁸ SEPPIR, Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Ações Afirmativas. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/a-secretaria>>.

estabeleceu a igualdade de todos perante a Lei, de modo que as distinções só seriam estabelecidas de acordo com as aptidões e capacidades humanas, mas o Estado teria o dever de estabelecer regras “gerais e impessoais” tratando a todos de modo “igual”:

Assim, em sua fase embrionária, o direito de igualdade figura como antítese dos privilégios, reivindicando a igual dignidade dos humanos, e, em consequência, impondo ao Estado o dever de editar regras gerais e impessoais, não-individuadas, ancorado no pressuposto de que as aptidões intelectuais, a capacidade, o mérito de cada um constituiria requisito único a partir do qual seriam distribuídos os bens e as vantagens, e com base no qual floresceriam e se desenvolveriam as potencialidades humanas. A sociedade de privilégios transmuda-se, então, ao menos no plano estritamente formal, em sociedade meritocrática (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 102).

Corroborar esta ideia o relator e Ministro Ricardo Lewandowski em seu voto no julgamento sobre a constitucionalidade das cotas no Supremo Tribunal Federal, em 2012:

De acordo com o artigo 5º, caput, da Constituição, ‘todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza’. Com essa expressão o legislador constituinte originário acolheu a ideia – que vem da tradição liberal, especialmente da Declaração do Homem e do Cidadão francesa de 1789 - de que ao Estado não é dado fazer qualquer distinção entre aqueles que se encontram sob seu abrigo (LEWANDOWSKI, 2012, p. 1).

No entanto, lembra Silva Júnior (2003), está provada a insuficiência do direito à igualdade, senão a “falácia” de seu sentido passivo de “não discriminar, não fazer distinção” no combate à discriminação, sendo necessário uma postura ativa do Estado na promoção da igualdade (social e racial). Isto é, proibir a desigualdade ou a discriminação não é o mesmo que garantir a igualdade jurídica, ainda mais em um país com gritantes desigualdades e discriminações como o Brasil:

Noutros termos: numa sociedade como a brasileira, desfigurada por séculos de discriminação generalizada, não é suficiente que o Estado se abstenha de praticar a discriminação em suas leis. Vale dizer, incumbe ao Estado esforçar-se para favorecer a criação de condições que permitam a todos se beneficiar da igualdade de oportunidade e eliminar qualquer fonte de discriminação direta ou indireta. A isso se dá o nome de ação afirmativa, ou ação positiva, compreendida como comportamento ativo do Estado, em contraposição à atitude negativa, passiva, limitada à mera intenção de não discriminar (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 103).

Neste sentido, Silva Júnior (2003) atribui ao princípio da igualdade dois conteúdos igualmente distintos e complementares: um sentido passivo: não discriminar; e um sentido ativo: de promover a igualdade, este segundo sentido, “[...] impõe uma obrigação positiva, uma prestação, um papel ativo, uma obrigação de fazer: promover a igualdade” (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 105). É neste segundo sentido que entrariam as políticas de ações afirmativas.

Ou seja, a problemática da igualdade e da discriminação exige dois movimentos distintos:

“a) a estratégia repressiva-punitiva (que tem por objetivo punir, proibir e eliminar a discriminação)” (PIOVESAN, 2008, p. 890); e

b) a estratégia promocional (que tem por objetivo promover, fomentar e avançar a igualdade)” (PIOVESAN, 2008, p. 890).

Segundo Piovesan (2008), o combate à discriminação pela via punitiva não é suficiente, há que se conjugar com esta a segunda vertente, ou seja, a estratégia promocional da igualdade.

São essenciais as estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais. Com efeito, a igualdade e a discriminação pairam sob o binômio inclusão-exclusão. Enquanto a igualdade pressupõe formas de inclusão social, a discriminação implica a violenta exclusão e intolerância à diferença e à diversidade. O que se percebe é que a proibição da exclusão, em si mesma, não resulta automaticamente na inclusão. Logo, não é suficiente proibir a exclusão, quando o que se pretende é garantir a igualdade de fato, com a efetiva inclusão social de grupos que sofreram e sofrem um consistente padrão de violência e discriminação (PIOVESAN, 2008, p. 890).

As políticas de ações afirmativas correspondem, portanto, ao esforço do Estado em criar condições que permitam a todos usufruir da igualdade de oportunidades bem como eliminar toda forma de discriminação, tendo em vista que o Brasil é um país marcado por desigualdades sociais e raciais, o que dificulta que a igualdade de oportunidades aconteça de fato. Este esforço do Estado em criar condições de oportunidades iguais e/ou tratar “desiguais de forma desigual”, isto é, de oferecer estímulos para que todos aqueles que não tiveram igualdade de oportunidade, passem a tê-las, é o que se traduz por ação afirmativa.

Isto significa que a igualdade formal²⁹, presente no Art. 5º. da Constituição Federal (BRASIL, 2012, p.13), precisa transmutar-se em igualdade real, de condições, de tratamento e de oportunidades, sem os quais esta não se concretiza.

O que não se admite é a desigualdade no ponto de partida, que assegura tudo a alguns, desde a melhor condição econômica até o melhor preparo intelectual, negando tudo a outros, mantendo os primeiros em situação de privilégio, mesmo que sejam socialmente inúteis ou negativos (DALLARI, 2005 apud LEWANDOWSKI, 2012, p.6).

De acordo com o parecer do relator Ministro Lewandowski (2012), a Constituição de

²⁹ “Na transição da ultrapassada noção de igualdade «estática» ou «formal» ao novo conceito de igualdade «substancial», surge a ideia de «igualdade de oportunidades», noção justificadora de diversos experimentos constitucionais pautados na necessidade de se extinguir ou de pelo menos mitigar o peso das desigualdades econômicas e sociais e, conseqüentemente, de promover a justiça social” (GOMES, 2005, p. 48).

1988 não se restringiu a proclamar a igualdade apenas no plano formal, “[...] mas buscou emprestar a máxima concreção a esse importante postulado, de maneira a assegurar a igualdade material ou substancial a todos os brasileiros e estrangeiros que vivem no País [...]” (LEWANDOWSKI, 2012, p. 04). Ou seja, as políticas sociais ou afirmativas nada mais são do que tentativas de consolidação da igualdade material a determinados grupos socialmente fragilizados:

A concepção de uma igualdade puramente formal, assente no princípio geral da igualdade perante a lei, começou a ser questionada, quando se constatou que a igualdade de direitos não era, por si só, suficiente para tornar acessíveis a quem era socialmente desfavorecido as oportunidades de que gozavam os indivíduos socialmente privilegiados. Importaria, pois, colocar os primeiros ao mesmo nível de partida. Em vez de igualdade de oportunidades, importava falar em igualdade de condições (DRAY apud GOMES, 2005, p. 49).

Ainda de acordo com Lewandowski (2012), as políticas universais e as políticas de ações afirmativas têm o mesmo fundamento constitucional: “o princípio constitucional da igualdade material”, sendo que as políticas de caráter afirmativo seriam necessárias para a superação de uma perspectiva meramente formal da igualdade. Lewandowski (2012) cita Boaventura de Souza Santos para mostrar que as ações afirmativas integrariam o próprio cerne da democracia:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56 apud LEWANDOWSKI, 2012, p. 6).

Piovesan (2008), ao comentar esta citação de Boaventura, afirma que “a discriminação ocorre quando somos tratados iguais, em situações diferentes; e diferentes, em situações iguais” (PIOVESAN, 2008, p. 890). Neste sentido, justifica-se a necessidade de políticas de ações afirmativas uma vez que se considera que o ponto de partida dos sujeitos a que ela se destina é desigual em relação aos demais, impossibilitando qualquer possibilidade de concreção da igualdade.

Desse modo, o Estado deve lançar mão de políticas de caráter universalista, quando necessário, bem com lançar mão de políticas de ações afirmativas, quando há indivíduos que não podem ser alcançados pelas políticas universalistas ou que sofrem com sua insuficiência (LEWANDOWSKI, 2012).

Para possibilitar que a igualdade material entre as pessoas seja levada a efeito, o Estado pode lançar mão [...] de ações afirmativas, que atingem grupos sociais

determinados, de maneira pontual, atribuindo a estas certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares (LEWANDOWSKI, 2012, p. 5).

Pode-se falar, neste caso, em uma nova modalidade de discriminação ou em uma discriminação justa: “discriminação” porque propõe-se a oferecer um tratamento diferenciado a “pessoas diferenciadas”; e “justa” porque o faz assim para conceder de fato a igualdade (no caso de oportunidades) onde está não se faz presente ou não acontece de fato. “Daí as terminologias de ‘equal opportunity policies’, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias”³⁰ (MUNANGA, 2003, p. 117).

Acerca da constitucionalidade das ações afirmativas, Lewandowski comenta: “a discriminação positiva introduz tratamento desigual para produzir, no futuro e em concreto, a igualdade. É constitucionalmente legítima, porque se constitui em instrumento para obter a igualdade real” (JOBIN apud LEWANDOWSKI, 2012, p. 11).

Assim temos os princípios constitucionais ou as regras constitucionais que dão sustentação à dimensão positiva do princípio de igualdade enquanto “promoção da igualdade”, ou enquanto “uma obrigação positiva, uma prestação, um papel ativo, uma obrigação de fazer: promover a igualdade” (SILVA JÚNIOR, 2003). Além disso, temos também a conformidade das ações afirmativas com atos e tratados internacionais ratificados pelo Brasil.

Para se ter uma ideia, a Convenção Internacional pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, ratificada pelo Brasil em 1968, já falava sobre a necessidade de “medidas especiais” a serem tomadas no sentido de assegurar a igualdade do exercício dos direitos e liberdades necessárias a certos grupos raciais ou étnicos, autorizando a “edição” de “direitos separados”, ou “leis diferentes, para grupos diferentes” (SILVA JÚNIOR, 2003):

Não serão consideradas discriminação racial as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar o progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem da proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais, contanto que tais medidas não conduzam, em consequência, à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados os seus objetivos (CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE E A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL, 1968, s/p).

A participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 2001,

³⁰ “Nos Estados Unidos, onde foram aplicadas desde a década de 60, elas pretendem oferecer aos afro-americanos as chances de participar da dinâmica da mobilidade social crescente” (MUNANGA, 2003, p. 117).

também se mostrou claramente favorável à adoção de ações afirmativas. Em seu Relatório do Comitê Nacional para a sua participação na Conferência:

Reconhecemos a necessidade de ser adotarem medidas especiais ou medidas positivas em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata com o intuito de promover sua plena integração na sociedade. As medidas para uma ação efetiva, inclusive as medidas sociais, devem visar corrigir as condições que impedem o gozo dos direitos e a introdução de medidas especiais para incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais, culturais, linguísticos e religiosos em todos os setores da sociedade, colocando a todos em igualdade de condições. Dentre estas medidas devem figurar outras medidas para o alcance de representação adequada nas instituições educacionais, de moradia, nos partidos políticos, nos parlamentos, no emprego, especialmente nos serviços judiciários, na polícia, exército e outros serviços civis, os quais em alguns casos devem exigir reformas eleitorais, reforma agrária e campanhas para igualdade de participação (BRASIL, 2001, p. 33).

De acordo com Guimarães (2003), a partir de 1988, com a promulgação da nova Constituição, na qual o racismo tornou-se crime inafiançável e imprescritível, a população negra percebeu que a luta precisava transpor os limites do combate ao racismo/discriminação, e voltar-se para a luta por direitos mais focalizados nas suas necessidades, portanto, passando a demandar políticas específicas – de ações afirmativas, que já haviam sido implantadas no governo norte-americano nos anos 60, e que o governo sul-africano de Nelson Mandela passava a discutir. Esse “foi justamente o esgotamento da estratégia de combater as desigualdades por meio da punição da discriminação que levou as entidades negras a demandar por políticas de ação afirmativa (GUIMARÃES, 2003, p. 201).

Cabe ressaltar que as políticas de ações afirmativas (públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário) apresentam como principal objetivo corrigir as desvantagens ou “desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão” (GOMES, 2003, p. 222). No entanto, aponta Piovesan (2008), elas não devem ser vistas apenas como correção de distorções passadas, como políticas de reparação, mas sim num sentido prospectivo, a saber, de fomentar a transformação social:

As ações afirmativas devem ser compreendidas não somente pelo prisma retrospectivo – no sentido de aliviar a carga de um passado discriminatório –, mas também prospectivo – no sentido de fomentar a transformação social, criando uma nova realidade (PIOVESAN, 2008, p. 890).

É preciso enfatizar que estas ações possuem um caráter pontual, emergencial e transitório³¹. De acordo com Gomes (2003), sua continuidade ou não dependerá de avaliação

³¹ “Essas medidas não deverão, em caso algum, ter a finalidade de manter direitos desiguais ou distintos para os

constante que comprove mudança no quadro de discriminação que as originou. Estas podem ser estabelecidas em qualquer área, nos setores onde a discriminação se faz mais evidente: na educação, na saúde, no mercado de trabalho, nos cargos políticos (GOMES, 2003).

A sua implementação carrega uma intenção explícita de mudança nas relações sociais, nos lugares ocupados pelos sujeitos que vivem processos de discriminação no interior da sociedade, na educação e na formação de quadros intelectuais e políticos. As ações afirmativas implicam, também, uma mudança de postura, de concepção e de estratégia. Trata-se de uma transformação de caráter político, cultural e pedagógico. Ao implementá-las o Estado, o campo da educação e os formuladores de políticas públicas saem do lugar de suposta neutralidade na aplicação das políticas sociais e passam a considerar a importância de fatores como sexo, raça e cor nos critérios de seleção existentes na sociedade. Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa têm como perspectiva a relação entre passado, presente e futuro, pois visam corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por fim a concretização do ideal de efetiva igualdade e a construção de uma sociedade mais democrática para as gerações futuras. Por isso, está no horizonte de qualquer ação afirmativa a remoção de barreiras interpostas aos grupos discriminados, quer sejam elas explícitas ou camufladas e a prevenção da ocorrência da discriminação (GOMES, 2003, p. 222).

No entanto, pode-se perguntar pela necessidade de tais políticas, se elas realmente seriam necessárias ou se não se estaria criando, com isso, uma discriminação às avessas, Munanga (2003)³² responde de modo brilhante:

Como disse Habermas, o modernismo político nos acostumou a tratar igualmente seres desiguais, em vez de tratá-los de modo desigual. Daí a justificativa de uma política preferencial, no sentido de uma discriminação positiva, sobretudo quando se trata de uma medida de indenização ou de reparação para compensar as perdas de cerca de 400 anos de defasagem no processo de desenvolvimento entre brancos e negros. É nesse contexto que colocamos a importância da implementação de políticas de ação afirmativa, entre as quais a experiência das cotas, que, pelas experiências de outros países, afirmou-se como um instrumento veloz de transformação, sobretudo no domínio da mobilidade socioeconômica, considerado como um dos aspectos não menos importante da desigualdade racial (MUNANGA, 2003, p. 119).

Podemos concluir que as políticas de ações afirmativas são medidas compensatórias

diversos grupos raciais, depois de alcançados os objetivos em razão dos quais foram tomadas” (Art. 2º-, II, Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, da Organização das Nações Unidas).

³² “Num país onde os preconceitos e a discriminação racial não foram zerados, ou seja, onde os alunos brancos pobres e negros pobres ainda não são iguais, pois uns são discriminados uma vez pela condição socioeconômica e outros são discriminados duas vezes pela condição racial e socioeconômica, as políticas ditas universais, [...] não trariam as mudanças substanciais esperadas para a população negra” (MUNANGA, 2003, p. 119). “Deduz-se dessa pesquisa que, se por um milagre os ensinamentos básico e fundamental melhorassem seus níveis para que os seus alunos pudessem competir igualmente no vestibular com os alunos oriundos dos colégios particulares bem abastecidos, os alunos negros levariam cerca de 32 anos para atingir o atual nível dos alunos brancos. Isso, supondo que os brancos ficassem parados em suas posições atuais esperando a chegada dos negros, para junto caminharem no mesmo pé de igualdade. Uma hipótese improvável, ou melhor, inimaginável” (MUNANGA, 2003, 119).

destinadas a promover a implementação do princípio constitucional da igualdade. E elas são de fundamental importância para o país, pois, como aponta Joaquim Barbosa Gomes (2005), nenhuma nação alcança a posição de potência econômica e política, mantendo em seu seio qualquer tipo de exclusão em relação a uma parcela de seu povo, embora tenhamos que reconhecer que se trata de uma visão assentada no ideário liberal.

Não obstante, a Lei 10.639/03 corresponde a uma política pública voltada para a Educação e constitui uma ação afirmativa, pois ela responde à necessidade do Estado e da sociedade em instituir ações que visem reparar os danos sofridos pelos afrodescendentes causados pelas consequências da escravidão, do mito da democracia racial e pelas políticas de branqueamento da população e promover uma transformação social:

Desse modo, a esta Lei, demanda da população negra em prol de políticas de valorização, reparação e reconhecimento, é um exemplo de política de ação afirmativa, uma vez que entende a escola como espaço de formação dos cidadãos, lugar privilegiado para se reverter a representação negativa dos negros, combater o preconceito e o racismo e promover a necessária valorização das matrizes culturais que compõem o Brasil.

1.7 Dificuldades de regulamentação, implantação e implementação pelos sistemas de ensino estaduais e municipais do país

Apesar de todos os esforços levantados no sentido de implementar a Lei em estudo, o que se vê é a dificuldade de analisar e avaliar os resultados de sua implementação pelos sistemas de ensino e pelas escolas de todo o país. Assim, diante da ausência de informações que pudessem sinalizar como teria se dado a implementação da referida Lei nas diferentes regiões do país, Nilma Lino Gomes (2012a) organizou, em 2012, uma pesquisa de âmbito nacional, nos vários Estados e Municípios da federação, que tinha como objetivo realizar a análise das iniciativas institucionais que concretizavam uma educação que contemplasse as relações étnico-raciais atendendo à Lei 10.639/03³³.

Os resultados de sua pesquisa constataram um número muito ínfimo de escolas que realmente implementavam a Lei: de um total de 890 escolas que foram indicadas por

³³ “Aos(Às) pesquisadores(as) interessava não simplesmente selecionar as instituições de ensino que apresentavam os mais fortes indícios de implementação da Lei n.º 10.639/03, mas chegar àquelas que apresentassem uma diversidade de práticas nos vários estados da federação, em diferentes redes, níveis e modalidades de ensino e nas localidades rurais, quilombolas e urbanas” (GOMES, 2012a, p. 42).

trabalharem na perspectiva da educação étnico-racial, apenas 36³⁴ (distribuídas entre seis regiões do país: Nordeste I, Nordeste II, Sudeste, Sul, Norte e Centro Oeste,) foram selecionadas a partir dos indicadores quantitativos utilizados na pesquisa:

QUADRO 1 - Indicadores quantitativos de avaliação

Variável 1: Iniciativa e continuidade: tempo de trabalho na escola com a Lei n.º 10639/03 e com as Diretrizes.
Variável 2: Trabalho solitário ou coletivizado? (número de professores (as) envolvidos(as)).
Variável 3: Para além das etapas da educação básica: envolvimento das modalidades oferecidas pela escola.
Variável 4: Sustentabilidade das práticas: incorporação das Diretrizes no PPP da escola.

Fonte: Gomes, 2012a, p.41.

É importante ressaltar que, segundo Gomes (2012a) até o momento da sua pesquisa, apesar das várias ações já desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC) em prol da implementação da Lei, ainda não existia um registro oficial e sistematizado com dados de sua implementação no interior do próprio MEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). Portanto, tratou-se de um primeiro mapeamento³⁵ em nível nacional, de Secretarias de Educação, bem como de escolas públicas estaduais e municipais e do Distrito Federal que vinham desenvolvendo práticas pedagógicas na perspectiva da Lei 10.639/03.

Conforme concluiu Gomes (2012a), os dados obtidos com sua pesquisa demonstraram o frágil alcance da implementação desta Lei. As medidas tomadas pelas Secretarias de

³⁴ Cabe considerar neste ponto que o total das 890 escolas recolhidas no âmbito desta pesquisa não significa, em definitivo, uma amostra representativa de todas as escolas que trabalham na perspectiva da Lei no território nacional. Esse conjunto também não reúne aquelas que desenvolvem os melhores e os mais significativos trabalhos considerando a temática e a perspectiva orientada pelas Diretrizes Curriculares. Em um trabalho dessa natureza e considerando as limitações metodológicas enfrentadas para chegar a tais instituições, é preciso considerar que 890 é o número total de escolas brasileiras que, da perspectiva dos informantes e do banco de dados do Prêmio CEERT, realizam trabalhos voltados para a educação das relações étnico-raciais e que, nesse contexto, foram lembradas e indicadas. Nesse sentido, outras instituições de ensino não lembradas e nem citadas neste estudo podem, de forma muito legítima, ser consideradas em uma futura investigação semelhante” (GOMES, 2012a, p. 11).

³⁵ “Acompanhado de análise e observação em campo, esse mapeamento é inédito, pois os seus resultados mostram um panorama da implementação da Lei em âmbito nacional, sobretudo no que diz respeito à sua capacidade e limites de enraizamento e sustentabilidade nas práticas escolares e nos sistemas de ensino” (GOMES, 2012a, p.15).

Educação estaduais e municipais revelaram diferentes graus de institucionalização da Lei nestes âmbitos. Mas, o resultado geral foi a constatação de um baixo grau de implementação, conforme apontam a tabela abaixo:

TABELA 1 - Medidas adotadas pelas Secretarias para a implementação da Lei 10.639/03.
Medidas adotadas pelas Secretarias de Educação para o desenvolvimento de uma Educação voltada para as relações étnico-raciais

Secretarias de Educação que afirmaram desenvolver medidas na perspectiva da Lei:	Secretarias de Educação que afirmaram não desenvolver nenhuma medida na perspectiva da Lei:	Secretarias de Educação que afirmaram desenvolver apenas uma medida:
92,3%	Apenas três Secretarias	56%

Fonte: Gomes, 2012a, p. 54-55.

Conforme podemos observar, com os dados levantados pela pesquisa de Gomes (2012a) em 2012, ainda era baixo o grau de institucionalização alcançado pela Lei 10.639/03. Além da pequena proporção de medidas adotadas pelas Secretarias, a inexistência de sua regulamentação e da promoção de Diretrizes pelas Secretaria Estaduais e Municipais corroborava esta afirmação. “Os dados também contribuem para compreender o difícil e complexo processo configurado pela passagem da implantação para a implementação da Lei n.º 10.639/03 na esfera nacional”, conforme já havíamos antecipado anteriormente (GOMES, 2012a, p. 15).

Os motivos elencados por Gomes (2012a), a partir da pesquisa realizada, para o baixo grau de institucionalização da Lei pelos estados e municípios foram: falta de informação, falta de investimento orçamentário, falta de recursos didáticos, resistência da comunidade escolar, falta de apoio por parte de setores internos à Secretaria, entre outros. De acordo com Gomes, estes fatores “[...] podem figurar como justificativas para a ausência de empenho das Secretarias [...]” (GOMES, 2012a, p. 67).

Conforme vimos, a indicação de Marte Arretche (2004) sobre as dificuldades de implantação e implementação de políticas de âmbito federal nos níveis estaduais e locais é bastante pertinente no que diz respeito à análise da Lei em questão. A pergunta que podemos levantar a partir desta constatação pode ser a seguinte: o que é preciso para que uma política proposta pelo governo federal, ou mais especificamente Lei a 10.639/03, encontre adesão entre os entes federados? Ou o que a impede de ser implementada por Estados e Municípios?

De acordo com Gomes (2012a), o que está por trás de todas as dificuldades apresentadas para justificar a não implementação ou a frágil implementação desta Lei é o fato de que trata-se da adoção de uma política de ação afirmativa e isto pode esclarecer o grau de *importância* ou de *resistência* com que ela é recebida, ou seja, este tipo de ação “[...] se depara com representações e mentalidades que sustentam preconceitos e reforçam discriminações” (GOMES, 2012a, p. 65), portanto, encontra grande resistência ao ser implementada.

Portanto, concluímos que embora se trate de uma política pública educacional de extrema necessidade para a superação do racismo e da desigualdade racial ainda fortemente presente na sociedade brasileira, nenhum objetivo será alcançado caso Estados e Municípios, na coordenação de seus sistemas de ensino, não atuarem no sentido de implementá-la de fato. No entanto, como as políticas públicas envolvem embate e composição de interesses muitas vezes divergentes e conflitantes, trata-se de um processo lento e persistente.

1.8 Metodologia de Diagnóstico de Problema no contexto da pesquisa³⁶

Para encerrarmos este capítulo, utilizamos a metodologia de diagnóstico de problemas de Renato Dagnino (2016), com o objetivo de elucidar o percurso feito até aqui quanto ao diagnóstico do problema por nós avaliado e as possibilidades de governabilidade frente a isso. De acordo com o autor, esta metodologia é interessante uma vez que atua como uma bússola ampliando a possibilidade alcançar o resultado, mesmo quando as “as condições de visibilidade não permitem enxergar o farol” (DAGNINO; CAVALCANTI; COSTA, 2016, p. 129).

Nosso problema, como se pode notar, é a desvalorização da história e cultura africana e afro-brasileira na escola. Os pontos de baixa governabilidade deste problema são o racismo

³⁶ Trata-se de partir de situações-problema e com a construção de um mapa cognitivo que servirá como um modelo descritivo de uma realidade complexa sobre a qual se deseja atuar (DAGNINO; CAVALCANTI; COSTA, 2016).

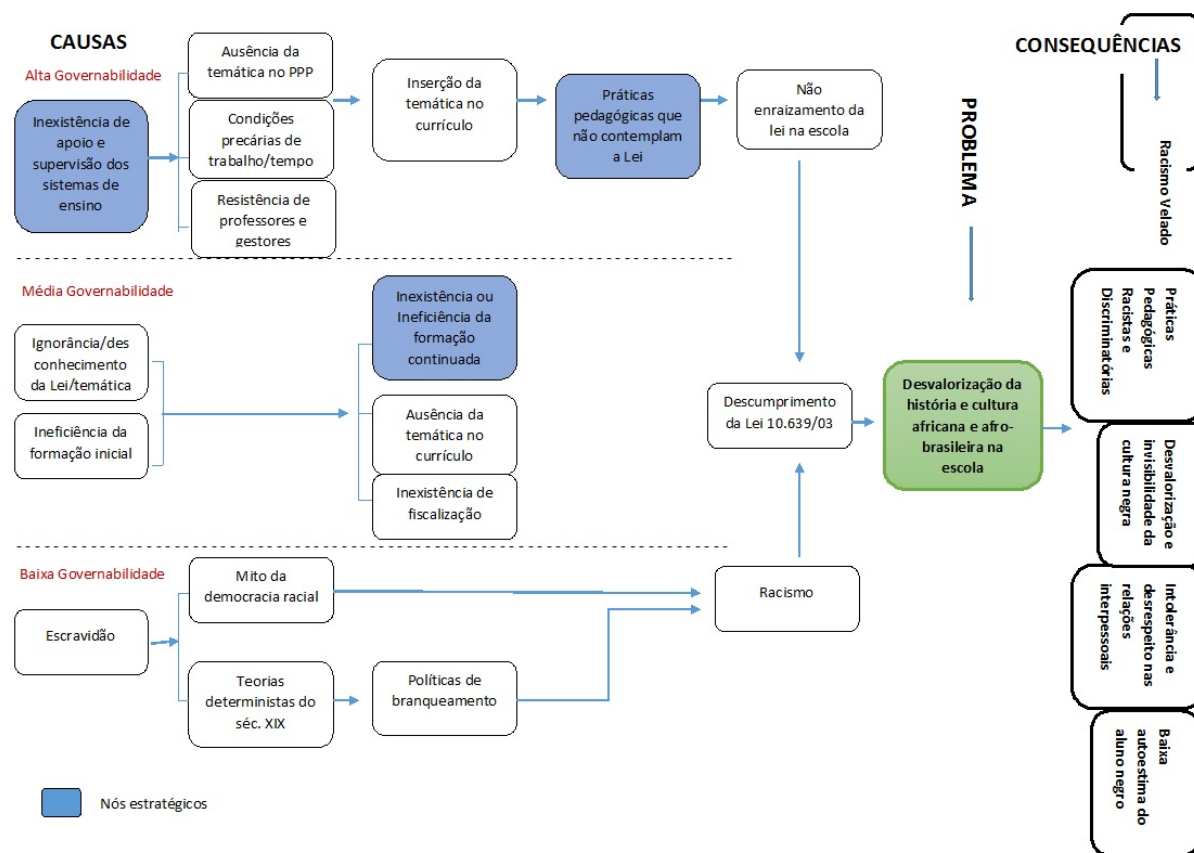
estrutural da sociedade brasileira oriundo das políticas de branqueamento, do mito da democracia racial e das as teorias deterministas/racistas do século XIX. Os pontos de baixa governabilidade são aqueles em que não se é possível atuar ou reverter diretamente.

No nível da média governabilidade, temos o descumprimento da Lei decorrente da inexistência ou ineficiência da formação continuada, da ausência da temática no currículo e da inexistência de fiscalização, o que refletem ignorância/desconhecimento da Lei/temática e ineficiência da formação inicial.

Já no nível da alta governabilidade, temos o não enraizamento da lei na escola decorrente de práticas pedagógicas que não contemplam a lei, o que se comprova pela falta da inserção da temática no currículo. Este, por sua vez, é causado pela ausência da temática no Projeto Político-Pedagógico, pelas condições precárias de trabalho/tempo para os professores buscarem formação complementar, bem como pela resistência de professores e gestores sobre o assunto, tudo isto por conta da inexistência de apoio e supervisão dos sistemas de ensino acerca do cumprimento da Lei.

Elencamos como pontos estratégicos de atuação, atuar com eficiência na formação continuada (nível da média governabilidade), e entendemos que o apoio e a supervisão dos sistemas de ensino (nível da alta governabilidade) podem levar à inserção da temática no currículo contribuindo para o cumprimento e enraizamento da Lei na escola o que refletirá diretamente na reversão do problema (desvalorização da história e cultura africana e afro-brasileira na escola.

FIGURA 1 – Fluxograma de Diagnóstico de Problema no contexto da pesquisa



Fonte: MANI, GALVANI, 2016.

CAPÍTULO 2 - A LEI 10.639/03 E O ENSINO DE HISTÓRIA, CULTURA AFRICANA E AFRO- BRASILEIRA NO CURRÍCULO

O segundo capítulo traz uma discussão acerca das recentes teorias do currículo, a partir das quais buscamos um referencial teórico para discutir os embates, conflitos e jogos de poder que estão envolvidos nos processos de formulação e de implementação dos currículos escolares. A partir deste referencial, serão analisados os documentos legais criados para embasar a educação étnico-racial brasileira, instituída com a promulgação da Lei 10.639/03. Os autores sobre currículo que nortearão esta análise são Tomaz Tadeu da Silva (2010), Antônio Flávio Moreira (2006) e Vera Maria Candau (2008).

Trazemos também para a discussão os conceitos basilares para a compreensão da diversidade na educação tais como multiculturalismo, interculturalismo, identidade, diferença, raça, etnia, racismo à luz dos autores Stuart Hall (2003;2006), Kwame Anthony Appiah (1997), Kabengele Munanga (2004), entre outros.

Assim sendo, a partir de uma compreensão crítica do currículo, dos conceitos basilares da diversidade e dos marcos legais que embasam a educação étnico-racial brasileira (Lei 10.639/03, Parecer CNE/CP 03/2004), apresentamos a análise do Currículo das ETECs do Centro Paula Souza, para verificar se ele está em conformidade com as determinações da Lei estudada e, assim, podermos responder se há enraizamento da mesma na escola pesquisada.

2.1 Teorias críticas e pós-críticas do currículo: Multiculturalismo e Educação

Atualmente, a preocupação com o currículo tem sido “alvo privilegiado de atenção” de autoridades, políticos, educadores e especialistas. De acordo com Moreira (2006, p. 07), “sua centralidade no panorama educacional brasileiro contemporâneo pode ser atestada pelas constantes reformulações dos currículos dos diversos graus de ensino³⁷”.

Isto posto, assinala Silva (2010, p. 14), a questão central que deve nortear qualquer estudo sobre currículo é “[...] saber qual conhecimento deve ser ensinado”. “O que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (SILVA, 2010, p.15).

Esta pergunta, qual seja, “o que deve ser ensinado?”, revela que currículo está envolvido, implícita ou explicitamente, a embates, conflitos e relações de poder. Isto é, definir

³⁷ Moreira (2006) aponta para o campo complexo e multifacetado do currículo ao enfatizar como suas características a multidimensionalidade e a mutirreferencialidade.

que tipo de conhecimento merece ser adotado corresponde a selecionar quais conhecimentos merecem ser ensinados e quais não, e “toda seleção é [...] uma questão de poder” (SILVA, 2010, p.15).

Além disso, ao responder “o quê” deve ser ensinado, a teoria curricular responde também ao que os alunos “devem ser” ou o que “devem se tornar” (SILVA, 2010, p.15). Logo, uma teoria curricular, além de estar fortemente envolvida com uma questão de poder, também está envolvida com uma questão de identidade e subjetividade³⁸.

[...] quando pensamos apenas em currículo enquanto conhecimento, esquecemo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está intrinsecamente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade [...]. (SILVA, 2010, p. 16).

Desse modo, a análise curricular em que nos respaldamos, por ressaltar questões de poder, identidade e subjetividade envolvidas no currículo, concentra-se no que Silva (2010) denomina de teorias críticas e pós-críticas do currículo.

As teorias críticas e pós-críticas surgiram em oposição às teorias tradicionais do currículo por enfatizavam aspectos puramente técnicos e mecânicos (do currículo), uma vez que estavam atrelados às demandas do sistema industrial da época, a partir dos paradigmas do Taylorismo³⁹, também conhecido como *administração científica*.

No modelo das teorias tradicionais do currículo as preocupações centravam-se em temas tais como ensino, aprendizagem, habilidade, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos. O currículo era visto apenas como uma instrução mecânica, ou seja, o modelo tradicional estava mais preocupado com o “como” se faz do que com “o que” se faz com o currículo.

Em reação às teorias tradicionais, as teorias críticas do currículo foram inspiradas nas concepções marxistas; nas concepções dos autores da Escola de Frankfurt, tais como Theodor Adorno e Horkheimer, bem como nas contribuições da Nova Sociologia da Educação, com Pierre Bourdieu e Louis Althusser.

As teorias críticas vão se intensificar a partir da década de 1960 e se voltam para os mecanismos reprodutores e legitimadores das desigualdades e das ideologias que contribuem para a manutenção do *status quo* e para a manutenção do sistema capitalista e sua consequente

³⁸ Na verdade, a pergunta “o que eles devem se tornar” precede a pergunta o que estudar, uma vez que é o que você pretende formar aquilo que vai nortear os conteúdos ou conhecimentos considerados importantes. “Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?” (SILVA, 2010, p.15)

³⁹ Características do Taylorismo tais como padronização, repetição, imposição de regras, divisão de tarefas, produção em massa estavam presentes na forma de se conceber o currículo nos modelos tradicionais.

divisão de classes. Para estes autores, a escola e o currículo compõem estes mecanismos e instrumentos reprodutores da ordem social, portanto, estão atrelados aos interesses das classes dominantes e desvinculados dos interesses das classes subordinadas. Ao criticarem este modelo de reprodução social, as teorias críticas propunham um currículo numa perspectiva crítica, libertadora e emancipatória.

No tocante às teorias pós-críticas do currículo, estas surgem também como uma reação às teorias tracionais do currículo, a partir das décadas de 1960 e 1970, sob as influências da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos Estudos Culturais, mais especificamente, do multiculturalismo. Assim, ampliam a crítica das classes sociais e das determinações econômicas para questões de identidade e diferença, tais como raça, etnia, gênero e orientação sexual. Seu objetivo era romper com a opressão e a discriminação a que estavam subordinados estes grupos da população e lutar pela sua inclusão na sociedade. Nesta perspectiva, o currículo voltava-se para temas tais como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Para as teorias pós-críticas, o currículo deveria deixar de ser instrumento ou o “*modus operandi*” legitimador de preconceito e passar a incluir o contexto dos próprios alunos, suas experiências, seus costumes e suas práticas de modo a favorecer uma relação voltada para a diversidade e para o respeito. Além disso, procuravam mostrar que o conhecimento é uma construção social e histórica e, portanto, que não há um conhecimento único e verdadeiro, mas diferentes conhecimentos que se transformam em diferentes tempos e lugares.

Dessa forma, Silva (2010) salienta que é de extrema importância articular as contribuições das vertentes crítica e pós-crítica do currículo quando se trata de pensar como deve-se compor um currículo, uma vez que alguns conceitos, ideias e conhecimentos merecem fortemente ser analisados a partir dos processos de dominação de classe, baseados na exploração econômica (fundamentada no neomarxismo), ao mesmo tempo em que esta análise deve ser ampliada para novas dinâmicas de poder envolvidas nas relações de gênero, etnia, raça, sexualidade etc., que nos fornecem uma compreensão mais complexa das relações sociais de dominação presentes na sociedade e na escola (fundamentada no pós-estruturalismo e que estão presentes no multiculturalismo) (SILVA, 2010).

Assim, consideramos que ambas as vertentes teóricas nos ensinam que o currículo envolve questões de saber, identidade e poder (SILVA, p. 2010) e que, portanto, merecem ser consultadas quando se trata de refletir sobre currículo, uma vez que este é definitivamente um “território político” (SILVA, p. 2010, 147-148).

Portanto, o currículo é um poderoso instrumento de dominação cultural e social, é um espaço de poder, através dele moldam-se consciências e, muitas vezes, de forma a contribuir para a reprodução da estrutura social, pois, de acordo com Silva (2010), é através das relações sociais do currículo que as “[...] diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas” (SILVA, 2010, p.148).

Assim sendo, para Silva (2010), o currículo é uma construção social e resultado de um processo histórico, isto é, em determinado momento histórico, através de lutas, disputas e conflitos, ou seja, não sem resistência, certas formas curriculares tornam-se consolidadas, outras não, de modo que

É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que [...] se distribua sequencialmente em intervalos de tempos determinados, que [...] esteja organizado hierarquicamente... É também através de um processo de intervenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não (SILVA, 2010, p.148).

Conforme vimos, os critérios que determinam quais conhecimentos vão fazer parte do currículo (e quais não) envolve questões de poder, além disso, são resultado de um processo histórico e de uma intervenção social e, como construção e intervenção social, a pergunta mais importante a ser levantada deve ser: “[...] quais conhecimentos são *considerados* válidos?” (SILVA, 2010, p. 148, grifo do autor).

As teorias pós-críticas de currículo enfatizam que o mesmo não pode ser compreendido sem uma profunda análise das relações de poder nos quais ele está envolvido, todavia, com as teorias pós-críticas, “[...] o poder torna-se descentrado”, “[...] espalhado por toda a rede social” (SILVA, 2010, p.148). Ademais, para as teorias pós-críticas, o conhecimento não é o outro do poder, ou seja, não é exterior ao poder ou “[...] aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder” (SILVA, 2010, p. 149).

Neste contexto, no qual as teorias pós-críticas do currículo entendem que conhecimento é inerente ao poder, elas acabam por ampliar o mapa do poder para incluir os processos de dominação centrados na raça, etnia, gênero e sexualidade, para além da análise do poder centrada nas relações econômicas do capitalismo própria das análises críticas do currículo (SILVA, 2010).

Com sua ênfase nos processos de significação e na linguagem (pós-estruturalismo), as teorias pós-críticas do currículo também reconhecem que “[...] todo conhecimento depende da significação e esta, por sua vez, depende das relações de poder. Não há conhecimento fora desses processos” (SILVA, 2010, p. 149).

Enfim, com legado das teorias críticas e pós-críticas, o currículo não pode ser mais visto a partir de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência, tampouco a partir de conceitos psicológicos como os de aprendizagem e desenvolvimento ou através de imagens como conteúdos e grade curricular, pois o currículo é tudo isso e muito mais, ele “é tudo aquilo que dele se faz” (SILVA, 2010, p. 147).

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo e autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2010, p. 150, grifo do autor).

Observamos que é importante analisar as teorias do currículo em suas vertentes crítica e pós-crítica para compreendermos o contexto teórico que embasa a formulação e implementação dos currículos pelos sistemas de ensino, seus embates, conflitos e jogos de poder. É através dessa compreensão de currículo, sobretudo a inaugurada pelas teorias pós-críticas, que nos permite perguntar que tipo de currículo está em jogo com a chegada da Lei 10.639/03. Sem estes referenciais não é possível compreender adequadamente os propósitos a que esta Lei se propõe.

2.2 Fundamentos da Educação para a Diversidade: a influência do Multiculturalismo no Currículo

Conforme vimos, não se pode pensar em currículo sem fazermos referência à contribuição das teorias críticas e pós-críticas, sobretudo a partir da influência dos Estudos Culturais e do multiculturalismo. É sobre isto que trataremos agora.

Os Estudos Culturais⁴⁰ constitui um campo de investigação de caráter interdisciplinar que inaugura uma nova concepção de cultura, isto é, das formas de produção ou criação de significados e de difusão dos mesmos nas sociedades atuais. Com os Estudos Culturais, cultura passa a ser entendida como “o modo de vida global de uma sociedade, como experiência vivida de qualquer agrupamento humano” (SILVA, 2010, p. 131).

De acordo essa nova visão de cultura, toda e qualquer atividade humana passa a ser considerada “cultura”, não havendo, portanto, nenhuma diferença qualitativa entre as grandes

⁴⁰ Os Estudos Culturais em sua origem em 1964, na fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, na Inglaterra. Surge de um questionamento da compreensão de cultura dominante na crítica literária britânica da época, que identificava cultura às “grandes obras” da literatura e das artes em geral e, portanto, sendo o privilégio de um grupo restrito de pessoas (SILVA, 2010).

obras literárias e as outras formas de manifestação cultural tais como as das massas subordinadas, por exemplo. Trata-se de uma definição inclusiva de cultura, que iria abranger, posteriormente, a cultura popular e as manifestações da cultura de massa: livros populares, tabloides, rádio, televisão e mídia em geral.

O multiculturalismo surge da constatação de que as sociedades modernas estão se caracterizando cada vez mais como multiétnicas ou multiculturais, sobretudo, por seu caráter cada vez mais globalizado e pela dissolução de fronteiras.

Tais características das sociedades contemporâneas tem colocado problemas em relação à identidade e à diferença, problemas estes, ainda que sempre presentes na história da humanidade, ganharam força na configuração atual das sociedades globalizadas. Por isso, é importante pensar nas contribuições do multiculturalismo, apensar da polissemia e complexidade deste termo, sobretudo, quando pensamos em currículo.

Stuart Hall, um dos fundadores dos Estudos Culturais, esclarece a diferença entre “multiculturalismo”⁴¹ e “multicultural”. De acordo com ele, multicultural é um termo que corresponde às características das sociedades nas quais convivem diferentes culturas que tentam construir uma vida em comum, embora mantenham traços de sua identidade original. Enquanto que multiculturalismo refere-se às estratégias políticas direcionadas para a solução de problemas oriundos das sociedades multiculturais.

Dessa forma, o multiculturalismo é uma resposta à complexa diversidade cultural presente no mundo contemporâneo e cujos efeitos decorrentes de diferenças relativas à raça, etnia, gênero, sexualidade, religião, cultura, classe social etc. são significativas na sociedade (CANDAU, 2008).

Silva (2010) argumenta que o multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade que antes era restrita a campos especializados como o da Antropologia. De acordo com ele, a Antropologia “[...] contribuiu para tornar aceitável a ideia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, de que todas as culturas são epistemologicamente e antropológicamente equivalentes” (2010, p. 86) e não há nada que justifique que uma cultura possa ser considerada superior à outra.

Conforme vimos, por sua heterogeneidade, o multiculturalismo representa uma variedade de articulações, ideias e práticas sociais. No entanto, Silva (2010) divide duas grandes linhas do multiculturalismo: a liberal e a crítica (materialista e pós-estruturalista).

⁴¹ Hall (2003) afirma que o multiculturalismo é um termo “valise” que se expandiu de forma heterogênea e hoje é utilizado universalmente, embora sua proliferação não tenha contribuído para esclarecer seu significado.

O chamado multiculturalismo liberal entende que as diferenças seriam apenas manifestações superficiais de características humanas mais profundas, de modo que os diferentes grupos seriam iguados por sua “comum humanidade” (SILVA, 2010), e, sendo assim, as diferenças deveriam ser respeitadas e toleradas. Dentro desta perspectiva, o currículo multiculturalista deve estar baseado nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas.

Na perspectiva crítica, temos o multiculturalismo influenciado pelo pós-estruturalismo, que defende que a diferença não é uma característica natural, mas sim, discursivamente produzida, isto é, “a diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação” (SILVA, 2010, p. 87). Além disso, a diferença é sempre uma relação do diferente em relação a outra coisa, o não-diferente, e sendo uma relação social ela se dá em conexão com relações de poder.

E, ainda na perspectiva crítica, temos a vertente materialista do multiculturalismo, inspirada no neomarxismo, que enfatiza que mais importante que a produção discursiva da diferença são os processos institucionais, econômicos, estruturais que estão na base dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural. Sendo assim, o racismo não deve ser combatido apenas discursivamente (através do combate a expressões linguísticas racistas), mas deve-se combater também a discriminação racial e a desigualdade presente no emprego, na educação e na saúde (SILVA, 2010).

Dessa forma, vimos que, na perspectiva crítica do multiculturalismo (seja a pós-estruturalista, seja a materialista), o currículo não pode deixar de questionar as relações de poder que estão na base da produção da diferença (SILVA, 2010, p. 88), pois, de acordo com esta perspectiva, as diferenças são constantemente produzidas e reproduzidas por relações de poder, portanto, não devem ser simplesmente toleradas ou respeitadas, mas deve-se focar a crítica nos processos pelos quais “[...] as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade” (SILVA, 2010, p.88-89).

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade” (SILVA, 2010, p. 88-89).

Conforme vimos, o que há de comum entre as perspectivas liberal, pós-estruturalista e materialista de multiculturalismo é a ênfase na problemática da diferença, oriunda de grupos

culturais subordinados e marginalizados tais como mulheres, negros, homossexuais etc., que não puderem ver suas identidades e suas culturas reconhecidas.

De acordo com Candau (2008), o multiculturalismo no Brasil apresenta uma configuração própria uma vez que nosso continente é construído sob uma base multicultural muito forte, nas quais as relações “interécticas” têm sido marcadas por processos dolorosos, violentos, por conflitos ou mesmo pela eliminação física, simbólica e até psicológica do outro (CANDAU, 2008).

A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão (CANDAU, 2008, p. 17).

Conforme vimos no trecho acima, a problemática multicultural surge da necessidade de dar voz a sujeitos que outrora foram massacrados, silenciados, que não puderam ver suas identidades reconhecidas em virtude de relações de poder assimétricas, mas que souberam resistir e continuaram lutando pelo direito de afirmação de suas identidades e por seus direitos de cidadania.

No entanto, afirma Candau (2008), apesar de o Brasil ser construído sob uma base multicultural muito forte, somente recentemente o debate multicultural passou a ser incorporado na política educacional, ou seja, somente em 1997, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a pluralidade cultural passou ser incorporada entre os temas transversais a serem trabalhados na escola e, ainda assim, não sem controvérsias.

Apesar dessa abertura ao multiculturalismo e dos esforços de acolher a diversidade no campo educacional, Candau (2008) corrobora Hall (2003) ao afirmar que a polissemia deste termo tem significado um obstáculo para que se aprofunde nesta problemática⁴².

Todavia, apesar disso, Candau (2008) reforça a importância de se compreender que vivemos em sociedades multiculturais e que as configurações multiculturais irão depender de cada contexto histórico, sociocultural e político, porém, é preciso considerar o multiculturalismo como um “projeto político cultural”, uma maneira de trabalhar as relações sociais, a diversidade, a identidade e a diferença, de intervir e transformar a dinâmica social e ainda uma maneira “[...] de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de conceber estratégias pedagógicas nesta perspectiva” (CANDAU, 2008, p. 20), como é o caso da Lei 10.639/03.

⁴² Pois pode-se encontrar variadas versões de multiculturalismo: conservador, liberal, crítico, emancipatório, revolucionário, etc, conforme vimos acima (CANDAU, 2008).

Assim, enquanto maneira de atuar, intervir e transformar a dinâmica da sociedade ou mesmo enquanto “projeto político cultural”, Candau (2008), na mesma direção de Silva (2010), apresenta três abordagens multiculturais a partir das quais o multiculturalismo tem sido defendido:

- Multiculturalismo *assimilacionista ou liberal*: é a vertente que entende que, embora vivamos em uma sociedade multicultural, não existe igualdade de oportunidades para todos os grupos de indivíduos tais como negros, indígenas, mulheres e homossexuais. Sendo assim, esta perspectiva defende a integração de todos os grupos marginalizados e excluídos na sociedade na cultura hegemônica. Todavia, para Candau (2008), esta perspectiva não ataca a matriz da sociedade ou o caráter homogeneizador e monocultural presente nesta dinâmica, pois procura “[...] integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica” (CANDAU, 2008, p. 21), sem, contudo, questioná-la, problematizá-la.

