



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GEONARA MARISA DE SOUZA MARINHO

**INCLUSÃO OBRIGATÓRIA DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA,
AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO CURRÍCULO: VOZES E
TENSÕES NO PROJETO CURRICULAR DO ESTADO DE
PERNAMBUCO**

JOÃO PESSOA

2014

GEONARA MARISA DE SOUZA MARINHO

**INCLUSÃO OBRIGATÓRIA DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA,
AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO CURRÍCULO OFICIAL: VOZES
E TENSÕES NO PROJETO CURRICULAR DO ESTADO DE
PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como cumprimento para o título de Mestre na área de concentração em Políticas Educacionais.

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a. Maria Creusa de Araújo Borges.

JOÃO PESSOA

2014

M338i Marinho, Geonara Marisa de Souza.

Inclusão obrigatória da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo oficial: vozes e tensões no projeto curricular do estado de Pernambuco / Geonara Marisa de Souza Marinho.-- João Pessoa, 2014.
202f.

Orientadora: Maria Creusa de Araújo Borges
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE

1. Educação. 2. Políticas educacionais. 3. Currículo - inclusão - Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. 4. Interculturalidade. 5. Diálogo intercultural. 6. Igualdade e diferenças.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

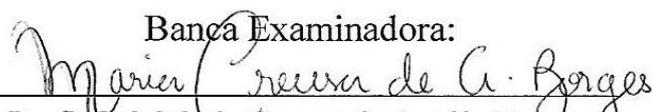
GEONARA MARISA DE SOUZA MARINHO

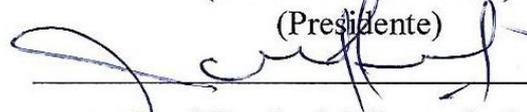
INCLUSÃO OBRIGATÓRIA DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO CURRÍCULO: VOZES E TENSÕES NO PROJETO CURRICULAR DO ESTADO DE PERNAMBUCO

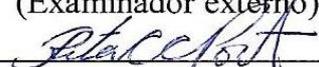
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como cumprimento para o título de Mestre na área de concentração em Políticas Educacionais.

Defesa de Dissertação: 30 de julho de 2014

Banca Examinadora:


Prof.^a Dr.^a Maria Creusa de Araújo Borges
(PPGE/PPGCJ/UFPB)
(Presidente)


Prof. Dr. José Gilberto de Souza
(IGCE –UNESP - Rio Claro – SP)
(Examinador externo)


Prof.^a Dr.^a Rita de Cassia Cavalcanti Porto
(PPGE/ PPGDH /UFPB)
(Examinadora interna)

Prof. Dr. Gustavo Barbosa de Mesquita
(NCDH/ UFPB)
(Suplente Interno)

Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderon Flores
(PPGE-PUC Campinas)
(Suplente Externo)

“A minha amada mãe, por sua força e determinação e por ser a principal incentivadora durante todo esse percurso acadêmico”.

Dedico

AGRADECIMENTOS

A Deus por me fortalecer em todos os momentos que pensei em fraquejar.

A meus pais Leni e Alarico pelo constante incentivo e por acreditarem na educação como um caminho para um futuro melhor.

A meus filhos Kauê e Mariana pelo amor, paciência e compreensão durante todo esse percurso.

A Valmir, meu esposo, pela dedicação e motivação em todos os momentos desse trabalho.

À professora orientadora, Dra. Maria Creusa de Araújo Borges, por sua dedicação em todas as etapas da pesquisa e suas contribuições durante as orientações. Pelo empenho e preocupação com a qualidade do trabalho de pesquisa. Por acreditar que se pode sempre mais e por sua energia positiva dispensada nos momentos de grande ansiedade.

Aos professores da Banca Examinadora pelo zelo na leitura do trabalho e pelas contribuições enriquecedoras.

À minha amiga Maria do Socorro por todos os momentos que passamos juntas. Nossas alegrias e tristezas divididas. Nossas frustrações e nossas conquistas. Nossos congressos, seminários, viagens. Momentos insquecíveis de uma amizade verdadeira.

Aos amigos Edilando Tenório, Juliana Tenório, Marta Aguiar e Flávia Nascimento pelas contribuições e incentivo.

Às amigas Maria Alice Padilha, Maria Rosângela Cerqueira e Taciana Amaral pela compreensão em todas as minhas ausências. As minhas amigas Aline, Giane, Gilva, Simone, pelos momentos de distração e diversão que me proporcionaram nesse período.

Aos amigos Gildivan Francisco, Silmara Cássia, Thiago Rodrigo, Jocileide Bidô, Leila Barbosa, Sawana Lopes, Rejane Gomes... pelas conversas agradáveis, sorrisos verdadeiros, conselhos, motivação, sempre dispostos a ajudar.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Direitos Humanos (GEPEDH) e aos colegas da Turma 32 pelos momentos de grande crescimento acadêmico.

À Maria Reginete (Nete), por zelar pelo sossego do lar durante os meus estudos.

Aos professores, gestores e coordenadores entrevistados que contribuíram de maneira significativa para o desenvolvimento da pesquisa.

Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.
(Boaventura de Sousa Santos)

RESUMO

O objeto de estudo deste trabalho consiste na reinterpretação dos professores acerca das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, Leis que regulamentam a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial, da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, na educação básica da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Desse modo, objetivamos compreender, como vem acontecendo, desde 2003, o processo de reinterpretação das Leis na educação básica do Estado de Pernambuco. Constituem objetivos específicos da pesquisa: analisar a proposta pedagógica da rede estadual de ensino de Pernambuco, tendo como referência a obrigatoriedade legal de inclusão, no currículo oficial, das temáticas em pauta; e compreender como a prática pedagógica do professor contribui para a efetivação das Leis. A partir dos procedimentos teórico-metodológicos da sociologia das ausências, das emergências e do trabalho de tradução (SANTOS, 2007, 2008, 2010), são analisadas as vozes dos sujeitos docentes, dos gestores e daqueles que constituem o discurso governamental acerca dessa inclusão. Parte-se do pressuposto de que o processo de invisibilização, ao qual são submetidos os povos negros e indígenas, que, na formação social, política, cultural e econômica brasileira, durante séculos foi marcada por um sistema colonial de exploração, que marginalizou os conhecimentos, saberes e experiências protagonizados por esses povos, sendo urgente um projeto de reestruturação curricular que potencialize a história e cultura desses povos no currículo oficial escolar. A abordagem teórico-metodológica é composta também das seguintes categorias de análise: incompletude cultural e igualdade e diferenças, com aporte em Santos (2007, 2008, 2010); currículo (Giroux, 1986, 1999); Apple (2008, 2011); Arroyo (2007, 2011) e diálogo em Freire (1980, 1981, 1987, 1996, 2003, 2012). Os achados da pesquisa apontam a necessária conscientização dos sujeitos envolvidos com a prática educativa e a formação de professores tanto inicial como continuada para trabalhar com as temáticas propostas na lei, na perspectiva da efetivação de um diálogo intercultural, baseado na igualdade e no reconhecimento da diferença. A pesquisa aponta a necessária problematização de algumas questões, tais como: inter-conhecimento, autoconhecimento e autoeducação de modo que essa tríade aconteça no interior da globalização contra-hegemônica por meio de uma rede de interações que promova o conhecimento e a valorização crítica da diversidade cultural e histórica, das práticas e saberes dos diferentes sujeitos, potencializando assim o conhecimento recíproco e tornando possíveis coligações e ações coletivas conjuntas. O diálogo constante com os diferentes saberes propicia a emergência de fontes alternativas, na perspectiva da configuração de uma ecologia de saberes, e objetiva a transformação social emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Interculturalidade. Currículo. Diálogo intercultural. Igualdade e diferenças.

ABSTRACT

The object of this study is the reinterpretation on the Laws 10.639/03 and 11.645/08 by teachers; both laws govern the mandatory inclusion in the official curriculum of African, Afro-Brazilian and indigenous history and culture in basic education schools in the State of Pernambuco. Thus, in the study we aim to understand how has been happening the process of reinterpretation in basic education of the Laws in the State of Pernambuco since 2003. The specific research objectives were: analyze the pedagogical proposal from state schools of Pernambuco, with reference to the legal requirement for inclusion the themes on the agenda in the official curriculum; and understand how teacher's pedagogical practice contributes to Laws realization. From theoretical and methodological procedures of the sociology of absences, emergencies and translation work (SANTOS, 2007, 2008, 2010), we analyzed the speech of teachers, managers and those who constitute the government discourse about this topic inclusion. We started by the assumption that the process of invisibility which blacks and indigenous people are subjected, which in the Brazil's social, political, cultural and economic formation process, for centuries was marked by a colonial system of exploitation which marginalized the knowledge and experiences perpetrated by these people, being urgent a project of curriculum restructuring to leverage the black and indigenous history and culture in the official school curriculum. The theoretical-methodological approach is also comprised of the following categories of analysis: cultural differences and incompleteness, and equality, with investments in Santos (2007, 2008, 2010); curriculum (GIROUX, 1986, 1999); Apple (2008, 2011); Arroyo (2007, 2011) and Freire's dialogue (1980, 1981, 1987, 1996, 2003, 2012). The study point to the necessary awareness of those involved in educational practice and in the formation of teachers, both initial as continuing, to work with the themes proposed by the Law in connection with the execution of an intercultural dialogue based on equality and recognition of difference. The research also points the necessary questioning of some issues, such as inter-knowledge, self-knowledge and self-education, so that this triad happen within the counter-hegemonic globalization through a network of interactions that promote knowledge and critique appreciation of cultural and historical diversity of practices and knowledge of different subjects, thus enhancing mutual understanding and making possible coalitions and joint collective actions. The constant dialogue with different knowledge fosters the emergence of alternative sources, in view of the configuration of an ecology of knowledge and objective emancipatory social transformation.

KEYWORDS: Laws 10.639/03 and 11.645/08. Interculturality. Curriculum. Intercultural Dialogue. Equality and Differences.

LISTA DE SIGLAS

BDE – Bônus de Desempenho Educacional
BRICS – Brasil, Rússia, China e África do Sul
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNEDH – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONAPIR – Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CONED – Congresso Nacional de Educação
CONEI- Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
DESC – Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
EEI – Educação Escolar Indígena
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
LGBT- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MNU – Movimento Negro Unificado
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONU – Organização das Nações Unidas
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB – Produto Interno Bruto
PIDESC – Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PL – Projeto de Lei
PLANAPIR – Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PNDH – Programa Nacional de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPA – Plano Plurianual

PLC – Projeto de Lei da Câmara

PE – Pernambuco

PPP – Projeto Político-Pedagógico

RMR- Região Metropolitana do Recife

SECADI– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

SPILTN – Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais

SPM – Secretaria de Políticas para as Mulheres

UPMS – Universidade Popular dos Movimentos Sociais

UMDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Localização dos municípios da pesquisa: Arcoverde-Recife/Pernambuco	67
Figura 2- <i>Locus</i> da Pesquisa	68
Figura 3-Etnias Indígenas do Estado de Pernambuco/Brasil.....	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	31
1.1. A SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS, A SOCIOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS E O TRABALHO DE TRADUÇÃO	31
1.2. A QUESTÃO DA CULTURA E DA INCOMPLETUDE CULTURAL NO CONTEXTO DOS PROCESSOS DE GLOBALIZAÇÃO.....	37
1.3. AS TENSÕES ENTRE IGUALDADE E DIFERENÇAS: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS	43
1.4. A PRÁTICA DIALÓGICA E A REINTERPRETAÇÃO DAS LEIS Nº 10.639/03 E Nº 11.645/08	48
1.5. CURRÍCULO INTERCULTURAL: QUE CONHECIMENTO TEM MAIS VALOR?..	52
1.6. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	66
1.6.1 <i>Locus</i> da Pesquisa: singularidades na caracterização das instituições de ensino	68
1.6.2 A Pesquisa Qualitativa	71
1.6.3 Análise Documental e Entrevista Semiestruturada	72
2. NORMATIVA DE PROTEÇÃO AOS DIREITOS HUMANOS E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS	75
2. 1. DOCUMENTOS INTERNACIONAIS DE PROTEÇÃO	75
2.2. AS TENSÕES DA MODERNIDADE E A LUTA POR DIREITOS HUMANOS CONTRA-HEGEMÔNICOS	80
2.3. A AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL.....	84
2.4. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PRÁTICA NECESSÁRIA PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA	90
2.5. O NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PROJETO DE LEI Nº 8.035/2010) E A QUESTÃO DA DIVERSIDADE.....	99
3. AS LEIS Nº 10.639/03 E 11.645/08 E A POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	109
3.1. RELAÇÃO IGUALDADE, DIFERENÇA: UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS.....	109
3.2. O SISTEMA EDUCACIONAL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	112
3.3. LEI Nº 10.639/03: UMA HISTÓRIA DE CONQUISTAS	114
3.4. DA LEI Nº 10.639/03 À LEI Nº 11.645/08: AVANÇOS SIGNIFICATIVOS.....	119