Trata-se de “estratégias de caráter compensatório” ou de políticas assimilacionistas que, sob a manutenção de uma “cultura hegemônica”, “[...] em nome dela, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores ‘diferentes’, pertencentes a grupos subordinados [...]” (CANDAU, 2008, p. 21), e cujo “[...] pré-requisito para juntar-se à turma é desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura” (CANDAU, 2008, p. 22).

- Multiculturalismo *diferencialista*: para esta vertente, a abordagem assimilacionista termina por negar a diferença, portanto, esta perspectiva propõe a ênfase no reconhecimento das diferenças e a necessidade de se garantir espaços próprios em que as diferentes identidades culturais possam se expressar livremente e coletivamente. Desta maneira, os diferentes grupos culturais devem cultivar e manter suas matrizes culturais de base. Entretanto, esta perspectiva acaba por privilegiar a formação de comunidades culturais homogêneas, o que caracteriza, na visão de Candau (2008) “[...] uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais” (CANDAU, 2008, p. 21). Além disso, esta perspectiva apresenta o risco de provocar um verdadeiro “apartheid sociocultural” uma vez que privilegia a formação de comunidades socioculturais homogêneas e favorece a afirmação da identidade cultural de forma radical.

- *Multiculturalismo interativo ou Interculturalismo*: esta perspectiva acentua a inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes na sociedade com base em uma visão não essencialista (que favorece processos radicais de afirmação de identidades culturais), nem assimilacionista (que propõe a integração das culturas subordinadas e excluídas na cultura hegemônica) (CANDAU, 2008). Aprofundaremos a perspectiva do multiculturalismo

interativo a seguir por entendermos que esta perspectiva corresponde de forma adequada aos objetivos de Lei em análise.

2.2.1 A Perspectiva da Interculturalidade na Educação

Conforme mencionamos acima, a perspectiva intercultural acentua a inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes na sociedade, mas não o faz propondo apenas a integração dos diferentes grupos culturais na cultura estabelecida ou hegemônica, nem tampouco incentivando processos radicais de afirmação das identidades culturais.

A perspectiva da interculturalidade leva em conta os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, pois estas são construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, ou seja, por relações fortemente hierarquizadas e carregadas de preconceitos, discriminações e exclusões (CANDAU, 2008, p. 23).

Ora, se as relações culturais não podem ser romantizadas, pois estão marcadas por relações de poder, a questão da diferença não pode estar não desvinculada da desigualdade a que estão expostos diversos grupos em nossa sociedade, tais como negros, índios, mulheres e homossexuais⁴³.

Dessa forma, Walsh (2009) corrobora Candau (2008), ao enfatizar que o interculturalismo deve problematizar, implicar, criticar as relações de poder em que a questão da diferença cultural encontra-se enredada. É por isso também que ambas as autoras entendem a interculturalidade como um “projeto político”, pois, “[...] la educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedade [...]” (WALSH (2009, p. 2).

Portanto, a interculturalidade proposta pelas autoras (CANDAU, 2008); (WALSH, 2009) é a “interculturalidade crítica”, isto é, a perspectiva que considera a inter-relação entre as diferentes culturas presentes em uma determinada sociedade de uma forma recíproca, favorecendo o seu convívio e sua integração, assentada numa relação baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo.

Assim, é uma perspectiva que considera o caráter híbrido das culturas, isto é, o fato de que as culturas não são homogêneas, orgânicas, fixas, estáveis, autônomas e autossuficientes,

⁴³ Sendo assim, o interculturalismo pode ser visto sob dois prismas, de acordo com Walsh (2009): como resultado das lutas dos movimentos sociais e políticos e suas demandas por reconhecimento, direitos e transformação social ou, ainda, a partir dos desenhos globais do poder, do mercado e do capital, isto é, partir de uma ótica neoliberal, ou seja, uma interculturalidade que é funcional ao sistema dominante.

mas que se constroem neste cruzamento constante com as demais culturas e, portanto, estão em processo contínuo de reconstrução; e, enquanto processo contínuo de reconstrução, estão permeadas por relações de poder.

A perspectiva da interculturalidade está vinculada também a um processo político de descolonização (WALSH, 2009), pois, pretende enfrentar a matriz colonial de poder que estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos europeus apagando as diferenças históricas, culturais e linguísticas de índios e negros como identidades negativas (WALSH, 2009). Ou seja, é uma perspectiva que aponta para a denúncia das relações de assimetria e desigualdade, de discriminação e racismo sustentadas pelas relações de poder decorrentes de uma estrutura colonial de poder.

Na América Latina, aponta Walsh (2009), desde os anos 1990, uma nova atenção tem sido voltada para a diversidade étnico-racial, a partir da necessidade cada vez maior de promover relações positivas entre os distintos grupos culturais que a compõem, de combater a discriminação, o racismo e a exclusão, de formar cidadãos conscientes de suas diferenças e capazes de trabalhar conjuntamente para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática. A perspectiva intercultural é fruto deste esforço.

Todavia, de acordo com Walsh (2009), a interculturalidade não pode ser entendida apenas do ponto de vista relacional, isto é, enquanto perspectiva que propõe a inter-relação, o diálogo, a convivência, a tolerância ou o intercâmbio entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas, pois, deste modo, se oculta ou minimiza os conflitos e os contextos de poder, dominação e colonização presentes nestas relações, ao mesmo tempo em que se limita a interculturalidade ao nível individual, deixando de problematizar as estruturas sociais, políticas, econômicas e epistêmicas responsáveis por elas.

Desse modo, a interculturalidade assim entendida é um projeto ainda por se fazer, baseado na relação e negociação constante por condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Um projeto político, social, ético e epistêmico (WALSH, 2009) de saberes e conhecimentos que aponta para a necessidade de mudar as relações, as estruturas, as condições e os dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, a inferioridade, o racismo e a discriminação.

Por isso, Candau (2008) ressalta que a interculturalidade crítica é a perspectiva mais adequada para se pensar um currículo que atenda às demandas da diferença e da diversidade cultural, pois esta perspectiva rompe com a tendência à homogeneização e à integração dos grupos subordinados à cultura dominante, bem como rompe com a perspectiva contrária, qual seja, a que propõe o reconhecimento da diferença de forma tão radical que acaba por provocar

novas polarizações, segregações e novos “apartheids culturais”. É uma perspectiva que pretende denunciar as desigualdades, discriminações, exclusões e as relações de poder entre os diferentes grupos socioculturais construídas ao longo da história.

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre os diferentes grupos socioculturais, ético-raciais, de gênero, de orientação sexual, entre outros (CANDAUI, 2008, p. 28).

Um currículo inspirado na interculturalidade deve estar voltado para o reconhecimento e a afirmação das diferenças como base ou princípio constitutivo da própria democracia e para a construção de uma sociedade fundamentada em novas relações sociais, igualitárias e não mais assimétricas, em que se reconheça a dignidade e a importância dos diferentes grupos que compõem a sociedade. Que saiba reconhecer que a cultura também está implicada em questões de poder e que, portanto, o próprio conhecimento é o resultado de um jogo de poder, de uma disputa de interpretações que pretendem ser tomadas como “verdadeiras” e assim, estabelecer-se como hegemônicas.

2.3 Fundamentos da Educação para a Diversidade: Identidade e Diferença

Não se pode pensar em um currículo intercultural, sem trazer à luz a problemática da identidade e da diferença. Para Moreira e Câmara (2008), a temática da identidade constitui, hoje, relevante objeto de estudo da teoria social⁴⁴ bem como das teorizações no campo educacional.

No campo da educação, por sua vez, esta temática é relevante, senão indispensável, uma vez que a finalidade de toda educação é moldar os indivíduos ou levá-los a tornarem-se aquilo que a sociedade deseja que se tornem. Portanto, a educação atua diretamente no desenvolvimento da identidade pessoal e cultural.

Além disso, a temática da identidade é relevante em termos políticos uma vez que se origina da demanda de certos grupos considerados marginalizados, subalternizados e excluídos, que há muito tem sido alvo de discriminações e que sofrem os efeitos reais dessas discriminações pela ausência de direitos e bens sociais a que são continuamente excluídos (MOREIRA E CÂMARA, 2008).

⁴⁴ Para a teoria social, é pertinente pensarmos sobre quem somos e como nos relacionamos em relação aos grupos aos quais pretendemos pertencer ou em relação aos quais estabelecemos a marcação de uma diferença (MOREIRA, CÂMARA, 2008).

Podemos iniciar perguntando qual concepção de identidade pode “[...] servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora?” (SILVA, 2014, p. 74), ou ainda, quais implicações políticas e pedagógicas conceitos como identidade, diferença, diversidade, alteridade, podem trazer para o currículo?

Segundo Stuart Hall (2006, p.12), na modernidade tardia, em virtude das mudanças trazidas pela globalização, as identidades, que antes eram unificadas e estáveis, estão se tornando fragmentadas, compostas de várias identidades, algumas vezes contraditórias (ou não-resolvidas) entre si, bem como transitórias. A este fenômeno ele chama de “crise de identidade”⁴⁵.

Além disso, sendo definida historicamente e não biologicamente, o indivíduo pode assumir identidades diferentes em diferentes momentos. Isto significa que, “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções [...]” (HALL, 2006, p. 13). Assim, não há uma identidade plenamente unificada, completa ou segura de si, ao contrário, essas identidades vão cedendo lugar a outras à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam.

Neste sentido, Stuart Hall (2006) ressalta que até mesmo as identidades culturais ou nacionais não são unificadas. Ao contrário, estão subordinadas a todas as outras formas de diferença, não estando livres dos “jogos de poder”, das divisões internas e das contradições que as perpassam.

Este processo de fragmentação ou “pluralização” das identidades decorrente do fenômeno da globalização tem produzido uma variedade de “posições de sujeitos”, ou seja, de um lado, a homogeneização cultural (provocada pela globalização) pode levar ao distanciamento da identidade em relação à cultura e à comunidade local; de outro, pode levar a uma resistência, o que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais. Ou seja, tem havido uma pluralização de culturas nacionais e de identidades nacionais: identidades se reafirmam, identidades se contestam, novos padrões identitários surgem, impacto do global e fascinação pelo local caminham lado a lado (MOREIRA, CÂMARA, 2008, p. 40)

⁴⁵ Para Hall (2006), a ideia de crise de identidade só pode ser compreendida a partir das transformações globais da vida contemporânea, dentre elas, da globalização, um “complexo de processos e forças de mudanças” que tem provocado um profundo impacto sobre a identidade cultural, sobretudo com as novas características temporais e espaciais trazidas por ela. Hall (2006) compreende essa crise de identidade como uma “perda de um ‘sentido de si’ estável [...] chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração” do indivíduo tanto de si quanto de seu lugar social e cultural (2006, p.9).

Enfim, não se pode pensá-la sem remetê-la automaticamente à diferença. Pois, a identidade só pode ser alcançada em relação a aquilo que ela não é, mas que fornece as condições para que ela exista - a diferença.

Isto significa que as identidades são construídas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio dos “sistemas simbólicos de representação” quanto por meio da exclusão social (WOODWARD, 2014, p. 40).

Dessa forma, a diferença pode ser construída negativamente através da exclusão e marginalização daqueles que são considerados ou definidos como “outros”. Mas a diferença também pode ser construída positivamente, como fonte de diversidade, heterogeneidade, hibridismo, isto é, uma forma em que o “outro” é visto como alguém que tem algo a contribuir, que têm valores tão importantes quanto os “meus”, ou seja, em que a diferença é vista como enriquecedora (caso dos novos movimentos sociais) (WOODWARD, 2014).

A compreensão de que as identidades são formadas relativamente a outras, isto é, relativamente ao que não é, demonstra que o processo de diferenciação se sustenta, na maioria das vezes, em oposições binárias – “eu/outro”, “nós/eles” - “[...] a forma mais extrema de marcar a diferença (HALL, 1997a apud WOODWARD, 2014, p. 50).

O problema é que é que, nesse processo, um lado é sempre mais valorizado que o outro, os dois elementos dessas divisões nunca recebem peso igual – “[...] um é a norma e o outro é o ‘outro’ - visto como desviante ou de fora” (WOODWARD, 2014, p. 51-52), ou seja, existe um desequilíbrio necessário de poder entre eles.

Como os termos que formam esses dualismos recebem pesos desiguais, quer dizer que estão estritamente vinculados às relações de poder. Portanto, é preciso reforçar que todas as práticas de significação que produzem identidades estão envolvidas em relações de poder, “[...] incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído” (WOODWARD, 2014, p. 19).

Tanto a identidade quanto a diferença são construções sociais e, sendo assim, estão sujeitas à “vetores de força” e a relações de poder: “elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas”; elas “não são, nunca, inocentes” (SILVA, 2014, p. 81).

Mas, esclarece Silva (2014), não se trata apenas de uma “[...] disputa entre grupos sociais assimetricamente situados relativamente ao poder”. Mas sim, de uma disputa pela identidade em que “[...] está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos

simbólicos e materiais da sociedade” (SILVA, 2014, p. 81), ou seja, pela garantia do acesso privilegiado aos bens sociais⁴⁶.

O desafio de alguns desses “novos movimentos sociais” tem sido o de questionar o essencialismo das identidades e sua fixidez (baseada ora no biológico ora na história) e de mostrar que as identidades são contingentes, bem como denunciar que as diferenças que separam, apartam e segregam são construções sociais e culturais que buscam legitimar e preservar privilégios (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p. 39). Logo, muito do que esses movimentos sociais procuram mostrar, além da afirmação de suas identidades, é desafiar a posição privilegiada de certas identidades hegemônicas.

As contribuições dessa discussão sobre a identidade e a diferença no campo educacional, mais precisamente do currículo e do cotidiano de nossas escolas, são infinitas. Por tudo isto, Moreira e Câmara (2008) apontam que, nesse conturbado cenário em que as identidades estão em crise e, sendo a identidade o resultado de um processo de criação de sentido pelos grupos e pelos indivíduos, torna-se necessário analisar que identidades estamos formando em nossas aulas e com nossos currículos? (MOREIRA; CÂMARA, 2008). Ou ainda, de que modo os significados que partilhamos nas aulas reforçam, contestam, desafiam, problematizam ou desorganizam as identidades? “Deveria/ poderia ser diferente? Como?” (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p. 40).

Pensar a problemática da identidade e da diferença como princípio norteador do currículo e de nossas aulas é reconhecer os elos entre identidade e o processo pedagógico. Sabemos que o que dizemos contribui para reforçar identidades ou para contestá-las, sendo assim, de que forma os currículos concorrem para a definição, para a preservação ou para a destruição de aspectos identitários do aluno? (SILVA, 2014).

A atuação do professor torna-se mais urgente quando a marcação da diferença ocorre pautada em preconceitos, discriminações e opressões. É preciso elucidar para os alunos que o processo de construção da diferença é social, e não algo natural e inevitável e que, se necessário, é preciso desconstruí-lo, desafiá-lo ou contestá-lo quando se trata de representações negativas, estereotipadas e preconceituosas do outro, como no caso do racismo e da discriminação racial.

Nesta perspectiva, Moreira e Câmara (2008) questionam se os currículos estão preparados para a incluir a diversidade como um eixo pedagógico central, conforme proposto

⁴⁶ É neste sentido que a identidade e a diferença estão estreitamente conectadas a relações de poder, como reitera Silva (2014, p. 81): “podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder”.

ela Lei e suas Diretrizes? Ou se estão contribuindo com processos de homogeneização que, muitas vezes, vêm impostos ou por procedimentos didáticos já há muito arraigados e que acabam por consolidar as relações de poder que atravessam as diferenças em nosso ambiente escolar.

É preciso também estarmos atentos aos processos de marcação da diferença que incluem processos de seleção, inclusão e exclusão, para não reproduzimos distinções perversas junto aos nossos alunos, e refletir sobre as categorias que utilizamos para estabelecer as distinções e as fronteiras entre os grupos (MOREIRA, CÂMARA, 2008, p. 45). Temos sido capazes de desafiar e descortinar para nossos alunos e alunas a arbitrariedade dessas diferenciações ou denunciar a quais questões de poder elas servem?

Não se trata de um trabalho fácil tendo em vista o “arco-íris de culturas” presentes em nossas escolas, o que exige despertar o interesse de alunos tão diferentes, atender especificidades de distintos grupos, de modo a garantir a aprendizagem de todos sem, contudo, deixar de problematizar as relações de poder ainda presentes na sociedade:

O ‘arco-íris de culturas’ em nossas escolas faz com que o trabalho docente seja mais complexo, mais difícil mesmo. Demanda considerar como se faz visível despertar o interesse de alunos/as tão diferentes, atender às especificidades de distintos grupos, problematizar relações de poder que justificam situações de opressão, assim como facilitar a aprendizagem de todos/as os/as estudantes (MOREIRA, CÂMARA, 2008, p. 46).

Enfim, é necessário reconhecer que a multiplicidade de manifestações culturais e de identidades pode tornar as aulas mais ricas, plurais e estimulantes. E, portanto, sensibilizar os alunos para o caráter multicultural de nossa sociedade, para a necessidade do respeito, mas, sobretudo, para o questionamento de situações que reforçam exclusões e discriminações e a manutenção de privilégios de certos grupos que compõem a sociedade, ao fazermos isto, estaremos em conformidade com a Lei 10.639/03.

2.4 Fundamentos da Educação para a Diversidade: Raça, Etnia e Racismo

Neste momento, faz-se necessário trazermos a discussão para os termos raça, etnia e racismo uma vez que a Lei 10.639/03 está inteiramente relacionada ao tratamento dessa temática na sala aula, e uma vez que utilização incorreta desses conceitos no cotidiano escolar pode trazer consequências nefastas, minando a finalidade da própria Lei.

Em primeiro lugar, é preciso enfatizar a dificuldade e a complexidade envolvida na temática da identidade étnica e racial. Por um lado, é preciso enfatizar o caráter histórico e

construído das relações raciais, inclusive quando essas categorias são criadas para sustentar preconceitos, assimetrias de privilégios e exclusões. Por outro lado, há o reconhecimento da importância política e estratégica do sentimento de identificação e pertencimento étnico e racial, como é o caso dos movimentos sociais identitários.

Sendo assim, como devemos atuar na sala de aula frente a conceitos tão complexos como os de raça e etnia? Qual é a abordagem mais apropriada e que está mais afinada com os propósitos da Lei 10.639/03? Entendemos que, para chegar a estas respostas, faz-se necessário partirmos de um adequado entendimento destes conceitos tendo em vista sua enorme complexidade.

De acordo com Silva (2010, p. 100), a questão da identidade étnica e racial é sempre uma questão de “saber e poder”. Sobretudo o termo “raça”, que está intimamente ligado às relações de poder que opuseram o homem branco europeu às populações dos países por ele colonizados.

Consolidado no século XIX, o termo “raça” passou a ser utilizado como uma forma de classificação (supostamente científica) da variedade dos grupos humanos a partir de características físicas e biológicas. Desse modo, o termo raça passou a ser utilizado para explicar as diferenças entre os grupos humanos a partir de identificações baseadas em características físicas e corporais tais como cor da pele, textura do cabelo etc. Posteriormente, a moderna ideia de raça associou as características biológicas, fenotípicas e genotípicas às diferenças culturais e morais, estabelecendo uma hierarquia entre grupos, o que fazia com que as diferenças, tanto biológicas quanto culturais, legitimassem desigualdades⁴⁷ e estabelecessem uma hierarquia entre superiores e inferiores, sendo a raça negra o principal alvo dessa discriminação (PEREIRA, 2010).

No entanto, as teorias raciais modernas europeias e norte-americanas, que alimentaram racismos pelo mundo afora, foram questionadas por muitos autores que passaram a dar mais ênfase às construções sociais como definidoras das relações raciais do que a caracteres biológicos ou genéticos, dentre eles: Du Bois, Frans Boas, Fredrik Barth e, mais recentemente, Stuart Hall, entre muitos outros autores que afirmavam que “[...] as fronteiras entre os grupos humanos são formalizadas através de construções sociais” (PEREIRA, 2010, p. 36).

⁴⁷ Pereira (2010) argumenta é que interessante notar que nem sempre foi assim, pois, em duas das mais importantes matrizes socioculturais ocidentais - a grega e a hebraica - populações negras não eram percebidas como inferiores pelo fato de terem a pele negra.

Para um correto entendimento do termo “raça” adotamos a definição Hall (2003, p. 69), que entende que a categoria “raça” como uma categoria biológica ou genética não tem qualquer validade científica. Ele acrescenta que a própria história do termo, consolidado no século XIX, tornou-se desacreditada, pois há uma variedade de tipos dispersos tanto no interior de uma mesma “raça” quanto entre uma “raça” e outra. Isto é, as diferenças atribuíveis à raça a uma mesma população são tão grandes quanto as que são encontradas em populações “racialmente” distintas (HALL, 2003, p. 69).

Assim, no século XX, os progressos da moderna genética demonstraram que “[...] os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes a uma mesma raça podem ser mais distantes que os pertencentes às raças diferentes” (MUNANGA, 2004, p. 20), ou seja, um marcador genético característico de uma raça, pode ser encontrado também em outra raça (embora com menos incidência).

Foi também graças aos avanços da genética que se pôde constatar que a concentração de melanina na pele é um fator puramente artificial, pois, apenas menos de 1% dos genes que formam o patrimônio genético de um indivíduo é responsável pela transmissão da cor da pele, dos olhos e do cabelo. Portanto, esclarece Munanga (2004), tanto os negros da África como os autóctones da Austrália possuem a pele escura sem que, por isso, possam ser, geneticamente, considerados parentes próximos.

Estas descobertas demonstraram que raça não é uma realidade biológica, mas apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante, para explicar a variabilidade e diversidade humana e dividi-la em raças estanques para fins de dominação e manutenção de privilégios de certos grupos raciais (MUNANGA, 2004).

Sendo assim, esclarece Hall (2006), raça é uma “*categoria discursiva* e não uma categoria biológica” (HALL, 2006, p. 63), é uma “construção política e social”, forjada nas tensas relações entre de poder entre branco-europeus e as populações de países colonizados por eles. E, enquanto categoria discursiva, o termo raça funciona como

[...] categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. – como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro (HALL, 2006, p. 63).

Desse modo, enquanto uma teoria “pseudocientífica”, a divisão e hierarquização da humanidade em raças foi importante muito mais por seu caráter doutrinário do que científico, e serviu para legitimar e justificar os sistemas de dominação da época. Embora tendo seu

caráter científico desmascarado, gradativamente essa doutrina começou a difundir-se no tecido social das populações ocidentais dominantes, prevalecendo no imaginário coletivo das populações até hoje (MUNANGA, 2004).

Assim, podemos notar que o conceito de raça nada tem de biológico, é um conceito “carregado de ideologia” e como toda ideologia esconde “uma coisa não-proclamada: uma relação de poder e de dominação” (MUNANGA, 2004, p. 22).

Voltemo-nos agora para o termo “etnia” que pode parecer simples, mas não é. Em geral, o termo “etnia” é utilizado para caracterizar as identificações baseadas em características mais culturais tais como a língua, os modos de vida, a religião etc. No entanto, os termos “raça” e “etnia” são frequentemente confundidos e chegam, algumas vezes, a serem usados de forma equivalente.

Hall (2003) compartilha desta definição de etnia, pois entende a etnicidade como um discurso que se funda em uma diferença baseada em características culturais e religiosas. Todavia, para ele, apesar de o racismo biológico se basear em marcadores como a cor da pele, por exemplo, por extensão, esses significantes acabam sendo utilizados também para conotar diferenças sociais e culturais⁴⁸.

De acordo com Munanga (2004), o racismo de vertente biológica começa e cair por terra, mas, a partir daí, há um deslocamento do eixo central do racismo e surge um racismo metaforizado, ou seja, o racismo biológico desloca-se para a “afirmação da existência de diferenças insuperáveis entre grupos estereotipados” (2004, p.27), isto é, há um descolamento do caráter biológico para o étnico, um racismo construído com base nas diferenças culturais e identitárias: “enquanto o racismo clássico se alimenta na noção de raça, o racismo novo se alimenta da noção de etnia definida como um grupo cultural, categoria que constitui um léxico mais aceitável que a raça (falar politicamente correto)” (MUNANGA, 2004, p. 27).

No entanto, Hall (2003) compreende que, no racismo, o biológico nunca opera sozinho, “[...] nunca está ausente” (HALL, 2003, p. 70). Da mesma forma, os estigmatizadores étnicos também são caracterizados em termos físicos. Ambos, tanto o discurso racial quanto o étnico funcionam estabelecendo uma cadeia de equivalência entre os registros sociocultural e o biológico.

Neste sentido, comenta Hall (2003), o racismo biológico e a discriminação cultural constituem um mesmo sistema, e não dois sistemas distintos, mas “dois registros do mesmo

⁴⁸ É o caso do termo “negritude” – nele, vemos o cruzamento de uma referência do biológica (natureza) (cor da pele) com elementos comportamentais e culturais tais como “preguiçosos”, “com menor capacidade intelectual”, “hipersexualizados” etc. (HALL, 2003).

racismo” (HALL, 2003, p. 71). Ou seja, na maioria das vezes, os dois registros (o discurso da diferença biológica e o discurso da discriminação cultural) operam simultaneamente.

Portanto, o apropriado é chegar a uma concepção mais ampla de racismo⁴⁹ que reconheça que em sua estrutura discursiva operam os dois registros – o racismo biológico e a discriminação cultural (HALL, 2003).

O que seria preciso para atuar nesses dois registros do racismo, pergunta Hall (2003). Para ele, “o compromisso de expor e confrontar o racismo em quaisquer de suas formas teria que se tornar um objetivo positivo e uma obrigação estatutária do governo [...]” (HALL, 2003, p. 82). Ou seja, teria que atuar na dupla demanda política - por igualdade e diferença, ou seja, contra as desigualdades e injustiças decorrentes da falta de igualdade concreta, e contra a exclusão e a inferiorização decorrentes da falta de reconhecimento e da insensibilidade à diferença.

Enfim, para Hall (2003), a nova política multicultural exige que se pense novas formas de se negociar ou de combinar a identidade e a diferença, levando em conta que a “diferença” é essencial para se pensar a democracia como um espaço genuinamente heterogêneo, ou seja, requer duas condições de existência: “uma expansão e radicalização cada vez mais profundas de práticas democráticas da vida social” ao lado da “contestação sem trégua de cada forma de fechamento racial ou etnicamente excludente” (HALL, 2003, p. 89).

Pensando nas questões de raça, etnia, racismo e discriminação cultural na teoria curricular e nas práticas pedagógicas, é preciso enfatizar que, assim como a questão da identidade e da diferença são construções sociais e discursivas, a teoria social contemporânea (inspirada no pós-estruturalismo) também não considera os termos “raça” e “etnia” como construtos fixos e definitivamente estabelecidos, mas, sim, sujeitos a um processo constante de mudança e transformação. Ambos são resultados de um processo relacional – histórico e discursivo – que nunca se encerra. Portanto, é preciso desconstruir essas categorias e mostrá-las como de fato são - construções sociais que atendem a determinados fins, muitas vezes, às questões de poder e à manutenção de privilégios de certos grupos raciais.

De acordo com Silva (2010, p. 101), “é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular”, ou seja, a temática da raça e da etnia não deve ser uma temática transversal, mas uma questão

⁴⁹ “O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas” (MUNANGA, 2004, p.24).

central do conhecimento. Não basta tratá-la de forma transversal, pois isso significa continuar a atribuir a ela um valor secundário, quase folclórico, e manter uma estrutura de poder e de conhecimento colonial, hierarquizado e racializado.

Desse modo, o currículo e todo o aparato no qual ele se concretiza - o livro didático, as orientações curriculares oficiais, as atividades escolares, as datas comemorativas e festivas da escola – tudo é carregado de narrativas nacionais, étnicas e raciais que, em geral, celebram mitos de origem nacional (descobrimiento do Brasil, independência do Brasil); confirmam o privilégio de identidades dominantes (Princesa Isabel, Tiradentes, Dom Pedro I etc.) e tratam as identidades dominadas como folclóricas e exóticas (PEREIRA, 2010, p.101).

Tudo isto, de acordo com Silva (2010), porque o currículo ainda “[...] conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial” (SILVA, 2010, p. 102). A questão para este autor, então, é saber como desconstruir o texto racial/colonial presente no currículo. “Como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constroem o currículo?” (SILVA, 2010, p. 102).

Uma perspectiva crítica do currículo herdeira dos pós-estruturalismo, dos Estudos Culturais e dos Estudos Pós-Coloniais, à luz da Lei 10.639/03, pretende, portanto, desconstruir as narrativas hegemônicas das identidades nacionais, étnicas e raciais que compõem o currículo. Pretende problematizar as relações de poder inerentes na construção dessas identidades e mostrar porque elas se tornaram a “referência invisível” para as outras identidades consideradas subordinadas e, finalmente, pretende também mostrar quais os mecanismos institucionais que contribuem para a manutenção da posição subordinada de certos grupos raciais e étnicos em relação a outros (SILVA, 2010).

Assim, tratar adequadamente a temática étnica e racial na escola não significa apenas acrescentar ao currículo informações superficiais sobre outras culturas e identidades, nem tampouco significa celebrar a diversidade e a diferença, mas enfatizá-las como uma questão histórica e política. Um currículo multiculturalista deve “[...] tornar-se profundamente político” (SILVA, 2010, p. 102). Isto é, deve questionar a construção social e histórica de termos como “raça” e “etnia”, bem como tratar o racismo não simplesmente como algo individual, a partir de uma “simples terapêutica” de casos individuais considerados errados (SILVA, 2010, p. 103), mas sim, um currículo crítico voltado para a discussão dos mecanismos institucionais, históricos e discursivos do racismo.

Para Silva (2010), um currículo crítico que se preocupa com a questão do racismo deve, ainda, tratar como questão pedagógica a noção de representação⁵⁰ (definida pelos Estudos Culturais) - uma noção mais preocupada com as formas pelas quais a identidade é construída, e que considera o caráter histórico, contingente e relacional das identidades (política), evitando uma abordagem essencialista das identidades, tanto as fundadas na biologia, que estruturam o racismo biológico, quanto as formas mais sutis de essencialismo cultural, que também tendem a ver a identidade como fixa e absoluta.

Uma forma de se combater o racismo, ainda fortemente presente no imaginário social dos alunos, é mostrar de que forma uma visão político-ideológica colocou no topo de uma pirâmide de poder uma população (branca) da mesma forma que colocou outra (os negros/) na base dessa pirâmide, subalternizando-a (MUNANGA, 2004).

Enfim, uma perspectiva crítica de currículo deve centrar-se numa concepção que concebe a identidade como histórica, contingente e relacional, e que não há identidade fora da história e da representação. Portanto, combater o racismo na sala de aula consiste em mostrar de que forma a construção dessas representações se deram ao longo da história e de que forma elas podem ser desconstruídas em favor de uma convivência pautada no respeito à diferença e na luta pela igualdade. Em suma, como bem pontuado por Hall (2003), seria atuar na dupla demanda - por igualdade e diferença, ou seja, contra as desigualdades e injustiças decorrentes da falta de igualdade concreta e contra a exclusão e a inferiorização decorrentes da falta de reconhecimento e da insensibilidade à diferença.

2.5 A Educação Brasileira na Perspectiva Intercultural: da Constituição Federal de 1988 à Lei 10.639/03

A Constituição de 1988, considerada a Constituição cidadã por seu caráter democrático e igualitário, pode ser considerada um marco inicial do reconhecimento da diversidade e da pluralidade étnica e cultural na educação ao propor a valorização e a difusão das manifestações culturais brasileiras, a proteção das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos do país e a valorização da diversidade étnica (Art. 215, parágrafos 1, 2 e 3, incisos I, II, III, IV e V).

Temos também no artigo 242 da Constituição o reconhecimento e a valorização da

⁵⁰ Representação – enquanto inscrição, construção linguística e discursiva que, por sua vez, não pode ser desligada das relações de poder (SILVA, 2010).

diversidade étnica e cultural no campo educacional: “§ 1º- O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 2012, p. 133).

Durante séculos a educação no Brasil operou encobrindo a diversidade brasileira, sendo regida pela ideologia da democracia racial, que apagava as diferenças de raça, gênero, orientação sexual, entre outras, que passavam despercebidas e negadas. Somente muito tardiamente, ao final da década de 80, essas diferenças passaram a ser discutidas e postas à luz, sobretudo com pressão dos movimentos sociais contemporâneos (Movimento Negro), que pressionavam pela necessidade de formulação de políticas públicas que viessem a sanar os problemas da desigualdade racial, sexual, de gênero, a que estes grupos estiveram expostos por tanto tempo.

Desta forma, vimos quanto foi importante a abertura da Constituição (1988) ao reconhecimento da diversidade e da pluralidade cultural, uma vez que a história da educação brasileira perdurou durante séculos sob a hegemonia ocidental de dominação branca, masculina e heterossexual (MARLEY, 2016, p. 43). É neste sentido que a abertura da Constituição de 1988 para uma nova proposta educacional, pautada no reconhecimento da diversidade que constitui a nação brasileira, foi fundamental.

Assim, em consonância com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9.394/96, em seu artigo 26, parágrafo 4º, reforça a importância do reconhecimento das várias matrizes culturais e étnicas que constituem a nação brasileira: “§4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, p. [s/p]).

Temos, desse modo, uma primeira abertura para a valorização e o reconhecimento da diversidade étnica e cultural brasileira na legislação educacional. Apesar disso, é preciso ressaltar que a LDB 9.394/96 não atendeu à demanda do Movimento Negro quanto à inclusão da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros nos currículos escolares de todos os níveis, o que ocorrerá apenas com a promulgação da Lei 10.639/03⁵¹.

Isto de posto, de acordo com as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004a), o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais

⁵¹ “A obrigatoriedade do ensino de História da África não estava posta na nova LDB, até pelo caráter flexível adotado pelo documento no aspecto curricular, mas os ecos das reivindicações de entidades negras, de entidades indígenas, de intelectuais comprometidos com a diversidade e mesmo de referências da historiografia crítica ao eurocentrismo podem ser percebidos” (NUNES, 2010, p. 55).

deverão desenvolver-se como conteúdo de disciplinas, particularmente, de Artes, Literatura e História, sem prejuízo das demais,

[...] em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (BRASIL, 2004a, p. 21).

Ou seja, as atividades pedagógicas voltadas para a implementação da Lei 10.639/03 devem estar presentes nas disciplinas citadas, como também nas demais, enquanto atividades curriculares dentro da sala de aula, mas também nos laboratórios de ciências ou de informática, na sala de leitura, com projetos direcionados para a temática, na biblioteca, nas áreas de recreação ou até mesmo na quadra de esportes, o que nos evidencia que constitui uma temática a ser trabalhada por todos os componentes curriculares.

As Diretrizes (BRASIL, 2004a) esclarece também que a autonomia prevista pela LDB 9.394/96, dos estabelecimentos de ensino, para compor os projetos pedagógicos está preservada ao permitir a colaboração das comunidades a que a escola serve, o apoio direto ou indireto de grupos do Movimento Negro e ao determinar que se deve incluir, nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdo de disciplinas, a temática étnico-racial.

Portanto, cabe a todos os atores envolvidos com a educação (aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores) “[...] estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2004a, p. 21). Desse modo, o documento é bem claro ao determinar que o tratamento da temática deve perpassar os diferentes componentes curriculares.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009), documento criado para contribuir com a implementação da Lei e reforçar as Diretrizes, é esclarecedor quanto à perspectiva interdisciplinar do tratamento da temática, pois aponta que deve-se observar a interdisciplinaridade tendo em vista que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar.

Dentro deste cenário, a Lei 10.639/03 reflete as preocupações da perspectiva intercultural na educação uma vez que propõe o reconhecimento e a valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros, a valorização da diversidade que compõe a nação brasileira, bem como a preocupação com igual direito à educação de qualidade, instrumento

indispensável para formação para a cidadania, aspecto fundamental para a construção de uma sociedade justa e democrática.

Esta Lei, como política de ação afirmativa, parte do reconhecimento de que o Brasil, ao longo de sua história, foi construído a partir de um modelo de desenvolvimento excludente⁵², eurocêntrico, assumindo, ao longo de sua história, uma postura permissiva diante da discriminação e do racismo em relação à população afrodescendente.

Portanto, a referida Lei corresponde a uma política curricular na medida em que pretende oferecer uma resposta, na área da educação, à demanda de uma população excluída, afrodescendente e indígena, no sentido de políticas de reparação, valorização e reconhecimento de sua história, cultura e identidade que, por tanto tempo, ficaram apagadas.

Dessa maneira, destacamos os três eixos que fundamentam a Lei 10.639/03, descritos na Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004a) e que estão articulados com os princípios de uma educação “multi-intercultural”, são eles:

- Consciência política e histórica da diversidade: a compreensão da diversidade da nação brasileira, formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, com cultura e história próprias (BRASIL, 2004a, p. 18-19).
- O fortalecimento de identidades e de direitos: propõe romper com imagens negativas, depreciativas contra negros e índios, o fortalecimento de direitos e a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade do país (BRASIL, 2004a, p. 19).
- Ações de combate ao racismo e a discriminações: cuidado para que se dê um sentido construtivo, positivo à participação dos diferentes dos grupos sociais e étnico-raciais que compõem a nação brasileira (BRASIL, 2004a, p. 19-20).

De acordo com as Diretrizes (2004a), além de várias medidas e ações que foram e que precisam continuar a ser implementadas para reverter o quadro de discriminação e desigualdade raciais que atingem os negros, há o reconhecimento de que “a obtenção da igualdade depende da modificação substancial do currículo” (SILVA, 2010, p. 90). É neste contexto que a Lei 10.639/03 pode ser compreendida.

Enquanto medida de reparação, a Lei objetiva ressarcir os afrodescendentes dos danos psicológicos, materiais, políticos, educacionais causados pelo regime escravista, pelas políticas de branqueamento da população e pelo mito da democracia racial, que tão

⁵² “O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje” (BRASIL, 2004a, p. 7).

perversamente ocultaram o racismo, a discriminação e a desigualdade contribuindo para a manutenção de privilégios de certos grupos dominantes até hoje (BRASIL, 2004a).

Reparar significa também garantir direitos iguais e o pleno exercício da cidadania. (BRASIL, 2004a). Como bem salientado por Silva (2010), não basta combater o racismo e a discriminação só com palavras, nem tampouco propor uma convivência pautada no diálogo, no respeito e na tolerância. Antes de tudo, é preciso destruir essa matriz colonial e racial de poder que não permite o pleno acesso aos bens sociais necessários à sobrevivência a todos da mesma maneira.

Reparar significa ainda valorizar o patrimônio histórico-cultural dos afro-brasileiros, bem como a valorização da diversidade que compõe a sociedade brasileira a fim de se superar a desigualdade étnico-racial que privilegia um padrão estético-cultural apenas. Mas isto requer que se conheça a história e cultura africana e afro-brasileira, com professores bem preparados bem como com escolas bem equipadas e atualizadas para que um projeto intercultural dessa natureza consiga se efetivar com êxito.

Não obstante, é necessário que se questione nas aulas as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos ou em estereótipos depreciativos que desqualificam os negros. Que sejam denunciadas palavras e atitudes veladas ou explicitamente violentas que expressam e reforçam a superioridade em relação aos negros, pois, muitas vezes, nossas representações do 'outro' são naturalmente etnocêntricas e carregadas de estereótipos, ambiguidades e preconceitos muito naturalizados, conforme reitera Candau (2008).

Sendo assim, torna-se necessário combater qualquer forma de desqualificação – apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto etc. que ridicularizam, inferiorizam seus traços físicos, sua cultura e sua religião. Implica ensinar aos alunos que jamais discriminem em virtude da cor da pele ou por motivo algum.

Para tanto, é necessário reconhecer e respeitar os processos históricos de resistência negra; valorizar e respeitar a descendência africana, sua história, sua cultura, sua religião. Isto significa ensinar a compreender seus valores, sua luta, bem como ser sensível ao seu sofrimento.

Portanto, uma educação intercultural baseia-se na construção de relacionamentos assentados no respeito e no combate de posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito, discriminação, como também no compromisso de se corrigir as desigualdades raciais que ainda assolam a população afrodescendente no Brasil. É papel da escola denunciá-las.

De acordo com as Diretrizes (2004a), convivem no Brasil de maneira tensa, e sob as máscaras da democracia racial, o padrão estético negro africano e o padrão estético branco europeu (BRASIL, 2004a). Porém, persiste ainda um cenário que privilegia a brancura e desqualifica os outros padrões estético-culturais.

Assim sendo, os problemas identitários continuam a assolar a população afro-brasileira uma vez que, por terem suas características identitárias desprezadas, inferiorizadas, eles acabam por imitar o padrão estético-cultural dominante para serem reconhecidos. Por conseguinte, o fortalecimento das identidades constitui um eixo importante da interculturalidade presente nas Diretrizes.

A complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra no Brasil demonstra o duplo registro do racismo ainda muito presente neste processo, conforme bem apontado por Hall (2003): por um lado, o racismo biológico e a desvalorização dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos; por outro, a discriminação cultural pela desvalorização da cultura de matriz africana:

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana e como dos aspectos físicos herdado pelos descendentes de africanos (BRASIL, 2004a, p. 15)

Portanto, o combate ao racismo e à discriminação também constitui um eixo importante da interculturalidade presente na Lei 10.639/03, conforme exposto no Parecer CNE/CP 03/2004, pois

Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social (BRASIL, 2004a, p. 16).

Dessa forma, é responsabilidade de toda a sociedade combater o racismo e a discriminação. Para tanto, faz-se necessário uma reeducação das relações étnico-raciais, um novo aprendizado entre brancos e negros em que seja possível a “troca de conhecimentos”, a “quebra de desconfianças” e um projeto comum para a construção de uma sociedade justa e equânime, pois, conforme vimos, um currículo inspirado na interculturalidade deve estar voltado para o reconhecimento e a afirmação das diferenças, em que se reconheça a dignidade e a importância dos diferentes grupos que compõem a sociedade.

Para Candau (2008), este projeto ainda está por se fazer e só pode se dar a partir da perspectiva da radicalização da democracia, assim como a partir de estratégias pedagógicas nesta perspectiva, baseadas na relação e negociação constante por condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Enfim, como bem salientado por Hall (2003), isto requer duas condições: a “[...] expansão e radicalização cada vez mais profundas de práticas democráticas da vida social” ao lado da “contestação sem trégua de cada forma de fechamento racial ou etnicamente excludente” (HALL, 2003, p. 89).

Além disso, aponta o Parecer CNE/CP 03/2004 (BRASIL, 2004a), a escola e os professores não podem improvisar, pois esta é uma tarefa que requer a desconstrução de mentalidades racistas, de combate a uma discriminação secular, de romper com o etnocentrismo e, ainda, de desalienar processos pedagógicos (BRASIL, 2004a).

Assim, mediante criteriosa análise das Diretrizes (2004a), entendemos que não se trata apenas de uma mudança curricular, embora esta seja necessária, mas trata-se muito mais de uma transformação de caráter político, cultural e pedagógico. Pois, afirma Gomes (2012b, p. 105), a Lei 10.639/03 não deve ser vista apenas como a inclusão de mais disciplinas e novos conteúdos, mas “como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico”. Somente esta mudança poderá romper com a discriminação e contribuir para uma educação antirracista.

Isto nos mostra que a novidade da Lei 10.639/03 vai muito além do que a inclusão de novos conteúdos, pois trata-se de um trabalho bem mais complexo, que exige a disposição de todos os atores sociais envolvidos em prol de uma mudança cultural que altere a forma como historicamente tem se dado as relações étnico-raciais no Brasil, e isso não se faz apenas com o acréscimo de alguns conteúdos no currículo, tampouco com o tratamento de algumas disciplinas isoladas.

Portanto, a Lei demanda mudanças de práticas e de currículos, implica no que Gomes (2012b, p. 106.) denomina de “descolonização dos currículos”, isto é, trata-se de repensar e questionar concepções, representações e estereótipos construídos historicamente e socialmente a partir dos processos de dominação, colonização e escravidão ao longo da história. Enfim, trata-se de uma reconstrução da história em que se desconstrua a visão eurocêntrica hegemônica.

2.6 Análise da Proposta de Currículo por Competência para o Ensino Médio do Centro Paula Souza

Após termos feito uma discussão sobre recentes teorias do currículo e termos analisado os marcos legais que embasam a educação étnico-racial brasileira, faremos a análise da estrutura curricular da Etec para verificarmos se ela responde adequadamente às alterações propostas pela Lei 10.639/03 e pelas Diretrizes Curriculares que a embasam.

O currículo das ETECs vem sendo elaborado por uma equipe denominada “Laboratório de Currículo”, que tem como objetivo reunir professores, coordenadores, diretores, especialistas para implementar a adequação do Ensino Médio aos princípios e paradigmas estabelecidos pela LDB 9.394/96 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio à política educacional do Centro Paula Souza. Portanto, o currículo da Etec resultou de um trabalho coletivo iniciado em 2001 e que chega até nós com a Proposta de Currículo atual (2011), conforme o histórico das matrizes curriculares do Ensino Médio do Centro Paula Souza abaixo:

QUADRO 2 - Histórico das matrizes curriculares do Ensino Médio do Centro Paula Souza

1998 a 2001	a	Surgiu com a reforma introduzida pela LDB 9.394/96. Foram inseridas, na Parte Diversificada, além do Inglês, as disciplinas de: Informática; Estatística; Leitura e Produção de Texto; Tecnologia e Meio Ambiente; Ética e Cidadania; Gestão e Qualidade. (25% da carga horária poderia ser composta de disciplinas de formação profissional).
2001 a 2005	a	Assentada em discussões acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), a nova proposta retira a parte voltada para a qualificação profissional (25%) e a Parte Diversificada passa a se constituir da disciplina Inglês (obrigatória) e de disciplinas-projeto, a serem desenvolvidas a partir da 2ª- série, sob a orientação de um ou mais professores. As disciplinas-projeto deveriam ser selecionadas pelas escolas dentre as seis linhas de desenvolvimento apresentadas pela CETEC, previstas de modo a contemplar as três Áreas de Conhecimento do Ensino Médio: 1) Ações de Cidadania (Área das Ciências Humanas e suas Tecnologias); 2) Intervenções Ambientais (Área das Ciências Humanas e suas Tecnologias e das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias); 3) Produções Culturais Artísticas (Área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias); 4) Organização e Gestão Empresarial (Área de

	<p>Conhecimento - Ciências Humanas e suas Tecnologias); 5) Projetos Técnico-Científicos (Área de Conhecimento - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias) e 6) Serviços de Informação/Comunicação (Área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias).</p>
<p>2006 a 2012</p>	<p>Em 2006, como resultado da finalização dos trabalhos do Laboratório de Currículo do Ensino Médio, foi proposta uma nova Matriz Curricular na qual o currículo passou a ser organizada em 3 (três) séries anuais, e não mais em 6 (seis) semestres. Foi mantida a mesma carga horária da proposta anterior para os componentes da Base Nacional Comum e de Língua Estrangeira Moderna (Inglês) – 2 horas semanais para as disciplinas de Biologia, Física, Química, História, Geografia, Educação Física e Inglês; 3 aulas semanais para a disciplina de Arte a ser oferecida somente na 1ª- série.</p> <p>Já a Parte Diversificada, poderia ser oferecida por meio de disciplinas e/ou disciplinas-projeto, que permitissem a cada escola desenvolver melhor contextualização das competências desenvolvidas nos componentes da Base Nacional Comum. Assim, a partir da inter e da transdisciplinaridade e da prática da responsabilidade social, por meio da qual as disciplinas-projeto deveriam promover ações, intervenções e produtos a serem oferecidos para a comunidade para a melhoria da sua qualidade de vida: “[...] os projetos ofereciam novas possibilidades de ações e produções que promovessem reflexos ou intervissem nas comunidades (escolares ou externas) de modo a melhorar, de alguma forma, a qualidade de vida” (CETEC, 2006, p. 07).</p> <p>Assim, as propostas para a parte Diversificada eram as seguintes:</p> <p>a) Primeira proposta: disciplinas-projeto, desenvolvidas segundo alguma(s) das seis Linhas de Orientação apresentadas, cada qual relacionada com uma ou mais Áreas de Conhecimento. Em cada uma dessas disciplinas, poderiam ser desenvolvidos um mesmo projeto durante todo o ano (projeto de longa duração) ou vários projetos (de média ou curta duração), desde que relacionados com a mesma Linha e sob a orientação do mesmo docente, ao qual foram atribuídas as aulas.</p> <p>b) Segunda proposta: poderia se optar por Espanhol (como mais uma Língua Estrangeira Moderna) ou por algumas disciplinas previstas na LDB (como a Filosofia, a Psicologia e a Sociologia), considerando a possibilidade de contar</p>

	<p>com professores especialistas nesses componentes.</p> <p>c) Terceira proposta: poderia se optar por outros componentes sugeridos pela Escola, que atendessem às características e demandas da comunidade, do município ou da região onde está inserida. Nesse último caso, sua inclusão no currículo deveria ser devidamente justificada e encaminhada para a Coordenadoria do Ensino Técnico (CETEC, 2006).</p>
--	---

Fonte: CETEC, 2006.

Conforme podemos notar, o currículo de 2006 do Centro Paula Souza não faz nenhuma referência à Lei nem mesmo às Diretrizes, mesmo tendo sido elaborado três após sua promulgação, uma vez que propunha-se adequar a política educacional do Centro Paula Souza aos princípios e paradigmas estabelecidos pela LDB 9.394/96 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, portanto, nenhuma referência é encontrada sobre a Lei já vigente neste período.

As determinações curriculares das ETECs do Estado de São Paulo que vigoram atualmente encontram-se no documento denominado Atualização da Proposta de Currículo por Competência para o Ensino Médio do Centro Paula Souza (CEETEPEPS, 2011). Este documento surgiu da necessidade de atualização da Proposta de Currículo por Competências para Ensino Médio, que datava o ano de 2006. A necessidade de atualização decorreu em função dos novos adendos acrescidos à LDB 9.394/96, provenientes das demandas da sociedade no que se refere ao ensino de Filosofia, Sociologia, Língua Espanhola e inclusões de conhecimentos sobre as matrizes indígena e africana.

A Atualização da Proposta de Currículo por Competência para o Ensino Médio do Centro Paula Souza é fundamentada na LDB 9.394/96, na seção IV – Do Ensino Médio, nos artigos 35 e 36; na Resolução CNE/CEB 4/2010, que dispõe sobre as “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica”, especificamente a seção III, que dispõe sobre o Ensino Médio, nos artigos 26 e 27.

Desse modo, a Proposta de Currículo do Centro Paula Souza definiu onze os princípios pedagógicos que foram selecionados para orientar o ensino-aprendizagem do Ensino Médio das ETECs:

1. Ensino-aprendizagem com foco no desenvolvimento de competências.
2. Leitura crítica da realidade e inclusão construtiva na sociedade da informação e do conhecimento.
3. A aprendizagem como processo de construção coletiva em situações e ambientes cooperativos.

4. Compartilhamento da responsabilidade do ensino-aprendizagem por professores e alunos.
5. Respeito à diversidade, valorização da subjetividade e promoção da inclusão.
6. Ética de identidade, estética da sensibilidade e política da igualdade.
7. Autonomia e protagonismo na aprendizagem.
8. Contextualização do ensino-aprendizagem.
9. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.
10. Problemática do conhecimento.
11. Trabalho por projeto no desenvolvimento e na avaliação do ensino-aprendizagem (CEETEPS, 2011, p. 9-11, grifo nosso).

Sobre os princípios pedagógicos descritos acima, que consideramos em consonância com a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes (BRASIL, 2004a), destacamos o princípio 5 – “Respeito à diversidade, valorização da subjetividade e promoção da inclusão”. Este princípio considera diferentes “as características físicas, psicológicas e emocionais, as histórias de vida, as condições socioculturais, o ponto de partida, o ritmo de aprendizagem e a sociabilidade dos alunos”, portanto, essas diferenças (facilidades ou dificuldades, ritmos de aprendizagens) devem ser considerados no processo de ensino e aprendizagem e, para isso, devem ser oferecidos “uma variedade de materiais, recursos didáticos, tecnologias, linguagens e contatos interpessoais que poderão atender as suas diferentes formas de ser, de aprender, de fazer e de conviver” e “a seus diferentes tipos de conhecimento, de interesse, de experiência de vida e de contextos de atuação” (CEETEPS, 2011, p. 10).

Trata-se de uma perspectiva em conformidade com as Diretrizes (2004a) uma vez que considera o contexto dos próprios alunos, suas experiências, seus diferentes ritmos e pontos de partida, seus costumes e suas práticas, de modo a favorecer uma relação voltada para a diversidade e para o respeito. Além disso, é um princípio que se pauta na premissa de que não há um conhecimento único e verdadeiro, mas diferentes conhecimentos que se transformam em diferentes tempos e lugares.

Destacamos também o princípio de número 6 – “Ética de identidade, estética da sensibilidade e política da igualdade”. Neste princípio, dois pontos merecem atenção por atenderem às exigências da Lei estudada:

- “Ética da identidade”, pois assenta-se no reconhecimento da própria identidade (educando) e da do outro, na possibilidade da convivência e na autonomia;
- “Política da igualdade”, pois pauta-se no exercício da cidadania, no reconhecimento dos direitos humanos, na equidade no acesso à educação, saúde, emprego e no combate ao preconceito e discriminação.

Verificamos que estes dois pontos estão bem conectados com o Parecer CNE CP 03/2004 nos eixos: “fortalecimento de identidades e de direitos” e “ações de combate ao racismo e a discriminações” (BRASIL, 2004a, p. 19).

Também o princípio de número 8 – “Contextualização do ensino-aprendizagem” - encontra-se conectado com uma perspectiva proposta nas Diretrizes (2004a), pois propõe priorizar “a construção e a produção do conhecimento no lugar da mera exposição-reprodução” e propõe relacionar os objetos de aprendizagem com as experiências vivenciadas pelo sujeito.

A contextualização do ensino-aprendizagem faz parte de um dos três eixos⁵³ das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial, que propõe “a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores” e a valorização de “aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade” (BRASIL, 2004a, p.10). Isto significa assumir um compromisso com o “entorno sociocultural” da escola, da comunidade em que esta se encontra e de formar cidadãos atuantes e democráticos capazes de ressignificar as relações sociais e étnico-raciais de que fazem parte (BRASIL, 2004a, p. 9)

Consideramos que o princípio 9 – “Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade” - também atende às exigências da Lei 10.639/03, pois parte do reconhecimento de que diversos conhecimentos sobre um mesmo objeto estão inter-relacionados e dialogam entre si “questionando-se, complementando-se, aprofundando-se ou esclarecendo-se uns aos outros” (CEETEPS, 2011, p. 11), pautando-se na compreensão de que a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são elementos importantes na construção do conhecimento, pois permitem “que o aluno compreenda o objeto do estudo em sua unicidade, integridade e completude” (CEETEPS, 2011, p. 11).

Conforme vimos anteriormente, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009) enfatiza que a perspectiva da interdisciplinaridade é fundamental para a efetiva implementação da Lei e para o seu enraizamento na escola, e que os conhecimentos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem envolver todos os componentes curriculares.

Finalmente, destacamos o último princípio pedagógico que norteia o Ensino Médio

⁵³ Princípio 3 - Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

nas ETECs, a saber, o princípio 11 – “Trabalho por projeto no desenvolvimento e na avaliação do ensino-aprendizagem”. Este princípio propõe que as atividades sejam planejadas e vivenciadas por todos, sob a inspiração de objetivos, metas e resultados projetados. Considera que o trabalho por projetos é fundamental pois estimula associações, parcerias, cooperação e compartilhamentos, autonomia, iniciativa, automotivação e protagonismo (CEETEPS, 2011, p. 12).

Assim, também o tópico 11 garante abertura para a Lei e suas Diretrizes, uma vez que esta é esclarecedora ao determinar que as unidades de ensino devem “[...] estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2004a, p. 21, grifo nosso) para atender ao que a Lei preconiza quanto ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e à temática étnico-racial.

Além dos princípios pedagógicos que embasam a estrutura curricular do Ensino Médio das ETECs do Centro Paula Souza, é importante ressaltar que ela está fundamentada em competências articuladas a partir de três funções. O documento de 2011 não apresenta uma definição de “competência”, no entanto, esta definição pode ser encontrada na matriz curricular de 2006:

É a capacidade de articular, acionar, mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver situações-problema previstas ou não, enfrentando os desafios e aproveitando os recursos e as oportunidades que compõem o contexto em que a situação ocorre. Exemplos: analisar uma situação; avaliar um objeto; resolver um problema; pesquisar as causas de um fenômeno; apresentar soluções para um conflito; sintetizar ideias em fórmulas ou representações pictográficas; produzir um livro; gerenciar uma produção (CETEC, 2006, p. 24).

E por função:

[...] um conjunto de competências voltadas para a consecução de um mesmo objetivo, como o de representar e comunicar ideias; de investigar e compreender a realidade; de contextualizar os objetos de conhecimento e os problemas as serem solucionados do ponto de vista sociocultural (CEETEPS, 2011, p. 13).

Dessa forma, as competências do Ensino Médio foram classificadas segundo três funções:

- 1ª Função – Representação e Comunicação, aqui incluem as competências
- 2ª Função – Investigação e Compreensão
- 3ª Função – Contextualização Sociocultural.

Desse modo, a Proposta de Currículo do Centro Paula Souza apresenta o perfil das competências do Ensino Médio. Este documento foi elaborado por uma equipe do Laboratório

de Currículo, que construiu uma planilha contendo: o Perfil de Saída do Aluno Concluinte do Ensino Médio; os Perfis de Competências por Série e todas as Competências a serem desenvolvidos nas três séries do Ensino Médio⁵⁴. Além disso, as competências foram selecionadas com base na lista apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e, para cada competência, foram relacionados habilidades, valores/atitudes, instrumentos e procedimentos de avaliação.

Passaremos agora à análise dos currículos das disciplinas que compõem o Ensino Médio das ETECs, em especial os currículos de Língua Portuguesa, História e Artes, uma vez que a Lei 10.639/03 determina que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História do Brasil (BRASIL, 2004a, p.11). Sabemos que a Lei mobiliza a educação como um todo, envolvendo todas as áreas do conhecimento, no entanto, pela primazia que estas disciplinas ocupam, nos deteremos mais sobre elas.

2.6.1 Currículo de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias no Ensino Médio das ETECs do Estado de São Paulo e a inserção da Lei 10.639/03

O currículo de todas as disciplinas do Ensino Médio das ETECs é organizado por temas e subtemas. Não há uma divisão precisa desses temas por séries, períodos, bimestres ou semestres. Os temas são apresentados de forma muito genérica, apresentando raras e rasas indicações sobre a temática proposta na Lei.

Assim, o currículo de Língua Portuguesa e Literatura das ETECs do Estado de São Paulo é organizado em quatro (4) temas:

- Tema 1 - Usos da língua;
- Tema 2 - Diálogo entre textos – um exercício de leitura;
- Tema 3 - Ensino da gramática: algumas reflexões;
- Tema 4 - Texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural.

Podemos perceber, no currículo de Língua Portuguesa e Literatura, que os temas apresentados são muito genéricos e que não há nenhuma referência específica sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana ou sobre a temática étnico-racial, ficando a cargo do professor promover a adequação destes temas às determinações da Lei estudada.

⁵⁴ “A metodologia utilizada contou com o embasamento nas fontes e sua fundamentação teórica, assim como uma série de grupos de discussão temática via ambiente *Moodle* divididos por área de conhecimento envolvendo cerca 200 professores da Instituição” (CEETEPS, 2011, p. 12).

Também na área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, temos o currículo de Artes. Este é organizado em três temas:

- Tema 1 - Aspectos contextuais e históricos das linguagens visuais/sonoras e corporais;
- Tema 2 - Elementos expressivos, processos de produção e produtores dos objetos artísticos e culturais nas diferentes linguagens da Arte;
- Tema 3 - Aspectos da Cultura e da Produção de bens artísticos/culturais.

No currículo de Artes, verificamos uma determinação mais direta sobre a temática sugerida pela Lei 10.6369/03 e suas Diretrizes (2004a) apenas no tema 3, nos seguintes subtemas: “conceito de patrimônio: artístico, histórico, cultural, material e imaterial”, “multiculturalismo e alteridade” e “formação cultural e artística brasileira: influências portuguesa, africana, indígena e imigrante”.

Nestas temáticas, mas, fundamentalmente, na temática sobre a formação cultural e artística brasileira, no qual sugere que sejam abordadas as influências portuguesa, africana, indígena e imigrante, pode-se aproveitar para promover a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, enfatizar a diversidade da nação brasileira, desenvolver uma educação patrimonial a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro e indígena, destacar a importância da influência da cultura africana, de sua ciência, arte, religião e tecnologia trazidas pelos escravizados, bem como de sua produção hoje.

Quanto ao currículo de Educação Física, os temas em que ele está dividido são:

- Tema 1 - Esportes coletivos;
- Tema 2 - Esportes individuais;
- Tema 3 - Esportes radicais;
- Tema 4 - Jogos e brincadeiras;
- Tema 5 - Ginástica e dança;
- Tema 6 - Ginástica e dança;
- Tema 7 - Corpo e movimento;
- Tema 8 - Corpo e saúde;
- Tema 9 - Corpo e qualidade de vida.

Conforme podemos observar, o currículo de Educação Física não traz nenhuma indicação direta sobre a temática sugerida pela Lei estudada e suas Diretrizes Curriculares (2004a), trazendo apenas questões relacionadas à gênero e à inclusão no tema 1 – Esportes Coletivos - no qual sugere que seja trabalhado os subtemas “questões de inclusão e gênero nos esportes coletivos”. Novamente a temática da inclusão e de gênero aparece de forma bastante genérica nos temas 2 e 3, no subtema “a questão da inclusão”; no tema 4, no subtema “as regras e a inclusão” e nos temas 6 e 7, no subtema “as questões de gênero e inclusão”.

2.6.2 Currículo de Ciências Humanas e Suas Tecnologias e a inserção da Lei 10.639/03

O currículo do Centro Paula Souza, na área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias, nos componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, também é apresentado por temas, estes, na maioria das vezes são muito genéricos e raras vezes vinculam-se à proposta da Lei estudada, porém, percebemos que quase todos os temas permitem aproximações e adequações pelos professores de forma a atender ao disposto na Lei 10.639/03 e nas suas Diretrizes (2004a).

Como vimos, o currículo de História, ao lado do de Língua Portuguesa e Artes, tem especial centralidade, por sua obrigatoriedade no tratamento da temática colocada pela Lei, portanto passaremos agora à sua análise.

O currículo de História está dividido em doze (12) temas:

- Tema 1 - Introdução ao estudo da história temática;
- Tema 2 - A importância do trabalho na construção da cultura e da história;
- Tema 3 - As transformações pelas quais passou o trabalho compulsório da antiguidade à contemporaneidade;
- Tema 4 - As transformações pelas quais passou o trabalho livre, da antiguidade à 1ª revolução industrial;
- Tema 5 - Características da sociedade global;
- Tema 6 - As origens da sociedade tecnológica atual;
- Tema 7 - O Brasil na era das máquinas - final do século XIX a 1930;
- Tema 8 - Ditaduras: Vargas e Militar;
- Tema 9 - Os períodos democráticos;
- Tema 10 - A cidadania: diferenças, desigualdades; inclusão e exclusão;
- Tema 11 - Movimentos nacionalistas e internacionalistas;
- Tema 12 - A Cidadania no Brasil de hoje.

Também o currículo de História não apresenta divisões dos temas por séries, períodos, bimestres ou semestres. Os temas estão apresentados de forma muito genérica, apresentando raras e raras indicações sobre a temática proposta na Lei.

Com isso, percebemos que o currículo de História encontra-se ainda fortemente marcado por uma visão historiográfica eurocêntrica, uma vez que, o único enfoque dado à história e cultura afro-brasileira e africana é o enfoque da escravidão quando propõe no tema 3 - As transformações pelas quais passou o trabalho compulsório da antiguidade à contemporaneidade, os subtemas “modalidades do trabalho compulsório: escravidão, escravismo e servidão” e “abolição da escravidão e imigração”, ou seja, uma visão da história africana eurocêntrica, a partir do olhar do colonizador, e não a partir do olhar dos africanos e afro-brasileiros.

Também não há nenhuma referência à África como berço da civilização e suas contribuições para a humanidade como, por exemplo, sobre o Egito antigo, tribos e civilizações africanas, tampouco sobre a contribuição dos africanos e afro-brasileiros na formação da nação brasileira, conforme confirmado na fala dos alunos:

_ [...] pelo que eu vejo, eu não sei se sou o melhor aluno para falar isso porque eu não sou o que presta mais atenção, assim, (risos) eu posso ter perdido alguma parte, mas o que ensinam da África é o que os europeus fizeram com a África. Assim, não ensinam nada cultural da África mesmo, o que que a África é. Mostram o que os europeus... porque na verdade não está contando a história da África para mim. Para mim é a história dos europeus que estão contando. (Aluno)

Porque na escola a gente não aprende sobre, realmente, a cultura africana. Porque a gente é brasileiro, querendo ou não a gente tem sangue africano, europeu e indígena. A única coisa que a gente aprende é sobre europeu. A gente não aprende sobre os índios e a gente não aprende sobre os africanos. O que a gente aprende é bem assim... africano... aprende, ah, chegada dos europeus, colonizaram, tudo bem, vieram para cá, foram escravos, tudo bem, eh... os índios, por exemplo, ah também viraram escravos, tudo bem... a gente não tem um aprendizado assim... acho que a gente tem que aprender. Porque a gente tem isso na nossa cultura. A cultura brasileira é uma cultura africana, europeia e indígena. Só que a gente não aprende sobre isso, esse é o principal problema. Por isso que o povo tem preconceito (Aluno)

Percebemos também no tema 4 - As transformações pelas quais passou o trabalho livre, da antiguidade à 1ª revolução industrial, no subtema: “trabalho livre no Brasil durante a Colônia o Império”, que não há nenhuma referência ao cotidiano vivenciado pelos negros nestes períodos, o que demonstra uma séria lacuna (e porque não um descaso) quanto à participação destes nos referidos períodos históricos.

Nas temáticas acerca das lutas, revoltas populares, movimentos sociais e lutas pela cidadania, nenhuma referência é feita acerca das revoltas populares lideradas pelos negros em nenhum momento da história do Brasil, com destaque no currículo apenas para os movimentos operário e camponês, como se os negros brasileiros tivessem sido totalmente passivos diante da exploração que sofreram à época da escravidão, bem como no pós-abolição e até hoje.

É possível perceber apenas duas referências mais direcionadas para a temática proposta na Lei e pelas Diretrizes Curriculares (2004a): no tema 4, no subtema: “permanência e influência de elementos culturais originários de comunidades indígenas, africanas, europeias e asiáticas protagonistas da história do Brasil nesse período” e no tema 11, nos subtemas: “as lutas contra o colonialismo e o imperialismo na África e Ásia” e “a constituição de novas nações e “nacional e/ou étnico Versus estrangeiro e/ou globalizado”. Embora as indicações

sejam muito genéricas, ficando a cargo do professor incluir ou não a temática e como abordar, conforme está prevista na Lei.

No entanto, apesar dessas lacunas e do apagamento da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo de História, em quase todos os temas sugeridos podem ser feitas adequações e a inclusão de atividades voltadas para a temática determinada pela Lei, conforme sugeriremos no projeto de intervenção no final do capítulo 3.

Na área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias, também temos o currículo de Geografia. Assim como os demais currículos analisados até aqui, o currículo de Geografia apresenta somente dois temas relacionados diretamente à temática sugerida pela Lei e pelas Diretrizes (2004a):

- Tema 1 – Introdução ao estudo da geografia;
- Tema 2 - O homem cria seu espaço;
- Tema 3 - A natureza, a técnica e o homem;
- Tema 4 – Construção espacial das sociedades pelo homem;
- Tema 5 - Os espaços e os homens;
- Tema 6 - O espaço nas modernas sociedades industriais;
- Tema 7 - A formação e mundialização do espaço das sociedades contemporâneas;
- Tema 8 - Os problemas do espaço mundializado;
- Tema 9 - A Terceira Revolução industrial e o novo espaço do homem;
- Tema 10 – A distribuição da população, da riqueza e da pobreza em nível mundial;
- Tema 11 - Ações em defesa do substrato natural e da qualidade de vida;
- Tema 12 - As relações internacionais em tempos de globalização.

Como podemos identificar, não há quase nenhuma temática relacionada à Lei no currículo de Geografia. Apenas dois temas sugerem uma relação com o conteúdo sugerido. De forma mais indireta, no tema 4 - Construção espacial das sociedades pelo homem, no subtema: “as formas do espaço no tempo: das sociedades indígenas às sociedades atuais; as minorias étnicas e sua integração na sociedade brasileira”, ou seja, propõe a abordagem sobre as sociedades indígenas às atuais, mas ainda assim entendidas como “minorias”; e no subtema “nacionalidade e identidade cultural da população brasileira”, propõe o tratamento da identidade cultural da população brasileira, todavia, sem fazer nenhuma referência sobre o que abordar, tampouco sobre o sugerido pelas Diretrizes (2004a).

E no tema 12 - As relações internacionais em tempos de globalização, no subtema “os movimentos de minorias (étnicas, raciais, nacionais, sociais)”, também notamos novamente que a temática étnico-racial é abordada enquanto “minorias”. Neste caso, o conceito de minoria utilizado precisa ser esclarecido e problematizado para não reforçar o aspecto de que a cultura

indígena, africana e afro-brasileira sejam vistas no sentido negativo, isto é, inferiorizadas ou desvalorizadas em relação aos demais grupos étnico-culturais.

E no subtema “tensões, conflitos, guerras no Oriente Médio, na África, na Ásia do Sul e do Sudeste”, a África aparece sob o ponto de vista das guerras e conflitos sofridos no continente. Embora seja importante discutir esses conflitos em sala de aula, percebemos que o currículo de Geografia não dá a devida importância à temática colocada pela Lei no que diz respeito ao estudo do continente africano e sua riqueza, bem como às contribuições que ele pode trazer para o ensino da Geografia.

Finalmente, o tema 12 - As relações internacionais em tempos de globalização, destacamos os subtemas: “tempos de globalização”; “nacionalismos e separatismos”; “os movimentos de minorias (étnicas, raciais, nacionais, sociais)”; “tensões, conflitos, guerras no Oriente Médio, na África, na Ásia do Sul e do Sudeste e os novos rumos do Leste Europeu”. Embora não especificados dessa maneira no currículo, entendemos que aqui podem ser desenvolvidas atividades sobre as tensões entre o local e o global produzidos pela globalização; a tendência à homogeneização global; a fascinação com a diferença e surgimento de novos fechamentos étnicos e novos *apartheids* socioculturais, xenofobias e etnocentrismos; a “mercantilização” da etnia e da alteridade (HALL, 2003); os conflitos separatistas após a Guerra Fria (1947-1991); as guerras civis em países do continente; as lutas pela independência; as lutas das “minorias” étnicas e a problematização do conceito de “minoria”; as disputas por territórios; problemas relativos à diversidade étnica; a luta dos novos movimentos sociais em torno de questões identitárias, entre outros.

Ainda na área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias, temos os currículos de Filosofia e Sociologia. Por suas especificidades, estes currículos possibilitam a compreensão dos diferentes sistemas simbólicos e culturais que a humanidade produziu e contribuem também para a formação crítica e reflexiva do sujeito, o que torna o aluno capaz não só de compreender, como também de transformar a sociedade em que está inserido.

Dessa forma, também o currículo de Filosofia está dividido em temas:

- Tema 1 - Ser humano e a condição humana;
- Tema 2 – O Mundo e a Natureza;
- Tema 3 – O fazer humano;
- Tema 4 – Estética;
- Tema 5 - Teoria do Conhecimento e a Verdade;
- Tema 6 – A Lógica;
- Tema 7 – O conhecimento Mítico e o Etnoconhecimento;
- Tema 8 – Conhecimento Científico;
- Tema 9 – Ética, Moral e Valores;
- Tema 10 – Consciência e Filosofia;

- Tema 11 – Liberdade, submissão e pacto social,
- Tema 12– Política.

Apesar de a Filosofia caracterizar-se como uma disciplina que desenvolve o pensamento crítico, a autonomia e a preparação para o exercício da cidadania, não identificamos nenhuma referência à temática indicada pela Lei, exceto uma: no tema 7, que propõe o estudo do conhecimento mítico e neste ponto inclui a temática do “etnoconhecimento”. Isto demonstra a pobreza do currículo de uma disciplina que muito poderia contribuir, por sua especificidade, com a temática étnico-racial.

Temas relacionados à racismo, preconceito, etnocentrismo, diversidade, desigualdade social, de gênero e raça, multiculturalismo, identidade e diferença, democracia (igualdade formal e efetiva), direitos humanos e justiça social, massificação, alienação, entre muitos outros, poderiam perfeitamente ser aproveitados para o tratamento da temática sugerida pela Lei e pelas Diretrizes (2004^o). A ausência destas abordagens nos sugere que o tratamento curricular dado à Filosofia centra-se no padrão filosófico ocidental (racional/científico), que desconhece a influência de outras produções filosóficas.

Quanto ao tema 7 – O conhecimento Mítico e o Etnoconhecimento, pela primeira vez observamos uma referência direta acerca do que está indicado na Lei sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e da educação étnico-racial, no currículo de Filosofia. Destacamos o subtema: “etnoconhecimento”. Etnoconhecimentos são aqueles conhecimentos produzidos por povos indígenas, tribos e etnias, que são transmitidos de geração em geração e baseiam-se na tradição oral. São conhecimentos que possuem uma estrutura sólida de valores, formas de vida e crenças míticas, profundamente enraizados na vida cotidiana dos povos a partir do saber popular.

Neste tópico, pode-se aproveitar para promover a valorização de outras formas de conhecimentos, que não somente aqueles produzidos a partir de um modo eurocêntrico de saber ou que não se encaixam nos cânones da ciência. Para tanto, entram aqui a valorização de culturas locais (indígenas ou negras), o interesse pela memória local, pelo saber popular, pela promoção da diversidade cultural, pela construção do conhecimento por meio de saberes baseados na experiência e nas práticas sociais e pela consideração de que o conhecimento é uma construção sociocultural que cada grupo cultural tem de seu próprio modo de ser, entender e representar o mundo.

No âmbito das Ciências Humanas e Suas Tecnologias, temos ainda o currículo de Sociologia. Este é dividido nos seguintes temas.

- Tema 1 – Indivíduo e sociedade;
- Tema 2 – O Trabalho e a Sociedade;
- Tema 3 – Estratificação e Mobilidade Social;
- Tema 4 – Diferença e desigualdade;
- Tema 5 – Mudança e Transformação social;
- Tema 6 – Cultura e Ideologia;
- Tema 7 - Identidade e Alteridade;
- Tema 8 – Grupos étnicos e etnicidade;
- Tema 9 – Cultura e indústria cultural no Brasil;
- Tema 10 – Violência;
- Tema 11– O Poder e o Estado;
- Tema 12 – Democracia, Cidadania e Justiça.
- Tema 13– Sociologia Urbana.

O currículo de Sociologia é o que mais encontra-se em conformidade com a Lei e as Diretrizes Curriculares (2004a), à medida que propõe, em vários momentos, a introdução da temática étnico-racial.

No tema 6 – Cultura e Ideologia, por exemplo, nos subtemas “conceitos” e “trocas culturais e culturas híbridas”, há a possibilidade de se problematizar o conceito de cultura, trocas culturais e hibridismo, abordagem que permite a valorização da diversidade e o respeito às culturas diferentes da nossa. Conforme vimos, o hibridismo é termo usado para indicar o caráter misto e diaspórico das culturas contemporâneas, ou seja, é usado para mostrar que as culturas não são homogêneas, orgânicas, fixas, estáveis, autônomas e autossuficientes, e que exige a negociação com a “diferença do outro” (HALL, 2003), portanto, é um aspecto fundamental para a interculturalidade na educação.

O tema 7 – Identidade e Alteridade, também está de acordo com a propositura da Lei e com a educação para a diversidade, especialmente nos subtemas “da cultura ao conceito de alteridade e identidade”; “alteridade na construção do sujeito” e “identidade e coletividade”. A este respeito pode-se trabalhar os conceitos de cultura, alteridade, identidade e diferença, inclusive alargar a discussão para problemática da diversidade cultural, a partir de uma perspectiva que rompe com a tendência à homogeneização e à integração dos grupos subordinados à uma cultura dominante, bem como que rompe com a perspectiva contrária, qual seja, a que propõe o reconhecimento da diferença de forma tão radical que acaba por provocar novas polarizações, segregações e novos “apartheids culturais”. Esta é a perspectiva crítica da interculturalidade proposta por Candau (2008) e é fundamental que esteja presente na formação dos alunos.

O tema 8 – Grupos étnicos e etnicidade, também se apresenta aberto à temática proposta pela Lei e pelas Diretrizes (2004a), ao indicar os seguintes subtemas: “aspectos

teóricos etnicidade e raça (superação do conceito)”; “eticidade e cultura”; “matrizes na formação do povo brasileira (matriz africana, portuguesa e indígena)” e “comunidades tradicionais” (quilombos, caiçaras, indígenas, caipiras, entre outras)”.

Percebemos, neste ponto do currículo de Sociologia, que é coerente a discussão proposta acerca dos temas “eticidade” e “raça”. No entanto, o mesmo deixa a entender o subtema “raça (superação do conceito)”, o que quer dizer com a expressão entre parênteses. Sabemos que o conceito de “raça”, enquanto categoria biológica e científica que propunha a divisão hierárquica dos povos, foi superada há muito tempo. No entanto, a palavra “raça” foi ressignificada passando a ser usada enquanto “uma construção social e política”, isto é, uma categoria que é utilizada para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam e até determinam o lugar social de alguns grupos no interior da sociedade brasileira (BRASIL, 2004a). Portanto, não se trata de superá-la, mas de ressignificá-la.

Ainda neste contexto, destacamos os subtemas sobre “cultura e etnicidade”, “matrizes na formação do povo brasileiro (matriz africana, portuguesa e indígena)” e “comunidades tradicionais (quilombos, caiçaras, indígenas, caipiras, entre outras)”, por incluir a discussão sobre “etnia”, pertencimento étnico-racial, mas sobretudo, por incluir a valorização da participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira e dos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares (2004a).

Dessa forma, concluímos a análise dos conteúdos curriculares da área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias e Linguagens, Códigos e Suas tecnologias. Foi possível perceber as lacunas e até mesmo a ausência da temática indicada pela Lei 10.639/03 e pelas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004a), o que nos mostra que após 15 anos de sua promulgação muito ainda está por ser feito.

Após termos analisado os currículos das áreas de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas e suas Tecnologias, buscamos conferir os Planos de Trabalho e os diários de classe dos professores, para averiguarmos se eles estavam do mesmo modo que os currículos ou se eles apresentavam algum acréscimo em relação à Lei estudada.

A análise dos Planos de Trabalho dos professores e dos diários de classe dos componentes curriculares analisados, permitiu-nos observar que os três documentos - Currículo das ETECs do Estado de São Paulo - Planos de Trabalho dos Professores e diários de classe – encontram-se todos articulados, sendo a base desses documentos a Proposta de Currículo por Competência para o Ensino Médio (CEETEPS, 2011) de cada disciplina. Desse

modo, nos componentes curriculares em que foram encontradas indicações relacionadas à temática voltada para a Lei e suas Diretrizes, também foram encontradas as mesmas referências nos Planos de Trabalho dos professores e nos seus respectivos diários.

Portanto, em todos os componentes curriculares, identificamos a mesma articulação entre Currículo, Plano de Trabalho e diário de classe. Contudo, apenas no diário de Artes, sobre o tema - “formação cultural e artística brasileira: influências portuguesa, africana, indígena e imigrante” (1ª- série), a professora descreveu que trabalhou a miscigenação racial - o índio, o negro e o branco na formação da identidade cultural brasileira. Detectamos também apenas uma diferença no Plano de Trabalho de Artes que não constava no Currículo: a referência ao Egito em História da Arte, mas o mesmo não foi identificado no diário.

E também em Geografia, na terceira série do Ensino Médio, a professora detalhou em seu diário as seguintes temáticas desenvolvidas que não constavam no Currículo, sobre o tema 11 - “Ações em defesa do substrato natural e da qualidade de vida”: fatores históricos que influenciaram na pobreza dos espaços mundiais e a atuação da China na África - tensões e conflitos mundiais; a influência da China no continente africano; conflitos na Ásia e África e conflitos ambientais na África. E o professor de História também registou que trabalhou sobre Egito Antigo (não constava no currículo).

Além disso, nos Planos de Trabalho de algumas disciplinas foram encontradas algumas competências, habilidades e valores relacionados à temática sugerida pelas Diretrizes (2004a).

Nos componentes de Filosofia, Educação Física, Geografia, Sociologia, História da segunda série do Ensino Médio constatamos, na competência: “compreender os elementos cognitivos, afetivos, físicos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros”, verificamos o valor/ atitude: “respeito às diferenças e tratar a todos como iguais”. Em Geografia, faz parte dessa competência a habilidade: “utilizar dados da literatura, religião, mitologia, folclore para compreensão da formação das identidades”.

Da mesma forma, além dessa competência, podemos citar “compreender a sociedade, sua gênese, sua transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana”, na qual verificamos o valor/atitude: “valorização da colaboração de diferentes povos, etnias, gerações na construção do patrimônio cultural da Humanidade” (Filosofia, Geografia, Sociologia e História). Em Geografia (2ª- série), ainda nesta competência, encontramos a habilidade: “distinguir elementos culturais de diferentes origens e identificar e classificar processos de aculturação”.

Em Espanhol (2^a- série, 3^a- série) chamou-nos a atenção a competência “usar línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas ou etnias e para comunicação interpessoal” e a habilidade “utilizar as línguas estrangeiras como instrumento de acesso: a diferentes manifestações culturais de outros povos, expressas em suas próprias línguas”, bem como os valores: “valorizar manifestações culturais de outros povos e interessar-se em conhecê-las e usufruí-las” (Inglês, 1^a- série).

Finalmente, nos Planos de Trabalho de Geografia e Língua Portuguesa, da terceira série do Ensino Médio, destacamos a competência: “considerar a linguagem e suas manifestações como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais que se realizam em contextos histórico-culturais específicos” (Geografia, Língua Portuguesa), relacionada às habilidades: “situar as diversas produções da cultura em seu contexto histórico, histórico-cultural”, “identificar características e elementos nacionais, regionais, locais, grupais, nas diferentes formas de expressão e comunicação e utilizá-las para a análise e interpretação das produções literárias, científicas e artísticas” e “detectar, nos lugares, as relações de convivência ou de dominação entre culturas de diferentes origens”, bem como os valores/attitudes relacionados à essas habilidades: “reconhecimento e respeito pelas diferenças e tratamento a todos como iguais” e “valorização das contribuições de diferentes gerações, povos, etnias na construção do patrimônio cultural da humanidade”, valores estes também presentes no Plano de Trabalho de Inglês, Espanhol e Língua Portuguesa (3^a- série).

Assim, não foi possível detectar nenhuma novidade nos Planos de Trabalho e nos diários dos professores, pois estes acompanham “literalmente” os conteúdos propostos no Currículo do Centro Paula Souza, sendo possível encontrar apenas algumas competências e habilidades que apresentam certa abertura para a Lei e suas Diretrizes (2004a).

CAPÍTULO 3 - A AVALIAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO E TÉCNICA DO MUNICÍPIO DE BATATAIS/SP

Após ter analisado a Proposta Curricular para o Ensino Médio das ETECs do Estado de São Paulo, os Planos de Trabalho e os diários de classe dos Professores, e a partir do referencial teórico que embasa a educação para a diversidade, apresentaremos no terceiro capítulo uma contextualização e caracterização do município e da escola pesquisada, bem como a análise dos documentos escolares - Plano Plurianual de Gestão (PPG) e Projeto Político-Pedagógico (PPP), para verificarmos se estes documentos contemplam as exigências colocadas pela Lei 10.639/03 e se têm a diversidade como um eixo orientador das práticas pedagógicas, critério fundamental para o enraizamento desta Lei na escola.

Dois pontos merecem esclarecimento quanto ao referencial teórico que utilizamos para analisar o Plano Plurianual de Gestão (PPG) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP): procuramos avaliar o grau de implementação e de enraizamento da Lei no que diz respeito aos documentos escolares, sobretudo, com foco nas determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004a) e nos três eixos apresentados neste documento: “consciência política e histórica da diversidade”; “fortalecimento de identidades e de direitos”; “ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”. Ao mesmo tempo, seguimos os critérios e os indicadores de avaliação da implementação e enraizamento da referida Lei utilizados na pesquisa de Nilma Lino Gomes (2012a) intitulada “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03”.

3.1 Contextualização e Caracterização do Município e da Escola

O motivo que levou à escolha desta unidade de ensino deve-se ao fato de a escola ser conhecida por seu trabalho no desenvolvimento de projetos como apoio do processo de ensino e aprendizagem e, dentre estes projetos, a Etec apresenta um em especial, a feira “Africanidade”.

Esta feira constitui um grande evento realizado pela escola há mais de dez anos e conta com a participação e o envolvimento dos alunos, da professora responsável, da comunidade (pais de alunos, amigos, visitantes de outras escolas públicas), de membros do Movimento Negro, bem como de pessoas engajadas na cidade de Batatais com a causa negra.

A escola localiza-se em um bairro S. A., no município de Batatais. O município está localizado no Nordeste do Estado de São Paulo e possui uma área territorial de 849,526 km², - 20,89111° de latitude e -47,585° de longitude e altitude de 862m, estando a 355 km da cidade de São Paulo. Atualmente, a cidade de Batatais faz divisa com os municípios de São José da Bela Vista, Restinga, Franca, Patrocínio Paulista, Altinópolis, Brodowski, Jardinópolis, Sales de Oliveira e Nuporanga e está situada entre duas grandes cidades: a uma distância de 42 Km da cidade de Ribeirão Preto e a 49 km da cidade de Franca (IBGE, 2017).

FIGURA 2: Mapa do município de Batatais/SP



Fonte: Google (2018).

De acordo com o último censo demográfico do IBGE (2010), Batatais possuía 56.476 mil habitantes em 2010 e uma população estimada para 2017 de 61.480 habitantes. Desses

56.476 mil habitantes, em 2010, 41.472 eram brancos e 14.790 eram negros, sendo 2.829 pretos e 11.961 pardos; 27.744 homens e 28.732 mulheres (IBGE, 2010).

TABELA 2 – Dados demográficos da cidade de Batatais (2010)
Ano de 2010 – Batatais

Cor e raça							
Batatais (SP)	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Sem declaração
	56.476	41.472	2.829	11.961	177	37	-

Fonte: IBGE, 2010.

O salário médio mensal dos trabalhadores formais do ano de 2015, em Batatais, foi estimado em 2,6 salários⁵⁵ e um PIB per capita (2014) de R\$ 24.193,62, sendo o percentual de 77,8 % das receitas oriundas de fontes externas (2015). O índice de desenvolvimento humano da cidade foi calculado em 0,761 e uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade de 97,7% (IBGE, 2010). O IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental esteve em 6,3 e dos anos finais do ensino fundamental em 5 (2015) (IBGE, 2017).

A cidade possui taxas de esgotamento sanitário (97,2%) e arborização de vias públicas (97,3%) adequados e urbanização de vias públicas razoável (52,3%). Sua taxa de mortalidade infantil é de 15,78 óbitos por mil nascidos vivos (2014); 1,6 internações por mil habitantes por diarreia (2016) e 14 estabelecimentos de Saúde do Sistema Único de Saúde [2009] (IBGE, 2017).

⁵⁵ Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 30,3% da população nessas condições. (fonte <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/batatais/panorama>).

Atualmente, a população negra (5,0% pretos e 21,17% pardos) corresponde a aproximadamente 26,17% da população total batataense, enquanto a população branca corresponde a aproximadamente 76,43%⁵⁶. Em comparação com a realidade brasileira, os dados do último senso demográfico (IBGE, 2010) revelaram um aumento significativo de pessoas que se autodeclararam pretos ou pardos: um total de quase 50,93% (IBGE, 2010), 43,41% (82 milhões de pessoas) se autodeclararam pardos; 7,5% (14,5 milhões) se autodeclararam pretos e 47,5% (91 milhões de brasileiros) se autodeclararam brancos, situação que não difere da realidade batataense (IBGE, 2010).

TABELA 3 – População residente por cor ou raça – Brasil/Batatais
Tabela 3175 – População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio

Variável - População residente (pessoas)							
Cor ou raça							
Brasil e município	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração
Brasil	190.755.799	91.051.646	14.517.961	2.084.288	82.277.333	817.936	6.608
Batatais (SP)	56.476	41.472	2.829	177	11.961	37	-

Fonte: IBGE, 2010.

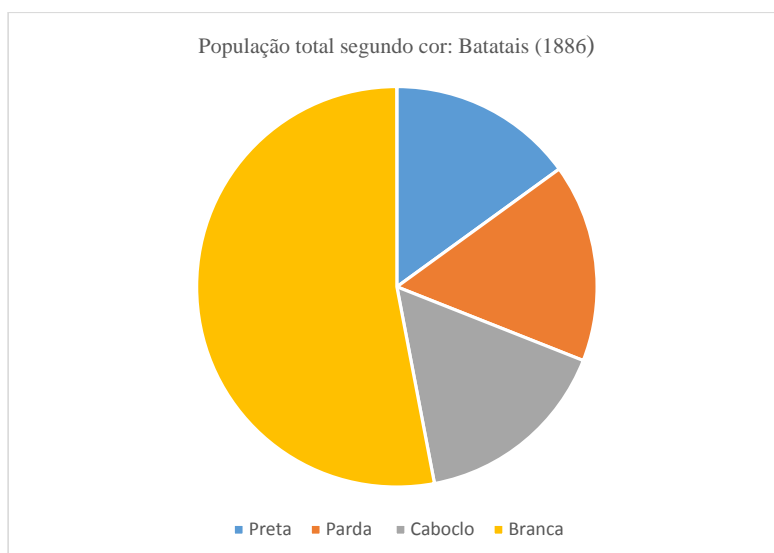
Batatais tem em sua origem uma história marcada pela escravidão, bem como por políticas de imigração no pós-abolição. À época da primeira fase de seu povoamento, Juliana Garavazo constata em sua pesquisa⁵⁷ que havia pequena presença de escravos no compute geral da população: em 1967, havia 81 pessoas livres e nenhum escravo. Já em 1797, de em total de 365 pessoas, 296 eram livres e 69 escravos (BRIOSCHI, 1995, p. 112 apud GARAVAZO, 2006, p. 29).

⁵⁶ Branca: 76,43%; Preta: 5,0 %; Parda: 21,17%; Negros (pretos e pardos): 26,17%. Fonte: (Fonte: IBGE, 2010) <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175>.

⁵⁷ “Riqueza e escravidão no Nordeste Paulista: Batatais, 1851-1887”

No entanto, houve uma segunda fase do povoamento da região do Sertão do Rio Pardo, a partir da virada do século XVIII para o XIX, período em que a região teria passado por profundas transformações econômicas e demográficas⁵⁸, com a chegada dos denominados “entrantes mineiros”, que para cá vieram em decorrência da decadência da produção aurífera em Minas Gerais, o que os forçou a voltarem-se para outras atividades econômicas tais como a agricultura e a pecuária. Associada ao crescimento da região, verificou-se uma modificação na estrutura social da população e um aumento do número de escravos, em 1835, de um total de 10.667 pessoas, 7.224 eram livres e 3.443 escravos (GARAVAZO, 2006).

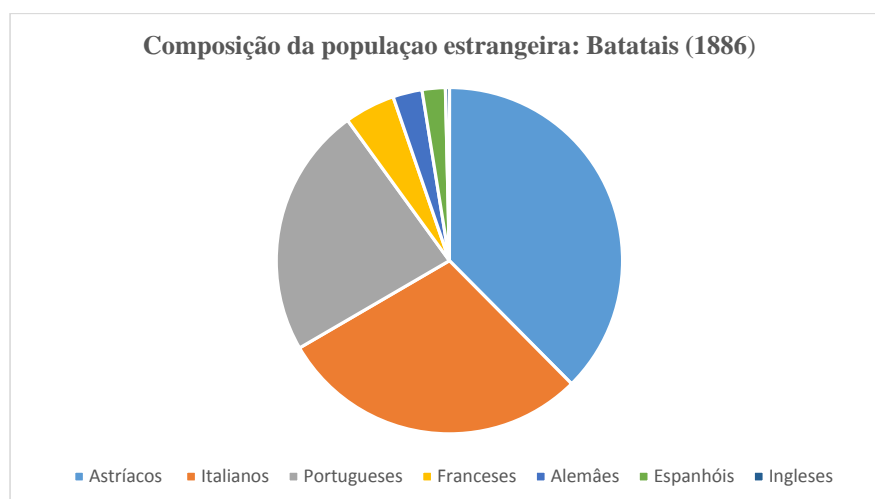
GRÁFICO 1 - População total segundo cor: Batatais (1886)



Fonte: BASSANEZI, 1999 apud GARAVAZO, 2006, p. 64.

Marcada ainda pelo crescimento da cafeicultura (1886), pela chegada da ferrovia da Mogiana (1886), e pela Abolição da Escravatura (1988), a cidade abre as portas aos imigrantes europeus e à política imigratória que o Brasil adotava afora, abandonando, assim, os negros que aqui viviam à sua própria sorte. Por volta de 1887, cerca de 56.2% dos 13.058 trabalhadores empregados nas propriedades rurais de Batatais eram estrangeiros (GARAVAZO, 2006, p. 87), conforme o gráfico abaixo:

⁵⁸ “Houve, a partir de 1740 até os anos de 1790, uma relativa estagnação no crescimento demográfico da população residente e nas atividades econômicas ali praticadas. Esta estagnação é comumente explicada pela decadência econômica da região, fruto do esgotamento das minas goianas” (GARAVAZO, 2006, p. 25).

GRÁFICO 2 - Composição da população estrangeira: Batatais (1886)

Fonte: BASSANEZI, 1999 apud GARAVAZO, 2006, p. 66.

Assim, a população estrangeira livre de Batatais cresceu de forma expressiva: em 1874, contava com apenas quarenta e três estrangeiros. Já em 1886, contava com seiscentos e vinte estrangeiros, 3,1% do total da população do município (568 deles eram europeus) (GARAVAZO, 2006).

Ora, remontar à história do povoamento e formação de Batatais no presente trabalho é importante uma vez que nos faz compreender o imaginário que ainda prevalece acerca do tema estudado. Ou seja, trata-se de uma cidade que teve a presença de uma cultura escravocrata, patriarcal, baronil, que sustentou seu desenvolvimento e crescimento econômico às custas da exploração e da escravização de um povo e que, findada a escravatura, seguiu a mesma política imigratória adotada Brasil afora, substituindo a mão de obra escrava pela mão de obra do imigrante branco europeu, especialmente a italiana. No que se refere à história oficial da formação da cidade e de seu povoamento encontrada em livros, sites, etc., é

ressaltada a forte presença dos imigrantes italianos na cidade e a celebração de sua cultura e influência em uma festa tradicional denominada “San Genaro”, que ocorre todo ano no mês de setembro, o que confirma nossa constatação de que é apagada a história dos africanos e afrodescendentes que para cá vieram e que ajudaram na formação da cidade.

Portanto, estas informações são importantes porque nos ajudam a compreender o contexto de formação da cidade de Batatais e o contexto de chegada dos negros⁵⁹ que para cá vieram e, a partir daí compreender o imaginário que prevaleceu e ainda prevalece entre brancos e negros neste local. O que muito nos ajudará a entender o amplo e complexo processo de implementação da Lei 10.639/03, em um contexto histórico de desenvolvimento que se utilizou da escravidão e, posteriormente, serviu-se da política imigratória estrangeira como substituição da mão de obra escrava e, ainda se serviu do mito da democracia racial para justificar uma realidade de dominação e um apagamento do racismo, o que será verificado também no Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada.

Todavia, estes dados reforçam a importância da implementação da Lei 10.639/03, no sentido de que constitui em uma política educacional que proporciona um resgate de uma história e cultura historicamente negada e silenciada, portanto, constitui-se num instrumento de valorização, reparação e reconhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira no ambiente escolar desde os primórdios da educação básica, processo fundamental para a superação das desigualdades sociais e raciais e para a concretização da igualdade.

3.2 Histórico e Caracterização da Escola

A presente pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Médio e Técnica do município de Batatais, fundada pela Lei n. 77, de 23 de fevereiro de 1948, e instalada em 14/12/1949, passando a funcionar em período matutino e vespertino em 1º de março de 1949, com a denominação de “Curso Prático de Ensino Profissional”. Às meninas, além de Matemática, Português, História e Geografia, o curso oferecia também aulas de Arte Culinária e Corte e Costura. Aos meninos, oferecia, além das matérias citadas, o aprendizado no manuseio das máquinas e instrumentos da época: tornos, serras, compassos para a confecção

⁵⁹ O estudo de Juliana Garavazo (2006, p. 136) aponta que, dos 492 inventariados nos anos ímpares – entre 1850 – 1888 – 285 morreram na condição de escravistas deixando 1.623 escravos e 142 ingênuos (crianças nascidas livres a partir da Lei do Ventre Livre) a serem partilhados entre seus herdeiros. E um ex-escravo que pagou por sua liberdade à Dona Maria Frauzina da Conceição - o valor a ele atribuído entrou como dinheiro no inventário, e não como semovente na partilha. Foram incluídos ainda 26 escravos e trinta e dois ingênuos arrolados no inventário de João Silvério de Carvalho que não entraram na composição de seu patrimônio por algum motivo que não consta nos autos.

de pequenas ferramentas. Em 1951, foi criado o curso noturno.