3.5. AS MATRIZES DA FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	125
4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS: É POSSÍVEL A CONFIGURAÇÃO DE UM CURRÍCULO INTERCULTURAL, FUNDAMENTADO NA ECOLOGIA DE SABERES E NO DIÁLOGO ENTRE CULTURAS?	132
4.1. AS ESPECIFICIDADES DO PROCESSO DE DECULTURAÇÃO NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA	133
4.2. A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA E A PERSPECTIVA DAS VOZES DOS SUJEITOS	139
4.3. A DIMENSÃO NORMATIVA E DOS DOCUMENTOS ESPECÍFICOS DO ESTADO DE PERNAMBUCO SOBRE A INCLUSÃO OBRIGATÓRIA	159
4.4. CONSCIENTIZAÇÃO E HUMANIZAÇÃO: FAZER INDISPENSÁVEL À TRANSFORMAÇÃO DO SER HUMANO – COMENTÁRIOS ANALÍTICOS SOBRE A QUESTÃO DA INCLUSÃO OBRIGATÓRIA	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS	183
APÊNDICE	191
APÊNDICE A - TÓPICOS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	191
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)....	192
ANEXOS	193
ANEXO A – LEI Nº 10.639/2003	193
ANEXO B – LEI Nº 11.645/2008	194
ANEXO C – INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 04/2011	195
ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	197
ANEXO E – CERTIDÃO PPGE.....	201
ANEXO F – CARTA DE ANUÊNCIA	202

INTRODUÇÃO

O contato diário com estudantes da educação básica possibilita ao educador uma experiência única. O ambiente construído ao longo do ano letivo faz com que os estudantes interajam entre si e com o professor. Nessas relações, os sujeitos demonstram seus valores e sua forma de ver o mundo. O papel do professor, em sala de aula, vai além do conteúdo a ensinar, é uma troca de experiências, é uma forma de perceber a si mesmo na relação com o outro. As relações que se estabelecem no convívio são uma fonte rica para a compreensão de que o espaço escolar é composto por seres humanos com diferentes formas de conceber as relações, que se estabelecem não só no mundo, mas também com o mundo.

A diversidade é uma característica das unidades escolares e, para muitos educadores, este trabalho torna-se um desafio, pois em sua formação não tiveram o preparo necessário para lidar com manifestações de discriminação¹, de desrespeito às diferenças.

Enquanto produtos de uma educação eurocêntrica, é importante salientar que tanto a sociedade quanto a escola reproduzem, consciente ou inconscientemente, atitudes de preconceito². A conscientização por parte dos educadores de que a história e cultura dos alunos afrodescendentes e indígenas, sem estereótipos, contribui para o entendimento da própria história, é fator importante na superação do preconceito racial. Nesse sentido, Munanga (2005, p. 17) ressalta que “apesar da complexidade da luta contra o racismo³, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima”.

Nesse contexto, os mesmos preconceitos que permeiam o meio social, também estão presentes nas salas de aula. Cabe ao educador a percepção dessas atitudes discriminatórias para, então, fomentar diálogos e utilizar esse momento pedagógico para discutir a diversidade e conscientizar os alunos que as diferenças fazem parte não só da sociedade, como também da

¹ Discriminação segundo Sant’Ana (2005 p. 62) é o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros. Na normativa internacional de proteção dos direitos humanos, discriminação é definida como toda distinção, exclusão, limitação ou preferência fundada na raça, na cor, no sexo, no idioma, na religião, nas opiniões políticas ou de qualquer outra índole, na origem nacional ou social, na posição econômica ou o nascimento, que tenha por finalidade ou por efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento na esfera do ensino (ONU, 1960).

² O autor conceitua preconceito como “uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos” (SANT’ANA, 2005, p.62).

³ “Racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos” (PNDH, 1998, p. 12 *apud* SANT’ANA, 2005, p. 62).

humanidade como um todo. São essas diferenças que nos tornam únicos e que contribuem para o enriquecimento da nossa cultura.

Atitudes discriminatórias e preconceituosas não serão erradicadas de uma hora para outra. É um processo longo, que exige a conscientização. Por isso, é importante acreditar em uma educação transformadora, onde todos, em uma prática dialógica, possam discutir e desconstruir as ideias de superioridade e inferioridade entre grupos humanos introjetadas socialmente.

Desse modo, as questões étnico-raciais⁴ precisam estar presentes nos diálogos que acontecem no cotidiano escolar. É importante o comprometimento da escola com a mudança. Ela precisa ser um espaço de aprendizagem, onde as transformações ocorram de modo planejado e coletivamente por todos os envolvidos no processo educacional.

No contexto de uma educação voltada para o respeito às diferenças, a pesquisa em tela tem como objeto de estudo a reinterpretação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, leis que regulamentam a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial, da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, na educação básica da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. A questão-problema apresenta-se da seguinte maneira: a reinterpretação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, leis que constituem a síntese das lutas de coletivos sociais por um espaço no currículo oficial, está se concretizando, na prática, como uma possibilidade de percepção da diversidade cultural presente no País e reconhecimento e valorização da cultura e história de negros e indígenas?

A reinterpretação de uma lei, que torna obrigatória a inclusão no currículo oficial da temática referente à história e cultura de africanos, afro-brasileiros⁵ e indígenas, exige uma teoria aliada a uma prática consistente. Para tanto, espera-se dos sujeitos envolvidos no processo educacional um trabalho crítico-reflexivo sério, permanente, e, sobretudo, uma

⁴“Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor da pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devido a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática” (BRASIL, 2004, p. 13).

⁵ E o termo afro-brasileiro, qual a origem? Para Darcy Ribeiro (2006 p. 102-103), “Os negros do Brasil, trazidos, principalmente, da costa ocidental da África, foram capturados meio ao acaso nas centenas de povos tribais que falavam dialetos e línguas inteligíveis uns aos outros.[...] A diversidade linguística e cultural dos contingentes negros introduzidos no Brasil, somada às hostilidades trazidas da África e à política de evitar a concentração de escravos da mesma etnia nas mesmas propriedades, impediu a formação de núcleos solidários que retivessem o patrimônio cultural africano”. A necessidade de comunicação os faz aprender o português e por fim contribuem para aporuguesar o Brasil e também influenciar de múltiplas maneiras as áreas culturais onde mais se concentraram que foram o nordeste açucareiro e as zonas de mineração do centro do país. Atualmente, essas populações guardam uma feição africana na cor da pele, nos lábios grossos, bem como em cadências e ritmos.

formação continuada que propicie ao professor mecanismos de atuação, no sentido de colocar em prática a finalidade presente na lei. Uma educação transformadora possibilita aos sujeitos o conhecimento da sua história e cultura.

Uma história que não enfatize a visão do colonizador sobre o colonizado. Nas palavras de Silva (2011, p. 25):

Em imagens produzidas a partir do século XVI para representar a diversidade, chama a atenção para o fato de europeus não estarem representados, ou, se estiverem, ocupam posição privilegiada – primeiro plano, nível de localização mais alto. Mas se estão localizados no mesmo nível, ocupam o centro da imagem e estão cercados por indígenas, aborígenes, africanos em atitude de adoração, agradecimento, todos distantes de cenas representadas ao fundo, em que os não civilizados engalfinham-se em lutas tidas como selvagens.

Desse modo, em um processo histórico de invisibilização da história e cultura de negros e indígenas, resultante em preconceito e discriminação, faz com que o estudante negro ou indígena, ao perceber o branco em um contexto de superioridade, sintam-se inferiorizados em relação ao seu pertencimento étnico-racial. O processo de colonização propiciou a projeção social da elite branca. Os povos desfeitos pela colonização, só conseguem guardar a língua de seus antepassados. No Brasil, o produto de índios e negros, não foi o ouro ou as mercadorias importadas e exportadas, conforme afirma Ribeiro (2006, p. 61): “seu produto real foi um povo-nação, aqui plasmado principalmente pela mestiçagem, que se multiplica prodigiosamente como uma morena humanidade em flor, à espera do seu destino. Claro destino, singelo, de simplesmente ser, entre os povos, e de existir para si mesmo”.

Existir para si mesmo, enquanto sujeito da própria história, requer a consciência de que o povo brasileiro é formado pela miscigenação inicial de índios, brancos europeus e negros. É necessário superar a ideia europeizada de que o branco é superior, pois “ainda persiste em nosso País um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras” (BRASIL, 2004, p. 14).

A branquidão, no Brasil, passa a ser norma inquestionável. Desse modo, as relações étnico-raciais no ambiente escolar, estão diretamente relacionadas ao contexto histórico-social em que essas relações foram se estabelecendo ao longo dos séculos. A escola e os professores têm papel fundamental na emancipação desses sujeitos que foram invisibilizados. A superação do etnocentrismo europeu requer diálogo de todos aqueles envolvidos no processo

educacional com estudiosos que analisam as questões étnico-raciais. Desse modo, possam elaborar projetos pedagógicos para combater a discriminação racial, com vistas à promoção de uma educação das relações étnico-raciais positiva.

Assim, o trabalho das instituições de ensino hoje, é no sentido de propiciar aos estudantes meios para que estes percebam a existência, no País, de uma diversidade de histórias e culturas. O contato com a diversidade de histórias, de culturas permite aos educadores e estudantes estabelecerem uma relação com a sociedade, na condição de sujeitos da sua própria história. Torna-se necessário, portanto, que as práticas pedagógicas possibilitem a valorização dessa diversidade. Como afirma Silva (2011, p. 26).

O ocultamento da diversidade no Brasil vem reproduzindo, tem cultivado, entre índios, negros, empobrecidos, o sentimento de não pertencer à sociedade. Visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a ideia, de que vivemos harmoniosamente integrados, em uma sociedade que não vê as diferenças. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença

Essas inquietações não partem somente dos educadores, mas de movimentos sociais que lutam por uma sociedade mais justa, os quais denunciam desigualdades, discriminações. São esses movimentos que acreditam na educação como responsável pela construção de uma sociedade que seja capaz de reconhecer as diversas culturas. Dessa maneira, as diferenças passam a ser vistas como características importantes na constituição histórica de cada indivíduo.

A construção de uma sociedade democrática exige a valorização e o respeito às diferenças. Desse modo, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a chamada “Constituição Cidadã”, afirma o direito ao exercício da cultura própria, como se observa no *caput* dos arts. 215 e 216. Assim,

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (BRASIL, 1988, p. 35).