Desde sua fundação, a escola passou por várias transformações e recebeu várias denominações de modo que, somente em 2008, foi transformada em Etec pertencente ao “Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza” (CEETEPS), autarquia estadual voltada ao ensino profissional, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo.

Desse modo, em 2015, a escola completou sessenta e cinco anos. Ao que consta em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), foram sessenta e cinco anos dedicados ao ensino profissionalizante, contribuindo, assim, para o desenvolvimento social e industrial de Batatais e região (PPG, 2016-2020).

Em 2015, a escola completou 65 anos dedicados à educação profissional de jovens e adultos de Batatais e região, tendo importante participação no desenvolvimento social e industrial da cidade de Batatais, e até hoje continua empenhada em cumprir sua missão, considerando o papel da educação pública no mundo contemporâneo, que é o de formar estudantes capazes de adquirir e desenvolver novas competências, viver harmoniosamente na sociedade e enfrentar os desafios do mercado de trabalho (PPG, 2016-2020, p. 12).

Assim, a Etec tem uma história tradicional voltada para a formação profissional pública em Batatais e região, desde 1949⁶⁰. Seu principal objetivo é contribuir para uma educação de qualidade com o intuito de direcionar os jovens para o mercado de trabalho e/ou dar condições para a continuidade nos estudos de nível superior. Hoje, a escola é referência de educação na cidade apresentando os melhores índices nas avaliações externas tais como vestibulares, ENEM, SARESP etc. em comparação com as outras escolas públicas e privadas do município.

Atualmente, tem como missão “o comprometimento com o futuro e com a formação para a cidadania”, pois parte do princípio de que

A capacitação profissional é um diferencial na vida dos estudantes das escolas técnicas do Centro Paula Souza, pois tal formação é capaz de trazer referenciais importantes, técnicos e comportamentais, que habilitam os mesmos a buscar melhores oportunidades de emprego, melhorando assim as suas condições de vida e de suas famílias (PPG 2016-2020, p. 02).

MISSÃO

Conduzir o aluno a desenvolver plenamente as suas competências pessoais e profissionais, visando a sua inserção e permanência no mundo do trabalho, ciente do

⁶⁰“A Etec foi criada pela Lei nº 77, de 23/02/1948, com a denominação de Curso Prático de Ensino Profissional e instalada em 14/12/1949, passando a funcionar em 1º de março de 1950, quando o Sr. Ademar Pereira de Barros governava o Estado de São Paulo, sob a administração do Dr. Jorge Nazar, então Prefeito Municipal” (PPG, 2016-2020, p. 12).

seu papel social, com visão inovadora e consciente de buscar o aprendizado para a vida, de forma autônoma e crítica (PPG, 2016-2020, p. 36).

VISÃO

Ser referência regional na formação educacional básica, na formação técnica profissional e no desenvolvimento humano, mediante uma formação integral (PPG, 2016-2020, p. 36).

Por localizar-se em uma cidade cuja economia é diversificada e que é considerada um polo industrial regional da região Nordeste de São Paulo, a escola é favorecida nos cursos dos Eixos Tecnológicos “Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios” e “Informação e Comunicação”, pois sempre há demanda por mão de obra qualificada uma vez que a cidade possui empresas do setor Metalúrgico; uma Usina de açúcar e álcool; empresas têxteis e confecções; comércio e serviços; e um hospital (PPG, 2016-2020, p. 12).

O perfil dos alunos da Etec de 2016 compunha-se de 645 homens, 714 mulheres totalizando 1.359 alunos, a maioria entre 15 a 19 anos de idade, sendo que, destes, 295 declararam-se afrodescendentes.

3.2.1 Cursos Oferecidos pela Escola

A escola oferece o Ensino Médio regular⁶¹ no período da manhã; o Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) em período integral e o Ensino Técnico no período da noite (apenas um curso técnico à tarde), sendo, em 2016, seis classes de Ensino Médio regular e nove classes de Ensino Médio Integrado ao Técnico (ETIM), totalizando seiscentos alunos e um total de setecentos alunos distribuídos entre os cursos técnicos ofertados na escola⁶².

Desse modo, a escola abarcou, no ano de 2016, um total mil e trezentos alunos, distribuídos nos períodos manhã, tarde, noite e integral contando com a classe descentralizada de Pedregulho.

QUADRO 3 - Cursos oferecidos pela Etec e seus respectivos períodos no ano de 2016

Alunos por turno (Ano - 2016)				
	Manhã	Tarde	Noite	Integral
Ensino Médio	X			

⁶¹ Fundamentação Legal do Ensino Médio: Lei Federal nº 9394/96, alterada pela Lei Federal nº 11684/08, Resolução CNE/CEB nº 02/2012 e Indicações CEE nº 09/2000 e 77/08 (PPG, 2016-2020, p. 11).

⁶² A escola possui ainda uma classe descentralizada em Pedregulho com os cursos técnicos de Administração e Recursos Humanos, com 80 alunos (PPG, 2016-2020, p. 37).

Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM)				X
Ensino Técnico		X	X	

Fonte: PPG, 2016-2020, p. 37.

Quanto ao Ensino Médio regular, foco de nossa pesquisa, seu objetivo é a “consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando aos alunos o prosseguimento dos estudos, além de prepará-los para o mercado trabalho” (PPG, 2016-2020, p. 03).

Já o Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) tem como objetivo apresentar um modelo de currículo voltado para os cursos técnicos, somado ao sistema regular, capaz de fornecer competências para formação profissional e para a formação geral.

Para tanto, verificamos em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), que a escola oferece atividades e projetos, considerados uma forma eficaz e facilitadora do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Dentre as atividades e projetos ofertados pela escola, podem ser citados: participação nas Olimpíadas (Matemática, Química e Física); semana de provas e simulados; preparação para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e para os vestibulares em geral; grupos de estudo e alunos voluntários em projetos de monitoria no contra turno; “Projeto Solidariedade” (em datas previamente agendadas, os alunos visitam um asilo e passam a manhã conversando e cuidando dos idosos e também fazendo doações de fraldas geriátricas. O projeto também abrange as crianças de uma creche que são recepcionadas na escola com uma festa na qual recebem brinquedos).

Quanto aos projetos de cunho pedagógico, podem ser citados os eventos: “Tribos Urbanas”, “Africanidade” e “Feira das Nações”, eventos estes já incorporados ao calendário escolar e que visam o aprimoramento do educando como pessoa, o protagonismo, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (PPG, 2016-2020, p. 3) e estão vinculados à questões relacionadas ao exercício da cidadania, ao combate ao preconceito e à discriminação e ao respeito à diversidade étnico-racial.

É justamente por realizar um projeto da natureza como o “Africanidade”, o motivo que nos despertou o interesse em avaliar o grau de implementação e de enraizamento da Lei por nós estudada nesta escola. Aliás, este evento é um trabalho que vem sendo realizado desde longa data na escola e é bastante famoso na cidade de Batatais.

Além do Ensino Médio e do Ensino Médio Integrado ao Técnico, os cursos voltados para a formação técnica, oferecidos pela escola são: Informática, Agenciamento de Viagem, Eventos, Enfermagem, Farmácia, Mecânica, Administração e Recursos Humanos, todos oferecidos no período noturno (apenas o curso de Enfermagem passou a ser oferecido no período da tarde a partir do ano de 2015)⁶³.

Dentre as parcerias que a escola possui com instituições públicas e privadas, consta a parceria com Prefeitura Municipal de Batatais, que oferece a merenda escolar. Para o Ensino Médio, é oferecida comida de ótima qualidade, elaborada na Cozinha Piloto da Prefeitura com a ajuda de uma nutricionista. Os alunos também recebem frutas três vezes na semana. Para os alunos dos cursos técnicos, são oferecidos lanches preparados pela merendeira da escola (são 500 lanches ao dia).

A parceria da Prefeitura com a Etec também atua na oferta de materiais de construção básicos para pequenos reparos, além da concessão de estágios supervisionados aos alunos do curso de Farmácia e nas creches (UPA, postos de saúde, creches).

Além de Batatais, a Etec atende os municípios da região: Altinópolis, Brodowski, Itamogi, Jardinópolis, Santo Antônio da Alegria, Nuporanga, São Sebastião do Paraíso, Sales de Oliveira, Orlândia e Pedregulho (classe descentralizada).

QUADRO 4 - Municípios atendidos pela Etec - Ensino Médio regular e ETIM - 2016

Ensino Médio e regular e ETIM- 2016					
Batatais	Brodowski	Altinópolis	Jardinópolis	Itamogi	Santo Antônio da Alegria
436	121	8	1	1	16

Fonte: PPG, 2016-2020.

⁶³ Os cursos técnicos são agrupados de acordo com os seguintes Eixos Tecnológicos: 1. Eixo Tecnológico de Informação e Comunicação, para o Curso Técnico em Informática. 2. Eixo Tecnológico de Hospitalidade e Lazer, para os Cursos Técnicos de Agenciamento de Viagens e Eventos. 3. Eixo Tecnológico de Ambiente, Saúde e Segurança, para os Cursos Técnicos em Farmácia e Enfermagem. 4. Eixo Tecnológico de Controle e Processos Industriais, para o Curso Técnico em Mecânica. Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios, para os Cursos Técnicos em Administração, Finanças e Recursos Humanos. Em todos Eixos Tecnológicos verificam-se parcerias com empresas, instituições públicas e privadas, tais como Prefeitura Municipal da Estância Turística de Batatais; Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), que oferece a possibilidade de estágios; Usina Batatais; Centro Universitário Claretiano, permitindo semestralmente visita técnica aos laboratórios de Anatomia, Química, Biologia e Microbiologia; Santa Casa de Misericórdia e Asilo dos Pobres de Batatais, com a oferta de vagas de estágio; UNIMED e APAE, também com o oferecimento de estágios; Farmácia Fernando Manipularium; Unidade de Pronto Atendimento (UPA); empresas de eventos, organismos municipais e estaduais; agências e operadoras de turismo.

3.2.2 Recursos Físicos, Recursos Materiais e Recursos Humanos da Etec

A escola possui uma ótima infraestrutura que está dividida em: dezoito salas de aula; nove laboratórios de informática; um laboratório de manutenção de computadores; um laboratório de gestão e negócios; um laboratório de ciências; um laboratório de enfermagem; um laboratório de farmácia; um laboratório de Agenciamento de Viagem; uma Biblioteca; uma quadra de Esportes coberta; uma quadra de Esportes sem cobertura; um pátio interno.

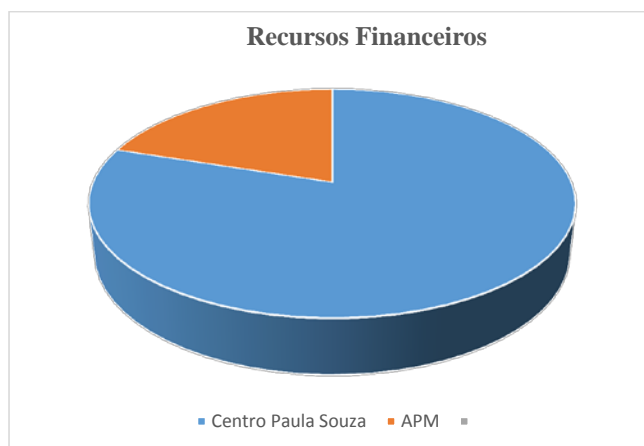
Para o curso de mecânica, possui uma sala de desenho; um torno CNC; uma sala de automação; um Laboratório de Ensaios; um Laboratório de Desenho assistido por computador; uma Oficina Mecânica com equipamentos convencionais; um setor de caldearia e solda. Conta, ainda, com um salão de eventos para realização de palestras, *workshops* e outras apresentações. Todos estes ambientes estão distribuídos em três blocos⁶⁴:

A biblioteca da escola é bastante ampla; conta com um assistente (um professor adido que cumpre seu horário nesta função) e possui um bom acervo entre livros didáticos, paradidáticos, periódicos, monografias e obras nas mais variadas áreas de conhecimento.

No que se refere aos recursos materiais, a escola possui equipamentos diversos, distribuídos pelos laboratórios de informática, setor administrativo, laboratório de enfermagem, laboratório de farmácia, laboratório da área de gestão e negócios, ambientes disponíveis para o curso de mecânica, laboratório de ciências (com equipamentos para o desenvolvimento das atividades e experiências). Entre as últimas aquisições, estão microcomputadores, notebooks, projetores multimídia, equipamentos de caldearia, de automação, elétrica e eletrônica, mobiliários de madeira e aço, além de equipamentos para o laboratório de farmácia e de ensaios tecnológicos.

Quanto aos recursos financeiros, a escola tem seus recursos provenientes de duas fontes: Centro Paula Souza, que representa 80% dos recursos financeiros (verba de Despesas Miúdas e Pronto Pagamento), e APM (Associação de Pais e Mestres), que representa apenas 20% dos recursos financeiros.

⁶⁴ O primeiro bloco possui dois corredores, onde estão localizadas salas de aula, laboratórios, biblioteca, recepção, setor administrativo, pátio, cantina, arquivo, sala dos professores, cozinha e sanitários. O segundo bloco abriga a oficina mecânica, sala de desenho, laboratório de CAD, laboratório de automação, sala do torno CNC, laboratório de ensaios tecnológicos, setor de caldearia e setor de soldagem. O terceiro bloco possui um corredor com salas dos dois lados, salão de eventos, laboratórios de Gestão, laboratório de informática, laboratório de manutenção, além de sanitários e sala de apoio para Atendente de Classe (PPG, 2016-2020, p. 26).

GRÁFICO 3 – Recursos Financeiros da Etec

Fonte: PPG, 2016-2020, p. 33.

Fazem parte da equipe gestora e administrativa da escola: um Diretor de Escola; um Diretor de Serviços Administrativos; um Diretor de Serviços Acadêmicos; um Assistente Técnico Administrativo; um Assistente Administrativo; um Auxiliar Docente; um Oficial de Serviços Operacionais; um Agente de Segurança Interna; um Almojarife; oito Auxiliares Administrativos; um Auxiliar de Serviços Operacionais; dois Estagiários; dez (10) coordenadores de curso; um (1) coordenador pedagógico e um (1) orientador educacional.

Quanto ao corpo docente, a escola possui setenta e um professores com sede na unidade escolar e dez com sede em outras ETEC's. A formação dos docentes do quadro permanente é a seguinte: vinte e três licenciados; trinta e seis graduados; vinte pós-graduados; dois Mestres e três Doutores.

A unidade escolar dispõe ainda de dois serviços terceirizados, um na área da limpeza (cinco funcionários), e outro na área de vigilância patrimonial (seis vigilantes)⁶⁵. Ao que parece, a escola apresenta-se bastante limpa e organizada com os trabalhos da equipe da limpeza. Do mesmo modo, a unidade não apresenta problemas de violência uma vez que possui uma equipe de vigilância bastante eficiente.

⁶⁵ As empresas prestadoras de serviços de limpeza é a “Provac Mão de Obra Terceirizada Ltda” e a empresa prestadora de serviços de vigilância é “Alphagama Vigilância e Segurança Ltda”.

3.3 Análise do Plano Plurianual de Gestão 2016-2020 (PPG) e do Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP)

A seguir, analisamos as principais fontes documentais da escola - Plano Plurianual de Gestão (PPG) 2016-2020 e Projeto Político-Pedagógico (PPP) a fim de verificar se a temática exigida pela Lei e pelas Diretrizes Curriculares está inserida nestes documentos, uma vez que, conforme Nilma Lino Gomes (2012), a inserção da temática no PPP constitui um critério essencial para o enraizamento da Lei na escola.

Constatamos que as ações, metas, objetivos, valores, etc. previstas para serem cumpridas pela escola estão descritas no documento denominado “Plano Plurianual de Gestão 2016-2020” (PPG), de acordo com o disposto no Capítulo II do Regimento Comum das Escolas Técnicas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).

Este plano apresenta a proposta de trabalho da Etec e tem uma vigência de 5 anos. No caso do Plano atual, a vigência equivale ao período de 2016 a 2020, com replanejamento, no mínimo, anual. Tem como eixo principal o Projeto Político-Pedagógico (PPP), que traz os valores, as crenças e os princípios pedagógicos da escola a partir da análise dos contextos interno e externo, da reflexão sobre o instituído e da escola almejada pela comunidade (PPG, 2016-2020).

Identificamos que o Plano Plurianual de Gestão (PPG) representa um guia para a escola e para a comunidade atingir seus objetivos quanto à uma educação de qualidade, no qual todos os envolvidos, pais, alunos, docentes, gestores e comunidade possam estar comprometidos para a manutenção da tradição da escola na qualidade do ensino ofertado por ela, o que resulta em benefícios sociais e econômicos não só para os alunos, como também para a comunidade, para a cidade e região.

Foi possível perceber que este Plano (PPG) constitui um espaço de planejamento coletivo, que envolve reuniões de planejamento semestrais, reuniões pedagógicas e reuniões de curso mensais e contém as metas a serem atingidas pela escola nos próximos cinco anos, embora seja atualizado anualmente.

A construção deste documento partiu da observação de indicadores da escola apontados no Banco de dados, WebSai, Observatório Escolar e GDAE, a partir dos quais foram levantadas prioridades, objetivos, metas e projetos a serem desenvolvidos, conforme a descrição das etapas abaixo:

QUADRO 5 - Legenda de Etapas

Legenda das etapas
I Levantamento de Dados e Informações
II Análise dos Indicadores
III Definição de prioridades;
IV Definição de Metas / Projetos

Fonte: PPG -2016-2020, p. 01.

Sendo a capacitação profissional um diferencial na vida dos estudantes das escolas técnicas do Centro Paula Souza, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola reflete o compromisso com capacitação profissional e com a formação para a cidadania, ou seja, com uma “[...] educação que privilegie a formação de um cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo, que tenha um real compromisso com a transformação da sociedade e com a melhoria da qualidade de vida” (PPG, 2016-2020, p. 02).

Por sua vez, os valores que sustentam o Projeto Político-Pedagógico (PPP) desta escola são “qualidade de ensino”, “igualdade de acesso” e “permanência na escola”, atrelados a uma “gestão democrática”, no qual todos os membros da comunidade possam participar do processo de tomada de decisões. Por conta disso, ao ser construído, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) procurou corresponder aos interesses dos alunos e da comunidade, atendendo aos seguintes requisitos:

- O desenvolvimento de competências e habilidades através dos componentes curriculares;
- Conteúdos mínimos significativos, bases tecnológicas ou conhecimentos nos quais fiquem explicitados os conceitos básicos de cada unidade de estudo das disciplinas;
- **Aproximação das suas vivências com esses conteúdos, se possível, aproveitando as informações que os alunos absorvem dos meios de comunicação, de seu ambiente e do ambiente escolar;**
- Aulas bem preparadas com começo, meio e fim, na qual o aluno tenha claro o que vai aprender e o sentido desse conteúdo;
- Aulas motivadoras que não gerem conflitos dos alunos com os professores;
- **Diálogo constante com os alunos**, mesmo com os mais rebeldes, valorizando suas realizações, buscando compreender seus problemas;
- Pesquisa baseada em bibliografia específica, que resulte em descoberta para o aluno;
- **Aulas nas quais se desenvolvam discussões políticas, sociais, econômicas e culturais sobre temas que inculquem no aluno o conceito de cidadania e valores;**
- **A integração das disciplinas, demonstrando as relações entre os conteúdos, ou seja, a integração das disciplinas a partir de um tema específico –**

interdisciplinaridade -, o que seria um passo a mais para o trabalho coletivo na medida em que todos os professores estariam envolvidos;

- A demonstração de que o professor gosta de seus alunos, expressa pelo diálogo e pela afetividade para com eles. O bom relacionamento professor-aluno é o primeiro passo para o aprendizado;
- O entrosamento da família com a escola, ajudando-se mutuamente, principalmente naquilo que os pais podem fazer no cumprimento das tarefas escolares. As reuniões de Pais e Mestres contribuirão para o entrosamento escola comunidade;
- **A valorização do trabalho coletivo**, em que pessoas realmente envolvidas com os propósitos da escola realizarão um trabalho de qualidade e voltado às necessidades do seu público alvo, com os recursos que dispõe;
- Atividades extra-classe: visitas a empresas, feiras, museus, jornal da escola, grupo de teatro na escola, campeonatos inter-classes, dentre outros (PPG 2016-2020, p. 02-03, grifo nosso).

Pelo que podemos observar nos requisitos expressos acima, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) apresenta, pelo menos enquanto intenção, uma abertura para as condições que favorecem a educação étnico-racial na escola, pois, compromete-se em “aproximar os conteúdos das vivências dos alunos, aproveitando as informações” que estes já trazem de seu contexto e utilizando-as como ponto de partida na construção do conhecimento.

Ou seja, propõe-se a valorizar o meio sociocultural dos alunos, a incluir o contexto destes, suas experiências, seus costumes e suas práticas no processo de construção do conhecimento e isto é fundamental para favorecer uma relação voltada para a diversidade e para o respeito, bem como para mostrar que não há um conhecimento único e verdadeiro, mas diferentes conhecimentos que se transformam em diferentes tempos e lugares, conforme vimos com as teorias críticas do currículo no capítulo anterior.

Outro ponto importante para o êxito de uma educação étnico-racial, que também vimos presente nos requisitos considerados no Projeto Político-Pedagógico (PPP), pelo menos enquanto intenção, é a sua abertura para “diálogo constante com os alunos”. Verificamos, no capítulo anterior, que o “diálogo”, o “reconhecimento do outro”, “a negociação constante” são práticas fundamentais para que se consiga promover uma educação “multi-intercultural” na qual as diferenças possam ser consideradas e dialeticamente incluídas (CANDAUI, 2008, p. 22).

Quanto ao tópico que propõe “aulas nas quais se desenvolvam discussões políticas, sociais, econômicas e culturais sobre temas que inculquem ao aluno o conceito de cidadania e valores”, percebemos aí uma certa generalidade e vagueza quanto aos conteúdos e objetivos propostos pela Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004a). Ou seja, poder-se-ia ver aí um comprometimento mais aprofundado com os princípios da educação étnico-racial uma vez que questões dessa natureza se encaixam perfeitamente nos requisitos e

conteúdos necessários à educação étnico-racial propostos nas Diretrizes Curriculares, a saber, “consciência política e histórica da diversidade”; “fortalecimento de identidades e de direitos” e “ações de combate ao racismo e a discriminações” (BRASIL, 2004a, p. 19-20).

Também verificamos nos tópicos acima descritos (PPP), pelo menos enquanto intenção, dois elementos fundamentais para a implementação da Lei 10.639/03 e para a concretização de uma educação étnico-racial, são eles: integração das disciplinas a partir da interdisciplinaridade e valorização do trabalho coletivo. Conforme a pesquisa de Gomes (2012a), estes dois aspectos são fundamentais para o enraizamento das práticas na perspectiva da Lei, no entanto, eles não podem ficar apenas “no papel”, devendo ser transpostos para a prática.

3.3.1 Caracterização do Ensino Médio regular da Etec no Projeto Político-Pedagógico (PPP)

O Ensino Médio oferecido pela escola é referência na educação básica de Batatais, pois ocupa a 1^a posição no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) dentre as escolas públicas e privadas da cidade e região. Em 2016, dos 160 alunos concluintes do Ensino Médio, aproximadamente 70 deles foram aprovados em universidades públicas (Federal ou Estadual) ou particulares, com bolsas do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Os mesmos resultados positivos se repetem no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), o que demonstra alto nível de comprometimento tanto de alunos quanto de professores e equipe gestora para garantir estes resultados. Além disso, a participação dos alunos no ENEM é alta, sempre superior à 90% (PPG, 2016-2020, p. 13). “Em 2015, a escola superou os índices anteriores, alcançando uma média geral de 567,35 no ENEM e 320,7 em Língua Portuguesa e 337,3 em Matemática no SARESP” (PPG, 2016-2020, p. 5).

QUADRO 6- Resultados do SARESP/ 2015 – 3º - Ensino Médio

Resultados apresentados pelos alunos da Etec no SARESP (2015)		
Língua Portuguesa	Matemática	Ciências da Natureza
331,2	349,7	352

Fonte: PPG, 2016-2020, p. 13.

QUADRO 7 - Resultados do SARESP/ 2016 - 3º - Ensino Médio - Estado, Diretoria de Ribeirão Preto e Etec

Resultados do SARESP/2016 – 3º- Ensino Médio		
	Língua Portuguesa	Matemática
Rede Estadual	273,0	278,1
Diretoria De Ensino	275,0	284,4
Escolas Do Centro Paula Souza	319,1	330,5
Escola	310,3	322,5

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

QUADRO 8 - Resultados apresentados pelos alunos no ENEM nos últimos anos

Resultados apresentados pelos alunos no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio⁶⁶):	
Ano	Pontuação Média Geral
2007	689,9
2008	627,2
2009	646,5
2010	639,82
2011	640,08
2012	564,81
2013	576,26
2014	563,51

Fonte: PPG, 2016-2020, p. 13.

⁶⁶ “A Média Geral do ENEM representa uma média das pontuações obtidas em Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, Matemática e Redação” (PPG, 2016-2020, p. 13).

Tudo isto explica a alta demanda para os cursos desta escola, sendo a demanda do Vestibulinho para o Ensino Médio a de 3,50 candidatos por vaga no primeiro semestre de 2016.

QUADRO 9 - Demanda para o Ensino Médio – Anos: 2012, 2013, 2014, 2015, 2016

Demanda 1º- Semestre de 2012	Demanda 1º- Semestre de 2013	Demanda 1º- Semestre de 2014	Demanda 1º- Semestre de 2015	Demanda 1º- semestre de 2016
3,35 candidatos por vaga	3,95 candidatos por vaga	3,39 candidatos por vaga	3,43 candidatos por vaga	3,50 candidatos por vaga

Fonte: PPG, 2016-2020, p.7 e p. 13.

A forma de acesso ao Ensino Médio nas ETEC's é, como dissemos, mediante o Vestibulinho, e destina-se aos candidatos que tenham concluído o Ensino Fundamental. Seu currículo inclui disciplinas da Base Nacional Comum (Língua Portuguesa e Literatura, Artes e Educação Física em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; História, Geografia, Filosofia e Sociologia em Ciências Humanas e Suas Tecnologias, e Matemática, Física, Química e Biologia, em Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias - com um total de 2600 aulas) e da Parte Diversificada (Inglês e o Espanhol com um total de 400 aulas), totalizando 3000 aulas.

O perfil dos alunos do Ensino Médio da Etec (e do Ensino Técnico Integrado ao Médio) pode ser assim caracterizado: possuem entre 14 e 18 anos, provém de níveis socioeconômicos diversificados sendo, em sua maioria, filhos de trabalhadores assalariados com uma renda familiar média de cerca de 3 salários mínimos. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), muitos destes alunos estudam de manhã e trabalham no período da tarde ou à noite para contribuir com a renda familiar. De acordo ainda com o banco de dados do Centro Paula Souza, 70% dos alunos são oriundos de escolas públicas.

O material didático fornecido a eles é gratuito, pois provém dos recursos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Também de acordo com a Secretaria Acadêmica, 65% dos alunos que estudam no período diurno cursam o Ensino Técnico no período da noite. E,

segundo uma pesquisa interna, 95% deles pretendem cursar o Ensino Superior (PPG, 2016-2020).

Os principais documentos norteadores do Ensino Médio regular são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96; o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001 e a Constituição Federal de 1988. Assim, a unidade adota a LDB 9.394/96 os seguintes princípios norteadores do processo de ensino e aprendizagem para o Ensino Médio:

- Ensino aprendizagem com foco no desenvolvimento de competências;
- Leitura crítica da realidade e inclusão construtiva na sociedade da informação e do conhecimento;
- A aprendizagem como processo de construção coletiva em situações e ambientes cooperativos;
- Compartilhamento da responsabilidade do ensino aprendizagem por professores e alunos;
- **Respeito à diversidade, valorização da subjetividade e promoção da inclusão;**
- **Ética de identidade, estética da sensibilidade e política da igualdade;**
- Autonomia e protagonismo na aprendizagem;
- Contextualização do ensino aprendizagem;
- **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade;**
- Problemática do conhecimento;
- Trabalho por projeto no desenvolvimento e na avaliação do ensino aprendizagem (PPG, 2016-2020, p. 13, grifo nosso).

Assim, com base nos princípios da LDB 9.394/96 adotados pela escola, percebemos uma importante abertura da escola para a temática da educação étnico-racial e para a diversidade, sobretudo nos princípios “respeito à diversidade, valorização da subjetividade e promoção da inclusão”, “ética de identidade, estética da sensibilidade e política da igualdade” e “interdisciplinaridade e transdisciplinaridade”. De que forma estes princípios se concretizam, ou seja, de que forma são considerados pela comunidade escolar e traspostos para a prática é o que veremos mais adiante.

Conforme vimos, o Ensino Médio oferecido pela Etec procura proporcionar uma educação de qualidade na cidade de Batatais e região, destacando-se nos resultados dos exames realizados pelos seus alunos (ENEM, SARESP, etc.), isto significa que possui uma equipe coesa de professores comprometidos com a qualidade do ensino ofertado pela escola.

3.3.2 Colegiados, Associações e Instituições Auxiliares da Etec (PPP)

Os colegiados, associações e instituições auxiliares presentes na escola são:

- APM (Associação de Pais e Mestres), que tem como objetivos contribuir para o processo de melhoria do ensino e favorecer a integração entre família, escola e comunidade. Dentre as atividades propostas para este colegiado, elencamos:

“Mobilizar recursos humanos, materiais e financeiros da comunidade para auxiliar a unidade; desenvolver as atividades culturais e de lazer de acordo com os projetos e datas significativas, constantes do calendário escolar e promover outros eventos para captar recursos” (PPG, 2016-2020, p. 34).

- CIPAE (Comissão Interna de Prevenção de Acidentes de Trabalho Escolar);
- Comissão de Classificação Docente;
- Conselho de Escola, cujas atribuições são:

I - deliberar sobre: a) a proposta pedagógica da escola; b) as alternativas de soluções para os problemas administrativos e pedagógicos; c) sobre as prioridades para aplicação de recursos gerados pela escola e instituições auxiliares;
 II - propor ao CEETEPS a extinção ou a criação de cursos;
 III - aprovar o Plano Plurianual de Gestão e o Plano Escolar;
 IV - apreciar os relatórios anuais da escola, analisando seu desempenho diante das diretrizes e metas estabelecidas (PPG, 2016-2020, p. 34).

- Grêmios Estudantis: a instituição analisada conta também com um Grêmios Estudantis, uma associação representativa dos estudantes, com a chapa “GRÊMIO ESTUDANTIL FORÇA JOVEM” eleita no ano de 2016. As Atribuições do Grêmios Estudantis são:

I – Congregar o corpo discente da referida escola; II – Defender os interesses individuais e coletivos de todos os alunos da escola; III – Fica o Grêmios responsável: pelo incentivo e a realização das atividades culturais (Literatura e Artísticas) e esportivas de seus membros; IV – **É direito do Grêmios: o intercâmbio e a colaboração de caráter cultural, político educacional, cívico, desportivo e social, com entidades gerais; VI – Lutar pela democracia, pela independência e respeito às liberdades fundamentais do homem, sem distinção de raça, sexo, posição social, cor, nacionalidade, convicção política ou religiosa; VII – Lutar pela democracia permanente na escola, através do direito a participação nos órgãos (entidades) internos de determinação e/ou avaliação da escola, dentro dos seus mais diferentes aspectos e assuntos; VIII – Cabe ao Grêmios o direito, a responsabilidade (desde que sejam prestadas contas ao Conselho Fiscal e de representantes), a manipulação, o investimento e o emprego de fundos arrecadados, desde que estes sejam revertidos a favor dos mesmos e de maneira legal perante a este presente Estatuto (PPG, 2016-2020, p. 32, grifo nosso).**

Podemos observar que o artigo VI, referente às atribuições do Grêmios - “lutar pela democracia, pela independência e respeito às liberdades fundamentais do homem, sem distinção de raça, sexo, posição social, cor, nacionalidade, convicção política ou religiosa”, está bem concatenado com os fundamentos da Lei 10.639/03 e em consonância com uma educação intercultural e para a diversidade, no qual todos sejam respeitados

independentemente de raça, sexo, posição social, cor, nacionalidade, convicção política ou religiosa.

Conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004a), a Lei 10.639/03 constitui uma política de reparação e reparar significa também garantir direitos iguais e o pleno exercício da cidadania. Trata-se, portanto, de um valor importante a ser seguido por um colegiado estudantil, o que demonstra o comprometimento deste órgão com o respeito às liberdades e dignidades individuais e de grupo que compõem a escola, independentemente do pertencimento étnico-racial que a compõe.

Outro aspecto importante no que diz respeito à uma educação étnico-racial e intercultural que vemos presente enquanto valor que fundamenta as ações do Grêmio Estudantil desta escola é o que diz respeito ao item VII – “lutar pela democracia permanente na escola, através do direito a participação nos órgãos (entidades) internos de determinação e/ou avaliação da escola, dentro dos seus mais diferentes aspectos e assuntos”, pois, conforme vimos no capítulo anterior, uma educação na perspectiva “multi-intercultural” requer uma expansão e radicalização cada vez mais profunda da democracia (HALL, 2003), assim como a adoção de estratégias pedagógicas baseadas na relação e negociação constante por condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade, no qual todos sejam chamados a participar (CANDAUI, 2008).

3.3.3 Características Regionais descritas no Projeto Político-Pedagógico (PPP)

Consta, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, um tópico denominado “Características Regionais”. Neste tópico estão descritas informações tais como localização da cidade de Batatais, limites e fronteiras, clima, área, contagem da população; informações sobre densidade demográfica, expectativa de vida e taxa de alfabetização da população bem como informações socioeconômicas tais como Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), Produto Interno Bruto (PIB) e PIB per capita, média salarial da cidade de Batatais em relação aos outros municípios e traz, também, a referência ao *status* da cidade enquanto Estância Turística, suas festas e tradições.

O que nos chama a atenção na descrição das características da cidade presente no Projeto Político-Pedagógico (PPP) é que este documento faz referência à tradição da cidade por ter sido foco da imigração italiana, enfatizando que grande parte de sua população é

descendente de italianos. Inclusive o documento faz referência à “Festa de *San Genaro*”, festival gastronômico que celebra a cultura italiana na cidade. Consta ainda no Projeto Político-Pedagógico (PPP) que a cultura, arquitetura e jardinagem de Batatais são “claramente” de influência europeia:

[...] tem tradição por ter sido um dos focos da imigração Italiana. A cultura, bem como a arquitetura e jardinagem, são representadas claramente pela influência europeia. Grande parte da população é de descendentes de Italianos e, em comemoração, anualmente é realizado o festival gastronômico da Festa de San Genaro, onde são apresentados *shows* musicais e muitas outras atrações da cultura italiana, além da exposição de fatos históricos e famílias ligadas as embarcações de imigrantes, com a participação de turistas de várias partes do Brasil (PPG, 2016-2020, p. 36).

Conforme vimos, a referência à influência de matriz étnica e cultural africana ou indígena à época de formação da cidade e importante até hoje por sua influência na formação da população batataense e no desenvolvimento da cidade, não aparece no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, o que demonstra o predomínio do padrão branco-europeu (italiano) no seu imaginário e da população batataense em geral, o que também nos confirma que ainda persiste na sociedade um cenário que privilegia a brancura e desqualifica os outros padrões étnico-raciais e culturais. Esta não referência a influências de outras matrizes étnicas e culturais pode ser considerado um entrave ou um dificultador da implementação da Lei 10.639/03 e seu enraizamento na escola avaliada, pois assentada no racismo estrutural presente na sociedade.

Desse modo, é possível notar uma contradição no Projeto Político-Pedagógico (PPP) uma vez que o documento adota como princípio norteador para o Ensino Médio o respeito à diversidade, no entanto, em sua descrição da formação da cidade de Batatais não faz referência a essa diversidade. Portanto, no que tange aos três eixos principais que fundamentam a educação étnico-racial propostos pelas Diretrizes, sobre o primeiro princípio: “consciência política e histórica da diversidade”, é possível notar que o PPP da referida escola não assenta-se na “compreensão da diversidade que compõe a nação brasileira - formada por grupos étnico-raciais distintos igualmente valiosos” (BRASIL, 2004a, p. 9 e 11), uma vez que faz referência a apenas uma matriz étnico-racial que compõe a formação da população batataense.

Por conseguinte, apesar do Projeto Político-Pedagógico (PPP) conter dois eventos para ao Ensino Médio (“Tribos Urbanas” e “Africanidade”) que pretendem desenvolver o exercício da cidadania, o combate ao preconceito e à discriminação e o respeito à diversidade étnico-

racial, percebe-se uma contradição quanto ao “reconhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na formação histórica e cultural brasileira” (BRASIL, 2004a, p. 18-19) uma vez que apenas uma matriz, a saber, a branco-europeia (italiana), é citada neste documento.

Entendemos que, sem a consciência deste equívoco, é impossível “a desconstrução de conceitos, ideias, comportamentos” oriundos da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial que ainda reforçam o racismo estrutural presente na sociedade brasileira (BRASIL, 2004a, p. 18-19). Também se torna impossível promover “o fortalecimento de identidades e de direitos” e a valorização de identidades historicidades negadas ou distorcidas. Conforme vimos, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) sequer faz referência a essas identidades, reforçando ainda mais seu apagamento e silenciamento.

Ou seja, a partir da constatação deste equívoco presente na descrição das características regionais do Projeto Político-Pedagógico (PPP), é possível concluir que nenhum dos três eixos que fundamentam a educação étnico-racial propostos pelas Diretrizes (2004a), são efetivamente considerados, uma vez que os três eixos - consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos e ações de combate ao racismo e a discriminações - deduzem-se do reconhecimento e da valorização das várias matrizes culturais que compõem a formação de um povo e da desconstrução de um modelo de desenvolvimento excludente, eurocêntrico, racializado e colonial, conforme enfatizado no Parecer CNP/CP 03/2004:

[...] é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004a, p. 8)

Devemos destacar, com isso, que não se trata de mudar um “foco etnocêntrico” de raiz europeia por um africano, tampouco de evidenciar uma matriz e apagar as demais, como temos visto acontecer na história e na educação brasileira. Mas trata-se de valorizar a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira, e isto requer mudança de posturas, valores e atitudes. Para tanto, as escolas precisam incluir diariamente, nas atividades, conteúdos, vivências, as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes e dos descendentes de asiáticos, por conseguinte, é fundamental que tudo

isto esteja contemplado presente no PPP para que faça parte do cotidiano da escola (BRASIL, 2004a, p. 8).

3.3.4 Avaliação do Cumprimento de Metas e Metas Futuras (PPP)

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) apresenta ainda um tópico denominado Avaliação do Cumprimento de Metas do Ano Anterior, no qual estão descritas as metas propostas no ano anterior e os resultados atingidos em relação a elas, assim como a justificativa apresentada pela equipe escolar quanto ao cumprimento ou não destas metas.

Das metas propostas, a meta 4 - “ampliar em 50% as parcerias para o planejamento e execução de projetos culturais e pedagógicos” - pode ser destacada. Até o ano de 2016 esta meta foi atingida sendo ampliada para os próximos três anos, ou seja, até 2019 a escola propôs-se “ampliar em 20% as parcerias e/ou convênios com empresas do município para o planejamento e execução de projetos culturais e pedagógicos” (PPG, 2016-2020, p. 44).

A equipe escolar considera esta meta importante uma vez que a escola desenvolve durante todo o ano letivo projetos que proporcionam maior aproximação da escola com a comunidade, a ampliação dos conhecimentos práticos e interdisciplinares, bem como a integração entre comunidade escolar, família e sociedade, projetos estes que demandam recursos para sua realização, requisitos estes imprescindíveis para a implementação da Lei 10.639/03 e seu enraizamento na escola.

Desse modo, é possível perceber a referência à interdisciplinaridade no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola tanto nos princípios pedagógicos norteadores do processo de ensino e aprendizagem para o Ensino Médio extraídos da LDB 9.394/96, quanto no tópico “descrição das situações-problema” enfrentadas pela escola.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o maior problema enfrentado pela escola é o alto índice de perda de alunos. Dentre as medidas a serem tomadas para superação deste problema, além de aulas com procedimentos didáticos diversificados, investimento na qualificação dos professores, avaliações diagnósticas, recuperações diversificadas, a escola acredita que o incentivo a projetos interdisciplinares é uma estratégia que pode vir a contribuir para amenizar a perda de alunos.

Assim, a interdisciplinaridade é uma prioridade assumida pela escola em seu PPP, sobretudo no que tange aos projetos realizados por ela: “implementação de metodologias de

projetos interdisciplinares” (PPG, 2016-2020, p.43), projetos estes que são apresentados a seguir.

3.3.5 Projetos para o Ano de 2016 e Projetos Futuros da Etec (PPP)

A Etec conta a realização de vários projetos ao longo do ano letivo. São eles:

- ✓ Projeto de Gestão da Infraestrutura e dos Recursos Pedagógicos (10/03/2014 - 30/12/2016);
- ✓ Ações do Coordenador Pedagógico e Combate à Evasão (03/02/2016 - 30/12/2016);
- ✓ Processo de Ensino Aprendizagem focado no apoio educacional gerando responsabilidade social, um facilitador para o melhor desempenho pedagógico. (03/02/2016 - 13/12/2016);
- ✓ Etec Antônio de Pádua Cardoso na FETEPS (01/03/2016 - 21/10/2016);
- ✓ Manutenção da Ferramenta 5S (03/02/2016 - 22/07/2016);
- ✓ Enfermagem cuidando da saúde da população e combate à evasão (03/02/2016 - 07/07/2016);
- ✓ O Curso de Farmácia e o combate à Evasão (11/02/2016 - 13/12/2016);
- ✓ Eventos e Agenciamento de Viagens abrem as portas para a Terceira idade (11/02/2016 - 13/12/2016);
- ✓ Feira de Projetos: o aluno e o TCC (15/02/2016 - 01/12/2016);
- ✓ Inclusão Digital (28/03/2016 - 05/10/2016);
- ✓ Ensino Médio e ETIMs: Somando Ações em Benefício dos alunos (03/02/2016 - 13/12/2016);
- ✓ A Classe Descentralizada e suas ações (11/02/2016 - 13/12/2016);
- ✓ Desenvolvendo um plano de Negócios (11/02/2016 - 07/07/2016);
- ✓ Passeio Ciclístico Novembro Azul (21/05/2016 - 26/11/2016);
- ✓ IntegraMec (22/02/2016 - 29/04/2016);
- ✓ Prontos para o primeiro emprego (04/04/2016 - 07/10/2016);

Projetos Futuros

- ✓ Aquisição de Bens móveis, serviços e Equipamentos (15/04/2013 - 31/01/2017);
- ✓ Adequação ao mercado de trabalho, crescimento e consolidação de novas parcerias (01/04/2013 - 20/12/2017);

- ✓ Adequar toda a Unidade Escolar perante as Normas Regulamentadoras de Segurança e Saúde no Trabalho (02/01/2014-31/12/20180).

O projeto “Ensino Médio e ETIMs: Somando Ações em Benefício dos alunos” (03/02/2016 - 13/12/2016) (vide Descrição do Projeto em Anexo) reuniu, em 2016, os eventos: “Africanidade”, “Tribos Urbanas” e “Feira das Nações”, além de outros eventos. Analisaremos mais detalhadamente agora este projeto, pois ele inclui o evento “Africanidade”, objeto de nossa análise neste trabalho.

3.3.5.1 Projeto “Ensino Médio e ETIMs: Somando Ações em Benefício dos alunos” e o evento “Africanidade”

Os objetivos do projeto “Ensino Médio e ETIMs: Somando Ações em Benefício dos alunos”, no qual está vinculado o “Africanidade”, são:

- Integrar a comunidade escolar e sociedade;
- Construir e valorizar a cultura jovem;
- Combater o preconceito, a discriminação e a segregação racial;
- Contribuir na formação ética dos alunos e na iniciativa, no desenvolvimento da autonomia intelectual e no pensamento crítico;
- Favorecer a participação ativa de ex-alunos no dia a dia da unidade escolar, aproveitando e intensificando os laços afetivos estabelecidos pelos mesmos e a comunidade escolar;
- Estimular o estudo contínuo e diário;
- Desenvolver a fala, a desenvoltura corporal, a socialização e a identidade à medida que ele conhece outra realidade (PPG, 2016-2020, p. 70).

Dentre os objetivos descritos acima, destacamos dois que consideramos direcionados à temática étnico-racial sugerida pela Lei estudada, são eles: “combater o preconceito, a discriminação e a segregação racial” e “desenvolver a fala, a desenvoltura corporal, a socialização e a identidade à medida que ele conhece outra realidade”. No entanto, embora este último objetivo proponha o desenvolvimento da “fala”, da “desenvoltura corporal” e da “identidade”, percebemos certa generalidade e vagueza em relação ao proposto pelas Diretrizes quanto à “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura” (BRASIL, 2004a, p. 10).

Já a justificativa que norteia o projeto (“Somando Ações em Benefício dos alunos”) pauta-se no argumento de que a formação geral do Ensino Médio passa por um processo que vai além da aprendizagem das disciplinas do núcleo comum e sugere, por exemplo, que as disciplinas de Geografia e História possam trabalhar temas em comum com diferentes abordagens, como nos eventos “Africanidade”, “Feira das Nações” e “Tribos Urbanas”, “[...] em que o jovem deve ser considerado no processo de formação social, e a necessidade de identificar-se com músicas de diversos gêneros e aderir-se a diferentes grupos” (PPG, 2016/2020, p. 70).

Não se percebe, nesta justificativa, nenhuma referência ou argumento relativo à temática étnico-racial, enfatizando-se apenas o processo de formação social do jovem e sua necessidade de “identificar-se” com músicas de “diversos gêneros” e de “aderir” a “diferentes grupos”.

No que se refere à metodologia do projeto (“Somando Ações em Benefício dos alunos”), esta é descrita atrelando os três eventos “Africanidade”, “Tribos Urbanas” e “Feira das Nações” da seguinte forma:

[...] uma manhã inteira é dedicada à apresentação dos eventos (um evento em cada dia) e há a participação de muitas pessoas da comunidade. Para que tais apresentações ocorram, é necessário um planejamento prévio dos professores, que desenvolvem um processo de ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento de pesquisas, debates, seleção de apresentação e trabalho de equipe. A interdisciplinaridade e a contextualização dos temas abordados devem ser consideradas como pré-requisitos para o desenvolvimento das competências e habilidades, onde os alunos serão os agentes na construção do conhecimento (PPG, 2016-2020, p. 70).

Conforme a citação acima, na metodologia consta que os três eventos, dentre eles o “Africanidade”, são realizados um em cada dia, sendo uma manhã inteira dedicada à realização de cada evento. Consta também que ele envolver a participação da comunidade, embora a forma como deve acontecer essa participação não é descrita. Que para a sua realização deve haver um planejamento prévio dos professores para a seleção e divisão de atividades entre as equipes. E, ainda, a metodologia prevê que a interdisciplinaridade e a contextualização dos temas abordados sejam consideradas como pré-requisitos para o desenvolvimento das atividades.

Entretanto, entendemos que, o fato de a metodologia do projeto ser descrita atrelando os três eventos promovidos pela escola (“Africanidade”, “Tribos Urbanas” e “Feira das Nações”) como se fossem uma coisa só, sugere a forma rasa e superficial com que a temática

proposta pela Lei 10.639/03 é tratada no PPP, o que pode indicar que a temática étnico-racial não constitui um dos eixos da ação pedagógica neste documento.

Também nos resultados esperados do projeto (“Somando Ações em Benefício dos alunos”) não há nenhuma referência à temática étnico-racial, conforme podemos observar:

Resultados esperados:
Contribuir com a formação dos alunos;
Mudança de postura em direção ao coletivo e ao social;
Estímulo ao estudo contínuo e preparação para concursos e vestibulares em geral (PPG, 2016-2020, p. 70-71).

Quanto aos recursos necessários para a realização dos eventos “Africanidade”, “Tribos Urbanas” e “Feira das Nações”, a APM contribui com um valor de R\$ 400,00, por evento, destinados para a realização dos mesmos, principalmente para as despesas com o equipamento de som.

A equipe responsável pelo evento pesquisado “Africanidade” é liderada pela professora responsável e criadora do evento, a professora de Geografia (*in memoriam*), juntamente com a coordenadora do Ensino Médio, um professor (Docente no Curso Técnico em Mecânica) e alunos dos segundos anos.