Nesse cenário, são ratificados instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos de grupos socioculturais específicos, os quais disciplinam o combate a qualquer

forma de discriminação e preconceito racial. Os compromissos assumidos pelo Brasil, no âmbito internacional, em particular na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em 2001, levam a acreditar em mudanças futuras. É fato que as dificuldades são muitas e o caminho é longo. Porém, há a clareza de que, como afirma Silva (2011), as sociedades multiculturais terão dificuldades de se tornarem justas e democráticas, se não resolverem os problemas causados por opressões e discriminações. Nesse sentido:

A educação, em geral, e a educação escolar, em particular, se apresentam, cada vez mais, como um espaço marcado pelo multiculturalismo, nos quais os sujeitos advindos de tradições culturais diversas estão em constante interação, potencialmente provocadora de conflitos, o que demanda instrumentos, procedimentos e processos de mediação dos mesmos (DIAS; PORTO, 2010, p. 60).

São esses processos de mediação que levam à percepção de que a escola é um espaço, onde as diferentes culturas se cruzam e esse processo complexo é atravessado por tensões e conflitos. Assim, de acordo com Dias e Porto (2010), ao reconhecer essa realidade própria da diversidade que irrompe o espaço da escola, impõe buscar ampliar os meios que favoreçam o convívio social no qual coexistem valores diversos, cujo exercício da tolerância e do respeito mútuo seja o grande balizador da ação individual e institucional.

Desse modo, ao instituir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em 1997, o Ministério da Educação reconhece a diversidade e inclui Pluralidade Cultural como uma temática transversal a ser trabalhada na escola. Assim, se apresenta como o grande desafio dessa instituição:

Reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade (BRASIL, 1997, p. 117).

No debate sobre a afirmação dos direitos à igualdade e à diferença, como elucidado por Santos (2008, 2010), a escola passa a contribuir para a emancipação social de cada estudante. Emancipação, no entendimento de Gomes (2011a), como transformação social e cultural, como libertação do ser humano.

Nesse contexto, o trabalho com as temáticas presentes nas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 é de fundamental importância, visto que estas trazem a questão da inclusão, no currículo oficial, da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, elementos necessários para a consolidação de uma educação democrática, que tenha como foco o respeito ao outro, enquanto ser humano único, com sua cultura e história. Nessa ótica, a educação escolar tem por objetivo a conscientização sobre a diversidade presente na nossa cultura. Assim, se pauta:

Uma educação que afirme e reconheça a diversidade e as múltiplas identidades, sendo coerente com a própria diversidade cultural que marca a história do nosso país. Uma educação que garanta o direito à diferença não somente por meio das relações pedagógicas, mas também, da política educacional, da gestão do sistema de ensino, dos currículos, da formação de professores e da luta pela valorização dos profissionais da educação (GOMES, 2011a, p. 227).

Em uma proposta de educação baseada no respeito às diferenças, os movimentos negros⁶, após anos de luta, conseguiram a aprovação da Lei nº 10.639/03 e, em 17 de março de 2004, foi aprovada a Resolução nº 01 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Em 2008, a Lei nº 11.645/08 e passa a incluir no currículo oficial a história e cultura dos povos indígenas brasileiros. Todo esse processo, de acordo com Gomes (2013), sinaliza avanços na superação de discursos e práticas discriminatórias na educação escolar.

Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contraponha à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola (GOMES, 2013, p. 22).

Desse modo, estados e municípios, pressionados por movimentos sociais e sindicatos passam a se organizar no sentido do cumprimento da Lei.

⁶ No que se refere à denominação movimento(s) negro(s) há divergências entre os autores utilizados como referência. Paulo Vinicius Baptista da Silva (2010) utiliza *movimentos negros*. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011) utiliza *movimento negro*. No tocante ao texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e Nilma Lino Gomes (2011) utilizam *Movimento Negro*.

Segundo Gomes (2013), ao realizar uma pesquisa nacional sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 e após ter contato com outros pesquisadores que atuam no campo das relações étnico-raciais, manifesta a concordância de que, apesar da Lei estar prestes a completar dez anos, poucas são as informações obtidas sobre o nível de sua implementação e o grau de enraizamento da mesma, conforme a pesquisadora explicita abaixo:

Para tal, foi realizado um estudo em âmbito nacional e de natureza minuciosa e extensiva sobre o grau de enraizamento da Lei nos sistemas de ensino e das condições de sua implementação, bem como a análise *in loco* de práticas pedagógicas realizadas pelas escolas públicas estaduais e municipais do país (GOMES, 2013, p. 22).

A Lei nº 11.645/08, ao incluir o estudo de história e cultura indígena, propicia a reflexão sobre a importância da temática, ao se constituir em um elemento essencial ao currículo, integrar o Projeto-Político Pedagógico⁷ (PPP) da escola, estar presente na formação inicial e continuada dos professores. A Lei prevê mudanças curriculares necessárias para que uma sociedade formada pela diversidade, como a brasileira, consolide seu sistema democrático.

Nesse sentido, a presente pesquisa objetiva compreender como vem acontecendo, desde 2003, ano de começo de vigência da Lei nº 10.639, o processo de sua reinterpretação na educação básica da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, focalizando o currículo e a prática pedagógica dos professores em decorrência dessa reinterpretação.

A dificuldade de colocar em prática a Lei em comento constitui uma evidência. O currículo se apresenta como uma ferramenta essencial e, para tanto, constituem objetivos específicos da pesquisa: analisar a proposta pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, tendo como referência a obrigatoriedade legal de inclusão, no currículo oficial, das temáticas em pauta, reguladas pela lei e examinar a prática pedagógica dos professores, tendo em vista a efetivação da lei.

Nesse contexto, para Silva (2011), o currículo resulta de uma seleção, parte-se de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se a parte que vai constituir o currículo. Buscam-se justificativas nas teorias do currículo, para explicar porque determinados conhecimentos e não outros, foram selecionados.

⁷ O Projeto Político-Pedagógico não é apenas um agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. “É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária” (VEIGA, 2008, p.13).

Para Apple (2011, p. 51), a reforma democrática do currículo perpassa em transmitir nas escolas o conhecimento de todos os que fazem parte da comunidade escolar e não somente o conhecimento das elites: “enquanto não levamos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade”. O conhecimento proposto no currículo precisa considerar as diferentes vozes, é importante que o educador e educando se sintam contemplados, sejam sujeitos do fazer educativo.

Segundo Giroux (1986), a concepção tradicional, muito presente nas escolas brasileiras, tem um currículo onde predomina o cânone do conhecimento. A escola é vista como um lugar de instrução, de transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade. Ignora-se que as escolas são locais culturais e políticos, ignora-se que elas são arenas de contestação e luta entre grupos que possuem diferentes graus de poder. É importante perceber que o espaço escolar comporta categorias fundamentais da *práxis*: como subjetividade, mediação, luta e emancipação.

Ao pensar o currículo, durante o período em que foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo, Freire (2006) argumenta que o currículo perde seu caráter democrático, quando elaborado em gabinetes por técnicos. A elaboração do currículo é sempre um processo político-pedagógico, somente assim, se pode intitular democrático.

Na perspectiva de Arroyo (2011), o currículo é um território de disputas, onde os coletivos sociais lutam pelo reconhecimento de saberes e experiências produzidos por esses sujeitos, “[...] a disputa é porque experiências e que coletivos merecem ser reconhecidos como produtores de conhecimentos legítimos, válidos” (ARROYO, 2011, p. 139).

Assim, esses coletivos que fazem parte das instituições de ensino precisam sentir-se reconhecidos no currículo. Por isso, a luta de negros e indígenas, inclusive de docentes, por um currículo que abra espaço para suas demandas. Para Arroyo (2011, p. 11):

Movimentos que pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativos dessas identidades coletivas. Que pressionam, ainda, para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, história e culturas. Os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência.

O currículo constitui-se, nas unidades escolares, um espaço central para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Consiste em elemento estruturante da atuação da escola. Para Arroyo (2011), é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também, o

mais politizado, inovado, ressignificado. Parte-se do pressuposto que a Lei nº 10.639/03 se insere nesse contexto de disputas, pois resulta de lutas dos coletivos sociais negros que reivindicam um espaço, no currículo oficial, para o estudo de história e cultura afro-brasileira. Assim, a análise do campo do currículo se torna elemento fundamental para perceber como as práticas em relação à Lei nº 10.639/03 e nº 11.645/08 são direcionadas.

De fato, as temáticas de que tratam as leis, estão diretamente relacionadas às questões étnico-raciais e de afirmação de direitos humanos. Desse modo, se torna fundamental a realização de entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de apreciar como os responsáveis pelas gerências de ensino, gestores escolares, coordenadores e professores compreendem a problemática aqui anunciada, sobretudo, os procedimentos adotados, a partir de 2003, para que os docentes tomem conhecimento das temáticas referentes às leis em tela.

Desse modo, compreende-se que o professor passa a exercer papel fundamental na reinterpretação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, visto que é ele o principal agente no trabalho com as temáticas. Para tanto, precisa de uma formação inicial e continuada que contemple as questões étnico-raciais, para então desenvolver um trabalho em sala de aula voltado para a superação do preconceito racial. Há, também, a necessidade de políticas públicas sérias, destinadas à toda comunidade escolar, que realmente atendam a demanda dessas comunidades e deixem de lado o caráter eleitoreiro, caracterizado pela descontinuidade dos projetos pedagógicos desenvolvidos.

Nesse contexto, as entrevistas e os documentos são analisados com base no procedimento teórico-metodológico da sociologia das ausências, da sociologia das emergências e do trabalho de tradução, proposto por Boaventura de Sousa Santos (2007, 2008, 2010). A sociologia das ausências visa demonstrar que o que não existe é produzido como não existente, como uma alternativa não crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis, ausências em presenças. A sociologia das emergências produz experiências possíveis, que não estão dadas, porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência. A sociologia das emergências permite abandonar a ideia de um futuro sem limites e substituí-la por um futuro concreto. Ela atua tanto sobre as possibilidades, como sobre as capacidades. A sociologia das ausências expande o domínio das experiências sociais disponíveis, a sociologia das emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis. Quanto mais experiências estiverem disponíveis no mundo, mais experiências são possíveis no mundo. Para explicar esses processos sociais, o trabalho de tradução, um procedimento capaz de criar

inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade. Todas as práticas sociais envolvem conhecimentos e, nesse sentido, são também práticas de saber. O trabalho de tradução incide sobre os saberes, enquanto saberes aplicados, transformados em práticas e materialidades.

Nesse cenário, utilizaremos como referência, os estudos de Henry Giroux (1986, 1999), Michael Apple (2008, 2011) e Miguel Arroyo (2007, 2011) na categoria currículo; Boaventura de Sousa Santos (2007, 2008, 2010) com as categorias incompletude cultural e igualdade e diferenças e Paulo Freire (1980, 1981, 1987, 1996, 2003, 2012) com a categoria diálogo.

Na análise da categoria currículo, Giroux (1986) destaca a necessidade de perceber a escola, enquanto espaço cultural e político. Apple (2008, 2011) questiona os conhecimentos que estão postos no currículo, que conhecimento tem mais valor. Arroyo (2011) enfatiza as demandas dos novos coletivos sociais, os quais disputam espaço no currículo oficial. Nessa ótica, os currículos são construções coletivas. Para o autor, os currículos são pobres em experiências, porque são pobríssimos em sujeitos. Há a necessidade de currículos não verticalizados, onde coletivos de professores, de estudantes sintam-se contemplados, sejam capazes de se perceberem no currículo. Assim, se coloca a questão de saber se, de fato, o currículo constitui um espaço democrático do conhecimento.