Em suma, na análise que fizemos do Plano Plurianual de Gestão (PPG) e do Projeto Político-Pedagógico (PPP), pudemos percebermos a inclusão, embora de forma muito vaga e superficial, de alguns objetivos e procedimentos para a implementação da Lei 10.639/03, sobretudo aqueles visam o combate ao racismo, às discriminações e o reconhecimento, valorização e o respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.

No entanto, mesmo estes objetivos não estão explícitos como propõe o Parecer (BRASIL, 2004a, p.14), o que nos sugere que a referência à temática étnico-racial proposta pela Lei e pelas Diretrizes, (BRASIL, 2004a) no PPP, é apresentada de forma generalizada, vaga, superficial, como se estivesse ali presente mais para cumprir uma formalidade do que com a intenção de cumprir efetivamente as determinações da Lei, o que também nos indica o frágil enraizamento desta na referida escola.

Mesmo assim, constatamos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) a presença dos seguintes aspectos considerados fundamentais para o enraizamento da Lei na escola: aproximação dos conteúdos às vivências dos alunos; contextualização do conhecimento; diálogo constante; valorização do trabalho coletivo; integração das disciplinas e interdisciplinaridade; respeito à diversidade; ética da identidade; política da igualdade; trabalho por projetos; valorização da relação escola-família-comunidade; gestão democrática.

Caso estes aspectos fossem transpostos para a prática, teríamos um terreno fértil para êxito da implementação da Lei ora estudada. No entanto, nas entrevistas semiestruturadas e no grupo de discussão, os professores e os alunos apontaram que, na prática, estes aspectos não se concretizam como deveriam.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS: AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO E TÉCNICA DO MUNICÍPIO DE BATATAIS/SP

Para melhor analisar a efetivação da Lei 10.639/03 no chão da escola, através do evento “Africanidade”, foram realizadas dez entrevistas semiestruturadas, sendo nove com professores dos componentes curriculares de Biologia, Língua Portuguesa, História, Matemática, Espanhol, Filosofia/Sociologia, Artes e Química; com a coordenadora e professora de Inglês do Ensino Médio e com a professora de Geografia e responsável pelo evento “Africanidade”.

Foi realizado também um grupo de discussão com nove alunos do Ensino Médio, escolhidos aleatoriamente (sorteio) para não comprometer a imparcialidade da pesquisa e para que pudéssemos chegar o mais próximo possível das informações que buscávamos acerca da efetividade da Lei na escola estudada.

De acordo com o quadro abaixo, o perfil dos professores entrevistados revelou que nenhum deles se autodeclarou negro (pardo ou preto); houve heterogeneidade quanto à idade e ao gênero dos participantes e o tempo de trabalho docente na Etec mostrou-se bastante consolidado de modo a permitir a continuidade de suas práticas.

QUADRO 10 - Perfil dos professores da Etec entrevistados

IDADE	SEXO	AUTO-	FORMAÇÃO	TEMPO DE TRABALHO
--------------	-------------	--------------	-----------------	--------------------------

		DECLARAÇÃO		DOCENTE
56 anos	F	Branca	Graduação (Biologia)	32 anos
53 anos	M	Branco	Graduação (Letras)/ Especialização	25 anos
37 anos	M	Branco	Graduação (História)	15 anos
47 anos	F	Branca	Graduação (Ciências Físicas e Biologias e Matemática/ Especialização	23 anos
28 anos	F	Branca	Graduação (Letras)	6 meses
34 anos	F	Branca	Graduação (Artes)/ Especialização	15 anos
36 anos	F	Branca	Graduação (Filosofia)	6 anos
47 anos	M	Branco	Graduação (Química)/ Especialização	18 anos
54 anos	F	Branca	Graduação (Geografia)/ Especialização	24 anos
54 anos	F	Branca	Graduação (Letras)/ Especialização	20 anos ou mais

Fonte: Dados coletados através das entrevistas

Quanto ao perfil dos alunos participantes do grupo de discussão, havia meninos e meninas negros e brancos, com idade entre 15 e 18 anos, pertencentes à primeira e terceira série do Ensino Médio⁶⁷.

A primeira visita à escola ocorreu para solicitar a autorização do Diretor para que a pesquisa pudesse ser realizada. Após expostos os objetivos da pesquisa, o Diretor mostrou-se bastante acolhedor, interessado e animado com a pesquisa. De imediato, ele disponibilizou por e-mail os documentos pedagógicos da escola e deixou as portas abertas para que a mesma pudesse ser realizada. Mostrou, inclusive, interesse em ver uma avaliação externa de um projeto realizado pela escola, para conhecer seus êxitos ou seus pontos falhos.

Ele se disponibilizou a conversar com os professores e com a coordenadora para que colaborassem com a pesquisa. E, apesar de ter solicitado a colaboração dos docentes, uma

⁶⁷ Curiosamente, não havia alunos da segunda série.

professora (Física) recusou-se a participar alegando que estava na escola há apenas seis meses, como professora substituta e que o cargo não pertencia a ela, portanto, que não tinha propriedade para falar.

O professor de Educação Física também não pôde ser entrevistado, pois durante a semana em que as entrevistas ocorreram estava acontecendo o inter-classes da escola e ele não podia deixar de acompanhar os jogos.

O período de coleta de dados e de investigação durou aproximadamente um ano, com visitas frequentes à escola em busca das informações que buscávamos para o desenvolvimento da pesquisa. No entanto, o momento mais esperado foi o dia da realização da feira “Africanidade”, uma vez que podemos considerar que esta é a principal atividade voltada para a temática proposta pela Lei 10.639/03.

A Feira “Africanidade” é um acontecimento de longa data realizado na escola. Tem como protagonista central a professora de Geografia e criadora do projeto, que infelizmente veio a falecer em abril de 2017, vítima de um acidente de carro. Ela era graduada em Geografia, tinha 54 anos, declarava-se branca e trabalhava na escola há 24 anos.

É importante salientar que, para avaliação de implementação da Lei 10.639/03, nos norteamos pelos critérios utilizados na pesquisa de Nilma Lino Gomes, “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003” (2012), para determinar o enraizamento da Lei e a sustentabilidade das práticas pedagógicas na escola avaliada, com foco também nos três eixos apresentados nas Diretrizes Curriculares (2004a), “consciência política e histórica da diversidade”; “fortalecimento de identidades e de direitos”; “ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”.

Para tanto, faz-se necessário partir da compreensão do termo “sustentabilidade” das práticas pedagógicas na perspectiva da Lei 10.639/03:

Entende-se por sustentabilidade das práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n.º 10.639/03 e das suas Diretrizes Curriculares a possibilidade de o trabalho com a educação das relações étnico-raciais desenvolvido na instituição escolar se tornar parte do cotidiano, do currículo e do PPP, independentemente da ação de um(a) professor(a) ou de uma gestão específica (GOMES, 2012a, p. 74).

Ou seja, para que haja sustentabilidade das práticas pedagógicas na perspectiva da Lei, é imprescindível que elas tornem-se parte do cotidiano escolar, do currículo e do Projeto Político-Pedagógico.

Dessa forma, a possibilidade de tornar-se, efetivamente, parte do cotidiano escolar depende do enraizamento da temática e da Lei na escola, “[...] ou seja, da sua capacidade de

se tornar um dos eixos da ação pedagógica, e está estreitamente relacionada a outras características da própria instituição, da gestão escolar e de seu corpo docente, assim como a alguns aspectos ligados à gestão do sistema de ensino” (GOMES, 2012a, p. 74).

Sendo assim, para verificar o grau de implementação e de enraizamento desta Lei na escola, é fundamental considerar os seguintes aspectos: inserção da temática no currículo e no Projeto Político-Pedagógico, a existência de práticas que façam parte do cotidiano escolar e da organização escolar (características da gestão) e formação de professores.

Quanto à inserção da temática no currículo, foi constatado, no capítulo anterior, que o Currículo da Etec apresentava algumas indicações sobre a temática proposta pela Lei nas disciplinas de Artes, História, Geografia, Sociologia e apenas uma referência em Filosofia, porém, estas indicações podem ser consideradas insuficientes/parcas em relação à gama de possibilidades que as Diretrizes (2004a) oferecem.

Na análise dos Planos de Trabalho dos professores e dos diários de classe dos componentes curriculares analisados, a mesma constatação pôde ser verificada, pois, observamos que os mesmos (Planos de Trabalho e diários) encontram-se articulados com a Proposta de Currículo por Competência para o Ensino Médio (CEETEPS) de cada disciplina.

Desse modo, nos currículos em que foram encontradas indicações relacionadas à temática voltadas para a Lei e suas Diretrizes (capítulo anterior), também foram as mesmas referências nos Planos de Trabalho dos professores e nos seus respectivos diários.

Assim, não foi possível detectar nenhuma novidade nos Planos de Trabalho e nos diários dos professores, pois estes acompanham “literalmente” os conteúdos propostos no Currículo do Centro Paula Souza, sendo possível encontrar apenas algumas competências e habilidades em conformidade com a Lei e suas Diretrizes.

Sobre o engessamento do Currículo, um professor comentou que o sistema curricular da Etec é muito limitante e engessado, não permitindo flexibilidade e autonomia para ir além do que nele está determinado:

É ... den... o nosso, o nossooooo... o nosso sistema curricular aqui, ele é muito limitante. Ele é muito limitante. Então, é... vem do Centro Paula Souza, de São Paulo é... uma.... (interrompido).

É... é muito limitante. É...o... os planos de trabalho docente que são feitos aqui, eles são muito injessados (sic)... porque vem uma base comum, estabelecida, e dentro dessa base nós temos que elaborar o nosso plano de trabalho. Então, nessa base, nesse... nesse material fornecido pelo Centro, a gente não consegue escapar e flexibilizar... E ela não contempla, ela contempla muito superficialmente isso. Ela não contempla, ela não valoriza essa, esse aspecto da Lei. (História)

Esta percepção do currículo ficou constatada nas entrevistas com os professores. Sobre

a pergunta se houve alteração curricular na rede de ensino da Etec com o intuito de contemplar as Diretrizes (2004a), sete professores e a coordenadora do Ensino Médio responderam que não houve, uma resposta foi dúbia e a outra vaga:

Houve. Pra (sic) complemen...(sic) pra (sic) contemplar. Não pra efetivar. (História)

Então, eu to aqui na escola já faz seis anos, parece que antes deu ingressar aqui ãm...havia tido Filosofia e Sociologia um anos só, porque anteriormente essas matérias era meio que...divididas entre as Ciências Humanas, inclusive algumas ETECs trabalham dessa forma. Eu acredito que esse desmembramento... tende a contribuir pra que essas questões sejam trabalhadas, embora elas não tenham que ser trabalhadas apenas, né!?, nas duas disciplinas, mas sim, com o D. (História), com a C. (Artes) e outras disciplinas... que isso é bem discutido. (Filosofia e Sociologia)

O mesmo foi verificado em relação ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) que, como vimos, apresenta alguns princípios⁶⁸ articulados com a educação étnico-racial, porém, as entrevistas revelaram que eles não se concretizam na prática.

Além disso, sobre a inserção da temática proposta pela Lei no Projeto Político-Pedagógico (PPP), indagados se os professores sabiam se a escola tinha presente neste documento a Lei e o que ela determina e, se tivesse, como isso seria, em sua maioria, eles responderam que “não havia inserção” ou que “não sabiam”, o que revela um possível desconhecimento deles sobre o PPP e até mesmo a ausência da inserção da temática neste documento, para além do projeto que engloba o evento “Africanidade” que, conforme vimos, constava no PPP. Inclusive a coordenadora do Ensino Médio disse que nem havia lido o PPG-PPP naquele ano, o que revela um grande descompasso com a função que ela ocupa e sua prática:

Pesquisadora: Mas o Projeto Político-Pedagógico está naquele documento que chama P...

Coordenadora: _PPG .

Pesquisadora: _PPG.

Coordenadora: _É.

Pesquisadora: _Está lá?

Coordenadora: _Está. Você tem ele lá?

⁶⁸ Aproximação dos conteúdos às vivências dos alunos; contextualização do conhecimento; diálogo constante; valorização do trabalho coletivo; integração das disciplinas e interdisciplinaridade; respeito à diversidade; ética da identidade; política da igualdade; trabalho por projetos; valorização da relação escola-família-comunidade; gestão democrática.

Pesquisadora: Tenho.

Coordenadora: Então é lá que você vai encontrar se tem. Para você ver, eu nem li esse ano...⁶⁹(Coordenadora e professora de Inglês)

Assim, para compreender a capacidade de sustentabilidade das práticas na perspectiva da Lei, além da inserção da temática no currículo e no Projeto Político-Pedagógico, faz-se necessário avaliar outros critérios relacionados à existência de práticas que façam parte do cotidiano escolar, às características da gestão, à formação de professores, etc. Gomes (2012a) divide esta etapa da avaliação da escola em quatro (4) dimensões, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 11 - Sustentabilidade e enraizamento das práticas pedagógicas

1ª Dimensão: Estrutura física e aparência da escola		
Aparência da escola	Estrutura física da escola	
2ª Dimensão: Envolvimento da gestão e do coletivo		
Características da gestão	Nome do trabalho e responsável/propositor	Motivações para realização do trabalho
3ª Dimensão: Formação continuada e material de apoio		
Biblioteca e acervo étnico-racial	Formação continuada da equipe	
4ª Dimensão: Avanços e limites do trabalho		
Formação ética dos estudantes	Formação conceitual dos estudantes	Principais dificuldades do trabalho

⁶⁹ Ela disse que essa parte era com a coordenadora pedagógica e que ela era coordenadora do Ensino Médio.

--	--	--

Fonte: Gomes, 2012a, p. 76.

Por conseguinte, analisamos essas quatro dimensões para determinar o grau de implementação da Lei, bem como o enraizamento e a sustentabilidade das práticas pedagógicas na escola avaliada.

- 1ª Dimensão: Estrutura física e aparência da escola: aparência da escola: aparência e estrutura física da escola.

Quanto à infraestrutura e aparência física da escola, foi possível observar que a escola possui uma excelente infraestrutura, com ambientes espaçosos, arejados e acolhedores. Sua distribuição em três blocos faz que os cursos permaneçam bem divididos, o que facilita o trânsito dos alunos. Ela conta com vários laboratórios bem equipados para atender aos diversos cursos oferecidos, facilitando o desenvolvimento de atividades e experiências pedagógicas. Possui uma boa arborização, com amplos jardins. As duas quadras que a escola possui facilita a prática de atividades de esporte e recreação. As salas, móveis e equipamentos estão bem conservados.

- 2ª Dimensão: Envolvimento da gestão e do coletivo: características da gestão; nome do trabalho e responsável/propositor e motivações para realização do trabalho.

Um fator importante a ser considerado para o êxito das práticas na perspectiva da Lei está relacionado com a característica dos gestores, ou seja, com a presença de gestores comprometidos com temática, bem preparados, pois isto possibilita tanto o desenvolvimento coletivo das atividades no interior da escola quanto a inclusão da temática nos documentos oficiais da instituição (GOMES, 2012a).

Nesta perspectiva, foi demonstrado que as escolas que possuem uma cultura de gestão democrática revelaram-se mais próximas de práticas pedagógicas envolventes, coletivas e sustentáveis (GOMES, 2012a).

Santana, Luz e Silva corroboram a análise de Gomes (2013) quanto à necessidade de se criar uma cultura democrática no ambiente escolar para que a Lei se efetive. De acordo com eles, as escolas que desenvolvem processos de planejamento coletivos, tendem a produzir experiências à luz da Lei pedagogicamente mais significativas e sustentáveis. Por outro lado, processos de gestão autoritários e centralizadores podem ser um obstáculo à correta implementação da Lei (SANTANA; LUZ; SILVA, 2013).

Desse modo, é fundamental que a temática étnico-racial esteja presente na construção

coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP), no planejamento, que seja debatida, discutida coletivamente e que as decisões sejam tomadas por todos os envolvidos (SANTANA, LUZ E SILVA, 2013).

Quanto às características da gestão, foi possível identificar no Plano Plurianual de Gestão (PPG) e no Projeto Político-Pedagógico (PPP), que a Etec adota os princípios da gestão democrática, pois consta que realiza reuniões de planejamento anuais, semestrais e semanais, que existem canais de participação democráticos, inclusive que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) procurou corresponder aos interesses dos alunos e da comunidade ao adotar seus requisitos fundamentais.

Entretanto, em entrevista com os professores e em conversa com os alunos, notamos uma certa distância entre o proposto nos documentos e a prática vivenciada pela equipe escolar quanto à gestão democrática. Por exemplo, fizemos a pergunta se os professores conheciam o Projeto Político-Pedagógico da escola, pois consideramos este aspecto um indicativo do tipo de gestão adotada na escola: seis professores responderam que “sim”, uma professora respondeu: _ “Então... deveríamos conhecer... é mandado (risos)” (Artes). E dois professores (Química e Geografia) não souberam responder.

Da mesma forma, sobre a pergunta se os professores participavam da elaboração do Projeto Político-Pedagógico, as respostas não foram diferentes. Não obstante a determinação da LDB 9.394/06, Art. 13, de que os docentes têm a incumbência de “participar da elaboração

Da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 2017, p. 14), cinco professores responderam que participavam; três professores responderam que não participavam e uma resposta foi muito vaga:

_ A elaboração... só em discussão, porque... num... num... entrei... num...na elaboração. Só ficamos na discussão, eu particularmente, tá (sic)?!! Se a... a... eu sei que o projeto Africanidade está vinculado à instituição, ele tá (sic) inserido no... tem um nome aqui dentro da instituição que é um... um projeto... h e...h a num (sic) lembro o nome direito. Esse projeto tá (sic) inserido mais (sic) eu não participei literalmente da elaboração, não. (Matemática)

Olha, eles pedem, sim, a nossa opinião, na medida do possível, entendeu? Porque tem os coordenadores, que participam de... por área, né?!... junto com o gestor, mais eles acatam algumas opiniões nossas e levam, entendeu? Participa a gente também do que tá (sic) acontecendo, mais muita coisa vem... que a gente tem... pronto. (Biologia)

O não conhecimento do PPP da escola revela a não participação da equipe escolar em sua elaboração e esta, por sua vez, indica o tipo de gestão que orienta a instituição. Sendo

assim, a participação de todos os envolvidos na escola na elaboração de um documento tão importante como este revela uma gestão aberta e democrática. No entanto, na escola pesquisada, tanto os professores quanto a coordenadora responderam que todos são chamados a participar de sua construção, mas não ficou muito claro o grau de participação destes na elaboração do PPP.

Quanto ao posicionamento da gestão da escola (direção e coordenação pedagógica) no apoio e na recepção das práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da feira “Africanidade”, os professores disseram que a equipe gestora participava do desenvolvimento das ações, mas identificamos que este apoio estava mais direcionado para a solução de questões burocráticas quanto à patrocínio, documentação, ofícios etc. conforme vemos nos trechos abaixo:

Então, apoio, gestão dá apoio, né?! É... elabora ofícios, disponibiliza pessoal pra auxiliar na montagem, autoriza vim (sic) fora do horário (risos), acompanha, é? a execução do projeto...(Artes)

Não! É muito mais um trabalho individualizado. Eu não vejo uma... um trabalho em conjunto. Né?!!! Eu acho que... ainda é um... um trabalho, muito centralizado na professora e ela tem que se disdobrar (sic) pra que ele ocorra. O que a equipe gestora auxilia é muito mais em situações burocráticas. Como??? É?!!! ... Se tem que pedir um patrocínio... se... tem que ter uma documentação... ofi... que saia da escola. É... do que necessariamente, eles, a gestão está envolvida no tema em si. (Matemática)

Em conversas informais com o Diretor e a coordenadora, pudemos perceber que eles gostavam muito do projeto e se colocavam à disposição da professora responsável para que o mesmo pudesse ser realizado. Desse modo, a gestão mostrou-se bastante aberta ao projeto, colocando-se à disposição, todavia, percebemos que este apoio acontecia somente de forma indireta ou quando solicitado.

Outro aspecto a ser considerado, ainda na segunda dimensão, consiste em verificar se o trabalho que está sendo realizado pela escola é coletivo ou individualizado, personificado, pois, as escolas que apresentam o envolvimento coletivo nas práticas pedagógicas têm mais condições de dar continuidade às atividades desenvolvidas, contribuindo para o enraizamento e para a sustentabilidade das mesmas.

Como se pode notar, tanto os documentos legais quanto na avaliação de Gomes (2012a), a interdisciplinaridade é um elemento fundamental para o êxito das práticas pedagógicas voltadas para a implementação da Lei avaliada, garantindo sua sustentabilidade.

Dessa forma, para checar se o trabalho desenvolvido na escola direcionado à temática

sugerida pela Lei, e que culminava com a realização da feira “Africanidade”, era coletivo ou individualizado, fizemos algumas perguntas aos professores, aos alunos e à coordenadora. O cruzamento das respostas permitiu-nos obter essa informação.

Primeiramente, procuramos saber se os professores realizavam práticas pedagógicas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Constatou-se que apenas os professores de Língua Portuguesa, Artes e Geografia realizavam atividades nesta perspectiva, mas ainda assim, estas atividades podiam ser consideradas pontuais e muito distantes em relação ao proposto pelas Diretrizes (2004a).

O professor de Língua Portuguesa contou-nos que trabalhava o assunto há não muito tempo. Em seu relato disse que levava poesias de autores africanos para os alunos conhecerem; que discutia sobre a religião; sobre a Bahia a partir da obra de Jorge Amado, mas disse que tinha dificuldades de encontrar livros de autores da literatura africana e de não ter recebido formação para compreendê-los:

– Leitura de poesia... eu “tô” (sic) começando a levar pra eles, é... poemas de escritores africanos, entendeu? Falo a questão da, da religião, trabalhei muito a questão da... da... principalmente quando se trabalha Jorge Amado, né?! Que é... é... ... a Bahia, a africanidade presente, né?! Então eu levo muito... a respeito disso. Não, não, não, não! Não, o que nós temos é... (pensa) é que nós pesquisamos mesmo. Que a minha formação? A minha formação não tem nada sobre isso! Nada! Só agora, há pouco tempo, que começou a ser incluído no... no... no... nos livros, é... ... textos de escritores, por exemplo, angolanos, moçambicanos, cê (sic) não tem! Até o que chamou mais a atenção esse ano foi a inclusão do Myomb na lista da Fuvest. E aí? Vai partir atrás desse livro, num (sic) tem! Aí, vai ler esse livro? Esse livro tem uma cultura... que ela não é... (pensa), ela é nossa, mas ao mesmo tempo ela, num, num, num (sic) é! Então nós tivemos que estudar ... esse livro ... e num (sic) tem! Num (sic) tem, praticamente, num (sic) tem! (Língua Portuguesa)

A professora de Artes, por sua vez, respondeu que desenvolvia algumas atividades na perspectiva da Lei na parte de teatro e música, e que lecionava só no primeiro ano, por isso, suas práticas não tinham continuidade:

É como Artes, é... na parte de História da Arte, basicamente a... a parte de História é história ocidental, né?! É... Grécia, Europa, que é o berço da nossa civilização, mais (sic) eu procuro na parte de teatro e a parte de música, trabalhar trabalhar com eles músicas orientais e africanas, então... trago algumas experiências, assim...pra (sic) eles terem contato com outras culturas e aí inclui a África também. (Artes)

Já o professor de História disse que não trabalhava nenhuma atividade nesta perspectiva por conta do engessamento do currículo. No entanto, o mesmo não faz nenhuma menção às duas referências sobre a temática propostas pela Lei, presentes no currículo de

História da Etec, sobre a permanência e influência de elementos culturais originários de comunidades indígenas, africanas, europeias e asiáticas protagonistas da história do Brasil e sobre as lutas contra o colonialismo e o imperialismo na África e Ásia:

É ... den... o nosso, o nossooooo... o nosso sistema curricular aqui, ele é muito limitante. Ele é muito limitante. Então, é... vem do Centro Paula Souza de São Paulo é... uma.... (interrompido).

É... é muito limitante. É...o... os planos de trabalho docente que são feitos aqui, eles são muito injessados (sic)... porque vem uma base comum, estabelecida, e dentro dessa base nós temos que elaborar o nosso plano de trabalho. Então, nessa base, nesse... nesse material fornecido pelo Centro, a gente não consegue escapar e flexibilizar... E ela não contempla, ela contempla muito superficialmente isso. Ela não contempla, ela não valoriza essa, esse aspecto da Lei. (História)

Os professores de Matemática e Espanhol disseram não desenvolver nenhuma prática neste sentido. O professor de Química pontuou que trabalhava junto com o projeto “Africanidade”, mas não especificou como. E os professores de Biologia e Filosofia/Sociologia disseram trabalhar na perspectiva da “conscientização” sobre a importância da alteridade e da harmonia e convivência entre os povos, mas percebe-se nestas falas uma generalidade muito grande dessas práticas e um distanciamento em relação ao proposto na Lei e nas Diretrizes (2004a):

_Mas a gente tá sempre trabalhando tanto em Filosofia quanto em Sociologia, ãm... né? a relevância a importância e a necessidade da questão da alteridade, da...da... né!? da convivência harmônica entre as etnias e tal, o tempo todo. (Filosofia/Sociologia)

Sim! É o que eu te disse, né!? Na nossa área é inevitável a gente, principalmente em Sociologia, né!? ...a gente trabalhar essas questões. É de extrema importância. Então o tempo todo...a gente tá (sic) falando de etnia, né?! Em substituição ao conceito de raça... e... abandonar o etnocentrismo, e... (Filosofia/Sociologia)
Olha... a única coisa que coisa que a gente faz é assim... a gente tenta colocar na cabeça dos meninos o respeito... tratá (sic) todo mundo igualmente, né? Criticar tudo o que a gente vê de errado que se... que eles estão sofrendo, mais (sic)... diretamente, no assunto, não! (Biologia)

E claro, não seria diferente, a professora de Geografia e responsável pela feira “Africanidade” é a que mais trabalhava a temática de história e cultura afro-brasileira e africana, de acordo com a percepção dos alunos e dos próprios professores:

Olha, são várias as etapas que eu desenvolvo... como? ãm. Primeiro nós temos assim, ãm... a parte de conteúdo que é trabalhada. ãm... nós temos a... a... o aspecto crítico que é formado e... a parte da vivência. Então, são essas etapas... que se passa. A parte de conteúdo é... é... pesquisa, é estudo, é seminário, é troca de ideias que já tá (sic) chegando aí no aspecto crítico, que é a conversa... que é (sic) as dúvidas... os debates que surgem a partir desse conhecimento. A troca de experiências, relatos, casos, e depois a vivência que é o projeto. (Geografia – responsável pelo projeto)

Além disso, interrogados se participavam da elaboração e da execução do projeto “Africanidade”, constatou-se que os professores não participavam nem da sua elaboração, nem da sua execução. A professora de Artes disse que auxiliava, mas não especificou como. Já a professora de Filosofia/Sociologia respondeu que havia participado somente da elaboração, pois disse que o projeto era elaborado no planejamento ao qual participara no início do ano letivo, e que não havia participado da execução, pois não se encontrava na escola naquele dia. O professor de História respondeu que só havia participado da execução do projeto, mas sua resposta não reflete um compromisso e uma participação efetivos:

“É... ajudando, a... os alunos a desenvolverem os projetos, conscientizando, tirando dúvidas a respeito de algum trabalho que poderia ser feito. E também durante a realização do projeto, apoiando o pessoal aí, durante o dia, auxiliando na medida em que eles vier... eles solicitavam a gente. (História)”

Finalmente, o professor de Química respondeu que participava como “ouvinte” ou deixando os alunos saírem da sala para preparar o projeto, o que não pode ser considerado como “participação”:

“Mais da... da... participação, assim, no modo mais, como se diz assim... como ouvinte, como espectador, é mais um projeto da professora Dalva que a gente acompanha, assim, no dia a dia. Prestigia. Exatamente isso. E colabora na medida do possível, que os alunos precisam sair pra reunir, pra (sic) se organizar, pra (sic) trabalhar, pra (sic) fazer todo o projeto. (Química)”

Assim, ficou evidente que a realização de práticas voltadas para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e para a educação étnico-racial, que culminavam com a realização da feira “Africanidade”, era um trabalho empreendido exclusivamente pela professora de Geografia, não sendo, portanto, fruto de um trabalho interdisciplinar, tampouco envolvia as disciplinas de História, Artes e Literatura, disciplinas estas que possuem obrigatoriedade conforme indicado nas Diretrizes (2004a).

Todos os professores, inclusive os alunos ouvidos, citaram a professora de Geografia como a única responsável pelo projeto e pelo desenvolvimento das atividades que culminavam com a sua realização. Desse modo, ficou constatado que não havia trabalho coletivo tampouco interdisciplinaridade quanto às ações voltadas para a temática a étnico-racial na escola averiguada.

“Não! Porque o que se baseia é isso que eu te falei pra você... é o projeto dela. Se não tivesse o projeto dela, não teria, num... num... num... teria, teria... alguns professores no caso aqui, alguma coisa fala aqui, fala ali, entendeu? Alguns livros didáticos, já estão trazendo, né?! alguma coisa, mais é muito pouco. (Língua Portuguesa)”

Não, aí... mais um projeto mesmo da professora Dalva junto com um... se eu não me engano, o professor de Arte e de Língua Portuguesa, mais (sic) eu... num (sic) ... eu particularmente, não! (Matemática)

Apesar da interdisciplinaridade e a valorização do trabalho coletivo constarem em vários documentos oficiais da escola, constituindo-se como um “princípio pedagógico norteador” do Ensino Médio e do PPP, foi possível verificar que não havia interdisciplinaridade de fato em relação ao desenvolvimento da feira “Africanidade”.

Percebeu-se que os professores realizavam um trabalho solitário, inclusive a professora de Geografia com a feira. E mesmo quando havia alguma colaboração, não era possível caracterizá-la como trabalho interdisciplinar uma vez que a interdisciplinaridade requer a interligação/integração entre as diversas áreas do conhecimento ou disciplinas, caracterizando-se como um espaço de trocas (no interior de um mesmo projeto) de modo que, tanto o planejamento, quanto o estabelecimento de estratégias até execução do trabalho e sua posterior avaliação, devem ser um trabalho conjunto, o que não foi possível verificar em relação ao evento avaliado.

Quando perguntada sobre quem participava do projeto, a professora responsável confirmou todas as constatações advindas dos professores:

_O projeto é aberto. É pra (sic) todos... pra (sic) todos os professores, coordenadores de área, diretores, alunos e, principalmente, comunidade. Então, todas as pessoas que podem dar uma mãozinha, elas participam, desde que tenha interesse... Mais, assim, é... é... acaba que eu mesmo (sic) é que tomo a frente em tudo (Responsável pelo projeto – Geografia).

Do mesmo modo, a coordenadora confirmou:

_Olha, se envolver mesmo, se envolver, o projeto era praticamente a D. (Coordenadora e professora de Inglês)

Outro aspecto a ser considerado para se avaliar a sustentabilidade das práticas na perceptiva da Lei diz respeito à continuidade das ações realizadas. Sobre isso, foi constatado que a professora de Geografia e responsável pelo projeto desenvolvia práticas pedagógicas voltadas para a educação étnico-racial e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana antes mesmo do surgimento da Lei 10.639/03, e antes mesmo de trabalhar naquela escola. E que após sua promulgação, teria buscado aprimorar seus conhecimentos em um curso sobre a temática. Ela disse que suas ações tinham continuidade uma vez que as realizava há aproximadamente doze anos somente naquela unidade escolar e que, para cada

série, era desenvolvida uma temática – o aspecto físico da África, diáspora Africana, Invasão Europeia e Imperialismo, o aspecto cultural, a vinda do africano para o Brasil:

—Ela... ela é mais, assim, as ações, elas abrangem todos os alunos da escola, é aberto. É, não é... é..., não é... o conhecimento, é de forma exigida. Mais o trabalhar é mais espontâneo, é mais estimulado, porque... assim, uma pessoa que, que tem preconceito ela for trabalhar uma vivência, ela não dá conta, né?! Então não sai uma coisa boa. E, mais a sequência no... na primeira, no primeiro ano, no segundo e no terceiro tem uma variação, não é uma sequência certa não, uma variação, por exemplo, nos primeiros nós estudamos a África, mais especificamente, enquanto o... o conteúdo da invasão europeia ali, na... no Imperialismo, mais o projeto, ele também é voltado para o primeiro, mais estudando o aspecto físico da África, e diáspora Africana, aspecto é... é... cultural, histórico, e... a vinda do africano para o Brasil, o como vieram e como se deu essa história aqui em território brasileiro, mas não tem uma sequência nos três anos, não, mas participação. (Responsável pelo projeto – Geografia).

No entanto, percebemos a partir das datas definidas para a elaboração, montagem e execução do projeto (montagem das equipes 03/10/2016; preparação das atividades 13/10 a 17/10/2016 e apresentação do projeto 18 de novembro), que as ações vinculadas ao evento “Africanidade” não traspunham a data comemorativa de 20 de novembro - Dia Nacional da Consciência Negra. Porém, limitar o tratamento da temática à datas comemorativas tais como o dia 20 de novembro ou à Semana da Consciência Negra, pode reiterar o caráter exótico e folclórico no tratamento da temática sobre a África e a Cultura Afro-Brasileira. Portanto, é necessário vencer a vinculação da Lei às datas comemorativas (COELHO; COELHO, 2013, p. 81).

Assim, pode-se concluir que se tratava de um projeto já enraizado naquela escola, pois já fazia parte do cotidiano escolar, no qual os alunos sempre esperavam e contavam muito com sua realização, embora fosse um trabalho solitário de uma única professora e vinculado à Semana da Consciência Negra. A coordenadora contou-nos que, inicialmente o projeto era realizado nas salas de aula e que só depois foi expandido, pois os alunos acharam interessante abrir para a escola e, posteriormente, para a comunidade.

Interrogada sobre de onde teria surgido a ideia de um projeto como o “Africanidade”, a professora disse que seu interesse surgiu de um “olhar que ela sempre teve” e de uma “percepção de ver a dor do outro”. Ou seja, surgiu de sua sensibilidade em relação à dificuldade de reconhecimento e aceitação da identidade negra, que, segundo ela, o negro era reprimido e tímido por conta das leituras da História do Brasil que chegaram até nós sob o viés da escravidão:

Olha. É um, é um olhar mesmo que eu tive e uma percepção de ver a dor do outro, de ler a respeito, né?! De ter acesso e de ser mesmo assim, a humildade, as salas de

aula quando eu lecionava no primário o negro era bem mais reprimido do que é hoje, a criança era mais tímida é... de fazer as leituras da história do Brasil, né?! De ver o como que... que se chegou até aqui a... a... a repressão, a tortura, né?! Através de escravidão. (Responsável pelo projeto – Geografia).

Desse modo, foi possível perceber que não foi o conhecimento da Lei que determinou o início dos seus trabalhos, mas este intensificou suas ações. Além disso, a percepção da necessidade de uma educação para diversidade étnico-racial e uma “ética pessoal antirracista” justificavam o seu engajamento com a temática (GOMES, 2012a).

Entretanto, Gomes (2012a) enfatiza ser importante que as ações empreendidas não estejam vinculadas à ação individual de militantes ou de professores isolados, engajados com a causa, pois isto impossibilita a sustentabilidade das ações na escola, uma vez que elas deixam de existir caso exista a impossibilidade destes atores continuarem suas práticas. É o que aconteceu na escola avaliada: a professora responsável pelo projeto veio a falar no início do ano de 2017.

Em novembro de 2017, na data em que costumeiramente acontecia a feira, a escola organizou uma grande homenagem à professora plantando um jardim em uma área verde da escola que recebeu seu nome. Neste ano, em conversa com o diretor, ele apresentou as dificuldades que inviabilizavam a continuidade do projeto na escola, dentre eles, a ausência da professora responsável e a dificuldade de operacionalização e organização dos três eventos: “Africanidade”, “Tribos Urbanas” e “Feira das Nações”, enfatizando que a escola teria que escolher um dentre os três projetos para dar continuidade.

Ainda sobre a continuidade das práticas voltadas para a educação étnico-racial e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, não foi possível constatá-la em relação aos outros professores, uma vez que, conforme já comentado, eram poucos os que trabalhavam temáticas na nesta perspectiva e, ainda assim, eram abordagens muito pontuais e sem nenhuma continuidade.

- 3ª Dimensão: Formação continuada e material de apoio: biblioteca/acervo étnico-racial e formação continuada da equipe,

Trabalhar a temática da educação étnico-racial visando a formação de cidadãos orgulhosos de seu pertencimento, promovendo a desalienação dos processos pedagógicos e contribuindo com a construção de uma sociedade democrática, na qual todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada, não é uma tarefa fácil. Para tanto, é imprescindível garantir a formação continuada, tanto de gestores quanto de professores na perspectiva da Lei e suas Diretrizes (2004a), critério fundamental para o enraizamento e a sustentabilidade da Lei na escola.

A formação continuada é importante, pois contribui para o desenvolvimento de “práticas emancipatórias e não estereotipadas”, vencendo o tratamento “folclórico” ou tratamento escolarizado da temática, isto é, quando converte a “[...] diversidade cultural em um almanaque que engrossa a lista de festejos escolares [...]” (SKLIAR E DUSCHATZKY, 2000, p. 171 apud CANDAU, 2008, p. 30).

Nesta perspectiva, cabe aos sistemas de ensino estaduais, dentre outras ações:

- a) Apoiar as escolas para implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Etnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da Lei 10639/03 e Lei 11645/08; (BRASIL, 2009, p. 36).

Assim, o Parecer CNE 03/2004 é claro ao enfatizar que os professores e toda a equipe escolar precisam estar bem preparados para realizar essas práticas, que não se pode improvisar e que cabe aos coordenadores pedagógicos promover “o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares” (Brasil, 2004a, p. 20).

Também são recomendações do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para as coordenações pedagógicas, dentre outras ações:

- a) Conhecer e divulgar o conteúdo do Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 e da Lei 11645/08 em todo o âmbito escolar;
- b) Colaborar para que os Planejamentos de Curso incluam conteúdo e atividades adequadas para a educação das relações etnicorraciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana de acordo com cada nível e modalidade de ensino;
- c) Promover junto aos docentes reuniões pedagógicas com o fim de orientar para a necessidade de constante combate ao racismo, ao preconceito, e à discriminação, elaborando em conjunto estratégias de intervenção e educação;
- d) Estimular a interdisciplinaridade para disseminação da temática no âmbito escolar, construindo junto com professores e profissionais da educação processos educativos que possam culminar seus resultados na Semana de Consciência Negra e/ou no período que compreende o Dia da Consciência Negra (20 de novembro) BRASIL, 2009, p. 44-45).

Contudo, apensar de todas essas indicações, os professores foram unânimes em dizer que não receberam nenhuma formação ou capacitação neste sentido. Apenas o professor de História disse ter recebido uma capacitação e a professora de Filosofia/Sociologia que havia recebido alguns treinamentos, mas não especificaram nada sobre isso. Já a professora de Matemática comentou que só tivera contato com o tema dentro das reuniões pedagógicas (ATPCs), mas também não especificou como eram feitas essas abordagens.

Quanto à professora responsável pelo projeto, esta pontuou que a Secretaria Estadual

do Desenvolvimento não havia tomado medidas para contribuir com o desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura da África e dos Afro-Brasileiros naquela escola, exceto com o envio de livros, e que ela havia participado de apenas uma capacitação promovida pela Secretaria Estadual:

Não. Olha, eu participei de um... de um encontro com esse, que no que no final tinha esse tema, né?! Mais (sic) era esse tema mesmo, participei em São Paulo de um encontro, mas é... é... foi bem mais pra frente onde eu já tinha um trabalho realizado aqui. Ela envia livros, e... é... esse ano ela enviou livros, né?! Até eu já recolhi esses livros, o ano passado nós recebemos um livro da África. Mais assim, é... é... o conteúdo curricular não apresenta isso. Ele apresenta a formação cidadã. Mais (sic) não especificamente isso, não! (Geografia – responsável pelo projeto)

Por sua vez, a coordenadora respondeu que também havia participado de apenas uma capacitação sobre a temática proposta pela Lei, oferecida pela Secretaria Estadual, juntamente com a professora D. (Geografia), mas que, quando chegaram em São Paulo e apresentaram o projeto “da professora D.”, eles ficaram surpresos:

Coordenadora: Tanto é que nós fomos numa capacitação em São Paulo, eles estavam começando a falar sobre essa... esse ensino...

Pesquisadora: A lei.

Coordenadora: É, sobre a lei, e a Dalva já chegou com o projeto montado. Eles ficaram assim...

Pesquisadora: Sei.

Coordenadora: Embasbacados. Nós levamos CD com fotos, com entrevistas. Então, quer dizer, a gente estava muito à frente do que eles estavam pedindo, né. Quando eles começaram a gente já... já estava fazendo. Então eu acho que é mais é a formação da professora mesmo. (Coordenadora e professora de Inglês)

Tudo isto deixou bastante claro que nem os professores nem a coordenadora haviam recebido formação para trabalharem na perspectiva da Lei, exceto esta capacitação citada pela coordenadora do Ensino Médio.

Ainda assim, podemos perceber que o engajamento da professora de Geografia com a temática pode ser explicado também, além da sensibilidade e interesse pessoal frente ao tema, pela formação que recebeu quando participou da capacitação e do curso que disse ter buscado para aprimorar seus conhecimentos, o que nos faz perceber que a formação e a capacitação dos professores é vital para o desenvolvimento de práticas nesta perspectiva.

Assim, identificamos que os professores não só não haviam participado de nenhum tipo de capacitação ou formação, como também não conheciam a Lei e suas Diretrizes (2004a). Apenas três professores revelaram que conheciam a Lei 10.639/03 (Matemática, Artes e Geografia); dois professores disseram que não conheciam (Espanhol e Química) e dois responderam que já tinham “ouvido dizer” (Biologia, Língua Portuguesa).

Curiosamente, o professor de História disse que conhecia “superficialmente” e que não tinha tido “[...] ainda a oportunidade e a necessidade de estudar essa ... de conhecer e me aprofundar no estudo dessa Lei ainda não!”. E a professora de Filosofia/Sociologia não soube dizer.

Estas respostas acerca do não conhecimento da Lei e das suas Diretrizes (2004a) revelam a ausência de formação continuada, que deveria ser oferecida tanto por parte da Secretaria Estadual do Desenvolvimento, quanto por parte da própria escola nas reuniões pedagógicas semanais (ATPCs).

Desse modo, para que a Lei tenha êxito é fundamental que os professores e gestores sejam qualificados para direcionar práticas positivas nas relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e na correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas (BRASIL, 2004a), a partir de uma sólida formação:

Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004a, p. 8).

Outro aspecto que deve ser avaliado para se averiguar o enraizamento da Lei na escola diz respeito à biblioteca e ao acervo voltado para a diversidade étnico-racial e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Em visita à biblioteca, identificamos que a mesma é ampla e espaçosa, com prateleiras, mesas, cadeiras, uma televisão, computadores e várias estantes com extenso acervo.

No entanto, dois fatores consideramos importante destacar: primeiro, a biblioteca não possui um bibliotecário. Por conta disso, um professor de Matemática adido ocupa a função de assistente. Devido ao seu desconhecimento sobre o acervo que lá se encontrava, não foi possível fazer uma busca suficiente que permitisse dizer, com ampla certeza, quanto de material sobre a temática ali se encontrava.

O segundo fator diz respeito à sua organização. À época da visita, presenciemos uma certa desorganização no ambiente devido à transição de um ano para o outro, alguns livros didáticos seriam levados embora, enquanto outros estavam chegando. Por conta disso, encontramos muitos livros, inclusive novos, ainda embalados e sem identificação, misturados sobre as prateleiras. Dentre esses materiais, foram encontrados alguns livros sobre a temática.

Apesar de toda essa dificuldade, inclusive de nos locomovermos naquele espaço, foi possível encontrar apenas os onze títulos:

- História Geral da África: da Pré-História ao século XVI (Unesco);

- A África e o Brasil Africano (Mariana de Mello de Souza);
- Olhar a África (Regina Claro);
- História e cultura dos povos indígenas no Brasil
- Palmares pelo avesso (Florestan Fernandes);
- Um Olhar sobre desenvolvimento social e pobreza no Leste da África (Alex Fisberg);
- Textos de negros e sobre negros (Emanoel Araújo, Imprensa Oficial);
- Histórias de uma cor (Michel Pastoureau);
- Os antigos habitantes do Brasil (Pedro P. A. Funari);
- Museu afrobrasil (Yêda Maria).

Indagado sobre como era a biblioteca da escola, informações sobre o acervo, acesso ao material, organização e sobre a existência de materiais na perspectiva da Lei, um professor respondeu:

— Nossa biblioteca é muito pobre. Extremamente pobre. Não. Extremamente pobre. Desatualizada. Tem alguma coisa, mais é antiga. Sabe? Desatualizada. Agora que tá (sic) sendo feito um trabalho mais efetivo por parte do Centro Paula Souza... valorizar a biblioteca. O projeto chama Biblioteca Ativa. E... pros alunos... convivam na biblioteca, usem o espaço, tudo o mais... tal. Mais na parte de, de material, de enriquecimento de acervo, digitalização... ou até próprio catálogo... catalogação? Podemos dizer assim? É... é isso? Não sei. Catalogação, não tem. Nossa biblioteca é muito deficitária. (História)

Ainda neste aspecto, os professores foram indagados se os materiais didáticos (livros) utilizados naquela rede de ensino haviam sido alterados para a contemplar o que Lei determinava. Os professores de Biologia, Matemática, Química responderam que o material não contemplava as alterações propostas pela Lei. Já o professor de Língua Portuguesa disse que os livros que eles recebiam contemplavam muito pouco. Na mesma direção foi a resposta do professor de História:

Não! Não tá (sic). O... os livros didáticos, que nós... temos adotado aqui, eles até abordam, mas abordam superficialmente. (História)

- 4ª Dimensão: Avanços e limites do trabalho: formação ética dos estudantes; formação conceitual dos estudantes e principais dificuldades do trabalho.

Nesta dimensão, resta avaliar os impactos do trabalho realizado na autoestima dos estudantes, se houve modificação nos “padrões de relacionamento” entre eles ou nas “formas de alter-referências” (piadas, estigmas etc.) (GOMES, 2004a).

Os impactos do trabalho com a educação das relações étnico-raciais e as transformações desencadeadas por elas na autoestima dos alunos, nos modos de

relacionamento destes, bem como no cotidiano escolar foram citadas por professores, gestores e pelos próprios alunos. Para a coordenadora, o projeto é de grande utilidade pela modificação que ele provoca em comportamentos, pensamentos e ideias racistas, bem como pela valorização da identidade negra:

*Olha, para a escola eu acho que esse projeto é de grande utilidade porque a gente sabe que nós temos alunos que são racistas...
E com esse projeto eles se envolvem tanto que eu acho que a gente consegue mudar pensamentos...
Mudar ideias, comportamentos. Eu acho que ajuda bastante, né!?
Eu acho que na autoestima desses meninos também. Porque são respeitados, né?!, e os outros aprendem a respeitar, valorizar... né?! A gostar de uma coisa que é diferente porque é meu...o meu é liso, o seu é diferente...
Então acho que esse projeto... a D. foi muito feliz nesse projeto. Acho que mudou muita, muita coisa dentro da escola. (Coordenadora e professora de Inglês)*

As contribuições também podem ser percebidas na perspectiva do combate ao racismo e às discriminações que ainda existem na escola:

E acredito sim, que tem ajudado a gente diminuir isso, pelo menos em sala de aula ou dentro da instituição. Mais (sic) que ainda nós temos muita prática de preconceito, não só étnico-racial, como bullying, a gente tem muito (Matemática).