No tocante a Boaventura de Sousa Santos (2008), duas categorias são utilizadas no quadro teórico aqui proposto. A primeira refere-se à categoria incompletude cultural. O autor parte do princípio de que, nas sociedades contemporâneas, no Sul global, o sistema de globalização hegemônica acarreta trocas desiguais aumentando as desigualdades sociais. A opressão gerada por esse sistema faz com que os grupos oprimidos lutem por uma globalização contra-hegemônica. A libertação do oprimido ocorre, a partir da percepção da incompletude cultural. Para tanto, é necessária uma hermenêutica diatópica (SANTOS, 2008). Esta parte da concepção de que todas as culturas são incompletas, de forma que propõe, então, um diálogo intercultural. “No diálogo intercultural, a troca não é apenas entre diferentes saberes, mas também entre diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentido diferentes e, em grande medida, incomensuráveis” (SANTOS, 2010, p. 443). Essas trocas são necessárias na defesa e promoção da dignidade humana. Para Santos (2010, p. 444), “a luta pelos direitos humanos ou pela dignidade humana nunca será eficaz se for baseada em canibalização ou mimetismo cultural. Daí a necessidade do diálogo intercultural e da hermenêutica diatópica”.

Nesse sentido, no diálogo, há trocas entre as culturas, onde tanto uma quanto a outra se pronunciam e se complementam. Ainda na esteira dos estudos de Santos (2008), se toma

como referência as tensões entre igualdade e diferenças, visto que as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 trazem a reflexão sobre essa temática. No contexto da sociedade capitalista, os processos de desigualdade e exclusão traduzem um sistema de pertença hierarquizada. Assim, afirma Santos (2008, p. 280):

No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica em um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo está dentro e a sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta em um sistema igualmente hierárquico mas dominado pelo princípio da segregação: pertence-se pela forma como é excluído. Quem está em baixo, está fora.

Esses processos geradores de desigualdade e exclusão, resultado de políticas neoliberais, fazem emergir movimentos com propostas de igualdade e inclusão. No início, o cerne da questão incidia mais na desigualdade, principalmente, entre patrão e empregado, entre senhor e escravo. No cenário atual, a luta que se trava é contra a homogeneização cultural, contra a descaracterização e negação das diferenças. A história e a cultura de um povo não podem ser negadas como se não existissem. De acordo com Santos (2008), o respeito pela diferença não pode impedir a comunicação e a cumplicidade que torna possível a luta contra a indiferença.

Por fim, se utiliza a categoria diálogo com referência em Paulo Freire (1980, 1981, 1987, 1996, 2003, 2012). Nessa ótica, o diálogo constitui uma condição indispensável para a efetivação de uma educação de cunho democrático, pois os seres humanos se fazem na palavra e não no mutismo. Essa relação dialógica possibilita a abertura ao conhecimento, ao querer saber.

A natureza social deste processo faz da dialogicidade uma relação natural a ele. É neste sentido que o antidualógico, necessariamente autoritário, ofende a natureza do ser humano e a de seu próprio processo de conhecer. E é por isso também que a antidualogicidade contradiz o processo democrático (FREIRE, 2012, p. 131).

A relação dialógica pressupõe a existência do outro. Desse modo, o outro é tido como participante e não um mero espectador. No tocante à reinterpretação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, o diálogo aparece como condição essencial para a efetivação, na prática, das temáticas referentes às Leis. O diálogo por um currículo que ouça a voz de todos que fazem parte da comunidade escolar. A luta do docente por uma formação continuada, em que as

relações dialógicas se façam presentes, que atenda às suas reais necessidades, que se constitua em momentos de trocas. A curiosidade do educando que seja propiciada pelo diálogo constante em sala de aula, de modo que essa se constitua em um espaço para que todos ouçam e sejam ouvidos.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das, idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 45).

Desse modo, uma escola que tenha como princípio a democracia, não pode negar, na construção de um currículo voltado para a superação da discriminação e do preconceito racial, a presença da relação dialógica. Como enfatiza Freire (1987), não um diálogo como troca de ideias, mas como reflexão para agir e tornar o mundo mais humanizado.

Nesse cenário, a pesquisa é realizada em escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. A escolha do estado se deve ao fato, de, em 2011, ter sido divulgada a Instrução Normativa nº 04/2011, a qual orienta sobre os procedimentos para a implementação das Leis, em estudo. No mesmo ano, os educadores de apoio, profissionais responsáveis pela coordenação pedagógica nas escolas, foram convocados para repassar aos professores a devida Instrução e, a partir dela, construir, no coletivo, práticas pedagógicas voltadas para a temática presente nas Leis e na Instrução Normativa. Assim, se percebe que há um interesse da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco na implementação da Lei, porém com muitas dificuldades, tanto por parte das Gerências de Ensino, como dos coordenadores pedagógicos. Torna-se pertinente, então, uma pesquisa no campo indicado, para perceber a existência de práticas curriculares diferenciadas, vivências, desafios, na reinterpretação das Leis em questão.

A escolha das escolas que constituem campo da pesquisa ocorre em resposta à participação em cursos de formação continuada e em fóruns sobre as questões étnico-raciais. Esses momentos foram de extrema relevância, pois propiciaram a percepção de práticas ou iniciativas de alguns docentes que levam em consideração as questões étnico-raciais em suas práticas pedagógicas na escola. Assim, as escolas elencadas localizam-se na cidade do Recife e no Sertão do Moxotó, no município de Arcoverde.

A pesquisa realizada tem uma abordagem qualitativa. Segundo Chizzotti (2011), o termo qualitativo exige uma partilha densa com as pessoas, fatos e locais que constituem

objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que são perceptíveis a uma atenção sensível. Após esse raciocínio, o autor interpreta e traduz em um texto os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. Esse texto, ao despertar no outro o desejo de aprofundar os conhecimentos sobre a temática desenvolvida, terá refletida a intenção real de seu autor. Ao desafio eminente provocado no leitor, proporciona uma visão crítica e o faz assumir o papel de sujeito deste ato. Um estudo sério sobre um texto requer, de quem o estuda, a percepção do condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. Do mesmo modo, a percepção das relações entre o conteúdo e outras dimensões afins do conhecimento. Nesse contexto, estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever, em uma perspectiva crítica, o que está sendo lido. Logo, um estudo sério implica ir além da crítica, mas também, desenvolver uma sensibilidade maior, uma inquietação intelectual, que desenvolva em quem estuda uma predisposição à busca.

A pesquisa em tela consta de análise documental. Assim, são examinados documentos de referência e legislação específica para tornar o trabalho mais consistente, dentre eles as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira; Instrução Normativa nº 04 de 2011; Orientações Curriculares Educação Em Direitos Humanos e Projeto Político-Pedagógico das escolas, em estudo. A análise documental, segundo André e Lüdke (1986), se constitui em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Os documentos analisados representam uma fonte de informação inserida em determinado contexto social. As informações fornecidas pelos documentos refletem esse contexto.

Outro instrumento de coleta de dados é a realização de entrevistas. A entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa. Desse modo, “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 34).

Nesse contexto, as entrevistas são realizadas com os seguintes sujeitos: representantes da Secretaria Estadual de Educação, da gerência de Direitos Humanos, gestores das escolas pesquisadas, coordenadores e professores. Para Minayo (2012, p. 64), a entrevista semiestruturada é a “[...] que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão, sem se prender à indagação

formulada”. Dessa forma, procura-se compreender as visões de mundo dos sujeitos, suas expectativas, seus anseios em relação ao currículo e o respeito às diferenças. Também busca-se compreender a prática pedagógica em relação às questões étnico-raciais e como a prática dialógica se estabelece perante essas relações.

Diante dessas considerações, o trabalho em tela estrutura-se nos seguintes capítulos:

O primeiro capítulo, intitulado **ABORDAGEM TEÓRICO E METODOLÓGICA DA PESQUISA**, apresenta a abordagem teórico-metodológica utilizada na pesquisa em tela, tendo como base o procedimento denominado por Santos (2007, 2008, 2010) de sociologia das ausências, sociologia das emergências e o trabalho de tradução. Apresentam-se, também, as categorias utilizadas na análise dos dados da pesquisa com o respectivo referencial teórico: incompletude cultural, igualdade e diferenças, diálogo e currículo. Na sequência, o objeto da pesquisa, questão-problema, objetivos. Há também a apresentação do *locus*, dos sujeitos e documentos a serem utilizados. Segue com os procedimentos a serem empregados na coleta de dados.

O segundo capítulo, intitulado **NORMATIVA DE PROTEÇÃO AOS DIREITOS HUMANOS E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS**, traz documentos internacionais de proteção à vida e à dignidade humana. Ressaltam-se as tensões presentes na modernidade em relação aos direitos humanos. Faz-se referência à afirmação dos Direitos Humanos no Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, considerada um marco no País no tocante à garantia dos direitos individuais e sociais, passando pelos Programas Nacionais de Direitos Humanos até o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Para encerrar o capítulo, destaca-se o Novo Plano Nacional de Educação, Projeto de Lei (PL) nº 8.035/2010, no tocante às questões voltadas a uma educação que respeite a diversidade.

O terceiro capítulo intitulado **AS LEIS Nº 10.639/03 E 11.645/08 E A POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS** busca-se compreender as relações de igualdade, diferenças e discriminação racial no contexto social, também apresenta alguns documentos oficiais importantes na construção de uma sociedade que prime pela justiça social. Na sequência, há a apresentação do contexto histórico e político da origem da Lei nº 10.639/03, desde a reabertura política do país e o retorno do exílio de Abdias do Nascimento, que, ao assumir o mandato de Deputado Federal apresenta o Projeto de Lei nº 1.332, de 1983. Alguns artigos do Projeto de Lei se concretizam vinte anos depois na lei 10.639/03, que modifica a LDB 9.394/96, acrescentando os artigos 26A e 79B. Posteriormente, a Lei 11.645/08 acrescenta no currículo oficial História e Cultura dos Povos

indígenas e torna-se relevante fazer referência a aspectos da educação indígena, visto que são estes também vítimas de preconceito e discriminação.

Por fim, o capítulo intitulado APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS: É POSSÍVEL A CONFIGURAÇÃO DE UM CURRÍCULO INTERCULTURAL, FUNDAMENTADO NA ECOLOGIA DE SABERES E NO DIÁLOGO ENTRE CULTURAS? O capítulo em tela consta da análise dos dados da pesquisa realizada em duas escolas da rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Inicia-se apresentando especificidades do processo de deculturação do povo brasileiro. Posteriormente, as vozes dos sujeitos são destacadas com a abordagem teórico-metodológica na perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2007, 2008, 2010) com a sociologia das ausências, sociologia das emergências e o trabalho de tradução, em conjunto as categorias de análise: incompletude cultural, igualdade e diferenças, diálogo e currículo. Segue com a dimensão normativa e os documentos específicos do Estado de Pernambuco no tocante à inclusão obrigatória de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Encerra-se com a reflexão sobre a importância da conscientização para a construção de um mundo mais humanizado.

1. ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA

1.1. A SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS, A SOCIOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS E O TRABALHO DE TRADUÇÃO

Com base no procedimento teórico-metodológico da sociologia das ausências, da sociologia das emergências e do trabalho de tradução, proposto por Boaventura de Sousa Santos (2007, 2008, 2010), é realizada a análise dos dados obtidos por meio da pesquisa realizada.

Enquanto colônia de exploração europeia, no Brasil, muitos saberes originários dos povos indígenas e africanos são suprimidos, ignorados como se não existissem. Esse fato não acontece por acaso. O Norte global, termo utilizado por Meneses e Santos (2010) para se referir a países da Europa e aos Estados Unidos, ou seja, países que foram colonizadores determinam os conhecimentos válidos e legítimos, como também produz e legitima formas de não existência. De acordo com Santos (2008), a não existência é produzida sob a forma do particular e do local. A realidade particular e local não tem dignidade como alternativa crível a uma realidade global, universal. O global e universal é hegemônico; o particular e local não é levado em consideração, é invisível, descartável. Os países do Norte global acreditam não ter nada a aprender com o Sul global.

Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte Global. Por outro lado, no interior do Norte geográfico classes e grupos sociais foram submetidos à dominação capitalista e colonial, do mesmo modo, no interior do Sul geográfico houve sempre as pequenas Europas, pequenas elites locais que se beneficiaram da dominação capitalista e colonial e que depois das independências a exerceram e continuam a exercer, por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais subordinados (MENESES; SANTOS, 2010, p. 19).

Desse modo, o autor propõe uma crítica ao modelo de racionalidade ocidental, a qual denomina razão indolente. Essa racionalidade é, também, preguiçosa, que não se exerce muito, se considera única e exclusiva e por não se exercitar, não consegue ver a riqueza inesgotável do mundo. A razão indolente subjaz ao conhecimento hegemônico e se manifesta

no modo como resiste às mudanças e como transforma interesses hegemônicos em conhecimentos verdadeiros.

A razão indolente se manifesta de duas formas: razão proléptica e razão metonímica, denominação utilizada por Santos (2008), fazendo referência às figuras de linguagem *metonímia e prolepse*. A razão proléptica baseia-se em um pensamento linear no qual o futuro já está determinado nas ideias de progresso e produtividade, de acordo com o modelo de sociedade capitalista. A razão metonímica é obcecada pela ideia da totalidade sob a forma de ordem. Tomar a parte pelo todo, o conceito de totalidade é feito de partes homogêneas. Esta razão contrai o presente, porque deixa de fora muita realidade, muita experiência. Assim, as torna invisíveis, desperdiça a experiência. Nesse sentido, “a forma mais acabada de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, porque combina do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia” (SANTOS, 2008, p. 97). Todas as dicotomias sufragadas pela razão metonímica contêm uma hierarquia: cultura científica/cultura literária, conhecimento científico/conhecimento tradicional.

A razão metonímica não se insere no mundo pela via da argumentação, impõe-se pela eficácia da imposição. Fundada na razão metonímica, a transformação do mundo não pode ser acompanhada por uma adequada compreensão do mundo. Essa inadequação significa violência, destruição e silenciamento, e, também, alienação.

Assim, pela razão proléptica e pela razão metonímica a razão indolente se impõe no contexto atual, o desperdício de experiências impossibilita novas experiências de futuro. É preciso desafiar a razão indolente. Para tanto, o autor propõe a razão cosmopolita. A racionalidade cosmopolita propõe-se a expandir o presente e contrair o futuro. Desse modo, se criará espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje. Esta razão cosmopolita se fundamenta em três procedimentos meta-sociológicos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução.

A sociologia das ausências procura mostrar o que não existe é produzido sistematicamente como não existente, invisível à realidade hegemônica. Ela procura identificar as experiências desperdiçadas pela razão indolente e indaga em que condições estas se constituem alternativas ao modelo hegemônico de sociabilidade. Cabe destacar alguns modos de produção das ausências. Um deles é a monocultura do saber e do rigor; parte-se da ideia de que o único saber rigoroso é o científico. Práticas de conhecimentos indígenas, conhecimentos populares, camponeses não são consideradas, são invisíveis, não críveis. Assim, esse modo de produção de ausências “reduz a realidade porque descrebiliza não

somente os conhecimentos alternativos, mas também os povos, os grupos sociais cujas práticas são construídas nesses conhecimentos alternativos” (SANTOS, 2007, p. 29). Nesse contexto, a ignorância é uma forma de inexistência.

A ideia de que a história tem único sentido e os países desenvolvidos estão na dianteira, assim, tudo o que existe nesses países é tido como mais progressista do que o que existe nos países subdesenvolvidos, também produz inexistência. Todos os países que são assimétricos com a realidade dos países desenvolvidos são considerados atrasados ou residuais. Então, outra forma de produção de inexistência é a residual, o que tem sido chamado de simples, primitivo, selvagem.

Do mesmo modo, a naturalização das diferenças que ocultam hierarquias são formas de inexistência. A hierarquia não é a causa das diferenças, mas sua consequência, porque os inferiores aqui, o são ‘por natureza’, a hierarquia é uma consequência dessa inferioridade, assim naturalizam-se as diferenças. O modo de produzir ausência nesse caso é inferiorizar.

O universalismo e globalização são formas de produção de ausências. A realidade local e particular não tem dignidade como alternativa crível a uma realidade global e universal. A hegemonia considera o global e o universal, o particular e o local são descartáveis, invisíveis, desprezíveis.

A última monocultura é a do produtivismo capitalista. Parte da ideia de que o crescimento econômico e a produtividade mensurada em um ciclo de produção determinam a produtividade do trabalho humano ou da natureza, tudo mais não conta. Tudo o que não é produtivo é estéril, numa lógica capitalista é improdutivo.

Dessa forma, para inverter essas formas de ausência é importante tornar visíveis as experiências que já existem, mas são invisíveis ou então transformar os objetos ausentes em presentes, pois a ausência é um desperdício de experiência. A maneira pela qual procede a sociologia das ausências é substituir as monoculturas por ecologias. Por ecologia entende-se a prática de agregação da diversidade pela promoção de interações sustentáveis entre entidades parciais e heterogêneas.

No contexto da pesquisa em tela, os movimentos de resistência buscam a visibilização da cultura e história dos negros e indígenas por meio da aprovação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. A cultura e o conhecimento desses povos constituem-se fundamentais na formação do povo brasileiro e foram invisibilizadas ao longo dos anos pelo processo de deculturação⁸.

⁸ De acordo com Ribeiro (2006), por intermédio de um processo de deculturação, índios e negros são obrigados a esquecer traços de sua cultura de origem, e, simultaneamente, como forma de sobrevivência, vão se aculturando nos modos de ser e fazer dos colonizadores portugueses.

Assim, as ecologias são possibilidades para inverter a situação e tornar presentes as experiências ausentes. Contraposta à monocultura do saber, a ecologia dos saberes procura dar consistência epistemológica ao saber crítico. Ela fundamenta-se:

Na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante da criação e da renovação. Anti-hegemônico, aintimoderno, anti-instrumental, o saber crítico é interconhecimento, reconhecimento e auto-conhecimento (CHAUÍ; SANTOS, 2013, p. 33).

A ecologia dos saberes propõe o diálogo entre os saberes. Não propõe ignorar um saber em detrimento do outro. Desperta a compreensão de que todos são importantes. O saber científico precisa dialogar com o saber laico, o saber popular, o saber dos indígenas, dos povos africanos e afro-brasileiros. Esse diálogo permeando outras culturas, outros saberes permite perceber que tipo de intervenção o conhecimento produz no real. Assim, como o conhecimento científico não está distribuído socialmente de forma equitativa, as intervenções propiciadas por ele são aquelas determinadas por grupos que monopolizam o acesso à ciência. A exclusão do acesso a esse tipo de saber, assim como ao usufruto de resultados econômicos e simbólicos produzidos por ele indica que a injustiça social assenta-se na injustiça cognitiva. Assim, “a ecologia de saberes é a epistemologia da luta contra a injustiça cognitiva” (SANTOS, 2008, p. 157). Não se trata de distribuir equitativamente o saber científico. É preciso reconhecer os limites desse saber por meio do uso contra-hegemônico do mesmo. O conhecimento é uma forma de intervenção no real, a ignorância do saber científico e sua incapacidade para reconhecer saberes alternativos e se articular com eles em uma base igualitária, limita sua intervenção no real.

O princípio da precaução⁹ é levado em consideração pela ecologia dos saberes. Ao fazer intervenções no real que podem acontecer por diferentes formas de conhecimento, as escolhas devem privilegiar a forma de conhecimento que garanta a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, execução, controle e fruição da intervenção.

Desse modo, como conhecimento-emancipação, uma epistemologia da emancipação, “a ecologia dos saberes visa facilitar a constituição de sujeitos e coletivos que combinam a maior sobriedade na análise dos fatos com a intensificação da vontade da luta contra a opressão” (SANTOS, 2008, p. 165). A opressão resulta de vários saberes, poderes e

⁹ Cabe esclarecer que “o princípio da precaução garante a preservação das condições mínimas de qualidade ambiental, necessárias ao equilíbrio da vida. Aplicar esse princípio é enxergar um pouco mais longe, para proteger as gerações futuras” (GRANZIERA, 2011, p. 63).

hierarquias que atuam em rede. A intensificação da vontade resulta de um conhecimento mais profundo das possibilidades humanas com base nos saberes que privilegiam, ao contrário do conhecimento científico, mais a força interior do que a exterior.

Ao visar o saber sob a perspectiva do conhecimento emancipatório e da epistemologia da emancipação, a ecologia dos saberes leva Maria Paula Meneses e Boaventura de Sousa Santos (2010) à recusa da ideologia do multiculturalismo. Para os autores, o multiculturalismo pressupõe a existência de uma cultura dominante, que aceita, tolera e reconhece a existência de outras culturas no espaço cultural onde se impõe. Contra uma concepção assente no multiculturalismo, a interculturalidade “pressupõe o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para o enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural” (MENESES; SANTOS, 2010, p. 16).

Nesse contexto, a ecologia do reconhecimento é o procedimento pelo qual o autor propõe a descolonização das nossas mentes. O projeto de colonização tinha por objetivo homogeneizar o mundo, suprimir as diferenças. As diferenças só serão válidas depois de eliminadas as hierarquias. Nesse sentido: “a sociologia das ausências procura uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença, abre espaço para a possibilidade de diferenças iguais – uma ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos” (SANTOS, 2008, p. 110). Os movimentos indígenas e afro-brasileiros estão à frente na luta por uma ecologia dos reconhecimentos. O reconhecimento da diferença cultural, da identidade coletiva, da autonomia, dá origem a novas formas de luta. Luta pelo reconhecimento intercultural e político, pela redistribuição econômica e social. A ecologia dos reconhecimentos, ao alargar o círculo das diferenças iguais, cria novas exigências de inteligibilidade recíproca.

Assim, as ecologias vão permitir dilatar o presente com experiências que são relevantes, que conduzem à reflexão sobre o contexto atual e as possibilidades de intervenção para tornar o mundo um lugar melhor. O próximo passo é contrair o futuro. Substituir o que é vazio e homogêneo, por um futuro concreto, de utopias que desafiam a realidade existente, porém realistas suficientes para não serem descartadas. A crítica da razão proléptica é feita pela sociologia das emergências.

Nesse sentido, é preciso perceber as pistas que nos são postas no presente, são possibilidades emergentes que são desacreditadas, porque não são muito visíveis. Assim, “a razão que é enfrentada pela sociologia das ausências torna presentes experiências disponíveis, mas que estão produzidas como ausentes e é preciso tornar presentes” (SANTOS, 2007, p.

38). Essas experiências são possíveis, só não acontecem, porque não existem alternativas para isso, mas já estão postas como emergência.

Na sociologia das emergências, busca-se fazer uma ampliação simbólica dos saberes, por exemplo, de um pequeno movimento social, uma pequena ação coletiva. No caso das Leis em estudo, as ações começam pela proposta de mudança no currículo, a partir do ano de 2003. Em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana regulamentam as alterações trazidas à Lei de Diretrizes e Bases (LDB- nº 9.394/96), pela Lei nº 10.639/03. Assim, documentos surgem no sentido de orientar o desenvolvimento das temáticas propostas pelas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08. No âmbito estadual, destacam-se na pesquisa a Instrução Normativa nº 04/2011 e o caderno pedagógico intitulado Orientações Curriculares: Educação em Direitos Humanos. São saberes desperdiçados, diversidade negada ao ser submetida à norma epistemológica dominante. Há alternativas possíveis. O currículo escolar e a prática pedagógica do professor apontam caminhos para a visibilização dos saberes dos povos vitimados pelo processo de colonização.

A diversidade da cultura de povos negros e indígenas, juntamente com a história destes perpassa pela necessidade de articular conhecimentos, práticas, ações coletivas, de articular sujeitos coletivos. Mas como articular o conhecimento existente, com os saberes dos povos indígenas e de africanos a afro-brasileiros? Para tanto, o procedimento de tradução.

O trabalho de tradução é intercultural, intersocial. Trata-se de “traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns e de outros, é buscar inteligibilidade sem “canibalização”, sem homogeneização” (SANTOS, 2007, p. 39). O trabalho de tradução parte do pressuposto de que nenhuma cultura é completa, é preciso promover a tradução, o diálogo intercultural, para ver a diversidade sem relativismo. Quando se está comprometido com as mudanças sociais, há que se superar o relativismo. É preciso captar toda a riqueza, sem desperdiçar a experiência. Por meio desse procedimento de tradução, cria-se um novo sentido ao mundo, que não pode ser um sentido único, pois é um sentido de todos, não pode ser imposto pelo Norte global ao resto do mundo.

Todas as práticas sociais envolvem conhecimentos. Nesse sentido, são também práticas de saber. O trabalho de tradução incide sobre os saberes enquanto saberes aplicados, transformados em práticas e materialidades. As práticas realizadas ao longo do ano letivo se constituem essenciais para a garantia de que a história e cultura afro-brasileira e indígena sejam visibilizadas, valorizadas e façam parte dos conteúdos curriculares.

O trabalho de tradução vai estabelecer um diálogo intercultural, uma unidade teoria e prática, *práxis*. “A práxis, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 21). Desse modo, a pesquisa procura demonstrar como a prática do professor em sala de aula viabiliza o diálogo intercultural e a promoção da visibilização da história e cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

Nesse contexto, o marco teórico conceitual é de fundamental importância na pesquisa, pois estabelece o discurso argumentativo do pesquisador. Segundo Minayo (2010), apresenta as principais categorias com as quais vai trabalhar, fazendo o debate com os autores com os quais fez uma revisão bibliográfica.

Nesse sentido, a proposta teórico-metodológica tem aporte em algumas categorias de análise: incompletude cultural, igualdade e diferença, currículo e diálogo. A escolha dessas categorias torna-se pertinente, pois estão diretamente relacionadas e coadunam com o objeto de estudo referente à reinterpretação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 na educação básica da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, sobretudo, no tocante ao currículo. Na construção do quadro analítico, utilizaremos Boaventura de Sousa Santos (2007, 2008, 2010), especificamente, as categorias ‘incompletude cultural’ e ‘igualdade e diferenças’. No tocante à concepção de currículo, utilizaremos as contribuições Henry Giroux (1986, 1999), Michael Apple (2008, 2011), Miguel Arroyo (2007, 2011). Quanto à categoria ‘diálogo’, as contribuições teóricas propostas por Paulo Freire (1980, 1981, 1987, 1996, 2003, 2012).

Desse modo, a apreciação das categorias requer articulações entre as abordagens dos teóricos, relacionando pertinência do pensamento de cada um com o objeto de estudo.

1.2. A QUESTÃO DA CULTURA E DA INCOMPLETUDE CULTURAL NO CONTEXTO DOS PROCESSOS DE GLOBALIZAÇÃO

A categoria incompletude cultural é explicada pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2008) quando, ao tratar da temática da globalização/globalizações, faz referência às dimensões desse processo, realçando a dimensão cultural, uma problemática recorrente na sociedade contemporânea. Chama-se a atenção que o teórico em tela realiza a crítica dos processos de globalização, a partir de uma abordagem que considera a condição de passado colonial dos países do Sul global, como é caso do Brasil.

Segundo Santos (2008), as globalizações hegemônicas são localismos globalizados, ou seja, quando um dado fenômeno ou entidade local consegue difundir-se globalmente e, ao fazê-lo, adquire a capacidade de designar um fenômeno ou entidade rival como local. Ocorrem, dessa forma, trocas desiguais. O globalismo hegemônico oprime grande parte das populações dos países subdesenvolvidos. Segundo Santos (2008), aqueles localizados no Sul global e que foram colônias da Europa. Em uma relação de oprimidos e opressores, atitudes de preconceito, discriminação, miséria, subempregos, desrespeito à vida são corriqueiras e passam a ser vistas como normais. A opressão desumanizadora faz com que os oprimidos, cedo ou tarde, passem a lutar contra essa opressão, constituindo uma globalização contra-hegemônica.

Aos oprimidos, cabe então a função de libertar a si próprios dos opressores. Para estes últimos, é importante se manterem no poder à custa da debilidade dos oprimidos. Mostram-se falsamente generosos, a fim de manterem um sistema de injustiça social.

A percepção da incompletude cultural é uma forma do oprimido libertar-se do opressor. Nesse sentido, para se opor aos localismos globalizados, analisados por Santos (2008) é necessária uma hermenêutica diatópica. Esta se baseia na ideia de que todas as culturas são incompletas, pois os *topoi*¹⁰ de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são incompletos, tão incompletos quanto à cultura a que pertencem. “A incompletude de uma cultura só é avaliável a partir dos *topoi* de outra cultura” (SANTOS, 2008, p. 86). A incompletude de uma determinada cultura pode ser enriquecida pelo diálogo e confronto com outra cultura.

Nesse sentido, no diálogo, há trocas entre as culturas, onde tanto uma quanto a outra se pronunciam, se complementam e aumentam as possibilidades de termos um mundo melhor. Assim,

Admitir a relatividade das culturas não implica adoptar sem mais o relativismo como atitude filosófica. Implica, sim, conceber o universalismo como uma particularidade ocidental cuja supremacia como ideia não reside em si mesma, mas antes na supremacia dos interesses que a sustentam. A hermenêutica diatópica pressupõe, pelo contrário, o que designo por universalismo negativo, a ideia de incompletude cultural (SANTOS, 2008, p. 126).

¹⁰ Em relação aos *topoi*, Boaventura de Sousa Santos argumenta que os *topoi* ou *loci* são “lugares comuns” pontos de vista amplamente aceites, de conteúdo muito aberto, inacabado ou flexível, e facilmente adaptável a diferentes contextos de argumentação (SANTOS, 2011, p. 99).

O objetivo da hermenêutica diatópica é maximizar a consciência da incompletude recíproca das culturas, estabelecendo relações de diálogo com um pé em uma cultura e outro pé noutra. Daí o seu caráter diatópico.

Nesse contexto, a ideia e a sensação de carência e da incompletude criam a motivação para o trabalho de tradução, o qual, para ter êxito, depende do cruzamento de motivações convergentes originadas em diferentes culturas. Segundo Santos (2008), a tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Nesse contexto, o trabalho de tradução tanto pode ocorrer entre saberes hegemônicos e saberes não hegemônicos (cientista indiano e cientista europeu) como pode ocorrer entre diferentes saberes não hegemônicos (índios, negros, mulheres).

Desse modo, um fator que deve ser salientado é sobre a questão do que traduzir. Para definir, é necessário conhecer o conceito de zonas de contato. Compreendidas como campos sociais onde diferentes mundos; da vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam, interagem. Nesse contexto, “as duas zonas de contato da modernidade ocidental são a zona epistemológica, onde se confrontam a ciência moderna e os saberes leigos e a zona colonial, onde se confrontam o colonizador e o colonizado” (SANTOS, 2008, p. 130). Esses conceitos são importantes, porque tanto a zona epistemológica, com o privilégio dado à ciência em detrimento a outros conhecimentos, quanto a zona colonial são imprescindíveis para a compreensão da constituição da sociedade atual.

Quando se pensa em preconceito racial na sociedade brasileira requer relacioná-lo à forma como o país foi colonizado e à forte presença desses indicadores no cotidiano e, principalmente, na educação. Nesse contexto, é importante destacar que as zonas de contato interculturais assentam na ideia de que cabe a cada prática cultural decidir quais aspectos devem ser selecionados para o confronto intercultural. Cada sociedade controla o que deve ou não ser objeto de tradução, logo não há uma liberdade de traduzir tudo o que quiser de determinada sociedade.

As versões mais inclusivas, aquelas que contêm um círculo mais amplo de reciprocidade, são as que geram as zonas de conctato mais promissoras, as mais adequadas para aprofundar o trabalho de tradução e a hermenêutica diatópica (SANTOS, 2008, p. 131).

O trabalho de tradução vem sempre das sensações de experiências de carência, de inconformismo e até necessidade. É o resultado de uma convergência e deve primar sempre pela horizontalidade entre diferentes saberes e práticas.

Os saberes e as práticas só existem na medida em que são usados ou exercidos por grupos sociais. Por isso, o trabalho de tradução é sempre realizado entre representantes desses grupos sociais. O trabalho de tradução, como trabalho argumentativo, exige capacidade intelectual (SANTOS, 2008, p. 133).

A sensação de incompletude vai gerar essa necessidade de querer saber mais, de buscar conhecer, de procurar respostas em outras culturas para aquilo que não conseguiu resposta na sua. Para Freire (1981), diferente dos outros animais que estão no mundo e o vivem por meio da associação de imagens sensoriais, os seres humanos são “seres históricos, inseridos no tempo e não imersos nele, os seres humanos se movem no mundo, capazes de optar, de decidir, de valorar” (FREIRE, 1981, p. 35). Por isso, para realizar o trabalho de tradução é preciso que os diferentes movimentos sociais lutem pela construção de uma globalização contra-hegemônica.

A importância do trabalho de tradução deve-se ao fato de que muitos problemas que a modernidade ocidental se propôs a resolver continuam presentes na sociedade. Eles demonstram, claramente, que a globalização ratifica questões presentes na sociedade como preconceito racial, diversas formas de discriminação, desvalorização da vida humana, consumo excessivo como forma de preenchimento do vazio deixado pela sociedade capitalista. Esse trabalho é uma tentativa, uma possibilidade de deixar o mundo melhor.

O trabalho de tradução feito com base na sociologia das ausências e na sociologia das emergências é um trabalho de imaginação epistemológica e de imaginação democrática com o objetivo de construir novas e plurais concepções de emancipação social sobre as ruínas da emancipação social automática do projeto moderno (SANTOS, 2008, p. 134).

O fortalecimento dos saberes e práticas criadas pelo trabalho de tradução os tornam alternativas credíveis à globalização neoliberal. As trocas, os conhecimentos, a diversificação de experiências levam à tensão, ao inconformismo. É preciso “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque capaz de amar” (FREIRE, 1996, p. 46). Um ser humano transformador, sonhador e realizador, que demonstra sua raiva por meio do inconformismo,

precisa ser motivador para uma luta contra todas as injustiças promovidas pela globalização neoliberal. Desse modo: “o novo inconformismo é o que resulta da verificação de que hoje e não amanhã seria possível viver em um mundo melhor” (SANTOS, 2008, p. 135). A ideia é viver o presente, criar um mundo melhor, a partir do prolongamento do presente e não como a lógica da globalização, faz suprimir o presente em prol do futuro. Um futuro tão distante que para muitos nem chega, ou ainda pior de tanto se preocupar com o futuro, não vivem nem o presente e nem o futuro.

Nesse contexto, é importante pensar na pluralidade de modos de conhecimentos, pois ela proporciona resultados mais profícuos, principalmente, nas áreas mais periféricas do sistema mundial moderno, onde os saberes hegemônicos e não hegemônicos, são mais desiguais.

Não por acaso, é nessas áreas que os saberes não hegemônicos e os seus titulares mais necessitados têm de fundar sua resistência em processos de auto-conhecimento que mobilizam o contexto social, cultural e histórico mais amplo que explica a desigualdade, ao mesmo tempo que gera energias de resistência contra ela (SANTOS, 2008, p. 152-153).