São perceptíveis também na melhora da autoestima, no fortalecimento do pertencimento étnico-racial e na valorização da identidade negra:

Ah! Melhorou bastante. Melhorou bastante essa questão. Inclusive a gente tem aqui na escola pessoas que vem com penteados, com uma série de, de roupas, aí, e ... (pensa) melhorou isso. Eu no... na minha opinião, elas se... se mostraram ... é ... entendeu, é isso aí! E na sala de aula nós comentamos bastante sobre isso. Mais (sic) o racismo é uma coisa que ... é uma doença, né?! Ela tá (sic) aí ainda, entendeu? Então, algumas pessoas ainda tem, sempre de uma forma velada, mais ainda tem. Mais aí o pessoal ... acho que nessa escola, é interessante cê (sic) notar, tem umas meninas que vem ... e elas assumem mesmo a identidade, isso é legal, é legal, é interessante, e eu acho que com o projeto, o projeto contribuiu muito com isso. (Matemática)

Assim, o projeto pode contribuir, através de questionamentos e análises críticas, na desconstrução de posturas, mentalidades, conceitos, ideias, comportamentos arraigados pela ideologia do branqueamento e pelo mito da democracia racial, que tanto fazem mal a negros e brancos (BRASIL, 2004a, p.9):

Olha, a avaliação do projeto pelos alunos do projeto é... é... muito positivo. Eles assim, quando fazem o projeto, ficam encantados! E... e isso porque nós, nós trabalhamos a prática positiva... É... então... eles dão depoimentos, fazem depoimentos, assim... que desconheciam... É... que... desconheciam... que não viam dessa forma, que não sabiam... que... que certos procedimentos, é... eram inadequados... é... sentem alegria em realizá-lo, sentem alegria em receber a comunidade, né?! Acho que é isso. É uma... é uma...influência... eu percebo dessa

forma, a longo prazo, e a curto prazo, a curto prazo pela vivência, pelas reflexões, pelos debates, pelo conhecimento, e a longo prazo porque é uma semente plantada, um olhar crítico que vai passar a ter dentro da sociedade. (Geografia – responsável pelo projeto)

Assim, de uma forma meio... é uma propaganda, primeiramente. Eh, a escola é (ETEC), todo mundo quer fazer...porque sabe que tem uns eventos muito legais aqui, o pessoal ajuda, o pessoal faz e é superlegal, e todo mundo quer estudar aqui, todo mundo... pelo menos eu queria muito estudar aqui quando eu fiz a prova. E porque, por mais que muita gente aqui ainda seja muito preconceituoso, isso ajuda as pessoas de alguma forma. Eh, tem coisa que hoje eu sou, que no primeiro ano eu não... eu era o contrário. Que eu... eu não lembro direito, mas eu podia ser o contrário. A escola me ajudou muito. Eh... as pessoas daqui me ajudaram muito, eh, e isso eu acredito que não seja só eu. Isso ajuda sim, por mais que tenha os casos...(Aluno)

Para averiguar a contribuição das práticas na formação conceitual dos alunos, estes foram indagados sobre os conhecimentos que haviam recebido acerca da África e da temática étnico-racial e as respectivas disciplinas que apresentaram estes estudos. Confirmando as constatações obtidas nas entrevistas dos professores, os alunos foram unânimes em dizer que só a professora de Geografia (responsável pelo projeto) trabalhava essas questões. Eles disseram que os temas que ela discutia em sala eram: Egito na pré-história; colonização dos europeus na África; geografia da África; cultura africana e afro-brasileira (religiões africanas); escravidão e a visão do negro no Brasil, temas estes relacionados aos *stands* temáticos que eram montados na feira. Disseram também que no terceiro ano não estudaram nada sobre o assunto.

Quanto à temática étnico-racial, comentaram que a professora de Filosofia e Sociologia trabalhava questões sobre segregação, *apartheid*, Rosa Parks - resistência negra e racismo no Brasil.

No entanto, foi possível identificar, na fala de alguns alunos, conceitos e ideias errôneas sobre a temática e que consideramos ser extremamente necessário corrigir, conforme aponta as Diretrizes (2004a). Por exemplo, a ideia de que os negros se discriminam entre si, que ficou evidente na fala um aluno:

É. Só que ainda tem, é claro que tem. É impossível você falar que você não é racista, o negro às vezes é racista com negro, porque a gente é criado para ser assim. E eu acho que isso é o pior porque...(Aluno)

Outra ideia equivocada, enraizada no mito da democracia racial, nítida na fala de outro aluno, é a de que na escola havia poucos negros, mas que lá eles eram bem acolhidos (aluno), como se a tolerância fosse a atitude mais adequada a ser ter diante de um negro. Conforme vimos no capítulo anterior, Silva (2010) criticou de forma contundente a ideia de tolerância, pois, além de estar fundamentada no multiculturalismo de vertente liberal, ela passa a falsa

ideia de que o diferente se “tolera” já que não há outra coisa para se fazer com ele.

E ainda identificamos uma confusão de *bullying* e racismo: embora seus efeitos sejam perversos na vida de quem os sofre, a escola não pode deixar de pontuar que são duas coisas muito diferentes:

Isso é uma coisa que afeta muito o psicológico. Eu já sofri bullying por causa da minha cor quando eu era pequena, aí desde hoje eu sou uma pessoa que eu posso dizer que eu não aceito a minha cor. Eu fico muito triste de não aceitar a minha cor. Porque eu vejo... eu acho tão bonito uma mulher negra, para mim é a coisa mais bonita do mundo. Só que eu fico imaginando se eu fosse ela, não sei se eu ia me sentir desse jeito. Porque é uma coisa que eu aprendi, porque desde quando eu era pequena as pessoas me chamavam de pele escura, de macaca. Só que os professores não faziam nada, os professores até riam. Então é uma coisa que eu tento tirar, mas não consigo tirar. É uma coisa que afeta muito o psicológico da pessoa. (Aluno).

Ainda assim, os alunos demonstraram uma grande admiração pela professora de Geografia e, apesar de considerarem os professores da escola excelentes profissionais, não deixaram de pontuar a postura racista de alguns, tampouco dos alunos:

_ Com certeza. Porque eu lembro, no primeiro ano, quando a gente entrou, não tem muito negro, tem alguns eh... só que eu via o pessoal chamando, tipo, (inint) de coisas de (inint) “neguinha”, eh, falando mal do cabelo. Eu lembro que, eh, foi nesses tempos agora, tipo assim, as meninas começaram a parar de alisar o cabelo e deixar o cabelo natural, e eu via gente falando assim “ah, estão falando isso só porque é modinha de feminista”, só que eles não veem que o cabelo é, tipo, é uma resistência, tipo, é uma luta que a pessoa... para a pessoa deixar o cabelo. Eh, que... assim, eu não tenho nada contra, sei lá, quem alisa, não tenho nada com isso. Mas a negra deixar o cabelo dela crescer incomoda muito. Tem gente... tem menina que tem o cabelo bem crespo e tal, você vê a pessoa olhando, achando ruim ou falando... tem gente mal de tudo aqui. Mas por quê? Por que que um cabelo incomoda? Por que que aquilo incomoda? É claro que é porque... (Aluno)

Faz uma piadinha e todo mundo acha muito engraçado, só que se você chega no aluno e fala que isso não é legal, eles provavelmente vão só ignorar. Eh, a piada que é o problema porque eles acham que não faz mal, mas é porque não é neles, entendeu? (Aluno)

_ Só que, de novo repetindo o que eu disse, o grande problema é que muito professor reforça. Muito professor aqui reforça ideia racista e machista. Eh, sempre que tem uma oportunidade vai fazer uma piadinha homofóbica. (Aluno)

Isso eu acho que é o mais complicado, eh, porque o preconceito dos professores na sala de aula é feito com piada. (Aluno)

E, apesar do longo tempo de trabalho realizado pela professora de Geografia na escola, afirmaram que ainda persistia nas relações entre eles piadas, brincadeiras de mau gosto, zombarias, atitudes que revelam o imaginário que ainda persiste na cabeça dos jovens e da sociedade como um todo acerca do negro e o racismo estrutural que permeia essas relações. Para modificar isto, um aluno afirmou ser necessário um trabalho educativo de desconstrução das mentalidades desde os primeiros anos infância:

*Eu falei isso para a professora de Filosofia esses dias, que eu sei que... minha mãe é professora, aí ela dá muita... ela tenta passar muito esse negócio de África e tal, aí... só que o que que adianta? Ela faz, ela tenta, tal, só que ao mesmo tempo que ela está falando de uma religião africana, o moleque (inint) e começa a falar de macumba, começa a zoar. Então, não sei, o problema não é a pessoa... não é a falta de você aprender, é como você vai ensinar. Porque as pessoas olham com desprezo desde o início, assim. Eh... eu não sei se é para a escola ou se alguém (inint) que vai ensinar isso, ia mudar alguma coisa ou só reforçar o que essa pessoa já tem. **Eu acho que tem que ser uma coisa desde o início, assim, desde a raiz, desde criança** você tem que parar de ensinar. Porque eu, quando era criança, eu já fiz coisa... umas coisas racistas, assim, que eu não sei de onde que eu tirei, não sei onde que eu vi, entendeu? Aí você pensa “não, eu era criança, o que eu estava fazendo? Eu vi alguém fazer isso, eu achei que eu devia fazer também”. Todo mundo aqui, todo mundo faz repetindo os outros. (Aluna – grifo nosso)*

Estas considerações nos indicam um dos principais entraves da implementação e do enraizamento da Lei na escola: o mito da democracia racial e os efeitos perversos que ele exerce na formação das mentalidades e, conseqüentemente, no velamento do racismo. Assim, entendemos que o mito da democracia racial e o racismo velado caminham lado a lado ao contribuírem com práticas, posturas e pensamentos que acabam por submeter uma identidade étnico-racial a um padrão dominante, desracializando-a e levando-a a “despir-se de sua própria cultura” (CANDAUI, 2008, p. 21), como desabafa um aluno:

_A moral europeia fica embutida na gente, então, de uma certa forma, a gente precisa de um grupo para se identificar. Então a gente se identifica, a maioria das pessoas acaba se identificando com esse... com o grupo... a cultura europeia. Se identifica com a cultura europeia ao invés de se identificar com o que a gente é na verdade, porque essa é a moral que a gente recebe, essa moral que está na gente. E para ter integração no grupo as pessoas assumem esse pensamento como sendo próprio, mas na verdade a gente está desprezando o que a gente é. (Aluno)

Eu acho que, assim, porque a cultura acaba usando o negro completamente desprezado e marginalizado na sociedade, então, tipo, até o negro, assim, eu mesmo, tipo, você aprende a odiar a sua cultura. E você tem que ir desconstruindo isso porque...(Aluno)

Notamos os efeitos da ideologia da democracia racial também na fala de uma professora que negava a existência do racismo na escola e de outra que partia da ideia equivocada de uma identidade humana universal:

_Ah... olha, ajuda muito! A gente tem agora, tá (sic) aumentando a quantidade de alunos negros, a gente tinha bem menos... Eles são tratados igualmente. É... a gente, nossa! Melhorou muito...E na própria confecção... do ...do... do projeto... um grupo ajudando o outro... e eles em busca de material...e... eles pesquisam muito... Nossa! Melhorou muito!

Eu não vejo discriminação na escola, pode ser até, que eles... a gente tem aí... meio escudido (sic), mais eu, parti (sic), prati (sic), na minha sala de aula, eu não vejo! Eles tra (sic), às vezes faz até umas brincadeirinha (sic), mais cê vê que eles tiram de boa. É coisa assim... de adolescente, não é naquele intuito assim... de, ferir o outro... não é! Aqui: eu não vejo! Eu, na minha aula, entendeu? Não sei os outros

professores, mais (sic) eu não percebo. Não percebo. Eles são muito bem acolhidos, por todos, entendeu? Por todos! Nos grupos de estudos, eles participam... não vejo nada de errado, não! Graças à Deus! A gente não tem problema aqui assim... Graças a Deus, né?! Mesmo de bullying, é uma coisa ou outra... que surge, mais aí tem as palestras logo no começo do ano, então, é bem tranquilo, é bem tranquilo. Entendeu? (Professor 1)

Ué, eu acredito que contribui pro aumento da tolerância, né?! E... pelo menos esse é o objetivo e... acho que esse é o objetivo principal, né?! fazer com que eles entendam que... nós...somos todos iguais. Né?! Todos pertencentes à mesma raça! Que nada justifica... práticas discriminatórias, e tal... eu acho que é isso! (Professor 2)

Nesta perspectiva, o preconceito foi citado pela professora responsável como sendo a maior dificuldade para o desenvolvimento de projetos como o “Africanidade”, o que podemos entender como a presença do “racismo velado” entre a equipe escolar:

Preconceito. Mas, principalmente, preconceito inconsciente. O preconceito que é... que a... que as pessoas têm e não sabem que tem. Elas... elas se colocam com críticas depreciativas e... de invalidação do próprio projeto. É... é... difícil você debater com pessoas intelectuais nessa situação. Há um... há um desprezo e perguntas que não merecem respostas. Né?! (Geografia - responsável pelo projeto).

É... Principalmente a questão ainda do... da cultura africana ainda ser considerada por muitas pessoas, né?!, como uma cultura inferior ainda, entendeu? Não é... (...) certa questão da religião, vamos pensar a questão da religião. Como entender muitas pessoas que falam a respeito da religião como se fosse... não entende a questão da... da... da... das religiões afro. Inclusive, aqui o trabalho foi feito este ano, foi muito bom, fizeram uma sala só dedicada ao, à religião... e houve... há uma certa, há um certo desconforto ainda, né?! Porque as pessoas não aceitam, né?! Principalmente porque nós vivemos numa região que ela foi escravocrata, né?! Uma religião que é escravocrata. Mais um complicador, isso aí “tá” (sic) no, no inconsciente. (Língua Portuguesa)

Eu acredito que sim. Porque ainda nós temos muuuuito preconceito. É?! Muuuuita... muuuuito preconceito dentro da própria instituição sim, e dentro, às vezes, do próprio corpo docente. Tá?! (Matemática)

Outras dificuldades foram citadas ainda, tais como, ausência de material didático atualizado sobre a temática; falta de informação, de conhecimento e de metodologia de trabalho (formação continuada ou capacitação) (Artes); resistência dos alunos (Filosofia/Sociologia); “assunto delicado” (Química); engessamento dos planos de curso (currículo) e a falta de liberdade na elaboração dos planos de trabalho:

Ééé... o engessamento. A falta de liberdade que nós temos na elaboração dos planos de trabalho. Nós nós somos muito muito cobrados. Ééé... ééé... em relação a execução do plano de trabalho, que é o plano de trabalho docente. Que é o planejamento que chamava-se a um tempo atrás. Aqui a gente adota o nome de plano de trabalho. E... esse plano de trabalho nos injessa (sic) bastante, então, eu acredito que isso possa ser é... considerado como uma dificuldade, um dificultador, uma dificuldade sim. (História)

Destacamos também, além destes entraves citados pelos professores, a ausência do

trabalho interdisciplinar, o que dificulta o desenvolvimento das ações, sobretudo quando estas resumem-se em uma só pessoa, gerando a sobrecarga e o acúmulo de funções. Entretanto, nos casos em que o tratamento da temática sugerida pela Lei é dado de forma individualizada e não coletiva, estas ações não podem ser consideradas sustentáveis (GOMES, 2012a). Assim como escolas que possuem o mito da democracia racial muito arraigado, também pode constituir um obstáculo à interdisciplinaridade, por não encontrar adesão coletiva para o tratamento da temática, como vimos na fala de alguns professores acima.

Outro aspecto dificultador (talvez o mais grave) que parece bem evidente é quanto à ausência da Secretaria Estadual na proposição de ações direcionadas ao fomento de atividades voltadas para a implementação da Lei, tais como capacitações, acompanhamento, fiscalização, suporte, etc.

Por outro lado, foram citados pontos facilitares para o desenvolvimento do projeto. Quando os professores foram perguntados sobre quais fatores consideravam ter contribuído para realização do projeto na escola - material didático, formação de professores relacionada à temática racial - apoio do grupo gestor), embora algumas respostas tenham fugido dos critérios propostos na pergunta, foi possível obter as seguintes indicações: empenho da professora responsável (Matemática/Química/História); envolvimento dos alunos (História); liberdade na escolha dos materiais (Artes); apoio da equipe gestora (Artes/Língua Portuguesa).

Da mesma forma, a professora responsável pelo projeto elencou vários pontos para justificar o sucesso de seu trabalho: formação continuada; contato com a amiga e contadora de histórias e militante da causa negra em Batatais (IR) e abertura da escola ao projeto quando aí chegou:

Olha, são vários! É um conjunto de setas que apontam aí, hã... Eu fiz um curso, específico, um curso que foi realizado em Brasília, hã... e a I., ela trabalhando com crianças em 2002, 2001, onde eu trabalhava antigamente, no EESA. Eu vi ela...ela fazendo um trabalho de contar histórias. E isso me sensibilizou demais, e... e... me... me mostrou assim, como é possível e como fazer as coisas, né?! Eu tive uma afinidade com o jeito dela ser e o jeito dela fazer, né?! Hã... e então, assim, foi esse curso, esse interesse que eu sempre já tive... assim,,, de me preocupar, eu me preocupo assim, eu tenho um olhar pelo outro, não é... não é um... um dizer assim, "ai, eu sou boa", não, não é isso, eu tenho esse olhar crítico social... e... e a I., o curso, então, juntou isso e... e... e... o que me propiciou muito foi que, quando eu cheguei aqui, é... nós távamos (sic), é... e isso vale a pena relatar, o professor B., ele era o coordenador, e ele falava: professora, o espaço é seu! Use! O que cê (sic) precisar, tá (sic) aberto. Então ele, com isso, ele abriu o que eu tinha fechado: eu posso realizar, eu posso fazer. (Geografia – responsável pelo projeto)

Não podemos deixar de enfatizar a presença da comunidade e de integrantes do Movimento Negro, tanto contribuindo para a realização do evento quanto participando como

expectadores, conforme aparece nos trechos abaixo citados pelos professores:

*Participa... Pais de alunos viero (sic), ajudaro (sic)... a... f... teve uma feijoada no final, eles arrecadaram o material, os pais vieram pra fazer a feijoada...(Biologia)
Vejo ex-alunos retornando à escola por conta desse projeto, né?!?! E criaram um vínculo, é... com o projeto em si. E que ajudam a dá (sic) corpo na realização. Então nós temos a comunidade, inclusive, de ex-alunos, então, isso eu acredito que sim. Temos pais de alunos que se envolvem e desenvolvem trabalhos junto com a D., familiares, normalmente, ela aproveita muitos familiares de pessoas que estão cursando e, de ex-alunos e que estão envolvidos, inclusive pessoas de fora que são ligadas à questão da, do... da Africanidade, do tema, ou de instituições, vieram grupos de fora... e... é... trabalhar... e... desenvolver atividade junto com ela. Mais assim, se for pensar na comunidade escolar de hoje, somente, ainda eu acredito que tem uma lacuna grande, né?!?! (Matemática)*

Intão (sic), é... alguns grupos sim, inclusive são pessoas que são ligadas, né?!?! a... a... às instituições que trabalham o tema, né?!?! De... de luta mesmo pra diminuir esse preconceito e essa defasagem que existe inclusive dentro da educação, né?!?![...] Então eles realmente, eles tem feito sim eles vêm, mais, eles são direcionados ao projeto da D. e não à instituição escolar em si. Entendeu?! Então eles tão (sic) vinculados a esse projeto. E não a nós professores, ou aproveitar por exemplo, uma reunião pedagógica pra (sic) trabalhar isso, pa (sic) poder falar isso, discutir entre nós, fazer com que o corpo docente tome mais conhecimento e diminuir essa resistência que ainda tem. Tá?!?!(Matemática)

A comunidade? Aqui na escola sim! A D. tem contato com... várias pessoas, assim, da comunidade afro de Batatais e eles participam sim, arrã. (Filosofia/Sociologia)

Neste sentido, contribuíram para a realização do evento: a contadora de histórias e militante I.R. (liderança negra); um professor de *Hip Hop*, *B-Boy J.*, da cidade de Batatais (liderança negra); dois dançarinos de *funk* que eram alunos de outra escola; um integrante do conselho da Comunidade Negra de Batatais (liderança negra); um grafiteiro que pintou um muro da escola enquanto a feira era realizada; mães de alunos que trabalharam na cozinha fazendo feijoada, arroz e couve.

Participaram da feira como expectadores: pais de alunos; ex-alunos; alunos de outra escola; um integrante do conselho da Comunidade Negra de Batatais; um integrante do Conselho da Comunidade Negra da cidade de Franca; um professor e um dançarino de *Hip Hop* da cidade de Franca; a filha do fundador da escola.

4.1 Descrição da feira “Africanidade”

A seguir, apresentar uma descrição da feira “Africanidade”, principal atividade didático-pedagógica realizada pela escola na perspectiva de Lei e da educação étnico-racial.

A feira foi aberta com a palavra do Diretor, por volta das 7h20 da manhã e com a entoação do Hino Brasileiro Nacional Afro. Os alunos aguardavam o início do evento sentados nas arquibancadas da quadra coberta, alguns transitavam pelos espaços da escola.

Verificou-se a presença maciça dos alunos, o que significa que a feira é prestigiada pela comunidade escolar.

Em suas palavras de abertura, o Diretor reiterou a importância de um evento como aquele para a compreensão da diversidade presente na escola. Disse que não falaria muito, pois a professora D. havia preparado muito os alunos para aquele momento. Nesta fala do Diretor, confirmamos o que foi dito acima acerca do trabalho solitário da professora D. neste evento, o que também foi confirmado pelas entrevistas com os professores e com o grupo de discussão com os alunos.

Assim, a professora responsável assumiu o microfone dando continuidade ao evento. Muitas foram as apresentações que se iniciaram com a de um grupo de alunos vestidos com trajes afro, que cantavam cantigas antigas. Segundo a explicação da professora D., esta apresentação fazia referência às cantigas antigas cantadas por mulheres negras de antigamente aos filhos dos senhores e que, assim, embalavam as crianças com estas cantigas.

Após a apresentação das cantigas, deu-se início ao desfile. Os alunos vestiam-se de acordo com a estética e cultura afro para desfilar: roupas estampadas, com cores fortes, predominantes na cultura afro; os cabelos também foram produzidos para destacar a beleza afro-brasileira.

Foi possível notar a presença de alunos pretos e pardos, no entanto, havia também a presença de muitos alunos brancos que se caracterizaram de acordo com a cultura afro para desfilar. Este fato nos chamou a atenção: pode ser que os alunos pretos e pardos da escola não se sentiram à vontade para fazer parte do desfile, o que escancara a dificuldade de assumirem a identidade a qual pertencem, é o que comentou uma aluna:

Eu queria falar que a Dalva, ela fez o desfile, né, você estava aqui (inint), e quando ela falou isso na minha sala, tem um menino negro, negro, a pele dele é bem escura, ele não queria desfilar. Sabe, pessoas morenas, assim, de pele mais escurinha, essas coisas, não quiseram, da minha sala. Ai eu vi lá, menina branca, completamente branca, loira e eu não vi quase nenhum. Eu queria saber porquê que eles não quiseram desfilar. (Aluno)

Eh, uma coisa que eu preciso falar... talvez seja coisa da minha cabeça, mas vamos falar, né. A maioria das pessoas que estavam desfilar eram brancas. Teve alguns negros que arrasaram lá, todo mundo bateu palma, tal, foi super legal, o desfile foi super legal. (Aluna)

Além disso, vestir-se de acordo com a estética afro para fazer parte de um desfile, não sendo pertencente desta mesma cultura, pode reforçar o caráter exótico e chistoso com que muitas vezes é tratada a cultura afro-brasileira na escola, tratamento este que deve ser combatido e evitado, conforme consta nas Diretrizes (2004a) e reiterado por Candau (2008).

Após o desfile, deu-se início a uma apresentação de dois garotos dançando *funk*. Não eram alunos da escola, mas convidados que faziam parte de um grupo de dança *funk* da comunidade. Eles estavam vestidos de bermudas e camisetas, tênis, meias altas e bonés e dançaram por vários minutos.

A seguir, a apresentadora do evento, a professora D., passou a palavra ao Presidente do Conselho Municipal da causa negra de Batatais, que se fazia presente. Ele proferiu algumas breves palavras ao público, parabenizando os alunos e a equipe escolar pelo evento que, segundo ele, representava um empreendimento de grande importância para a causa negra batataense (informação verbal).

Posteriormente à fala do presidente do Conselho, foi convidado para se apresentar o professor de *Hip Hop B-Boy* J., que cantou muitos raps com cunho de crítica social e racial. A apresentação foi bastante animada e levantou a arquibancada. Ao final, ele conclamou os jovens e todos os presentes “a entrarem nessa luta”. Neste momento, dirigiu algumas palavras aos presentes e fez uma triste constatação: as arquibancadas já estavam quase vazias, mas disse, para aqueles que continuavam ali, que estes estavam ganhando, enquanto os que saíram, estavam perdendo (informação verbal).

Logo em seguida, militante e representante da causa negra em Batatais, I. R., apresentou-se ao público e contou brevemente a sua história pessoal como militante da causa negra e como contadora de histórias.

Este momento, com a arquibancada quase vazia, nos fez perceber que, quando os militantes da causa negra (J. B., *B-Boy* J., I.R.) tomaram a palavra para denunciar a dura realidade que os negros enfrentam no país por conta do racismo, da desigualdade e da discriminação e para mostrar a importância de sua luta e do seu engajamento, sobretudo em eventos como estes realizado pela escola, que os alunos estavam mais envolvidos com o caráter de “*show*” (exótico) que o evento trazia, do que o aspecto político e pedagógico que fundamentava toda a sua realização. De modo que, tendo terminado as apresentações e os *shows* e iniciado um momento de reflexão, conscientização e crítica social, os alunos começaram a deixar o espaço.

[...] e uma coisa que me deixou triste, eh... talvez tenha sido o tempo que ficou ou a organização que deu errado, mas quando chegou o representante da cultura negra, chegou a Isabela Rafael, todo mundo saiu. As pessoas simplesmente se levantaram e foram embora. Quando chegou uma pessoa que representava a religião, que representava a negra, a mulher negra, eles saíram e foram embora. (Aluno)

Dessa forma, as apresentações foram encerradas na quadra e a professora D. convidou a todos os presentes a se dirigirem para as salas de aulas que haviam sido preparadas

especialmente pelos alunos anos da Etec.

Cada sala apresentava uma temática e havia um grupo de alunos responsável por elas. Desde o estudo sobre o tema, a decoração do ambiente de acordo com a temática do grupo até a recepção e/ou apresentação para os visitantes, tudo ficou sob a responsabilidade dos alunos.

Em entrevista, a professora D. contou-nos como foi a preparação do evento dizendo que direcionava a pesquisa para os alunos, solucionava dúvidas, discutia com eles, mas enfatizou que os deixava livres para pesquisarem e decidirem o que iam fazer (informação verbal). Dessa forma, percebemos um incentivo ao protagonismo juvenil.

A escola toda foi transformada para desenvolver a temática “Africanidade”. Dessa forma, cada sala se aula correspondia a uma temática específica:

- Sala Beleza Africana
- Museu Afro
- Sala de Teatro – Navio Negreiro
- Cantigas Antigas
- Tudo junto e misturado
- Religiões Afro
- Capoeira
- Safari
- Pintura Facial

Havia também um Quilombo que foi montado com bambus e coberto de folhas em uma área livre da escola, Ali, as pessoas eram convidadas a entrar para que sentissem como era estar num Quilombo. Havia telas de deuses africanos e fotografias decorando seu interior, o que fez com que o ambiente ficasse muito agradável e bonito. Cadeiras foram dispostas em círculo e havia uma caixa de som e um microfone.

Para receber os visitantes do Quilombo, foi organizado um Sarau de Poesias que contou com a participação de alguns alunos (poucos), da professora D., de alguns professores que ali entravam para visitar, de pessoas da comunidade (uma mãe de aluno, a filha do fundador da escola), da militante e contadora de histórias I.R., do professor de *Hip Hop B-Boy* J. Mais tarde, chegaram os visitantes da cidade de Franca, um professor e um dançarino de *Hip Hop* e um representante do Movimento Negro de lá.

Alguns livros estavam dispostos no centro do Quilombo e os visitantes eram convidados a escolher uma poesia para recitar. Ali ficaram horas a fio, recitando poesias, contando histórias e conservando sobre a luta dos negros de hoje e do passado. IR falou um

pouco sobre a sua religião e ofereceu para ler mão e jogar cartas para os presentes. Ela fez isso boa parte do tempo.

Ao final do Sarau, a conversa seguiu espontânea horas a fio, no qual os participantes falaram sobre vários assuntos, inclusive sobre a Lei 10.639/03. E., um representante do Movimento Negro de Franca, disse que a Lei é boa, mas mal formulada. Que para se ensinar é preciso fazer pedagogia ou licenciatura, mas o saber autêntico do negro, sua história e cultura verdadeira não estão nos livros, nem nas determinações legais... que faz parte da cultura popular, da miséria, do dia a dia e da experiência dos próprios negros. Eles sabem sua verdadeira história, suas necessidades, suas lutas e que, somente a partir dessa vivência é que a implementação da Lei seria efetiva (informação verbal).

Segundo ele, os livros didáticos, o MEC, regulamentações oficiais, não podem ensinar a história e a cultura negra, mas sim os negros com suas próprias vivências, com as histórias de seus pais, avós etc. (informação verbal).

Também surgiu a crítica ao Poder Público, ao que E. reiterou: *“Eles não estão preocupados de fato com a causa negra. A causa é do próprio negro. Tem preto ruim, mas tem muito mais branco ruim do que negro”* (Participante).

Conforme podemos perceber na fala de E., suas considerações vão contra os princípios da interculturalidade, do reconhecimento do outro, do diálogo e da troca constantes, da negociação entre as culturas, do colocar-se no lugar do outro, da interação, ao contrário, sua fala apresenta um sério risco de fechamento étnico-racial e de provocar um *“apartheid sociocultural”*, uma vez que acentua o fechamento da população negra no combate aos racimos e à discriminação em si mesmo, abrindo a possibilidade de acirrar polarizações.

Além disso, as Diretrizes Curriculares (2004a) apontam que a escola tem papel preponderante na eliminação das discriminações e na emancipação dos grupos discriminados, e que *“a luta pela superação do racismo e discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política”* (BRASIL, 2004a, p. 07), portanto, a tarefa de se promover a educação étnico-racial é tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

Imagem 1 – Sala da Beleza (a)

Imagem 2 – Sala da Beleza (b)



Fonte: Fotografia produzida pela autora

Fonte: Fotografia produzida pela autora

Imagem 3 – Sala da Beleza (c)



Fonte: Fotografia produzida pela autora

Imagem 4 – Sala da Beleza (d)



Fonte: Fotografia produzida pela autora

Imagem 5 – Sala da Beleza (e)



Fonte: Fotografia produzida pela autora

Imagem 6 – Museu Afro (a)



Fonte: Fotografia produzida pela autora

Imagem 7 – Museu Afro (b)



Fonte: Fotografia produzida pela autora

Imagem 8 – Museu Afro (c)



Fonte: Fotografia produzida pela autora

Imagem 9 – Museu Afro (d)



Fonte: Fotografia produzida pela autora

Imagem 10 – Museu Afro (e)



Fonte: Fotografia produzida pela autora

Imagem 11 – Museu Afro (f)



Imagem 12 – Museu Afro (g)



Imagem 13 – Museu Afro (h)

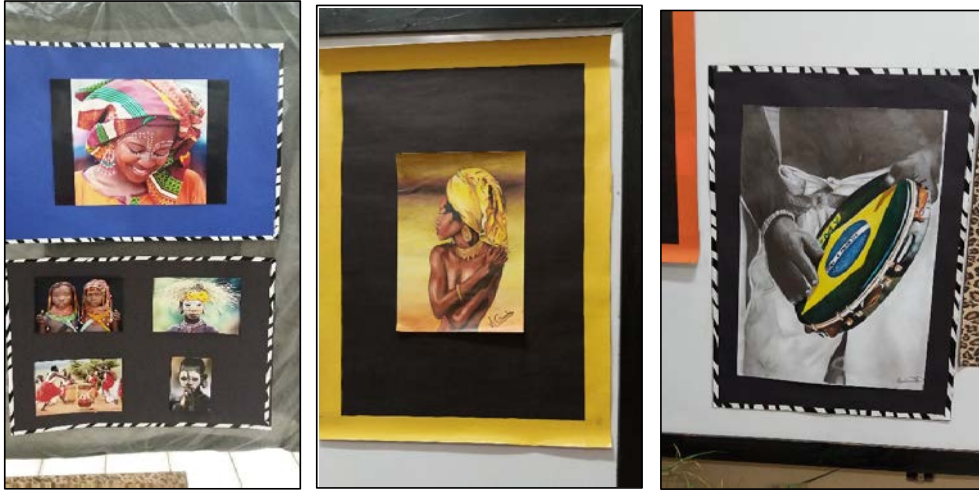


Fonte: Fotografias produzidas pela autora

Imagem 14 – Museu Afro (i)

Imagem 15 – Museu Afro (j)

Imagem 16 – Museu Afro (k)



Fonte: Fotografias produzidas pela autora

Imagem 17 – Museu Afro (I)



Fonte: Fotografia produzida pela autora

Imagem 18 – Sala de Teatro: Navio Negreiro



Fonte: Fotografia produzida pela autora

Imagem 19 – Sala Cantinho da História



Fonte: Fotografia produzida pela autora

Imagem 20 – Sala das Religiões Afro (a)



Fonte: Fotografia produzida pela autora

Imagem 21 – Sala das Religiões Afro (b)



Fonte: Fotografia produzida pela autora

Imagem 22 – Sala das Religiões Afro (c)



Fonte: Fotografia produzida pela autora

Imagem 23 – Sala das Religiões Afro (d)



Fonte: Fotografia produzida pela autora

Imagem 24 – Sala das Religiões Afro (e)



Fonte: Fotografia produzida pela autora

Imagem 25 – Sala das Religiões Afro (f)



Fonte: Fotografia produzida pela autora

Imagem 26 – Sala das Religiões Afro (g)



Fonte: Fotografia produzida pela autora

Imagem 27 – Sala das Religiões Afro (h)

Imagem 28 – Sala das Religiões Afro (i)



Fonte: Fotografia produzida pela autora

Imagem 29 – Sala das Religiões Afro (j)



Fonte: Fotografia produzida pela autora

Imagem 30 – Sala das Religiões Afro (k)



Fonte: Fotografia produzida pela autora



Fonte: Fotografia produzida pela autora

Imagem 31 – Sala da Capoeira



Fonte: Fotografia produzida pela autora

Imagem 32 – Savana Africana (a)



Fonte: Fotografia produzida pela autora

Imagem 33 – Savana Africana (b)

Imagem 34 – Savana Africana (c)



Fonte: Fotografia produzida pela autora



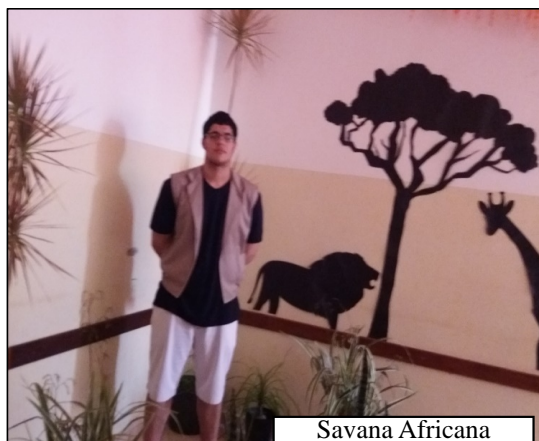
Fonte: Fotografia produzida pela autora

Imagem 35 – Savana Africana (d)



Fonte: Fotografia produzida pela autora

Imagem 36 – Savana Africana (e)



Savana Africana

Fonte: Fotografia produzida pela autora

Imagem 37 – Quilombo



Quilombo

Fonte: Fotografia produzida pela autora

4.2 Projeto de Intervenção

Após termos analisado todos os dados coletados na pesquisa, conseguimos detectar alguns entraves e dificuldades quanto à implementação e ao enraizamento da Lei avaliada. Dentre estes, podemos citar: gestão autoritária e centralizadora; trabalho solitário e/ou personalizado, centralizado em um único professor e o não envolvimento da equipe escolar, da gestão, dos funcionários, dos professores e da comunidade a que escola serve; ausência da temática proposta pela Lei no currículo escolar, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e nos planejamentos escolares, como eixo orientador das práticas pedagógicas; ausência na formação inicial e continuada a respeito da temática da educação étnico-racial; materiais didáticos não adaptados aos propósitos da Lei; escassez de ações das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação voltadas para a implementação da Lei e para o fomento de atividades que tornem-se enraizadas no ambiente escolar; e, talvez, a dificuldade mais difícil de se vencer: a necessária alteração na estrutura e no imaginário social, cultural, político, pedagógico dos atores envolvidos.

Mediante a constatação do baixo grau de enraizamento da Lei 10.639/03 na escola avaliada e da detecção das principais dificuldades encontradas para a sua efetivação no chão desta escola, apresentamos um projeto de intervenção baseado naquilo que consideramos que poderia ajudar os professores e gestores desta unidade de ensino, bem como de outras escolas, para alcançarem o êxito da implementação da Lei.

Não seria possível pensar em soluções para todos os entraves acima elencados, mesmo porque muitos destes entraves dependem da atuação de outras instâncias tais como a Secretaria do Desenvolvimento (formação, currículo, fiscalização, equipe de apoio etc.), do MEC (materiais didáticos), bem como da adesão individual dos sujeitos envolvidos. Portanto, mediante a flexibilidade que o currículo da Etec apresenta e a ausência da temática indicada pela Lei 10.639/03 e pelas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004a) nesta proposta curricular, consideramos que seria possível indicarmos uma adaptação curricular nas disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física, Artes, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Biologia e Matemática sobre temáticas que poderiam ser abordadas dentro das temáticas gerais e dos subtemas propostos no currículo do Ensino Médio do Centro Paula Souza.

Procuramos organizar as propostas e sugestões da seguinte forma: identificamos os temas e subtemas do currículo do Centro Paula Souza, de cada disciplina, em que poderiam ser inseridas temáticas sugeridas pela Lei e pelas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004a), e

articulamos estas temáticas às habilidades previstas na Proposta de Currículo por Competência para o Ensino Médio do Centro Paula Souza (CEETEPS, 2011).

Em suma, o projeto de intervenção tem como principal intenção contribuir com a Etec avaliada, bem como com as demais ETECs do Centro Paula Souza e as demais escolas, a conseguirem implementar adequadamente a Lei 10.639/03 e alcançarem seu enraizamento, fazendo com que as práticas pedagógicas voltadas para a educação étnico-racial e para a diversidade tornem-se parte do cotidiano escolar.

Embora tenhamos constatado que o currículo para o Ensino Médio da Etec ainda não contempla de forma efetiva e de maneira totalmente condizente com os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004a), a observação de campo e os dados obtidos indicam que, com o processo de adaptação desse documento, tais preceitos serão incluídos de modo adequado, aproximando a prática da teoria. Assim, a adaptação curricular aos propósitos da Lei e a inclusão efetiva da temática étnico-racial nas atividades curriculares poderão favorecer a sustentabilidade das práticas já desenvolvidas na escola.

LINGUA PORTUGUESA				
TEMA	SUBTEMA	PROPOSTA	PROPOSTA	HABILIDADE
Tema 1 - Usos da língua	Subtemas: - Língua e linguagens. - Variação linguística.	Discutir sobre o hibridismo do português falado no Brasil (BRASIL, 2006).	Debater acerca da influência africana em nossa língua. Pesquisar termos e expressões de origem portuguesa, africana e indígena (BRASIL, 2006). Identificar as marcas linguísticas origem, história e as pertencas étnicas diferentes da Língua Portuguesa.	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar expressões linguísticas (em língua nacional ou estrangeira) considerando seu contexto sociocultural. - Identificar as funções da linguagem e as marcas de variantes linguísticas, de registro ou de estilo diferentes. - Comparar e relacionar informações contidas em textos expressos em diferentes linguagens. - Identificar características e elementos nacionais, regionais, locais, grupais, nas diferentes formas de expressão e comunicação e utilizá-las para a análise e interpretação das produções literárias, científicas e artísticas. - Respeitar e preservar as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais em suas esferas de socialização.
	Subtema - Figuras de linguagem.	Figuras de linguagem com base em textos sobre mitologia africana (BRASIL, 2006).	Contos, fábulas, mitos e poesias africanos.	
Tema 2 - Diálogo entre textos – um exercício de leitura	Subtemas - Procedimentos de leitura. - Narração, descrição, exposição.	Compreensão de textos de diferentes gêneros em contextos de regionalismos e afro-regionalismos.	Produção de textos de diferentes gêneros em contextos de regionalismos e afro-regionalismos.	Elaborar textos/discursos para descrever, narrar, relatar, expressar sentimentos, formular dúvidas, questionar,

Tema 2 - Diálogo entre textos – um exercício de leitura	- Dissertação, argumentação e persuasão.			problematizar, argumentar, apresentar soluções, conclusões etc.
	Subtema - Leitura de imagens (linguagem não verbal).	Leitura crítica de letras de música, cartuns, quadrinhos, charges e figuras que abordem de forma crítica a questão racial (preconceito, racismo, desigualdade e discriminação racial) (BRASIL, 2006).		- Comparar e relacionar informações contidas em textos expressos em diferentes linguagens. - Elaborar ou fazer uso de textos (escritos, orais, iconográficos) pertinentes a diferentes instrumentos de informação e formas de expressão, tais como jornais, quadrinhos, charges, murais, cartazes, dramatizações, homepage, poemas, monografias, cartas, ofícios, abaixo-assinados, propaganda, expressão corporal, jogos, música etc.
	Subtema - A arte de ler o que não foi dito (pressupostos e implícitos).	Leitura crítica de letras de música, cartuns, charges, quadrinhos e figuras que abordem de forma crítica a questão racial (preconceito, racismo, desigualdade e discriminação racial) (BRASIL, 2006).		- Analisar e interpretar textos e discursos reconhecendo, nas diferentes formas de expressão, objetivos, intenções, valores implícitos, mensagens subliminares, filiação ideológica etc.
Tema 4 - Texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural	Subtema - Literatura: texto e contexto.	Textos da literatura africana ou afro-brasileira que tiveram importância fundamental na literatura brasileira ou africana (Machado de Assis, Lima Barreto, Aluísio de Azevedo, Mia Couto, Pepetela e Ondjaki, José Eduardo Agualusa, Manoel Lopes, Germano Almeida, Luandino	Textos de autores negros brasileiros contemporâneos a fim de vislumbrar outra estética (Carolina Maria de Jesus, Maria Firmina dos Reis, Joel Rufino dos Santos, etc.) (BRASIL, 2006).	- Interpretar e utilizar códigos de linguagem literária pertinentes a diferentes contextos e situações. - Situar as diversas produções da cultura em seus contextos históricos. - Identificar e valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos de

		Vieira, Paulina Chiziane, Dina Salústio, Joao Melo, Ana Maria Machad Oscar Guelli, etc.).		diferentes sociedades, épocas e lugares, compreendendo critérios e valores organizacionais culturalmente construídos. geral.
EDUCAÇÃO FÍSICA				
Tema 4 - Jogos e brincadeiras	Subtema - Da brincadeira ao esporte.	Lutas e brincadeiras de origem africana e afro-brasileira: Batuque/Capoeira Brincadeiras: Pegue o bastão (Egito) Terra-mar (Moçambique) Mamba (África do Sul) Pengo Pengo (Uganda) Bolinha de gude <i>Bon Kidi</i> <i>My God</i> <i>Mataczana</i>		<ul style="list-style-type: none"> - Discernir e interpretar informações específicas da cultura corporal e utilizá-las para comunicação e expressão. - Expressar-se através de mímica, música, dança etc. - Situar as diversas produções da cultura em seus contextos históricos. - Identificar e valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos de diferentes sociedades, épocas e lugares, compreendendo critérios e valores organizacionais culturalmente construídos. - Identificar características e elementos nacionais, regionais, locais, grupais, nas diferentes formas de expressão e comunicação e utilizá-las para a análise e interpretação das produções literárias, científicas e artísticas. - Identificar, localizar e utilizar como campo de investigação os lugares de memória e os

				conteúdos das produções folclóricas e ficcionais em geral.
Tema 5 - Ginástica e dança	Subtema - Comunicação verbal e não verbal.	Brincadeira - Mbube Mbube (Gana).	Capoeira -manifestação da cultura corporal afro-brasileira.	<ul style="list-style-type: none"> - Discernir e interpretar informações específicas da cultura corporal e utilizá-las para comunicação e expressão. - Expressar-se através de mímica, música, dança etc. - Situar as diversas produções da cultura em seus contextos históricos. - Identificar e valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos de diferentes sociedades, épocas e lugares, compreendendo critérios e valores organizacionais culturalmente construídos. - Utilizar dados da literatura, religião, mitologia, folclore para compreensão da formação das identidades. - Recorrer a teorias, metodologias, tradições, costumes, literatura, crenças e outras expressões de culturas, presentes ou passadas, como instrumentos de pesquisa e como repertório de experiências de resolução de problemas. - Identificar, localizar e utilizar como campo de investigação os lugares de memória e os conteúdos das produções folclóricas e ficcionais em geral.
Tema 5 - Ginástica				

e dança	Subtema - A dança e a cultura.	Contribuições dos africanos e afro-brasileiros na dança e a valorização da oralidade, da corporeidade e da dança de raiz africana (BRASIL, 004a).	Danças de origem africana, afro-americana e afro-brasileira: Jongo Roda de capoeira Puxada de rede Samba de roda Frevo Kizomba Maculelê Dança do coco Tambor de crioula Dança afro Maracatu <i>Hip Hop</i>	
Tema 7 - Corpo e movimento		Identificação de uma estética e expressividade dos corpos negros a ser reconhecida através da discussão sobre a cultura, as	Ginástica (afro-aeróbica). Capoeira -manifestação da cultura corporal afro-brasileira.	- Discernir e interpretar informações específicas da cultura corporal e utilizá-las para comunicação e expressão.

		danças, a musicalidade, o ritmo, os adereços e as diversas manifestações de matriz africana.		<ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se através de mímica, música, dança etc. - Situar as diversas produções da cultura em seus contextos históricos. - Identificar e valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos de diferentes sociedades, épocas e lugares, compreendendo critérios e valores organizacionais culturalmente construídos.
ARTES				
Tema 1 - Aspectos contextuais e históricos das linguagens visuais/sonoras e corporais	Subtema - Estética e arte como elemento de representação, expressão e comunicação.	Problematização do conceito de estética e seu uso social.	Questionamento desses padrões de referência na arte e na cultura brasileira.	<p>Identificar os processos sociais que orientam a dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões de diferentes tipos.