Assim procede ao interculturalismo emancipatório reconhecendo a presença da pluralidade de conhecimentos e de concepções distintas sobre a dignidade humana e sobre o mundo. Para Santos (2008), os vários conhecimentos se cruzam, é preciso construir um modo dialógico de engajamento permanente entre eles, pois o que há é uma constelação de conhecimentos. Como forma de se opor aos particularismos da ciência moderna, o autor em tela propõe a ecologia de saberes. “A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer” (SANTOS, 2008, p. 154). O conhecimento científico, na sociedade moderna, é distribuído de forma desigual, os grupos sociais que têm acesso a esse conhecimento possuem uma possibilidade maior de intervenção no real.

Nesse sentido, o trabalho de tradução que subjaz às ecologias de saberes constitui-se em um longo percurso a percorrer que envolve inter-conhecimento e autoconhecimento com o objetivo de aumentar o conhecimento recíproco entre os movimentos e organizações e tornar possíveis coligações entre eles e ações conjuntas. As ecologias de saberes não vão emergir sozinhas e pelo fato de se confrontarem com a monocultura do saber científico, “essas ecologias só poderão desenvolver-se através de uma sociologia das ausências que torne

presentes e credíveis os saberes suprimidos, marginalizados e desacreditados” (SANTOS, 2008, p. 167). Esses saberes, nessa lógica, poderão ser produzidos em Universidades e Centros de Pesquisas, pois a sociologia das ausências não é uma sociologia convencional e estes lugares, só muito excepcionalmente, promoverão diálogos permanentes entre diferentes tipos de saberes.

Nessa perspectiva, foi proposta, no terceiro Fórum Social Mundial, a criação de uma Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS), cujo objetivo é proporcionar a autoeducação dos ativistas e dirigentes dos movimentos sociais, assim como dos cientistas sociais, dos investigadores e artistas empenhados na transformação progressista.

O objetivo principal da UPMS é contribuir para aprofundar o interconhecimento no interior da globalização contra-hegemônica mediante a criação de uma rede de interações orientadas para promover o conhecimento e a valorização crítica da enorme diversidade dos saberes e práticas protagonizados pelos diferentes movimentos e organizações (SANTOS, 2008, p. 169).

A proposta da UPMS não visa substituir os movimentos existentes com os mesmos objetivos. A inovação consiste no caráter inter-temático, promovendo articulações e reflexões entre movimentos feministas, operários, indígenas e outros coletivos populares. Assim, “trata-se de criar no mundo do activismo progressista uma consciência internacionalista de tipo novo: inter-temática, intercultural, radicalmente democrática” (SANTOS, 2008, p. 169). No contexto atual de construção de uma globalização contra-hegemônica, as teorias existentes não dão conta de uma transformação social emancipatória.

Nessa perspectiva, há um hiato entre teoria e prática, o que acarreta consequências negativas tanto para os movimentos sociais quanto para os centros de pesquisa. A proposta educativa da UPMS pretende contribuir para preencher esse hiato, principalmente, no que se refere à escassez de conhecimentos recíprocos entre movimentos que atuam na mesma área temática, nas mais diversas partes do mundo. Outro fator causador do hiato é a falta de saber partilhado entre movimentos ou organizações. Para preenchê-lo, o trabalho de tradução ajuda a aumentar a inteligibilidade recíproca entre os movimentos, auxiliando na promoção do diálogo entre diferentes culturas, a fim de perceber a incompletude de uma e da outra, para juntas, somarem forças na construção do autoconhecimento e de ações transformadoras.

Portanto, a percepção da incompletude cultural, diretamente relacionada ao trabalho educativo da UPMS, a qual se fundamenta no trabalho de tradução para conduzir a inteligibilidade entre os movimentos que buscam o autoconhecimento, demonstra a real

necessidade que a modernidade, pelo menos a representação dominante desta, nos traz, principalmente, nos países do Sul global, necessidade de somar forças para a construção de uma contra-hegemonia que lute também contra as injustiças sociais tão presentes na globalização neoliberal.

1.3. AS TENSÕES ENTRE IGUALDADE E DIFERENÇAS: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

Uma questão recorrente relacionada ao objeto de estudo diz respeito às articulações entre igualdade e diferença, visto que as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 disciplinam a inclusão da temática da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial. Nesse sentido, torna-se relevante conhecer a abordagem de Boaventura de Sousa Santos sobre igualdade e diferença, articulada às contribuições de Paulo Freire. Essa articulação ancora-se no eixo diálogo, pois este constitui categoria chave na pedagogia freireana e, em Boaventura, consiste em tópico fundamental de sua hermenêutica diatópica. Nessa perspectiva, na acepção de Freire (1987), o processo de humanização dos oprimidos requer a construção de relações dialógicas, fundamentadas na liberdade, na desalienação. Um diálogo voltado para uma prática transformadora do mundo. Por sua vez, Santos (2008) baseado na hermenêutica diatópica, afirma ser o diálogo entre as culturas, por meio de uma tradução intercultural, um meio de integrar as noções de direitos coletivos, direitos da natureza, direitos das futuras gerações, bem como a noção de deveres e responsabilidade para com entidades coletivas. Aprender com o outro, percebê-lo enquanto ser humano presente no mundo e exercer práticas voltadas para a construção de uma sociedade mais digna, sem preconceito, sem discriminação é papel de todo cidadão consciente de sua função no mundo. Não se pode aceitar como prática comum atitudes de desrespeito ao outro e de discriminação racial.

Nesse contexto, Freire (2012), salienta que o problema com as pessoas racistas não é a cor de sua pele, mas a cor de sua ideologia. Assim, a sociedade, a família, a escola contribuem para disseminar essas ideologias racistas. Há algum tempo, os movimentos sociais lutam para que as pessoas se conscientizem, por meio da educação, que atitudes de preconceito e discriminação prejudicam a sociedade como um todo.

No Brasil, é importante salientar que essas questões de discriminação, de desrespeito às diferenças e de negação da igualdade de direitos remontam ao período da colonização. De fato, a forma de colonização do País, baseada no latifúndio de exportação e mão-de-obra escrava (ROMANELLI, 2010), deixou uma herança de desigualdade e exclusão, categorias analíticas trabalhadas por Santos (2008), quando afirma que a desigualdade tem uma base

socioeconômica e a exclusão tem uma base sociocultural. De acordo com Santos (2008), nas sociedades sujeitas ao colonialismo europeu – como no caso do Brasil – constituem princípios da regulação a desigualdade e a exclusão. “Durante o longo tempo do ciclo colonial, a opção para essas sociedades foi, quando muito, entre a violência da coerção e a violência da assimilação” (SANTOS, 2008, p. 280). Dessa forma, se constrói um histórico de desrespeito em relação aos negros e os indígenas.

Os grupos sociais atingidos são estereotipados e a exclusão aumenta. Assim, na base da exclusão está uma pertença que se afirma pela não pertença, um modo específico de dominar a dissidência. “Assenta em um discurso de fronteiras e limites que justificam grandes fracturas, grandes rejeições e segregações” (SANTOS, 2008, p. 281). São essas rejeições, segregações, exclusões que trazem consequências negativas a ponto de fazer a sociedade buscar alternativas para que as consequências não sejam extremamente problemáticas, por intermédio de um sistema de gestão das desigualdades e da exclusão.

Nesse contexto, a modernidade, com o desenvolvimento do capitalismo, passa a viver uma dupla contradição: a primeira diz respeito aos princípios da emancipação, que apontam para a igualdade e a inclusão social e a segunda contradição refere-se aos princípios da regulação que passaram a gerir os processos de desigualdade e de exclusão produzidos pelo próprio desenvolvimento capitalista.

A desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo está dentro e a sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta em um sistema igualmente hierárquico mas dominado pelo princípio da segregação: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está em baixo, está fora (SANTOS, 2008, p. 280).

Na sociedade atual, há grupos sociais que se inserem nesses dois sistemas. No caso do racismo, este se assenta tanto no dispositivo de verdade, os quais criam os excluídos foucaultianos por meio da rejeição e, também, na percepção marxista de exploração pelo trabalho. Logo, o racismo pode ser considerado híbrido por combinar desigualdade e exclusão. No racismo, o princípio da exclusão assenta na hierarquia das raças e a integração desigual ocorre primeiro, através da exploração colonial e, depois, pela imigração.

É perceptível a combinação de práticas de desigualdade e exclusão. Reflexo de uma sociedade do consumo que não demonstra preocupação com o outro, enquanto ser humano. Para Freire (2012, p. 112),

A intolerância pressupõe no intolerante uma supervalorização de si mesmo em face dos demais considerados sempre aquém dele. De si mesmo, de sua classe, de sua raça, de seu grupo, de seu sexo, de sua nação. Como posso ser eu tolerante se, em lugar de considerar o outro como diferente de mim o considero inferior a mim?

O não reconhecimento do outro como sujeito de sua própria história (ARROYO, 2011) amplia a desigualdade e a exclusão. Estas últimas são consequência da intolerância e, principalmente, da falta de humanidade, e, tanto uma quanto a outra, demonstram total desrespeito com o ser humano. No sistema de exclusão, o grau extremo é o extermínio. Assim, ocorre com o Holocausto, em que o racismo contra judeus e ciganos foi elevado a um grau extremo. Bauman (1998) chama a atenção para essa problemática, ao afirmar que:

No mundo moderno, caracterizado pela ambição do autocontrole e da autogestão, o racismo declara certa categoria de pessoas endêmica e irremediavelmente resistente ao controle e imune a todos os esforços de melhoria. Para usar a metáfora médica, podem-se exercitar e modelar partes ‘saudáveis’ de corpo, mas não um tumor cancerígeno. Este só pode ‘melhorar’ sendo eliminado (BAUMAN, 1998, p. 88, grifo do autor).

Alvo de racismo, milhares de judeus e outros povos submetidos à lógica da exclusão, foram exterminados por uma sociedade que elevou o grau de exclusão ao máximo. Já em relação à desigualdade, para Santos (2008), seu grau extremo é a escravatura, não só a conhecida e vivenciada no Brasil colônia, mas também, como ela aparece, nos dias atuais, sob a forma de trabalho forçado, de trabalho dependente. A escravidão é o aniquilamento do ser, a indiferença absoluta.

Por isso mesmo é que lutar contra a exploração, contra a discriminação, contra a negação de nós mesmos é um imperativo ético. Discriminados porque negros discriminados porque mulheres, discriminados porque homossexuais ou trabalhadores árabes e judeus, não importa porque discriminados, temos o dever de protestar e lutar contra a discriminação. A discriminação nos ofende enquanto fere a substantividade de nosso ser. (FREIRE, 2012, p. 113).

De fato, a luta que leva à superação das desigualdades, em busca da igualdade, não é uma igualdade descaracterizadora, e, sim, uma igualdade de direitos, onde todos sejam respeitados, independente da cor, religião, gênero. Onde todas as culturas possam se expressar e nenhuma se sobressaia a outra, onde não haja salário diferenciado por ser negro ou ser mulher. A luta consiste em não calar, mostrar a indignação perante atitudes de exclusão e desigualdade.

Desse modo, a sociedade moderna capitalista, se, por um lado, constitui processos que geram desigualdade e exclusão, por outro, constitui mecanismos que procuram controlar, ou impor limites a esses processos, impedindo, assim, que eles cheguem com frequência a graus extremos de desigualdade e exclusão. Esse controle é para que não se presencie, constantemente, atrocidades como as do período da escravidão no Brasil e o Holocausto perpetrado contra os judeus, ciganos e outras minorias. De acordo com SANTOS (2008, p. 283):

O dispositivo ideológico de gestão da desigualdade e da exclusão é o universalismo, uma forma de caracterização essencialista que, paradoxalmente, pode assumir duas formas na aparência contraditórias: o universalismo antidiferencialista que opera pela negação das diferenças e o universalismo diferencialista que opera pela absolutização das diferenças.