Tema 3 - Aspectos da Cultura e da Produção de bens artísticos/culturais	Subtema – Conceito de patrimônio: artístico, histórico, cultural, material e imaterial.	<p>Educação patrimonial a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro e indígena.</p> <p>Importância do patrimônio étnico-cultural para a preservação da memória e da identidade dos variados grupos sociais (SEE, 2010).</p> <p>Elementos socioculturais que constituem as identidades, a partir do estudo das questões de alteridade (SEE, 2010).</p>		<p>Apreciar produtos de arte tanto para a análise e pesquisa quanto para a sua fruição.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situar as diversas produções da cultura em seus contextos histórico-culturais. - Distinguir e analisar os diferentes processos de Arte, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas. - Identificar e valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos de diferentes sociedades, épocas e lugares, compreendendo critérios e valores organizacionais culturalmente construídos.
	Subtema – Multiculturalismo e alteridade.	<p>Multiculturalismo: identidade cultural x diversidade cultural.</p> <p>Dialogar, comparar, confrontar visões, discursos, telas, histórias, imagens e textos para elucidar as diferenças.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional, com as suas diferentes visões de mundo, e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação. - Utilizar dados da literatura, religião, mitologia, folclore para compreensão da formação das identidades.
	Subtema – Formação cultural e artística brasileira: influências portuguesa, africana, indígena e imigrante.	<p>Pesquisa histórica sobre festas e danças regionais, sobretudo, aquelas ligadas à cultura afro-brasileira, tais como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, jongo, frevo, dança contemporânea popular, <i>hip hop</i>, grafite, dança de rua, etc.</p>	<p>Levantamento de obras de artistas africanos e afro-brasileiros, bem como seus respectivos estilos e influências na estética brasileira.</p> <p>Discussão sobre a cultura, as danças, a musicalidade (instrumentos musicais de origem africana), o ritmo, os adereços e as diversas manifestações de matriz africana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer fatores sociais, políticos, econômicos, culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas. - Identificar, localizar e utilizar como campo de investigação os lugares de memória e os conteúdos

Tema 3 - Aspectos da Cultura e da Produção de bens artísticos/culturais				das produções folclóricas e ficcionais em geral.
HISTÓRIA				
Tema 1 – Introdução ao estudo da história temática	Subtema - Tempo, memória, documento e monumento.	<p>Crítica ao conceito eurocêntrico da Pré-História.</p> <p>África: primeiros avanços rumo à civilização [antes de 4500 a.C.]</p> <p>Formação da cultura sudanesa e pré-dinástica egípcia [4500 a.C. – 3200]</p> <p>Civilização clássica África na [3200 a.C. – 64 a.C.]</p> <p>Civilização pós-clássica África na [100 a.C. – 1500 E.C.]</p> <p>Presença e influência na Ásia, Europa e América s antigas a partir da civilização clássica África na [2500 a.C. – 1500 E.C.]</p> <p>Domínio mouro na Europa [710 E.C. – 1400 E.C.]</p>	<p>Cativeiro e construção da liberdade nas América s [1500 E.C. – 2000 E.C.]</p> <p>Egito como uma das primeiras e grandes civilizações da antiguidade: suas contribuições para a ciência, arte, tecnologia e filosofia ocidentais deixadas para a posteridade (BRASIL, 2004a).</p> <p>Sociedades africanas da região subsaariana até o século XV (SEE, 2010).</p> <p>Diversidade do Patrimônio cultural e artístico representado por diferentes sociedades.</p> <p>Patrimônio cultural e a preservação da memória e da identidade dos variados grupos sociais.</p> <p>Reconhecimento das formas históricas como resultado das relações de poder entre as nações (SEE, 2010).</p>	<p>- Situar as diversas produções da cultura em seus contextos históricos.</p> <p>- Identificar e valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos de diferentes sociedades, épocas e lugares, compreendendo critérios e valores organizacionais culturalmente construídos.</p> <p>- Comparar criticamente a influência das tecnologias atuais ou de outros tempos nos processos sociais.</p> <p>-Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.</p> <p>- Identificar as relações existentes entre os diferentes tipos de sociedade e seu desenvolvimento científico e tecnológico.</p>

Tema 3 - As transformações pelas quais passou o trabalho compulsório da antiguidade à contemporaneidade	Subtema - Modalidades de trabalho compulsório: escravidão, escravismo, servidão.	<p>Tráfico e a escravidão a partir do ponto de vista dos escravizados (BRASIL, 2004a).</p> <p>Escravidão no mundo antigo, no período Colonial, bem como no mundo contemporâneo para se perceber as especificidades de cada período e cada forma de escravidão que existiu.</p>	<p>Papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico negreiro (BRASIL, 2004a).</p> <p>A formação dos quilombos - organização social e política, produção econômica e artística da população negra nas comunidades quilombolas (BRASIL, 2006).</p> <p>História dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e sua importância nos processos de resistência negra e seu papel na Abolição da Escravidão, (BRASIL, 2004a).</p> <p>Desconstrução da visão de passividade do negro frente à escravidão, resistência e luta contra a dominação a que esteve sujeito (BRASIL, 2004a).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os processos sociais que orientam a dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. - Perceber, nos processos históricos, que os indivíduos podem atuar mais significativamente como sujeitos ou mais significativamente como produtos dos processos históricos. - Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos. - Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado. - Detectar, nos lugares, as relações de convivência ou de dominação entre culturas de diferentes origens. - Perceber, nos processos históricos, que os indivíduos podem atuar mais significativamente como sujeitos ou mais significativamente como produtos dos processos históricos. - Comparar criticamente a influência das tecnologias atuais ou de outros tempos nos processos sociais - Situar as diversas produções da cultura em seus contextos históricos. - Identificar e valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos de diferentes sociedades, épocas e lugares, compreendendo critérios e valores organizacionais
	Subtema - Permanência e influência de elementos culturais originários da antiguidade clássica e da idade média até os dias de hoje.	<p>História dos grandes impérios e reinos africanos e sua organização político-econômica antes do processo de invasão perpetrado por diversos países europeus (BRASIL, 2006).</p> <p>Núbios e egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade (BRASIL, 2004a).</p> <p>Formação da nação brasileira e constituição da população</p>	<p>O papel dos anciãos e dos <i>griots</i> como guardiões da memória Histórica (BRASIL, 2004a).</p> <p>História da ancestralidade e religiosidade africana (BRASIL, 2004a).</p> <p>Civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe (BRASIL, 2004a).</p> <p>Universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI (BRASIL, 2004a).</p>	

Tema 3 - As transformações pelas quais passou o trabalho compulsório da antiguidade à contemporaneidade		influenciada pela sua relação com a África (BRASIL, 2006). Tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados (BRASIL, 2004a).	Produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) e política, na atualidade (BRASIL, 2004a).	culturalmente construídos. -Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.
Tema 4 - As transformações pelas quais passou o trabalho livre, da antiguidade à 1ª revolução industrial	Subtema - Trabalho livre no Brasil durante a Colônia e Império.	Ocupação Colonial na perspectiva dos africanos (BRASIL, 2004a). Cultura e religiosidade afro vivenciadas pelos escravos durante os períodos Imperial e Colonial.	Trabalho escravo na mineração do Brasil Colônia. Reconhecimento das formas históricas como resultado das relações de poder entre as nações (SEE, 2010).	- Reconhecer fatores sociais, políticos, econômicos, culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas. - Perceber, nos processos históricos, que os indivíduos podem atuar mais significativamente como sujeitos ou mais significativamente como produtos dos processos históricos. - Comparar criticamente a influência das tecnologias atuais ou de outros tempos nos processos sociais - Identificar e valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos de diferentes sociedades, épocas e lugares, compreendendo critérios e valores organizacionais culturalmente construídos. -Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado. - Detectar, nos lugares, as relações de convivência ou de dominação entre culturas de diferentes origens.
	Subtema - Permanência e influência de elementos culturais originários de comunidades indígenas, africanas, europeias e asiáticas protagonistas da história do Brasil nesse período.	Revoltas populares liderada pelos negros no período Imperial e Colonial, com foco na revolta dos Malês (1835). Importância da influência africana na produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) nos períodos da história do Brasil (BRASIL, 2004a). Tradição e cultura afro-brasileira estabelecendo vínculos com a ancestralidade e a história de vida dos alunos (BRASIL, 2006). Reconhecimento das formas históricas como resultado das	Os aspectos tecnológicos do Brasil, Colônia e Império, oriundas no continente africano e trazidas para o Brasil pelos escravizados (BRASIL, 2004a). Participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação (BRASIL, 2004a). Importância da atuação dos negros em movimentos de luta social, destaque para: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro	

<p>Tema 4 - As transformações pelas quais passou o trabalho livre, da antiguidade à 1ª revolução industrial</p>		<p>relações de poder entre as nações (SEE, 2010).</p> <p>Formas de resistência dos africanos e afrodescendentes visando a transformação do trabalho escravo (quilombos) (SEE, 2010).</p>	<p>Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros (BRASIL, 2004).</p>	
<p>Tema 5 - Características da sociedade global.</p>	<p>Subtema - Economia globalizada, cultura mundializada e novas formas de dominação imperialista.</p>	<p>Lutas pela independência política dos países africanos (BRASIL, 2004a).</p> <p>Relações entre o combate ao tráfico negreiro e os interesses econômicos da Europa no continente europeu.</p> <p>Imperialismo e neocolonialismo na África (partilha da África).</p> <p>As ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana (BRASIL, 2004a).</p> <p>Reconhecimento das formas históricas como resultado das relações de poder entre as nações (SEE, 2010).</p>	<p>Diáspora africana - relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora (BRASIL, 2004a).</p> <p>Participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L' Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Cesaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré,</p>	<p>- Perceber, nos processos históricos, que os indivíduos podem atuar mais significativamente como sujeitos ou mais significativamente como produtos dos processos históricos.</p> <p>- Detectar, nos lugares, a presença de elementos culturais transpostos de outros espaços e as relações de convivência ou de dominação estabelecidas entre eles.</p> <p>- Relacionar as mudanças ocorridas no espaço com as novas tecnologias, organizações da produção, interferências no ecossistema etc. e com o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, políticas e culturais.</p> <p>- Perceber e identificar influências do espaço na constituição das identidades pessoais e sociais.</p> <p>- Identificar os processos sociais</p>

Tema 5 - Características da sociedade global.			Christiane Taubira) (BRASIL, 2004a).	que orientam a dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.
	Subtema - Hábitos, estilos de vida, mentalidades: mudanças, rupturas e permanências.	Formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África (BRASIL, 2004a).	Diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia (BRASIL, 2004a).	- Reconhecer fatores sociais, políticos, econômicos, culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas. - Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.
	Subtema - Tendências, organizações e conflitos políticos nos tempos da globalização.	Conflitos na África: fatores políticos territoriais (Serra Leoa, Somália e Etiópia), étnicos (Ruanda, Mali, Senegal, Burundi, Libéria, Congo e Somália), religiosos (Argélia e Sudão) e socioeconômicos.	Acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora (BRASIL, 2004a). Lutas de poder entre as nações que resultaram nas formas atuais das sociedades (SEE, 2010). Análise dos significados históricos das relações de poder entre as nações e o continente africano (SEE, 2010).	- Situar as diversas produções da cultura em seus contextos históricos. - Identificar as relações existentes entre os diferentes tipos de sociedade e seu desenvolvimento científico e tecnológico.
Tema 7 - O Brasil na era das máquinas – final do século XIX a 1930	Subtema - Abolição da escravidão e imigração.	Resistência e organização negras, a importância dos quilombos na Abolição, sobretudo o de Palmares (BRASIL, 2004a). Leis que antecederam a Lei Áurea e a crise do sistema escravista. Reconhecimento das formas históricas como resultado das relações de poder entre as nações (SEE, 2010). Divulgação dos significados da	Formas de resistência dos africanos e afrodescendentes visando a transformação do trabalho escravo (quilombos) (SEE, 2010). Pesquisa em fontes documentais para identificar negros e índios como excluídos após a independência do Estados Unidos (SEE, 2010).	Identificar os processos sociais que orientam a dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. - Reconhecer fatores sociais, políticos, econômicos, culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas. - Perceber, nos processos históricos, que os indivíduos podem atuar mais significativamente como sujeitos ou mais significativamente como produtos dos processos históricos. - Posicionar-se diante de fatos

Tema 7 - O Brasil na era das máquinas – final do século XIX a 1930		Lei Áurea para os negros (BRASIL, 2004a).		presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.
	Subtema - Formação da classe operária: condições, organização e luta.	Formação da classe operária brasileira e a participação (ou não) dos negros nessa formação.		
	Subtema - Propriedade da terra, poder, transformações nas relações de trabalho no campo	Abolição da Escravatura e políticas de incentivo à imigração europeia – novas relações de trabalho no campo. Pós-abolição e políticas de branqueamento da população brasileira.	Relação entre abolição da escravatura e imigração europeia para o Brasil. Lei de Terras, de 1850, e o processo de substituição da mão de obra escrava pela dos imigrantes europeus (SEE, 2010).	
Tema 8 - Ditaduras: Vargas e Militar	Subtemas: - Atuação política: repressão e resistência - Características comuns e peculiaridades dos dois períodos	História do Movimento Negro e a importância de sua atuação política nos respectivos períodos. Organizações negras - associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas e de grupos do Movimento Negro - no processo de resistência e luta por seus direitos e pela ampliação da cidadania durante a Ditadura Vargas. Reconhecimento das formas históricas como resultado das relações de poder entre as nações (SEE, 2010).	Movimentos sociais contemporâneos de caráter identitário, sobretudo, o Movimento Negro brasileiro, e a luta por reparação, valorização e reconhecimento de sua identidade e cultura. Organizações negras - associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas e de grupos do Movimento Negro - no processo de resistência e luta por seus direitos e pela ampliação da cidadania durante a Ditadura Militar.	- Identificar os processos sociais que orientam a dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. - Reconhecer fatores sociais, políticos, econômicos, culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas. - Perceber, nos processos históricos, que os indivíduos podem atuar mais significativamente como sujeitos ou mais significativamente como produtos dos processos históricos. - Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.
	Subtema - Modelos econômicos, questões	Localização histórica das lutas sociais em defesa da cidadania e	A luta do Congresso Nacional Africano e as pressões internacionais.	- Identificar os processos sociais que orientam a dinâmica dos

<p>Tema 9 - Os períodos democráticos</p>	<p>sociais, participação política e luta pela cidadania.</p>	<p>da democracia em diferentes contextos históricos – com destaque para as populações africanas e afro-brasileiras (SEE, 2010).</p> <p>Ênfase nas transformações das instituições sociais como resultado de lutas coletivas (ex. africanos) e importância dos movimentos sociais na melhoria das condições de vida da população afrodescendente (SEE, 2010).</p> <p>Participação dos africanos e de seus descendentes em movimentos de luta social no Brasil, com destaque para: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros (BRASIL, 2004).</p>	<p>– o <i>Apartheid</i> e o "Massacre de <i>Sharpeville</i>" (Nelson Mandela).</p> <p>Constituição do movimento negro nos Estados Unidos - Ida B. Wells, William DuBois e Marcus Garvey: a National Association for the Advancement of Colored People (NAACP), e a Universal Negro Improvement Association (Unia). Rosa Parks, Martin Luther King Jr. e Malcom X.</p>	<p>diferentes grupos de indivíduos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer fatores sociais, políticos, econômicos, culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas. - Perceber, nos processos históricos, que os indivíduos podem atuar mais significativamente como sujeitos ou mais significativamente como produtos dos processos históricos. - Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado. - Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos. - Distinguir e classificar, nos processos históricos, quais os segmentos ou grupos sociais que têm interesse na continuidade/permanência e os que têm interesse na ruptura/transformação das estruturas sociais.
--	--	--	---	---

Tema 9 - Os períodos democráticos		História do movimento Negro Brasileiro.		
Tema 10 - A cidadania: diferenças, desigualdades; inclusão e exclusão,	Subtema - Cidadania hoje e as transformações históricas do conceito.	Problematização do conceito de cidadania hoje –os direitos dos afro-brasileiros são garantidos?	Paralelos entre desigualdade social, econômica e racial no Brasil, hoje, a partir da análise de indicadores sociais. Relação entre raça ou origem étnica, condição socioeconômica e cidadania.	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar quantitativa e qualitativamente dados relacionados a contextos socioeconômicos, científicos ou cotidianos. - Identificar os processos sociais que orientam a dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. - Reconhecer fatores sociais, políticos, econômicos, culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas. - Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos. - Perceber, nos processos históricos, que os indivíduos podem atuar mais significativamente como sujeitos ou mais significativamente como produtos dos processos históricos. - Distinguir e classificar, nos processos históricos, quais os segmentos ou grupos sociais que têm interesse na continuidade/permanência e os que têm interesse na ruptura/transformação das estruturas sociais.
	Subtema - Lutas pela cidadania: perspectiva nacional e internacional.	Direitos humanos e liberdades fundamentais da população afrodescendente, conforme reconhecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos.	Cidadania, participação e inclusão e justiça social e a população afrodescendente no Brasil e no mundo.	

Tema 11 - Movimentos nacionalistas e internacionalistas	Subtema - As lutas contra o colonialismo e o imperialismo na África e Ásia e a constituição de novas nações	<p>Ocupação colonial na perspectiva dos africanos (BRASIL, 2004a).</p> <p>Quadro geral da África antes e depois do Imperialismo.</p> <p>Imperialismo e neocolonialismo na África (partilha da África).</p> <p>O Imperialismo na Ásia e na África – rivalidades entre os países interessados.</p> <p>Consequências e resistência à dominação; resistências e revoltas.</p> <p>Imperialismos, Gobineau e racismo (SEE, 2010).</p>	<p>Lutas pela independência política dos países africanos (BRASIL, 2004a).</p> <p>Lutas pela independência política dos países africanos e guerras civis.</p> <p>As ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana (BRASIL, 2004a).</p> <p>Conflitos oriundos da divisão das fronteiras territoriais no processo de partilha da África, herdadas do período colonial.</p> <p>As lutas dos africanos e as pressões internacionais – o <i>Apartheid</i> e o "Massacre de <i>Sharpeville</i>".</p> <p>Ênfase nos significados históricos das relações de poder entre as nações: conflitos e resistências (África).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os processos sociais que orientam a dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. - Reconhecer fatores sociais, políticos, econômicos, culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas. - Perceber, nos processos históricos, que os indivíduos podem atuar mais significativamente como sujeitos ou mais significativamente como produtos dos processos históricos. - Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado. - Detectar, nos lugares, a presença de elementos culturais transpostos de outros espaços e as relações de convivência ou de dominação estabelecidas entre eles.
	Subtema - Nacional e/ou étnico versus estrangeiro e/ou globalizado	<p>Diáspora negra (formação compulsória, diversidade, embates, conflitos acordos e acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora) (BRASIL, 2004a).</p> <p>Identidade cultural na pós-modernidade.</p> <p>Globalização e hibridismo cultural.</p> <p>Globalização e homogeneização/</p>	<p>Relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora (BRASIL, 2004a).</p> <p>Processos de migração e diáspora e a pluralização das identidades culturais.</p> <p>Globalização e as tensões entre o local e o global.</p> <p>Multiculturalismo e diversidade.</p> <p>Problematização dos conceitos de "raça" e "etnia".</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar as mudanças ocorridas no espaço com as novas tecnologias, organizações da produção, interferências no ecossistema etc. e com o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, políticas e culturais. - Identificar e valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos de diferentes sociedades, épocas e lugares, compreendendo critérios e valores organizacionais culturalmente construídos.

Tema 11 - Movimentos nacionalistas e internacionalistas		<p>heterogeneização cultural.</p> <p>Elementos socioculturais que constituem as identidades, a partir do estudo das questões de alteridade (SEE, 2010).</p> <p>Valorização da diversidade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais (SEE, 2010).</p>	<p>Historicização, contextualização e desconstrução do conceito de “raça”.</p> <p>Desconstrução do racismo biológico.</p> <p>Racismo biológico X discriminação racial.</p> <p>Lutas de poder entre as nações que resultaram nas formas atuais das sociedades (SEE, 2010).</p> <p>Análise dos significados históricos das relações de poder entre as nações e o continente africano (SEE, 2010).</p>	<p>- Perceber e identificar influências do espaço na constituição das identidades pessoais e sociais.</p>
Tema 12 - A Cidadania no Brasil de hoje	<p>Subtemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Direitos, direitos humanos, direitos sociais, direitos dos povos, direitos internacionais. - Constituição, Códigos e Estatutos. 	<p>Convenção da ONU sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1966).</p> <p>Declaração sobre Raça e Preconceito Racial (1978).</p>	<p>Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (1979).</p> <p>Estatuto da Igualdade Racial.</p> <p>Convenção Mundial Contra O Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata – Declaração de Durban (2001).</p>	<p>- Distinguir e classificar, nos processos históricos, quais os segmentos ou grupos sociais que têm interesse na continuidade/permanência e os que têm interesse na ruptura/transformação das estruturas sociais.</p> <p>- Reconhecer fatores sociais, políticos, econômicos, culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas.</p>
		<p>União Africana – Direitos Humanos (1963).</p> <p>O Tribunal Africano dos Direitos Humanos e dos Povos (1998).</p> <p>UNESCO - Coalizão Internacional de Cidades contra o Racismo (2006).</p>	<p>UNESCO - Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo ativo à Luta contra a Di do Ensino (1960).</p> <p>UNESCO - Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais de (2005).</p>	

		UNESCO - Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001).	UNESCO - Programa Brasil-África: Histórias Cruzadas.	
GEOGRAFIA				
Tema 1 – Introdução ao estudo da geografia	Subtema - Mapas, gráficos, índices, taxas, orientação (latitude e longitude)	Organização espacial de grupos étnicos, tribos, aldeias e população africanas. Estudo de mapas do continente africano e suas diferentes regionalizações. Geografia da África (fronteiras, altitude, latitude, longitude, oceanos, área territorial, população, fusos horários, relevo, depressões, lagos e bacias hidrográficas, vulcões, clima, fala e flora, religiões, produção econômica, desenvolvimento industrial, organização social.	Configuração espacial do continente africano e depois das (re)divisões territoriais. Estudo de mapas da atualidade de alguns países africanos (como vivem, população, idioma, economia, cultura, história, música, religião). Estudo de mapas do movimento do povo africano no tempo e no espaço e a configuração da diáspora africana.	Ler as paisagens analisando e percebendo os sinais de sua formação/transformação pela ação de agentes sociais. - Relacionar criticamente os espaços físicos ocupados com a condição social e qualidade de vida de seus ocupantes. - Detectar, nos lugares, a presença de elementos culturais transpostos de outros espaços e as relações de convivência ou de dominação estabelecidas entre eles. - Interpretar e construir mapas. - Reconhecer padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos, reconhecer o caráter sistêmico do planeta e a importância da biodiversidade para a preservação da vida e relacionar condições do meio e intervenção humana. - Relacionar as mudanças ocorridas no espaço com as novas tecnologias, organizações da produção, interferências no ecossistema etc. e com o impacto
	Subtema - Localização e representação - o local e o global	A África no contexto global a partir da constituição geográfica do continente e as transformações pelas quais vem sofrendo.		
Tema 1 –				

Introdução ao estudo da geografia				das transformações naturais, sociais, econômicas, políticas e culturais. - Identificar a presença ou ausência do poder econômico e político na formação e transformação dos espaços.
Tema 3 – A natureza, a técnica e o homem	Subtema - Os diferentes ecossistemas da terra e o homem	Ecossistema africano, suas paisagens, florestas, savanas e montanhas; os desertos do Saara e da Namíbia.		- Relacionar as mudanças ocorridas no espaço com as novas tecnologias, organizações da produção, interferências no ecossistema etc. e com o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, políticas e culturais
	Subtema - A relação do homem dentro da biodiversidade e da homodiversidade.	Biodiversidade e homodiversidade do continente africano.	África - países ou territórios; população; geopolítica (GELEDÉS). África para além de uma perspectiva de denúncia da miséria e do subdesenvolvimento, mas de uma perspectiva positiva, a partir da apresentação dos modernos centros urbanos nos quais vive a maior parte da população (GELEDÉS). Organização social de grupos tribais que conservam suas vilas no mesmo estado há muitas décadas (GELEDÉS).	- Ler as paisagens analisando e percebendo os sinais de sua formação/transformação pela ação de agentes sociais. - Relacionar criticamente os espaços físicos ocupados com a condição social e qualidade de vida de seus ocupantes. - Identificar a presença ou ausência do poder econômico e político na formação e transformação dos espaços.
	Subtema - Uma diversidade técnica para uma natureza diversa.	Constituição do continente africano - diferentes nações e enorme variedade de aspectos naturais.		- Identificar os processos sociais que orientam a dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.
	Subtema - A fisionomia da superfície terrestre: tempo geológico e histórico; dinâmica da litosfera e da superfície hídrica e da	Tempo geológico e tempo histórico - origem e organização espacial das primeiras civilizações africanas.	Litosfera do continente africano – rochas, solos, minerais. Hidrografia da África – rios (Níger, Nilo, Congo, etc.) lagos.	- Interpretar e construir mapas. - Reconhecer fatores sociais, políticos, econômicos, culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas.

Tema 3 – A natureza, a técnica e o homem	biosfera.		Biosfera e ecossistemas do continente africano. Reservas de biosfera da África.	- Expressar quantitativa e qualitativamente dados relacionados a contextos socioeconômicos, científicos ou cotidianos.
	Subtema - A cultura humana e suas conquistas; técnicas, tecnologia e alteração da paisagem	Diversidade étnica no continente africano. Mapas temáticos e gráficos: subdivisão da África: países industrializados e países de economia tradicional (SEE, 2010) Mapas temáticos e gráficos: expansão do Islamismo na África – diferenciação espacial de aspectos culturais e religiosos fundamentais para o entendimento do agrupamento regional e de países do continente (SEE, 2010).	Mapas temáticos e gráficos: número de adultos e crianças vivendo com HIV, estimativas de novos casos de contágio por HIV e de mortos por Aids (SEE, 2010). Mapas temáticos e gráficos: variação e impactos ocasionados pela epidemia da Aids nos índices de esperança de vida ao nascer dos países africanos (SEE, 2010). Gráfico: esperança de vida ao nascer na África Subsaariana em comparação com outras regiões do mundo (SEE, 2010). Mapas: espacialidade de rotas transatlânticas do tráfico negreiro entre os séculos XVI e XIX, dos respectivos destinos (SEE, 2010)	- Traduzir, interpretar ou reorganizar informações disponíveis em estatísticas.
Tema 4 – Construção espacial das sociedades pelo homem	Subtema- As formas do espaço no tempo: das sociedades indígenas às sociedades atuais; as minorias étnicas e sua integração na sociedade brasileira	Origem dos grupos étnicos que foram trazidos para o Brasil (a rota da escravidão). Diversidade cultural que compõe a nação brasileira – apresentação de elementos culturais representativos das diferentes matrizes étnicas brasileiras (SEE, 2010).	Localização espacial dos Estados e regiões brasileiras que receberam de forma mais expressiva a população escrava e a associação desse aspecto às questões socioeconômicas dessas regiões hoje tais como renda, escolaridade, saúde, IDH (IBGE) etc. Elementos socioculturais que	- Interpretar e construir mapas. - Identificar os processos sociais que orientam a dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. - Expressar quantitativa e qualitativamente dados relacionados a contextos socioeconômicos, científicos ou cotidianos. - Reconhecer fatores sociais,

Tema 4 – Construção espacial das sociedades pelo homem		Distribuição espacial da população afrodescendente e indígena no Brasil.	constituem as identidades, a partir do estudo das questões de alteridade (SEE, 2010).	políticos, econômicos, culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas. - Identificar e valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos de diferentes sociedades, épocas e lugares, compreendendo critérios e valores organizacionais culturalmente construídos. - Traduzir, interpretar ou reorganizar informações disponíveis em estatísticas. - Perceber, nos processos históricos, que os indivíduos podem atuar mais significativamente como sujeitos ou mais significativamente como produtos dos processos históricos.
		Associação das manifestações culturais dos diferentes grupos étnicos que compõem a matriz brasileira do presente aos processos históricos de sua formação (SEE, 2010).	Valorização da diversidade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais (SEE, 2010).	
		Minorias étnicas na composição da nação brasileira.	Conceituação de “Minoria”. Diferenciação dos conceitos de “raça” e “etnia”.	- Identificar os processos sociais que orientam a dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. - Situar as diversas produções da cultura em seus contextos históricos. - Identificar a presença ou ausência do poder econômico e político na formação e transformação dos espaços.
	Subtema - Nacionalidade e identidade cultural na população.	Cultura nacional e identidade cultural. Migrações regionais e internacionais, políticas imigratórias (ex.de branqueamento da população brasileira). Análise de dados do IBGE sobre a composição da população brasileira por cor, renda e escolaridade etc. país, por estados e municípios, em uma perspectiva geográfica. Globalização e identidades culturais.	Participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira (BRASIL, 2004a). Elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais e alianças sociais na construção da nação brasileira (BRASIL, 2004a). Contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes na construção da nação brasileira (BRASIL, 2004a). Principais causas e características dos movimentos de migração (África e Brasil) (SEE, 2010).	

Tema 5 - Os espaços e os homens	Subtema - As realizações e problemas sociais do homem no espaço do capitalismo e do socialismo.	Quadro geral da África no cenário da Guerra Fria: entre Moscou e Washington.	Lutas de poder entre as nações que resultaram nas formas atuais das sociedades (SEE, 2010). Análise dos significados históricos das relações de poder entre as nações (SEE, 2010).	- Perceber, nos processos históricos, que os indivíduos podem atuar mais significativamente como sujeitos ou mais significativamente como produtos dos processos históricos. - Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.
	Subtema - O fim da Guerra Fria e a expansão do capitalismo.	Quadro geral da África antes e depois do Imperialismo. Características econômicas e políticas do continente africano pós-colonialismo. Reconfiguração política da África causada pelo fim da Guerra Fria. Imperialismo e neocolonialismo na África (partilha da África). Lutas pela independência política dos países africanos – Pan africanismo. Consequências e resistência à dominação; resistências e revoltas.	Lutas de poder entre as nações que resultaram nas formas atuais das sociedades africanas (SEE, 2010). Análise dos significados históricos das relações de poder entre as nações e o continente africano (SEE, 2010).	- Detectar, nos lugares, a presença de elementos culturais transpostos de outros espaços e as relações de convivência ou de dominação estabelecidas entre eles. - Relacionar as mudanças ocorridas no espaço com as novas tecnologias, organizações da produção, interferências no ecossistema etc. e com o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, políticas e culturais. - Relacionar criticamente os espaços físicos ocupados com a condição social e qualidade de vida de seus ocupantes. - Reconhecer fatores sociais, políticos, econômicos, culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas. - Identificar a presença ou ausência do poder econômico e político na formação e transformação dos espaços.
	Subtema - Desenvolvimento e subdesenvolvimento:	Formas de ocupação, exploração e colonização do continente	Estratégias de dominação imperialista no continente africano.	- Detectar, nos lugares, a presença de elementos culturais transpostos

<p>Tema 6 – O espaço nas modernas sociedades industriais</p>	<p>distâncias que aumentam</p>	<p>africano: imperialismo e neocolonialismo.</p> <p>Partilha da África e exploração imperialista: Segunda Revolução Industrial.</p> <p>Potências europeias, no cenário imperialista, na disputa por uma região do continente africano.</p> <p>A miséria da África: legado da escravidão, da dominação colonial e, na segunda metade do século XX, do jogo entre as superpotências durante a Guerra Fria.</p> <p>Subdesenvolvimento em países africanos: análise de indicadores sociais (crescimento vegetativo, taxa de mortalidade, taxa de natalidade, taxa de mortalidade infantil, esperança de vida ao nascer, renda, escolaridade) (SEE, 2010).</p>	<p>Etnocentrismo europeu e processos de aculturação (África).</p> <p>Descolonização e lutas pela independência de países africanos.</p> <p><i>Apartheid</i> e o "Massacre de Sharpeville".</p> <p>Diferentes formas de exclusão social no Brasil: análise de indicadores sociais (crescimento vegetativo, taxa de mortalidade, taxa de natalidade, taxa de mortalidade infantil, esperança de vida ao nascer, renda, escolaridade, inserção no mercado de trabalho formal – por cor e gênero) (SEE, 2010).</p> <p>Lutas de poder entre as nações que resultaram nas formas atuais das sociedades (SEE, 2010).</p> <p>Análise dos significados históricos das relações de poder entre as nações (SEE, 2010).</p>	<p>de outros espaços e as relações de convivência ou de dominação estabelecidas entre eles.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar as mudanças ocorridas no espaço com as novas tecnologias, organizações da produção, interferências no ecossistema etc. e com o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, políticas e culturais. - Reconhecer fatores sociais, políticos, econômicos, culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas. - Perceber, nos processos históricos, que os indivíduos podem atuar mais significativamente como sujeitos ou mais significativamente como produtos dos processos históricos. - Perceber e identificar influências do espaço na constituição das identidades pessoais e sociais. informações. - Traduzir, interpretar ou reorganizar informações disponíveis em estatísticas.
	<p>Subtema - A globalização econômica e a fragmentação cultural e política do mundo.</p>	<p>Influência da globalização na acentuação dos fluxos migratórios globais, com destaque para o continente Africano (SEE, 2010).</p> <p>Díáspora africana (formação compulsória, diversidade,</p>	<p>Distribuição da riqueza mundial e número de pessoas refugiadas - assimetrias entre a África e a Europa (SEE, 2010).</p> <p>Elementos histórico-geográficos que explicam o desencadeamento dos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Detectar, nos lugares, a presença de elementos culturais transpostos de outros espaços e as relações de convivência ou de dominação estabelecidas entre eles. - Relacionar as mudanças ocorridas no espaço com as novas

Tema 8 - Os problemas do espaço mundializado		embates, conflitos acordos e acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora). Relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora (BRASIL, 2004a).	conflitos étnico-culturais no mundo contemporâneo (SEE, 2010). Contexto e significado da expressão: “choque de civilizações) (SEE, 2010). Fluxos comerciais e econômicos (gráficos e cartografia) entre a África e outras regiões mundiais, a posição proeminente da Europa, da Ásia e da América do Norte nas exportações e nas importações do continente africano (SEE, 2010).	tecnologias, organizações da produção, interferências no ecossistema etc. e com o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, políticas e culturais. - Perceber e identificar influências do espaço na constituição das identidades pessoais e sociais. - Identificar os processos sociais que orientam a dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. - Reconhecer fatores sociais, políticos, econômicos, culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas. Expressar quantitativa e qualitativamente dados relacionados a contextos socioeconômicos, científicos ou cotidianos. - Relacionar criticamente os espaços físicos ocupados com a condição social e qualidade de vida de seus ocupantes. - Interpretar e construir mapas.
	Subtemas - O contraste norte-sul e a nova migração internacional da população. - Migrações regionais e internacionais.	Migrações regionais e internacionais, políticas imigratórias. Principais causas e características dos movimentos de migração (SEE, 2010). Fluxos migratórios atuais o problema dos refugiados da África. Problemas ocasionados pelos processos imigratórios: xenofobia, fundamentalismo, discriminação.	Estudo de mapas dos principais fluxos migratórios internacionais, com destaque para o problema dos refugiados (afrodescendentes). Estudo de mapas dos principais fluxos migratórios nacionais. Lutas de poder entre as nações que resultaram nas formas atuais das sociedades (SEE, 2010). Análise dos significados históricos das relações de poder entre as nações (SEE, 2010).	
	Subtema - Países centrais e países periféricos.	Países centrais e países periféricos e o continente africano. Mapas: distribuição da riqueza mundial e o número de pessoas	África para além do ponto de vista de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente - modernos centros urbanos: Maurícia, Tunísia, Cabo Verde, Argélia (BRASIL,	- Identificar os processos sociais que orientam a dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. - Reconhecer fatores sociais, políticos, econômicos, culturais

Tema 10 - A distribuição da população, da riqueza e da pobreza em nível mundial		refugiadas - assimetrias e integrações na ordem mundial (SEE, 2010). Multipolaridade e o continente africano: a África na ordem mundial – questões geopolíticas, econômicas e culturais (SEE, 2010).	2004a).	que interferem ou influenciam nas relações humanas. - Perceber, nos processos históricos, que os indivíduos podem atuar mais significativamente como sujeitos ou mais significativamente como produtos dos processos históricos. - Expressar quantitativa e qualitativamente dados relacionados a contextos socioeconômicos, científicos ou cotidianos.
	Subtema - Produção, concentração de renda e fome.	Causas naturais e humanas da pobreza na África. Mapa/distribuição da fome – no continente africano, no Brasil e no mundo. Fatores históricos que influenciaram a pobreza no mundo - África – tensões e conflitos mundiais. Concentração de renda e desigualdade social – análise de indicadores sociais: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Banco Mundial – parâmetros de renda para a caracterização da pobreza do continente africano.	Localização das regiões mais pobres do mundo a partir do parâmetro de pobreza do Banco Mundial e do PNUD e comparação com o continente africano. Localização das regiões mais pobres do Brasil a partir do parâmetro de pobreza do Banco Mundial e do PNUD e identificação por cor/raça. Diferentes formas de exclusão social no Brasil: análise de indicadores sociais (crescimento vegetativo, taxa de mortalidade, taxa de natalidade, taxa de mortalidade infantil, esperança de vida ao nascer, renda, escolaridade, inserção no mercado de trabalho formal – por cor e gênero) (SEE, 2010). Subdesenvolvimento em países africanos: análise de indicadores sociais (crescimento vegetativo, taxa de mortalidade, taxa de natalidade, taxa de mortalidade infantil, esperança de vida ao nascer, renda,	- Expressar quantitativa e qualitativamente dados relacionados a contextos socioeconômicos, científicos ou cotidianos. - Interpretar e construir mapas. - Relacionar criticamente os espaços físicos ocupados com a condição social e qualidade de vida de seus ocupantes. - Traduzir, interpretar ou reorganizar informações disponíveis em estatísticas. - Identificar a presença ou ausência do poder econômico e político na formação e transformação dos espaços.

Tema 10 - A distribuição da população, da riqueza e da pobreza em nível mundial			escolaridade).	
	Subtema - Acesso aos bens produzidos.	Concentração de renda e desigualdade entre as regiões brasileiras e sua relação com a desigualdade racial.		
	Subtema - A população mundial: estrutura, dinâmica e problemas.	Estrutura da população mundial: distribuição pelos espaços geográficos, idade e sexo da população e tipologia étnica – foco na África e no Brasil.	Problemas enfrentados pela população mundial – crescimento demográfico, desemprego, desequilíbrio na natureza – com foco na África e no Brasil.	
Tema 11 - Ações em defesa do substrato natural e da qualidade de vida	Subtema - Os interesses econômicos e a degradação ambiental.	Conflitos ambientais na África.		<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar as mudanças ocorridas no espaço com as novas tecnologias, organizações da produção, interferências no ecossistema etc. e com o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, políticas e culturais. - Identificar a presença ou ausência do poder econômico e político na formação e transformação dos espaços.
	Subtema - O pós-guerra fria e os tempos de globalização.	Tensões entre o local o global produzidos pela globalização. Homogeneização global.		<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer fatores sociais, políticos, econômicos, culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas. Detectar, nos lugares, a presença de elementos culturais transpostos de outros espaços e as relações de convivência ou de dominação estabelecidas entre eles.
	Subtema - Nacionalismos e separatismos.	Novos fechamentos étnicos e novos <i>apartheids</i> sociais, xenofobias e etnocentrismos. “Mercantilização” da etnia e a alteridade.	<p>Conflitos separatistas após a Guerra Fria (1947-1991) na África e as guerras civis em países do continente.</p> <p>Lutas pela independência no continente africano e acirramento de</p>	

Tema 12 - As relações internacionais em tempos de globalização		Intolerância religiosa e étnica no continente africano no Brasil. Fundamentalismo e terrorismo no continente africano.	movimentos separatistas. Guerras civis na África.	- Relacionar as mudanças ocorridas no espaço com as novas tecnologias, organizações da produção, interferências no ecossistema etc. e com o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, políticas e culturais. - Perceber, nos processos históricos, que os indivíduos podem atuar mais significativamente como sujeitos ou mais significativamente como produtos dos processos históricos. Expressar quantitativa e qualitativamente dados relacionados a contextos socioeconômicos, científicos ou cotidianos. - Identificar a presença ou ausência do poder econômico e político na formação e transformação dos espaços. - Perceber e identificar influências do espaço na constituição das identidades pessoais e sociais.
	Subtema - Tensões, conflitos, guerras no Oriente Médio, na África, na Ásia do Sul e do Sudeste e os novos rumos do Leste Europeu.	Guerras: África e Oriente Médio - rivalidades étnicas e rivalidades históricas oriundas do período colonial, interesses econômicos em jogo.	Conflitos na África: fatores políticos territoriais (Serra Leoa, Somália e Etiópia), étnicos (Ruanda, Mali, Senegal, Burundi, Libéria, Congo e Somália), religiosos (Argélia e Sudão) e socioeconômicos.	
FILOSOFIA				
	Subtema - Filosofia antropológica, visões sobre o ser humano	Visões do ser humano – com base na religiosidade e ancestralidade africana.		- Reconhecer fatores culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas. - Situar as diversas produções da

Tema 1 - Ser humano e a condição humana	Subtema - Concepções de ser humano	Mitos, contos e lendas africanos. Antropologia e etnografia do continente africano. Concepções de ser humano oriundas da cultura e filosofia africana, para além das concepções ocidentais (Platão, Aristóteles, Descartes).		cultura em seus contextos histórico-culturais. - Respeitar e preservar as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização. - Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional, com as suas diferentes visões de mundo, e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação. - Detectar, nos lugares, as relações de convivência ou de dominação entre culturas de diferentes origens.
Tema 2 – O Mundo e a Natureza	Subtema - A relação do homem com a Natureza na história	Visão africana sobre a natureza (ex. Bantos). Relação do homem com a natureza na religiosidade africana.	Relação do homem com a natureza: técnica (ocidental) X estética (africana).	- Identificar os processos sociais que orientam a dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. - Reconhecer fatores culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas. - Situar as diversas produções da cultura em seus contextos históricos. - Identificar e valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos de diferentes sociedades, épocas e lugares.
	Subtema - Descobrir, inventar, criar,	Contribuições das civilizações antigas - Axum, Benin, Gana, Nok, Mali, Cuche, Songai, Catergineza, Zulo, Egito - para a	Técnicas de produção de origem africana e sua influência na produção científica, artística e filosófica ocidentais.	- Reconhecer fatores sociais, políticos, econômicos, culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas.

Tema 3 – O fazer humano		ciência e filosofia ocidentais.		<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos de diferentes sociedades, épocas e lugares. - Comparar criticamente a influência das tecnologias atuais ou de outros tempos nos processos sociais. - Situar as diversas produções da cultura em seus contextos históricos.
	Subtema - Evolução da técnica.	África: lugar das primeiras descobertas, invenções e instituições humanas (na escrita, na agricultura, na medicina, na metalurgia, na matemática, na geometria, na engenharia, etc.)		
Tema 4 – Estética	Subtema - O conceito de belo	Diferentes visões, funções e expressões da arte, com destaque para aspectos de arte e da cultura africana e afro-brasileira.	Desconstrução na hegemonia de uma estética ocidental/branca e seus padrões de beleza.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os processos sociais que orientam a dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. - Reconhecer fatores culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas. - Identificar e valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos de diferentes sociedades, épocas e lugares. - Utilizar dados da literatura, religião, mitologia, folclore para compreensão da formação das identidades. - Distinguir e analisar os diferentes processos de Arte, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como - Situar as diversas produções da cultura em seus contextos históricos. - Utilizar os produtos veiculados
	Subtema - A vivência através da arte	<p>A arte como uma das marcas mais fortes dos povos africanos – união de utilidade e estética nos objetos, na música, na dança, na pintura corporal, no artesanato e nos rituais sagrados.</p> <p>Patrimônio cultural, memória coletiva, bens simbólicos materiais e imateriais afro-brasileiros.</p> <p>Arte pública: grafite.</p> <p><i>Hip Hop: (Break, grafite, Rap, Dj)</i></p>	<p>Arte africana - fonte de inspiração para alguns grandes artistas europeus, como Matisse, Braque e Picasso (A COR DA CULTURA).</p> <p>Samba: tambor de crioula; jongo; roda de samba; frevo; forró; dança popular, maracatu, congadas.</p>	

Tema 4 – Estética	Subtema - A arte como fenômeno universal	Diferentes usos, funções sociais e expressões da arte, inclusive africana e afro-brasileira Comparação desses diferentes usos, funções e expressões, e a ênfase na importância do respeito pelas diferentes formas de arte.	Ênfase de que o gosto e o respeito à estética negra sinalizam um pertencimento e um orgulho dessa herança.	pelos meios de comunicação para aquisição de dados, como campos de pesquisa e como difusor de temas para reflexões e problematizações sobre a atualidade.
	Subtema - A arte como fenômeno social	Função política e social no processo de desvalorização da estética de matriz africana e afro-brasileira e a imposição de um padrão de beleza dominante.		
	Subtema - A indústria cultural	Indústria cultural, manipulação cultural, “apropriação cultural”, moda, indústria da música e cultura afro-brasileira. “É moda ser afro?”		
Tema 5 - Teoria do Conhecimento e a Verdade	Subtema - Fontes do saber	Paradigma ocidental de conhecimento em contraposição a outros tipos de conhecimento – mítico e o etnoconhecimento. Formas de conhecimento produzidas no continente africano. Mitos, contos, lendas, ancestralidade e religiosidade africana e “outras” formas de conhecimento.	Produção acadêmica de matriz eurocentrista (África e africanos como objeto do olhar do “outro”) X construção endógena (africanos autônomos da produção intelectual e como sujeitos na enunciação do discurso) – a reinvenção da África. Pan Africanismo e conhecimento. Produção de intelectuais “não-eurófonos”.	- Comparar e relacionar informações contidas em textos expressos em diferentes linguagens. - Identificar características dos conhecimentos científico, tecnológico, religioso e popular e articular essas diferentes formas de conhecimento. - Utilizar dados da literatura, religião, mitologia, folclore para compreensão da formação das identidades.
	Subtema - Verdade.	Compreensão dos africanos, em suas diferentes tribos, línguas e		

		povos, sobre a verdade.		
7 – O conhecimento Mítico e o Etnoconhecimento	Subtema Etnoconhecimento.	- Valorização de outras formas de conhecimentos, não somente aqueles produzidos a partir de um modo eurocêntrico de saber ou que não se encaixam nos cânones da ciência. Valorização da oralidade da tradição africana na transmissão do conhecimento.	Valorização de culturas locais (indígenas ou negras), pela memória local, pelo saber popular, pela promoção da diversidade cultural, pela construção do conhecimento por meio de saberes baseados na experiência e nas práticas sociais. Compreensão do conhecimento como uma construção sociocultural - que cada grupo cultural tem de seu próprio modo de ser, entender e representar o mundo.	- Utilizar dados da literatura, religião, mitologia, folclore para compreensão da formação das identidades. - Reconhecer fatores sociais e culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas. - Situar as diversas produções da cultura em seus contextos históricos. - Identificar características dos conhecimentos científico, tecnológico, religioso e popular e articular essas diferentes formas de conhecimento.
Tema 9 – Ética, Moral e Valores	Subtemas - Valores Subtema - Os desafios contemporâneos no campo da ética	Constituição sócio histórico-cultural dos valores. Multiculturalismo e pluralidade cultural – valores tais como respeito à diferença, alteridade em relação aos modos de ser, viver e pensar distintos, negociação constante por condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Elementos socioculturais que constituem as identidades, a partir do estudo das questões de alteridade (SEE, 2010).	Importância do patrimônio étnico-cultural para a preservação da memória e da identidade dos variados grupos sociais (SEE, 2010). Valorização do patrimônio cultural e artístico, identificando suas manifestações e representações em diferentes sociedades.	- Identificar os processos sociais que orientam a dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. - Utilizar dados da literatura, religião, mitologia, folclore para compreensão da formação das identidades. - Reconhecer fatores sociais, políticos, econômicos, culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas. - Situar as diversas produções da cultura em seus contextos históricos.
Tema 9 – Ética, Moral e Valores				

		Valorização da diversidade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais (SEE, 2010).		
Tema 10 – Consciência e Filosofia	Subtema - consciência e cultura	<p>Concepção crítica de cultura.</p> <p>Multiculturalismo e sua concepção de cultura - cultura popular e cultura de massa (livros populares, tabloides, rádio, televisão e mídia em geral).</p> <p>Conceituação de “raça” e “etnia”, racismo, discriminação racial. Etnocentrismo X Alteridade.</p> <p>Importância do patrimônio étnico-cultural para a preservação da memória e da identidade dos variados grupos sociais (SEE, 2010).</p>	<p>Valorização do patrimônio cultural e artístico, identificando suas manifestações e representações em diferentes sociedades.</p> <p>Elementos socioculturais que constituem as identidades, a partir do estudo das questões de alteridade (SEE, 2010).</p> <p>Valorização da diversidade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais (SEE, 2010).</p>	<p>- Situar as diversas produções da cultura em seus contextos históricos.</p> <p>- Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões de diferentes tipos.</p>
Tema 11 – Liberdade, submissão e pacto social	Subtema - Direitos naturais, direitos civis e direitos humanos	<p>UNESCO - Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo Ativo à Luta contra a Discriminação no Ensino (1960).</p> <p>União Africana – Direitos Humanos (1963).</p> <p>Convenção da ONU sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1966).</p>	<p>O Tribunal Africano dos Direitos Humanos e dos Povos (1998).</p> <p>UNESCO - Coalizão Internacional de Cidades contra o Racismo (2006).</p> <p>UNESCO - Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001).</p> <p>UNESCO - Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais de (2005).</p>	<p>- Comparar e relacionar informações contidas em textos expressos em diferentes linguagens.</p> <p>- Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões de diferentes tipos.</p>

Tema 11 – Liberdade, submissão e pacto social		<p>Declaração sobre Raça e Preconceito Racial (1978).</p> <p>Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (1979).</p> <p>Estatuto da Igualdade Racial Convenção Mundial Contra O Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata – Declaração de Durban (2001).</p>	UNESCO - Programa Brasil-África: Histórias Cruzadas.	
	Subtema - A Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão	<p>Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão X A Declaração Universal dos Direitos Humanos: direitos humanos e liberdades fundamentais da população afrodescendente, conforme reconhecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos.</p>		
Tema 12– Política	Subtema - Política na história	<p>O papel da política na organização da vida em sociedade e na defesa e garantia de direitos fundamentais do ser humano - reflexão sobre as lutas dos negros e afrodescendentes por direitos iguais, sobretudo, por direito à reparação, valorização e reconhecimento de sua identidade, história e cultura.</p>		<p>- Identificar os processos sociais que orientam a dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. -</p> <p>- Reconhecer fatores sociais, políticos, econômicos, culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas.</p>
SOCIOLOGIA				

<p>Tema 1 – Indivíduo e sociedade</p>	<p>Subtemas - Família - Religiosidade - Comunidade - Sociedade</p>	<p>Diversidade de organizações familiares, religiões, sociedades, comunidades.</p> <p>Definição de identidade culturais.</p> <p>Interação- sócio cultural.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Perceber e identificar influências do espaço na constituição das identidades pessoais e sociais. - Detectar, nos lugares, a presença de elementos culturais transpostos de outros espaços e as relações de convivência ou de dominação estabelecidas entre eles. - Identificar os processos sociais que orientam a dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. - Reconhecer fatores sociais, políticos, econômicos, culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas. - Situar as diversas produções da cultura em seus contextos históricos.
<p>Tema 5 – Mudança e Transformação social</p>	<p>Subtema - Direitos, cidadania e movimentos sociais. - Inclusão e Exclusão - Movimento sociais no Brasil</p>	<p>Conceituação crítica de cidadania em vista das desigualdades sociais e raciais da população brasileira.</p> <p>Desvantagem social e desigualdade racial que assola a população negra no país (análise de indicadores sociais - escolaridade, renda, inserção no mercado de trabalho- IBGE).</p> <p>Paralelos entre desigualdade social, econômica e racial no Brasil, hoje, a partir da análise de indicadores sociais.</p>	<p>Participação dos africanos e de seus descendentes em movimentos da luta social no Brasil: Zumbi, Luíza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os processos sociais que orientam a dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. - Expressar quantitativa e qualitativamente dados relacionados a contextos socioeconômicos, científicos ou cotidianos. - Reconhecer fatores sociais, políticos, econômicos, culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas. - Perceber, nos processos históricos, que os indivíduos podem atuar mais significativamente como sujeitos

Tema 5 – Mudança e Transformação social		<p>Relação entre raça ou origem étnica, condição socioeconômica e cidadania.</p> <p>Novos movimentos sociais: história do Movimento Negro e a importância de sua atuação política.</p> <p>Organizações negras -associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas e de grupos do Movimento Negro - no processo de resistência e luta por seus direitos e pela ampliação da cidadania durante na história do Brasil (BRASIL, 2004a).</p>	<p>Santos) (BRASIL, 2004a).</p> <p>Direitos humanos e liberdades fundamentais da população afrodescendente, conforme reconhecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos.</p> <p>Cidadania, participação e inclusão e justiça social e a população afrodescendente no Brasil e no mundo.</p>	<p>ou mais significativamente como produtos dos processos históricos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a presença ou ausência do poder econômico e político na formação e transformação dos espaços.
Tema 6 - Cultura e Ideologia	<p>Subtemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceito <p>Subtema -Trocas culturais e culturas híbridas</p>	<p>Problemática do conceito de “cultura”.</p> <p>Impactos na cultura.</p> <p>Trocas culturais e hibridismo.</p> <p>Tensões entre o local e o global.</p>	<p>Relações culturais das diásporas contemporâneas.</p> <p>Multiculturalismo – identidade e diferença.</p> <p>Valorização da diversidade e respeito às culturas diferentes da nossa.</p> <p>Aspectos ideológicos e relações de poder entre as diferentes produções culturais das sociedades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os processos sociais que orientam a dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. - Reconhecer fatores sociais, políticos, econômicos, culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas. - Identificar e valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos de diferentes sociedades, épocas e lugares, compreendendo critérios e valores organizacionais culturalmente construídos.
	Subtema - Da cultura ao	Compreensão dos conceitos de	Reflexão crítica sobre a	- Identificar os processos sociais

Tema 7 – Identidade e Alteridade	conceito de alteridade e identidade.	cultura, alteridade, identidade, diferença, com destaque para a problemática da identidade cultural e da diversidade. Reflexão crítica das relações de poder envolvidas na construção dos processos identitários subjetivos e coletivos. Reflexão crítica ao essencialismo cultural ou identitário.	homogeneização e a integração dos grupos subordinados à uma cultura dominante. Reflexão crítica ao reconhecimento radical da diferença e à formação de novas polarizações, segregações e “apartheids culturais”.	que orientam a dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. - Utilizar dados da literatura, religião, mitologia, folclore para compreensão da formação das identidades. - Reconhecer fatores sociais, políticos, econômicos, culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas. - Situar as diversas produções da cultura em seus contextos históricos.
	Subtema - Alteridade na construção do sujeito.	Problematização dos conceitos: Cultura, multiculturalismo, interculturalismo, Sociedade X Comunidade, Especificidade X Diversidade, Identidade X Alteridade. Ênfase no caráter construído da identidade. Importância do patrimônio étnico-cultural para a preservação da memória e da identidade dos variados grupos sociais (SEE, 2010).	Valorização do patrimônio cultural e artístico, identificando suas manifestações e representações em diferentes sociedades. Elementos socioculturais que constituem as identidades, a partir do estudo das questões de alteridade (SEE, 2010). Valorização da diversidade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais (SEE, 2010).	- Identificar elementos e processos culturais que representam mudanças ou registram continuidades/permanências no processo social. - Identificar características e elementos nacionais, regionais, locais, grupais, nas diferentes formas de expressão e comunicação e utilizá-las para a análise e interpretação das produções literárias, científicas e artísticas.
	Subtema - Identidade e coletividade	Aspectos na construção da identidade: origem, geração, etnia, raça, gênero, orientação sexual, posição econômica, religião etc. Identidade – identificação – diferenciação – a problemática da	Problematização dos conceitos: Etnocentrismo Relativismo Cultural Segregacionismo. Xenofobia. Nacionalismo Fundamentalismo Racismo	
Tema 7 – Identidade e				

Alteridade		<p>identidade e da diferença.</p> <p>Identidade cultural e hibridismo.</p> <p>Problematização dos conceitos: Identidade X Poder Identidade X Ideologia Identidade X Dominação Identidade X Simbólico Identidade X Representação.</p>	<p>Fortalecimento da identidade do negro através da desconstrução de imagens estereotipadas e da construção de conceitos que recuperem as contribuições da África e de seus descendentes para o Brasil e o mundo.</p>	
Tema 8 – Grupos étnicos e etnicidade	Subtema - Etnicidade e raça (superação do conceito).	<p>Problematização do conceito superado de “raça” enquanto categoria biológica científica que propunha a divisão hierárquica dos povos.</p> <p>Problematização do conceito de “etnia”.</p> <p>Ressignificação do conceito de “raça” - “construção social e política”.</p> <p>Racismo X Preconceito X Discriminação racial</p>	<p>Racismo nos EUA X África do Sul X Brasil (racismo velado).</p> <p>Desconstrução do mito da democracia racial (Gilberto Freire, “<i>Casa Grande e Senzala</i>”)</p> <p>Estudo sobre a política de branqueamento da população brasileira.</p> <p>Racismo Institucional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os processos sociais que orientam a dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. - Reconhecer fatores sociais, políticos, econômicos, culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas. - Perceber, nos processos históricos, que os indivíduos podem atuar mais significativamente como sujeitos ou mais significativamente como produtos dos processos históricos. - Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões de diferentes tipos.
	Subtemas - Etnicidade e cultura.	<p>Elos entre “etnicidade e “cultura”.</p> <p>Aspecto relacional da etnicidade.</p> <p>Identidade cultural e etnicidade.</p> <p>Diversidade cultural e etnicidade.</p>	<p>Fortalecimento da identidade do negro através da desconstrução de imagens estereotipadas e da construção de conceitos que recuperem as contribuições da África e de seus descendentes para o Brasil e o mundo.</p>	

Tema 8 – Grupos étnicos e etnicidade		<p>“Minorias étnicas”.</p> <p>Etnicidade e relações de poder.</p>	<p>Reconhecimento da importância política e estratégica do sentimento de identificação e pertencimento étnico e racial para grupos tais como os afrodescendentes.</p>	<p>- Utilizar dados da literatura, religião, mitologia, folclore para compreensão da formação das identidades.</p> <p>- Situar as diversas produções da cultura em seus contextos históricos.</p>
	Subtema - Matrizes na Formação do povo brasileiro (matriz africana, portuguesa e indígena).	<p>Participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira (BRASIL, 2004a).</p> <p>Valorização dos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais (BRASIL, 2004a).</p> <p>Formação da nação brasileira e constituição da população influenciada pela sua relação com a África (BRASIL, 2006).</p> <p>Matriz indígena - a organização aldeã, o sistema de crenças, a antropofagia, as práticas agrícolas, as guerras e festas, os conhecimentos astronômicos, a trama do parentesco, a vida amorosa e sexual.</p> <p>Matriz afro e sua contribuição para a influência cultura, arte, tecnologia, religião, musicalidade, engenharia, etc.</p>	<p>Pesquisa histórica sobre festas e danças regionais, sobretudo, aquelas ligadas à cultura afro-brasileira, tais como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba.</p> <p>Pesquisa sobre a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) e política dos africanos e afro-brasileiros, no passado e na atualidade. (BRASIL, 2004a).</p> <p>Fortalecimento da identidade do negro através da desconstrução de imagens estereotipadas e da construção de conceitos que recuperem as contribuições da África e de seus descendentes para o Brasil e o mundo.</p>	
	Subtema - Comunidades tradicionais (quilombos, caiçaras, indígenas, caipiras, entre outras)”.	<p>Cultura, religiosidade, arte, organização social e economia, sistema de valores, nas comunidades quilombolas,</p>		

Tema 8 – Grupos étnicos e etnicidade		indígenas e caiçaras. Comunidades tradicionais – demandas políticas atuais.		
Tema 9 – Cultura e indústria cultural no Brasil	Subtema - A indústria cultural no Brasil.	Cultura de massa - indústria cultural e a transmissão de padrões culturais e estéticos (fins econômicos e mercadológicos). Visibilidade ou invisibilidade da estética africana e afro-brasileira (dança, música, moda) na cultura de massa.	Cultura de massa, moda e apropriação cultural da estética afro. Funk: origem afro- americana, fusões comerciais e transformações - do original ao brasileiro	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar os produtos veiculados pelos meios de comunicação para aquisição de dados, como campos de pesquisa e como difusor de temas para reflexões e problematizações sobre a atualidade. - Identificar os processos sociais que orientam a dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. - Reconhecer fatores sociais, políticos, econômicos, culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas. - Situar as diversas produções da cultura em seus contextos históricos.
	Subtema - A televisão brasileira e seu papel na sociedade.	Visibilidade ou invisibilidade da estética de matriz africana e afro-brasileira na televisão brasileira.		
	Subtemas: - Definição.	Violência – de quem para quem?	Mapeamento nas grandes cidades onde se tem maior índice de	Expressar quantitativa e qualitativamente dados

<p>Temas:</p> <p>10 – Violência</p> <p>11 - O Poder e o Estado</p> <p>12 - Democracia, Cidadania e Justiça</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estado e governo - A democracia. - Direitos Humanos. - Direitos civis, políticos e sociais. - Cidadania. 	<p>Violência X desigualdade social X racismo X discriminação racial.</p> <p>Violência e jovens negros – dados estatísticos (IBGE)</p>	<p>mortalidade por armas de fogo e as condições de vida - perfil etário e racial.</p> <p>Papel do Estado e políticas públicas direcionadas minimizar os índices de violência entre a juventude negra brasileira.</p> <p>Poderes paralelos e juventude negra e a ineficiência do Estado.</p>	<p>relacionados a contextos socioeconômicos, científicos ou cotidianos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar e construir mapas. - Identificar os processos sociais que orientam a dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. - Reconhecer fatores sociais, políticos, econômicos, culturais que interferem ou influenciam nas relações humanas. - Perceber, nos processos históricos, que os indivíduos podem atuar mais significativamente como sujeitos ou mais significativamente como produtos dos processos históricos.
ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS				
<p>BIOLOGIA</p>	<p>A evolução humana e a África – evolução biológica e evolução cultural (SEE, 2010)</p> <p>Árvore filogenética dos hominídeos (SEE, 2010).</p> <p>Estudos da epiderme, genes, constituição capilar, questões específicas da saúde da população afrodescendente, tais como pressão arterial elevada e anemia falciforme</p>	<p>Relação entre doenças oriundas de problemas sociais e raciais (racismo institucional) que afligem a população negra na África no Brasil e as maneiras de evitá-las (BRASIL, 2006).</p> <p>Indicadores de desenvolvimento humano e de saúde pública – mortalidade infantil, expectativa de vida, mortalidade, doenças infectocontagiosas, condições de saneamento e moradia, acesso aos serviços de saúde e educação</p>	<p>Identificação das principais doenças que afetam a população brasileira, segundo sexo, renda, idade e perfil racial.</p> <p>Identificação das principais doenças que afetam a população do continente africano, segundo sexo, renda, idade e perfil racial.</p> <p>Tipos de doenças ocupacionais e carências – DST, gravidez na adolescência na população brasileira segundo perfil racial e renda (SEE,</p>	<p>Expressar quantitativa e qualitativamente dados relacionados a contextos socioeconômicos, científicos ou cotidianos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar os processos sociais que orientam a dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. sociais. - Reconhecer padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos, reconhecer o caráter sistêmico do

BIOLOGIA	(BRASIL, 2006) Biodiversidade na África. Fauna e flora do continente africano.	entre a população afro-brasileira (SEE, 2010).	2010).	planeta e a importância da biodiversidade para a preservação da vida e relacionar condições do meio e intervenção humana. - Traduzir, interpretar ou reorganizar informações disponíveis em estatísticas, objetivando interpolações ou extrapolações. - Reconhecer parâmetros físicos, químicos e biológicos relevantes para o desenvolvimento sustentável. - Identificar processos importantes para a preservação da vida e manutenção de algum tipo de equilíbrio nos ecossistemas. - Utilizar elementos e conhecimentos científicos e tecnológicos para diagnosticar e relacionar questões sociais e ambientais.
MATEMÁTICA	Sistemas de numerações de povos antigos da África. Colunas do osso de Ishango. Geometria fractal. Jogo Awalé. Símbolos da cultura Adinkra e da arte yorubá com a Geometria. Aspectos matemáticos nos	Mapa do continente africano - retas, medidas de ângulos e figuras planas a partir de suas fronteiras. Estatísticas da morbimortalidade da população brasileira, com destaque para a população negra (BRASIL, 2006).		Observar e constatar a presença, na natureza ou na cultura, de uma diversidade de formas geométricas e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade. Interpretar e construir escalas, legendas, expressões matemáticas, diagramas, fórmulas, tabelas, gráficos, plantas, mapas, cartazes sinalizadores, linhas do tempo, esquemas, roteiros, manuais etc.

	<p>papiros Ahmes e de Moscou (4 mil anos no Egito Antigo) similaridades entre a geometria e a álgebra</p> <p>Estatísticas do número de óbitos por armas de fogo no país, com destaque para o perfil racial das vítimas.</p>			
--	---	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados estudados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme vimos ao longo deste trabalho, estudos e pesquisas realizadas têm demonstrado que os afro-brasileiros são as maiores vítimas do preconceito, da desigualdade socioeconômica e das discriminações raciais. O problema é que este processo discriminatório está presente inclusive nos sistemas de ensino, *locus* no qual se reiteram desigualdades e discriminações.

Neste sentido, a educação escolar é uma área fundamental para se desconstruir ideologias e afirmar a diversidade através aquisição de uma série de valores, posturas e práticas que conduzam à valorização dessa diversidade. Daí a importância fundamental da Lei 10.639/03 enquanto política pública educacional comprometida a transformação da sociedade e a com inclusão de atores inviabilizados e excluídos, vítimas da desigualdade social e racial que ainda é predominante no país.

Todavia, a educação para a diversidade demanda a reorganização desse *locus* numa perspectiva emancipatória e exige uma revisão da cultura escolar, dos currículos, das práticas pedagógicas e das relações sociais entre os envolvidos nesse processo.

No entanto, como se trata de um tema arraigado historicamente na estrutura e no imaginário social, cultural, político, pedagógico do país, sua efetivação como política pública educacional não é nada fácil, lembra Gomes (2012a). Faz-se necessário um confronto direto com o imaginário e as práticas racistas e excludentes extremamente arraigadas no imaginário de professores gestores, alunos, pais, enfim, de toda a sociedade.

Dessa forma, de acordo com Santana, Luz e Silva (2013), a implementação da Lei e a educação das relações étnico-raciais na escola só superarão seus dilemas e aporias quando a educação escolar incorporar efetivamente o princípio da diversidade humana como eixo orientador das práticas pedagógicas escolares.

Contudo, as Diretrizes (2004a) apontam que é importante reforçar que não se trata de mudar o foco eurocêntrico por um outro, nem tampouco de criar uma polaridade em que se tenha que optar por uma visão da história ou por outra. Mas sim, de propiciar um novo paradigma epistemológico e pedagógico em que a escola e sua organização curricular, pedagógica e didática considere a “[...] pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses [...]” (THIESEN, 2008, p. 08). A escola, portanto, deve ser a expressão da convivência humana em toda a sua complexidade.

Assim, para que se consiga efetivar os preceitos da Lei 10.639/03, é preciso ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade racial, social, cultural e econômica. Nesta

perspectiva, as escolas devem incluir no contexto dos estudos e atividades as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, descendentes de asiáticos, africanos e europeus.

Gomes (2012b, p. 106.) denomina este processo de “descolonização dos currículos”, isto é, trata-se de repensar e questionar concepções, representações e estereótipos construídos histórica e socialmente a partir dos processos de dominação, colonização e escravidão ao longo da história. Enfim, trata-se de uma reconstrução da história em que se desconstrua a visão eurocêntrica hegemônica.

Isto posto, foi possível averiguar no decorrer desta pesquisa várias dificuldades e entraves acerca da implementação e do enraizamento da Lei 10.639/03 na escola pesquisada, tais como: ausência de material didático atualizado sobre a temática; falta de informação, de conhecimento e de metodologia de trabalho (formação continuada ou capacitação); resistência dos alunos; “assunto delicado”; engessamento dos planos de curso (currículo) e falta de liberdade na elaboração dos Planos de Trabalho; a ausência de trabalho interdisciplinar, o que dificulta o desenvolvimento das ações etc..

Estas percepções coincidem com mesmas dificuldades detectadas por Nilma Lino Gomes (2012a) em sua pesquisa de âmbito nacional acerca da implementação da Lei e do seu enraizamento nas escolas de ensino básico do país: gestão autoritária e centralizadora; trabalho solitário e/ou personalizado, centralizado em um único professor e o não envolvimento da equipe escolar, da gestão, dos funcionários, dos professores e da comunidade a que escola serve; ausência da temática proposta pela Lei no currículo escolar, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e nos planejamentos escolares, como eixo orientador das práticas pedagógicas; ausência na formação inicial e continuada a respeito da temática da educação étnico-racial; materiais didáticos não adaptados aos propósitos da Lei; escassez de ações das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação voltadas para a implementação da Lei e para o fomento de atividades que tornem-se enraizadas no ambiente escolar; e, talvez, a dificuldade mais difícil de se vencer: a necessária alteração na estrutura e no imaginário social, cultural, político, pedagógico dos atores envolvidos por conta da ideologia da democracia racial, tão incrustada no imaginário brasileiro.

Além disso, foi possível identificar o baixo grau de implementação da Lei 10.639/03 na escola avaliada por conta de vários fatores que constituem-se impeditivos para este processo: ausência ou inexpressiva presença da temática proposta pela Lei no currículo oficial das escolas de Ensino Médio do Centro Paula Souza, bem como nos Planos de Trabalho docentes e nos diários escolares; presença quase inexpressiva da temática no Projeto Político-Pedagógico, pois, embora tenhamos identificado a inclusão de alguns objetivos e

procedimentos para a implementação da Lei neste documento (PPP), observamos que estes procedimentos apresentavam-se de forma vaga e superficial em relação ao que é determinado pela Lei, o que deflagra o não enraizamento da temática nesta escola.

Foi possível concluir também que as ações realizadas pela escola em relação ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e à educação étnico-racial resumiam-se nos esforços de só pessoa, a professora responsável pelo projeto avaliado (“Africanidade”), e não refletiam um trabalho interdisciplinar. Além disso, as ações realizadas por outros professores em relação à temática caracterizavam-se muito pontuais, sendo que apenas os professores de Língua Portuguesa, Artes, Sociologia e Geografia disseram trabalhar nesta perspectiva, no entanto, eram ações fortuitas e pontuais, não apresentando continuidade. Sendo assim, estas ações não podem ser consideradas sustentáveis, por não se tornarem parte do cotidiano escolar, uma vez que, para a sustentabilidade das práticas pedagógicas na perspectiva da Lei, é imprescindível que elas tornem-se parte do cotidiano escolar, do currículo e do Projeto Político-Pedagógico.

Todavia, foi possível identificar na escola sementes que, sendo cultivadas, podem contribuir para o enraizamento da Lei e sua efetividade nesta unidade de ensino, pois a escola assenta-se em princípios que constituem a base ou os fundamentos da Lei em questão, de modo que, sendo bem desenvolvidos e transpostos para a prática, teremos um terreno fértil para o êxito da sua implementação, são eles: aproximação dos conteúdos às vivências dos alunos; contextualização do conhecimento; diálogo constante; valorização do trabalho coletivo; integração das disciplinas e interdisciplinaridade; respeito à diversidade; ética da identidade; política da igualdade; trabalho por projetos; valorização da relação escola-família-comunidade; gestão democrática.

Sendo assim, mesmo tendo identificado o baixo grau de implementação e do enraizamento da Lei na escola pesquisada, e cientes de que a mesma apresenta princípios norteadores fundamentais para o êxito deste trabalho, e que precisam apenas ser transpostos para a prática, intentamos apresentar um projeto de intervenção que pudesse servir de instrumento de apoio para os professores realizarem atividades na perspectiva da Lei.

Assim, mediante a identificação das dificuldades relatadas pelos professores quanto ao não cumprimento da Lei, e diante da constatação de que o currículo do Ensino Médio da Etec não contempla de forma efetiva e de maneira totalmente condizente os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais 2004a), entendemos que, com o processo de adaptação deste documento, tais preceitos seriam incluídos de modo adequado, aproximando a prática da teoria. Por isso, concluímos ser

importante apresentar um projeto de intervenção que pudesse servir de guia para a adaptação curricular aos propósitos da Lei e da inclusão efetiva da temática étnico-racial nas atividades curriculares, favorecendo, assim, a sustentabilidade das práticas já desenvolvidas na escola.

No entanto, é preciso ter em mente que a Lei não pode ser entendida como a mera inclusão de novos conteúdos no currículo, pois ela exige que se repensem as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, bem como as condições em que são oferecidas as aprendizagens na escola.

Desse modo, entendemos que uma alteração curricular não basta para garantir o sucesso da implementação desta Lei e que ainda há muito por se fazer, pois, conforme aponta Gomes (2012b, p. 105), a introdução da Lei 10.639/03 deve ser vista “como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico”. Somente esta mudança poderá romper com a discriminação e contribuir para uma educação anti-racista.

Além disso, para atingir sua eficácia, a temática precisa perpassar todos os componentes curriculares por meio de práticas pedagógicas reflexivas, participativas e interdisciplinares. Somente assim, envolvendo todo o coletivo da escola, e desvinculando-se de ações individuais e pontuais, como é o caso da escola avaliada, as práticas pedagógicas voltadas para a implementação da Lei tornar-se-ão enraizadas e sustentáveis, isto é, tornar-se-ão parte do cotidiano escolar, parte da organização, da estrutura, do Projeto Político-Pedagógico (PPP), dos projetos interdisciplinares.

Trata-se da construção de um currículo “intercultural” (GOMES, 2012b) baseado no princípio segundo o qual a educação escolar incorpore o princípio da diversidade humana como um dos eixos orientadores de suas práticas pedagógicas. Mas isto requer o questionamento dos lugares de poder e da relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional (GOMES, 2012b, p. 100).

Entendemos as dificuldades dos professores e da equipe gestora quanto à implementação desta Lei, uma vez que o seu êxito depende da atuação de várias instâncias, tais como da Secretaria do Desenvolvimento (formação, currículo, fiscalização, equipe de apoio etc.), do MEC (materiais didáticos), bem como da adesão individual dos sujeitos envolvidos e requer uma transformação da sociedade como um todo, no entanto, consideramos que a melhor maneira de conseguirmos essa transformação na sociedade seja a educação. Daí a importância fundamental de somarmos todos os esforços necessários para a solução dos entraves que dificultam a implementação desta Lei na escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**. Ribeirão Preto, 2, p. 61-69, fev./jul. 1992. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/paideia/article/viewFile/46422/50178>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

ANISTIA INTERNACIONAL. **Você matou meu filho**: Homicídios cometidos pela polícia militar na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2015. Disponível em: <https://anistia.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Voce-matou-meu-filho_Anistia-Internacional-2015.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2016.

ARAÚJO, Laura Filomena Santos de. et. al. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Rev. Bras. Pesquisa Saúde**, Vitória, 15 (3), p. 53-61, jul./set. 2013. Disponível em: <periodicos.ufes.br/RBPS/article/viewFile/6326/4660>. Acesso em: 29 abr. 2016.

ARRETCHE, Marta. Federalismo e Políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. **São Paulo em Perspectiva**, 18 (2): 17-26, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a03v18n2.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2016.

BANDEIRA, Marina. **Tipos de pesquisa**. Laboratório de psicologia experimental. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lapsam/texto%201b%20-%20TIPOS%20DE%20PESQUISA.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BORGES, Marley de Fátima Moraes. **O ensino de história, cultura africana e afro-brasileira na perspectiva da lei nº 10.639/2003: análise de políticas públicas na E.E. Prof. Hélio palermo, cidade de Franca SP**. 2016. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Franca, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/138205/borges_mfm_me_fran.pdf?sequence=3>. Acesso em: 05 nov. 2016.

BRASIL. Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial. Brasília – **SEPPIR**. Ministério da Justiça e Cidadania. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Congresso Nacional. **Projeto de Lei 259/1999**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da Temática “História e Cultura Afro-brasileira e de outras providências. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD20MAR1999.pdf#page=232>>. Acesso em: 4 mar. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNP/CP n.3, de 10 de março de 2004a**. 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. Brasília: MEC. mar. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004b.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.
- _____. **Conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.** Ministério da Cultura: Fundação Cultural Palmares, 2001. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2017.
- _____. **Constituição Federal.** Câmara dos Deputados. 2012. 35 ed. Disponível em: <file:///C:/Users/Elaine/Downloads/constituicao_federal_35ed.pdf>. Acesso em: 23 out. 2017.
- _____. **Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002.** Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4228.htm>. Acesso em: 28 mai. 2016.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 24 out. 2017.
- _____. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: 10 jan. 2003a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- _____. **Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003.** Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Brasília, 23 mai. 2003b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.678.htm>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2017.
- _____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana.** Brasília: SECADI; SEPPPIR, jun. 2009. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/10/planonacional_10.6391-1.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2016.
- _____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 22 out. 2017.
- _____. **Retrato das desigualdades de gênero e raça.** [et. al.], 4. ed., Brasília: Ipea, 2011. 39 p. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/>>. Acesso em: 2 mar. 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2ª edição. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, cap. 1, p 13-38.

CARDOSO JÚNIOR, José Celso (Org.); MELO, Valdir. **Papel e importância de planos nacionais de desenvolvimento**. In: CARDOSO JUNIOR, José Celso. *A reinvenção do planejamento governamental no Brasil*. v. 4, Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_dialogosdesenvol04.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

CEETEPS. **Atualização da Proposta de Currículo por Competência para o Ensino Médio**. Dez. 2011. Disponível em: <http://www.etelg.com.br/paginaete/cursos/ens_medio.pdf>. Acesso em: 05 set. 2017.

_____. **Plano plurianual de gestão: 2016 - 2020** Etec APC. Batatais: São Paulo.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013. Curitiba: UFPR. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31339>>. Acesso em: 5 jul. 2016.

CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE E A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL, 1968. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/disciraci.htm>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

CONVENÇÃO NACIONAL DO NEGRO PELA CONSTITUINTE. 1986. Disponível em: <<http://www.institutobuzios.org.br/documentos/CONVEN%C3%87%C3%83O%20NACIONAL%20DO%20NEGRO%20PELA%20CONSTITUTINTE%201986.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

COSTA, Carmem Cira Lustosa da. **A Secretaria**. Publicado 19/06/2015, Modificado em 27/05/2016. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/a-secretaria>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

DAGNINO, Renato; CAVALCANTI, Paula Arcoverde; Costa, GREINER. **Gestão Estratégica Pública**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2016, 496 p. Disponível em: <http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1473.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.

DRAIBE, Sônia. **Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas**. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. Disponível em: <[file:///C:/Users/Elaine/Downloads/Livro_Avaliacao_Politicassociais%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Elaine/Downloads/Livro_Avaliacao_Politicassociais%20(1).pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2017.

FILHO, Guimes Rodrigues; PERÓN, Cristina Mary Ribeiro (orgs.). *Racismo e Educação: contribuições para a implementação da lei 10639/03*. Uberlândia: EDUFU, 2011 apud SILVA, Maurício; PEREIRA, Márcia M. *Percurso da lei 10639/03 e o ensino de história e cultura*

africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos. **Em Tempo de Histórias**. Brasília, n.º 22, Brasília, p. 125-135, jan./jul. 2013. ISSN 2316-1191. Disponível em: <<http://www.periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/viewFile/9467/6989>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

FREIRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48ª edição. Recife: Global Editora, 2003. Disponível em: <<http://www.pet.eco.ufrj.br/images/PDF/gilberto-freire.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**. n.º 21, 2000. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

GARAVAZO, Juliana. **Riqueza e escravidão no nordeste paulista: Batatais, 1851-1887**. 2006, 262f. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra**. In: GONÇALVES; SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. 270p. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoes_afirmativas.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2017.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro**. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 400 p. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_america.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnicorraciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação /UNESCO, 2012a. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/Etnico%20Racial_educaca-para-todos_36_miolo.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2016.

_____. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras**. Belo Horizonte, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012b. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**. n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Curitiba: UFPR. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31329>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES; SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 15, p.134-158, set./out./nov./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1719>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **O acesso de negros às universidades públicas**. In: GONÇALVES; SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, 270p. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoes_afirmativas.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2016.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In: _____. Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014, cap. 3, p. 103-133.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.434p.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 104p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Diretoria de Pesquisa. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica. Número 35. Síntese de Indicadores Sociais. **Uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

_____. IBEG - **Cidades – panorama: Batatais**, 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/batatais/panorama>>. Acesso em: 23 set. 2017.

_____. Sistema IBGE de recuperação automática –SIDRA. **Censo Demográfico Tabela 3175 - População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade**. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

IANNI, Octavio. Raças e classes sociais no Brasil. SP: Brasiliense, 2004. *Apud* ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação: a Lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil Contemporâneo**. 2006, 123f. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://www.nupe.ufpr.br/paixao.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **RAP**. 36 (1): 51-72, Rio de Janeiro, jan./fev. 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/6427-12216-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

LEWANDOWSKI, Ricardo. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental - 186**. Distrito Federal. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF186RL.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986. 99p. (Temas básicos de educação e ensino).

MARCHESAN, Maria Tereza Nunes; RAMOS, André Gonçalves. Checklist para a elaboração e análise de questionários em pesquisas de crenças. Domínios de Lingu@gem. **Revista Eletrônica de Linguística**. v. 6, n. 1, 1º sem. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>>. Acesso em: 2 mai. 2016.

MELO, Valdir. **Planos Nacionais de Desenvolvimento: experiência brasileira e lições para o futuro**. In: CARDOSO JÚNIOR, José Celso (Org.). A reinvenção do planejamento governamental no Brasil. v. 4, Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_dialogosdesenvol04.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. 181p.

_____. CÂMARA, Michelle Januário. **Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. 181p.

_____. SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). **Territórios contestados**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). **Currículo, cultura e Sociedade**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica**. In.: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008, cap. 2, 38- 66.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: BRANDAO, André Augusto P. Programa de educação sobre negro na sociedade brasileira. Niterói, Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2004. p. 15-34. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000092&pid=S0104-026X200900030001900013&lng=pt>. Acesso em: 28 out. 2017.

_____. **Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas.** In: GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. 270 p. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoes_afirmativas.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2017.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica. 2006. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/54181191/Rediscutindo-a-Mesticagem-no-Brasil-Kabengele-Munanga>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

PEREIRA; Amílcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. **Cadernos de História.** 2011, v.12, n.17, p. 25. ISSN: 2237-8871. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/viewFile/P.2237-8871.2011v12n17p25/3725>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

PEREIRA; Amílcar Araújo. **O mundo negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995).** 2010. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2010. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/stricto/td/1254.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

PETRÔNIO, Domingues. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo.** Recebido em abril de 2006 e aprovado em março de 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

PIOVESAN, FLÁVIA. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Estudos Feministas,** Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300010>. Acesso em: 12 mar. 2017.

RAEDER, Savio. Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. **Perspectivas em Políticas Públicas.** Belo Horizonte, vol. VII, nº 13, p. 121-146 | jan./jun. 2014. Disponível em: <http://revistappp.uemg.br/pdf/ppp13/ciclo_de_politicas.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2017.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://www.nupe.ufpr.br/paixao.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

SANTANA, Cristiane Copque da Cruz Santos de. Memórias da disciplina “introdução aos estudos africanos:” a experiência da Bahia na década de 1980 recontada a partir da História Oral. In: **X Encontro Regional Nordeste de História Oral. História Oral, Educação e Mídias.** 10 a 13 de Agosto de 2015, Bahia. Disponível em: <http://www.nordeste2015.historiaoral.org.br/resources/anais/11/1438964341_ARQUIVO_MemoriasdaDisciplinaIntroducaoaosEstudosAfricanos_CRISTIANESANTANA.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2016.

SANTANA, Moisés de Melo; LUZ, Itacir Marques da; SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 47, p. 97-110, jan./mar. 2013. Curitiba: UFPR. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31341>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

SANTOS, Milton. **Políticas de Promoção da Igualdade Racial: Um Novo Redesenho das Políticas Públicas no Brasil**. In: SANTOS, Katia Regina da Costa; SOUZA, Edileuza Penha de. **SEPPPIR – Promovendo a Igualdade Racial. Para Um Brasil Sem Racismo**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/seppir-promovendo-a-igualdade-racial-para-um-brasil-sem-racismo.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

SANTOS, Katia Regina da Costa; SOUZA, Edileuza Penha de. **SEPPPIR – Promovendo a Igualdade Racial. Para Um Brasil Sem Racismo**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/seppir-promovendo-a-igualdade-racial-para-um-brasil-sem-racismo.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista no movimento negro**. In: MEC, SECADI. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16224>. Acesso em: 15 jun. 2016.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 23 set. 2017.

_____. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias/ Secretaria da Educação. Coordenação Geral Maria Inês Fini. Coordenação da área Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2010.

SENADO FEDERAL. Relatório final. **Comissão parlamentar de Inquérito - Homicídios de jovens negros e pobres**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integra-do-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

SEPPPIR – Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Ministério dos Direitos Humanos. **O que são ações afirmativas**. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas>>. Acesso em: 08 out. 2017.

SILVA, Maurício; PEREIRA, Márcia M. Percurso da lei 10639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos. **Em Tempo de Histórias**. Brasília, nº. 22, Brasília, p. 125-135, jan./jul. 2013. ISSN 2316-1191. Disponível em: <<http://www.periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/viewFile/9467/6989>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014, 133p.

_____. **A produção social da identidade e da diferença**. In: _____. **Identidade e**

diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2014, cap. 2, p. 73-102.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156p.

SILVA JÚNIOR, Hédio. **Ação afirmativa para negros(as) nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade.** In: GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. 270p. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoes_afirmativas.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2017.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias.** Porto Alegre, ano. 8, nº 16, jul./dez. 2006, p. 20-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

SOUZA, Florentina da Silva; PEREIRA, Leticia Maria da Souza. Implementação da Lei 10.639/2003:mapeando embates e percalços. **Educar em Revista.** Curitiba, Brasil, n. 47, p. 51-65, jan./mar. 2013. Curitiba: UFPR. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31338>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

TREVISAN, Andrei Pittol; BELLEN, Hans Michael Van. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública.** FGV: Ebape. Rio de Janeiro 42(3):529-550, mai./jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122008000300005&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em: 20 fev. 2017.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência – 2015: mortes matadas por armas de fogo.** Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República; Secretaria Nacional de Juventude e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2015. Disponível em: <<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”.** Organizado por Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009. Disponível em: <[file:///C:/Users/Elaine/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Elaine/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural%20(2).pdf)>. Acesso em: 08 ago. 2017.

_____. **La interculturalidad en la Educación.** Lima, Peru: Ministerio Educación, 2005. Disponível em: <https://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In.:_____. Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2014, cap. 1, p. 7-72.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Entrevista Semiestruturada - Coordenador Pedagógico

- 1) Dados pessoais: nome, sexo, idade, formação profissional.
- 2) De acordo com as características utilizadas pelo IBGE, qual a sua cor/raça:
 - a) Branco
 - b) Preto
 - c) Pardo
 - d) Indígena
 - e) Amarelo.
- 3) Experiência Profissional: qual o seu nível de escolaridade? Há quantos anos você trabalha na área da educação e há quanto tempo ocupa a função de professor (a) coordenador (a) nesta unidade de ensino?
- 4) Você conhece a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Se sim, como você tomou conhecimento dela?
- 5) Existem ações desenvolvidas pelos atores desta unidade de ensino voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura da África e dos Afro-Brasileiros? Quais? Quem as desenvolve? Estas ações têm continuidade?
- 6) Como foi elaborado o projeto “Africanidade”? Quais séries participam deste projeto? Quais professores se envolveram? Em que ano?
- 7) A temática deste projeto continua sendo trabalhado na escola?
- 8) Quais fatores você atribui ter contribuído realização projeto na escola (material didático, formação de professores relacionada à temática racial, apoio do grupo gestor etc.)?
- 9) Na sua opinião, existem dificuldades para atender ao que a Lei preconiza? Quais?
- 10) A Secretaria Estadual tem tomado alguma medida para que se desenvolva a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura da África e dos Afro-Brasileiros nesta escola? Se sim, quais?
- 11) A gestão da escola participa do desenvolvimento das ações voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais? Como?
- 12) A comunidade participa do desenvolvimento das ações voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais? Como?
- 13) Movimentos sociais ou o Movimento Negro tem dialogado com a escola para contribuir com estas ações?

- 14) A escola tem presente no seu planejamento escolar a Lei e o que ela determina? Como?
- 15) Como é a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola?
- 16) A escola tem presente no seu Projeto Político-Pedagógico a Lei e o que ela determina? Como?
- 17) Houve alteração curricular nesta rede de ensino com o intuito de contemplar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais? Quais?
- 18) Você, os gestores e os professores receberam e/ou recebem formação inicial ou continuada para trabalharem de acordo com o que a Lei determina?
- 19) Os materiais didáticos utilizados por esta rede de ensino foram alterados para a contemplar o que Lei determina? Como?
- 20) O que este trabalho modificou ou vem modificando no cotidiano escolar em relação ao racismo, às práticas preconceituosas e a valorização do ser negro?

APÊNDICE 2

Entrevista Semiestruturada – Professores

- 1) Dados pessoais: nome, sexo, idade, formação profissional.
- 2) De acordo com as características utilizadas pelo IBGE, qual a sua cor/raça:
 - a) Branco
 - b) Preto
 - c) Pardo
 - d) Indígena
 - e) Amarelo.
- 3) Experiência Profissional: qual o seu nível de escolaridade? Há quantos anos você trabalha na área da educação e há quanto tempo ocupa a função de professor(a)?
- 4) Você conhece a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Se sim, como você tomou conhecimento dela?
- 5) Você desenvolve práticas pedagógicas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura da África e dos Afro-Brasileiros? Estas ações têm continuidade?
- 6) Você participa da elaboração e da execução do projeto “Africanidade”? Se sim, como? Em que ano?
- 7) A temática deste projeto continua sendo trabalhada por você após a realização do projeto?
- 8) Quais fatores você atribui ter contribuído para a realização do projeto na escola (material didático, formação de professores relacionada à temática racial, apoio do grupo gestor etc.)?
- 9) Em sua opinião, existem dificuldades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais? Quais?
- 10) A gestão da escola participa do desenvolvimento das ações voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais? Como?
- 11) A comunidade participa do desenvolvimento das ações voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais? Como?
- 12) Movimentos sociais ou o Movimento Negro tem dialogado com a escola para contribuir com estas ações?
- 13) A escola tem presente no seu planejamento escolar a Lei e o que ela determina? Como?

- 14) Você conhece o Projeto Político-Pedagógico da escola? Você participa da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola?
- 15) A escola tem presente no seu Projeto Político-Pedagógico a Lei e o que ela determina? Como?
- 16) Houve alteração curricular nesta rede de ensino com o intuito de contemplar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais? Como?
- 17) Você, os gestores receberam e/ou recebem formação inicial ou continuada para trabalharem de acordo com o que a Lei determina?
- 18) Os materiais didáticos utilizados por esta rede de ensino foram alterados para a contemplar o que Lei determina? Como?
- 19) O que este trabalho modificou ou vem modificando no cotidiano escolar em relação ao racismo, às práticas preconceituosas e a valorização do ser negro?

APÊNDICE 3

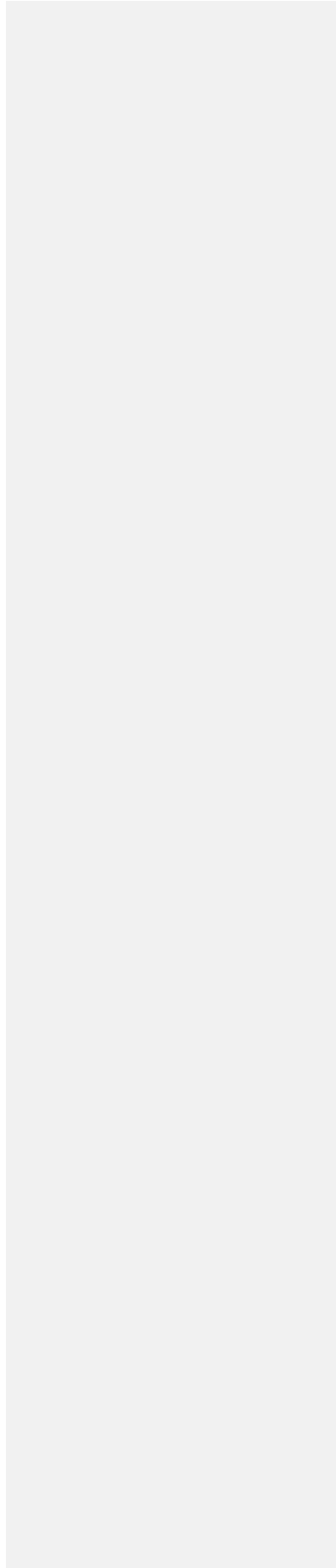
Entrevista Semiestruturada - Professora Mentora do Projeto

- 1) Dados pessoais: nome, sexo, idade, formação profissional.
- 2) De acordo com as características utilizadas pelo IBGE, qual a sua cor/raça:
 - a) Branco
 - b) Preto
 - c) Pardo
 - d) Indígena
 - e) Amarelo.
- 3) Experiência Profissional: qual o seu nível de escolaridade? Há quantos anos você trabalha na área da educação e há quanto tempo ocupa a função de professor(a) nesta unidade de ensino?
- 4) Você conhece a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Se sim, como você tomou conhecimento dela?
- 5) Você desenvolve práticas pedagógicas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura da África e dos Afro-Brasileiros? Estas ações têm continuidade?
- 6) O que é e de onde surgiu a ideia de um projeto como o “Africanidade”?
- 7) Quem participa deste projeto? Desde quando? A temática deste projeto continua sendo trabalhado na escola mesmo após o projeto?
- 8) Quais fatores você atribui ter contribuído realização do projeto na escola (material didático, formação de professores relacionada à temática racial, apoio do grupo gestor etc.)?
- 9) Na sua opinião, existem dificuldades para a realização de um projeto como este, voltado para a Educação das Relações Étnico-Raciais? Quais?
- 10) A Secretaria Estadual tem tomado alguma medida para que se desenvolva a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura da África e dos Afro-Brasileiros nesta escola? Se sim, quais?
- 11) A gestão da escola participa do desenvolvimento do projeto e de ações voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais? Como?

- 12) A comunidade participa do desenvolvimento do projeto e de ações voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais? Como?
- 13) Movimentos sociais ou o Movimento Negro tem dialogado com a escola para contribuir com estas ações?
- 14) A escola tem presente no seu planejamento escolar a Lei e o que ela determina? Como?
- 15) Como é a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola?
- 16) A escola tem presente no seu Projeto Político-Pedagógico a Lei e o que ela determina? Como?
- 17) Houve alteração curricular nesta rede de ensino com o intuito de contemplar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais? Como?
- 18) Você, os gestores e os professores receberam e/ou recebem formação inicial ou continuada para trabalharem de acordo com o que a Lei determina?
- 19) Os materiais didáticos utilizados por esta rede de ensino foram alterados para a contemplar o que Lei determina? Como?
- 20) O que este trabalho modificou ou vem modificando no cotidiano escolar em relação ao racismo, às práticas preconceituosas e a valorização do ser negro?

ANEXOS

ANEXO 1 – TCLE





TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE: _____

DATA DE NASCIMENTO: / / IDADE: _____

DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: _____ Nº _____ SEXO: M () F ()

ENDEREÇO: _____

BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____

CEP: _____ FONE: _____

Eu, _____, declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **A Educação das Relações Étnico-Raciais na Escola: O Enraizamento da Lei 10.639/03 a partir de um enfoque interdisciplinar, em uma escola pública de Ensino Médio e Técnica do interior de São Paulo.** O projeto de pesquisa será conduzido por **Elaine Aparecida Mani**, do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas – UNESP - Franca, orientado pelo **Prof. Dr. Jonas Rafael dos Santos**, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/C.Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de: (Monografia, Dissertação, Tese, Projeto (s), Relatório Trienal de Atividades/Docente, etc.) observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Esta pesquisa consiste em analisar o grau de implementação e enraizamento da Lei 10.639/03, a partir de práticas pedagógicas interdisciplinares, em uma escola pública de ensino médio e técnica do interior de São Paulo. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, de _____ de _____

Assinatura do participante

 _____ (assinatura)

Pesquisador Responsável
Nome: Elaine Aparecida Mani
Endereço: Rua Treze de Maio, 216
Tel: (16) 3761-4612
E-mail: elainea.mani@hotmail.com

 _____ (assinatura)

Orientador
Prof. (a) Dr. (a) Jonas Rafael dos Santos
Endereço: R. Uruguaiana, 559, apto 72.
Tel: (019) 998056919
E-mail: jrfsantos@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Unesp - Campus de Franca
Av. Eufrásia Monteiro Petraglia, 900 - Jd. Dr. Antônio Petraglia - CP.211 - CEP: 14409-160 - FRANCA - SP
Telefone: (16) 3705-8723 - Fax: (16) 3706-8724 - E-mail: comiteetica@franca.unesp.br

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

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

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

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

ANEXO 3 – Folha de rosto para a pesquisa - Comitê de Ética



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A Educação das Relações Étnico-Raciais na Escola: o enraizamento da Lei 10.639/03 a partir de um enfoque interdisciplinar, em uma escola pública de ensino médio e técnica do interior de São Paulo.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 32			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ELAINE APARECIDA MANI			
6. CPF: 311.465.508-47	7. Endereço (Rua, n.º): Rua Treze de Maio, 216 Castelo BATATAIS SAO PAULO 14300000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (16) 3761-4612	10. Outro Telefone:	11. Email: elainea.mani@hotmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: ____ / ____ / ____		_____	
		Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO		13. CNPJ: 48.031.918/0007-10	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (16) 3706-8840	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: _____		CPF: _____	
Cargo/Função: _____			
Data: ____ / ____ / ____		_____	
		Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO 4 – Termo de Assentimento do menor

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “A Educação das Relações Étnico-Raciais na Escola: O Enraizamento da Lei 10.639/03 a partir de um enfoque interdisciplinar, em uma Escola Pública de Ensino Médio e Técnica do Interior de São Paulo”. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos analisar o grau de enraizamento da Lei 10.639/03, a partir práticas pedagógicas interdisciplinares, em uma escola pública de ensino médio e técnica do interior de São Paulo. As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de 15 a 18 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na **Etec Antônio de Pádua Cardoso**, onde as crianças participarão de grupos de discussão sobre a temática étnico-racial. Para isso, será usado material produzido pelos próprios alunos tais como: atividades de aulas, trabalhos realizados para a realização da feira “Africanidade”, desenhos, etc. O uso deste material é considerado seguro, podendo apenas causar riscos de trazer à memória lembranças que possam causar incômodo ou desconforto psicológico ao participante, bem como pode apresentar o risco de quebra do anonimato. Todavia será feito o possível para garantir o anonimato dos participantes e do local a ser realizada a pesquisa. Caso aconteça algo errado, **você pode procurar pelos telefones da pesquisadora Elaine Aparecida Mani: 16 – 3761 4612 ou 16-99278 3922.**

Mas há coisas boas que podem acontecer tais como contribuir para uma reflexão acerca do racismo e da discriminação racial; favorecer uma maior conscientização e o desenvolvimento do respeito à diversidade. Favorecer uma reflexão que mobilize os alunos a lutarem pelo fim das desigualdades raciais que ainda persistem na sociedade brasileira. Enfim, contribuir para a construção de ações que alterem modos de pensar e agir preconceituosos, discriminatórios e excludentes.

Se você morar longe da **escola**, nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, apresentaremos aos participantes os resultados obtidos através de uma minuciosa explicitação dos mesmos.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima desse texto.

Eu _____ aceito participar da pesquisa “A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O ENRAIZAMENTO DA LEI 10.639/03 EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO E TÉCNICA DO INTERIOR DE SÃO PAULO”, que tem o objetivo de analisar o grau de enraizamento da Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade da educação das relações étnico-raciais na escola, a partir práticas interdisciplinares, em uma escola pública de ensino médio e técnica do interior de São Paulo. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Batatais, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Orientador