A negação da diferença ocorre pela via da homogeneização, em que comparações simples, unidimensionais, tais como a comparação entre cidadãos, em que não se considera comparações mais densas, como as diferenças culturais. Por sua vez, a absolutização das diferenças opera pelas normas do relativismo as quais tornam incomparáveis as diferenças pela ausência de critérios transculturais. Todas as duas estão baseadas em critérios pelos quais o reconhecimento de uma diferença se baseia na negação de todas as demais, “se o primeiro universalismo permite a desigualdade e a exclusão pelo excesso de semelhança, o segundo permite-as pelo excesso de diferença” (SANTOS, 2008, p. 284). O Estado capitalista procura manter a coesão social em uma sociedade atravessada por desigualdades e exclusões. Quanto à desigualdade, procura mantê-la dentro de limites que não inviabilizam a integração subordinada, designada de inclusão social. Nessa ótica, os direitos sociais e econômicos universais, o rendimento mínimo de inserção social e as políticas compensatórias, se constituem em mecanismos modernos para manter a desigualdade em níveis toleráveis.

No tocante à exclusão, a função consiste em distinguir, nas diferentes formas de exclusão, aquelas que podem ser objeto de assimilação ou, pelo contrário, objeto de

segregação, expulsão ou extermínio. Assim, o Estado, ao validar socialmente as diferenças, cria critérios entre os civilizáveis e os incivilizáveis, entre aqueles que se constituem inimigos absolutos ou apenas relativos.

No Estado moderno, domina a ideologia do universalismo antidiferencialista. A cidadania política nega particularismos, especificidades culturais, as aspirações vinculadas à micro-climas culturais, regionais, étnicos, raciais ou religiosos. Para Santos (2008, p. 292):

A gestão da exclusão deu-se, pois, por via da assimilação prosseguida por uma ampla política cultural orientada para a homogeneização. A homogeneização começa desde logo na assimilação linguística, não só porque a língua nacional é, pelo menos, a língua veicular, como também porque a perda da memória linguística acarreta a perda da memória cultural.

Essa homogeneização cultural tem o sistema educativo como uma peça central “em vez do direito à diferença, a política da homogeneidade cultural impôs o direito à indiferença” (SANTOS, 2008, p. 292). Os grupos sociais mais atingidos pela descaracterização das diferenças são os indígenas, que, no caso brasileiro, foram alvo de uma política assimilacionista. Outros grupos sociais, tais como mulheres, LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis), loucos, tóxico dependente foram objeto de políticas vinculadas ao universalismo antidiferencialista. Nesse caso, a exclusão e a segregação são substituídas por reintegração ou reinserção social. Por exemplo, no caso das mulheres, com acesso ao mercado de trabalho. Porém, nessas políticas, não houve a preocupação de eliminar a exclusão, somente controlar. Segundo Santos (2008), nas sociedades colonialistas, o sistema de ‘administração indirecta’ universalizou, por assim dizer, a exclusão, ao impedir populações inteiras da inclusão no projeto de cidadania nacional. Para Freire (2003, p. 69):

Esta foi, na verdade, a constante de toda a nossa vida colonial. Sempre o homem esmagado pelo poder. Poder do senhor de terras. Poder dos governadores gerais, dos capitães generais, dos vice-reis, do capitão-mor. Nunca, ou quase nunca, interferindo na constituição e na organização da vida comum.

Aspectos de silenciamento, de mutismo contribuem para o fortalecimento de uma sociedade capitalista, baseada em uma globalização neoliberal que consolida formas de perpetuação das exclusões e desigualdades. Conforme Santos (2008, p. 462): “a hermenêutica diatópica pressupõe a aceitação do seguinte imperativo transcultural: temos o direito a ser

iguais, quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

A construção de uma contra-hegemonia, onde as diferenças não sejam motivo para desrespeito, humilhação, onde haja o respeito pelo negro, pelo índio, pela mulher e cada um possa viver e conviver com o outro de forma digna e justa. Uma luta que Freire (2012, p. 110) chama de unidade na diversidade.

Quando digo unidade na diversidade é porque, mesmo reconhecendo que as diferenças entre as pessoas, grupos, etnias etc. possam dificultar um trabalho em unidade, considerando a coincidência dos objetivos por que os diferentes lutam é possível, mais do que isto, é necessária a unidade. A igualdade nos e dos objetivos pode viabilizar a unidade na diferença.

A luta contra-hegemônica tem na criação da UPMS (Universidade Popular dos Movimentos Sociais), proposta por Boaventura de Sousa Santos, um instrumento fundamental de construção do diálogo intercultural, o qual é, eminentemente, educativo. Como diz Freire (2012), somar forças, para lutar contra um inimigo comum. Nesse contexto:

A defesa da diferença cultural, da identidade coletiva, da autonomia ou da autodeterminação podem, assim, assumir a forma de luta pela igualdade de acesso a direitos ou a recursos, pelo reconhecimento e exercício efetivo de cidadania ou pela exigência de justiça (SANTOS, 2010, p. 43).

Examinar a inclusão obrigatória, no currículo oficial da educação básica, da história e cultura dos afro-brasileiros e indígenas, como propõem as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, relacionando as práticas formadoras dos professores, da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, desencadeadas pela Secretaria de Educação, para tratarem dessa questão, implica a adoção das categorias analíticas, aqui indicadas.

1.4. A PRÁTICA DIALÓGICA E A REINTERPRETAÇÃO DAS LEIS Nº 10.639/03 E Nº 11.645/08

A categoria diálogo é importante para o estudo da reinterpretação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, pois se refere à consideração da história e cultura de coletivos populares no currículo oficial.

Diálogo requer troca, ele não existe sozinho. Para Freire (1987), existe uma associação entre diálogo e amor, um não existe sem o outro. O amor à vida, ao mundo, aos homens, é essencial, para que haja diálogo, este, “é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 45). Os homens se fazem na palavra e não no silêncio. São as palavras que mudam a realidade em que vivemos, o diálogo se constitui em uma ferramenta de extrema importância na sociedade atual, na construção de um mundo mais justo.

O sistema de globalização neoliberal nos impõe o silêncio, a aceitação de tudo passivamente, como se fosse normal. Para Santos (2008, p. 62):

De todos os fundamentalismos vigentes nas sociedades contemporâneas, o fundamentalismo neo-liberal é, sem dúvida, o mais intenso. Consiste na subordinação da sociedade no seu conjunto à lei do valor que rege a economia de mercado, entendido agora, mais do que nunca, como mercado global.

Subordinação que exige uma reação, não há como aceitar tudo o que a globalização neoliberal nos impõe, a construção de uma contra-hegemonia pressupõe o diálogo. Este se constitui em uma forma de pronunciar o mundo e só assim os homens o transformam. Segundo Freire (1987, p. 45):

Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens.

Nessa relação dialógica um não manipula o outro, não há subordinação, exploração, escravização, não é uma conquista de um pelo outro, mas os dois estão lado a lado, construindo um mundo melhor, sem opressão, buscando o caminho para a libertação dos homens. Para Freire (1987), o diálogo é um ato de humildade para que com a pronúncia do mundo o possamos recriá-lo sem arrogância. A humildade reconhece a presença do outro, enquanto participante e não mero espectador. Para pronunciar o mundo, há que se aproximar do outro, ir ao encontro dele. “Neste lugar de encontros, não há ignorantes absolutos, há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1987, p. 46). Os saberes construídos, a partir desse coletivo, conduzem a mudanças importantes na construção de um mundo mais justo. Para Santos (2008, p. 107):

O princípio da incompletude de todos os saberes é condição da possibilidade de diálogo e debate epistemológico entre diferentes formas de conhecimento. O que cada saber contribui para este diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma dada ignorância. O confronto e o diálogo entre saberes é um confronto e um diálogo entre processos distintos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias.

A função do diálogo aparece como forma de construção de novos saberes. A forma como um saber completa o outro e o desconhecido passa a ser conhecido, assim, novas práticas passam a acontecer. O diálogo leva a uma reflexão crítica e por meio desta, a percepção de que a prática dialógica é condição necessária à superação das injustiças sociais.

Nesse sentido, é condição essencial para a prática dialógica a abertura para novos saberes, a consciência de que apesar de toda a experiência de vida, enquanto profissionais, somos seres incompletos, inacabados.

A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de resposta a múltiplas perguntas (FREIRE, 1996, p. 153).

O sentido de incompletude leva a busca por respostas, explicações, a curiosidade causa inquietude e vontade de saber sempre mais. A própria prática, enquanto docente, se constitui em objeto, para que as críticas, as sugestões se constituam em aprendizados, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 1996, p. 154).

A comunicação é condição necessária para o diálogo, portanto, sem esta, não há verdadeira educação. “A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza” (FREIRE, 1987, p. 47). Esta relação como prática da liberdade não acontece quando o educador se encontra com o educando, mas antes, quando ele se pergunta sobre o que eles vão dialogar.

Para o educador-educando, dialógico problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. A educação autêntica, repitamos

não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B” mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987, p. 47, grifo do autor).

Nesse contexto, a relação dialógica sobre o mundo origina novas visões sobre o mesmo construindo assim temas significativos da realidade dos estudantes, que passam a fazer parte do conteúdo programático da educação. Dessa forma, em uma construção em conjunto, os elementos de estudo tornam-se pertinentes, interessantes aos educadores e educandos visto que os dois participaram do processo e não são meros receptores.

Desse modo, o diálogo, as práticas dialógicas se constituem em ferramentas fundamentais para o estudo da reinterpretação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08. Segundo Santos (2008) as culturas são incompletas, essa incompletude pode ser enriquecida pelo diálogo com outras culturas. O diálogo requer troca e não imposição. Por possuir forte predomínio da cultura europeia em nosso meio, resultado do processo de colonização, os povos indígenas e negros precisam ser reconhecidos enquanto sujeitos de uma história e de uma cultura.

Onde não há democracia, não pode haver uso da palavra. Por muitos séculos o sistema de colonização fez calar, a única voz que se ouvia era da elite escravagista. É fato que “os nossos colonizadores não tiveram – e dificilmente poderiam ter tido – a intenção de criar na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra” (FREIRE, 2003, p. 61). Não havia experiências democráticas, dentro do proposto pelos colonizadores não podia haver, pois a base deles era escravista, inicialmente, do nativo, e depois, do africano. A cultura e a história desses povos por muito tempo foi omitida, negada até mesmo para os seus descendentes.

Não há como conceber dentro de um regime democrático uma educação que carrega em si a herança colonialista. É necessária “uma educação que possibilite ao homem discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o coloque em diálogo com o outro. Que o predisponha a constantes revisões” (FREIRE, 2003, p. 38). Se a problemática for o preconceito originado por uma história e cultura colonialista europeia supervalorizadora em detrimento à negação das demais, há que se pensar a escola como um *locus* para diálogos constantes, a fim de promover mudanças.

As Leis em tela propõem o diálogo constante. A temática proposta por elas, ao permear todas as disciplinas do currículo, estabelece o diálogo constante entre a história e cultura dos outros povos que contribuíram para a formação do povo brasileiro. Partindo da ideia de Santos (2008) sobre a incompletude cultural e a necessidade de diálogos entre

diferentes formas de conhecimentos, entre diferentes culturas, não se pode negar a história e a cultura dos povos africanos e indígenas, visto que o estudante tem o direito de conhecer sua própria história e cultura.

O diálogo constante entre docentes e discentes, entre movimentos sociais por um currículo onde todas as vozes apareçam, um currículo que não seja imposto verticalmente, que permita o exercício da democracia, que promova a mudança. Mudanças na forma de pensar, na forma de agir, nos conteúdos que são ensinados. Cabe à educação inserir o homem no mundo, não só para observá-lo, mas com a finalidade de transformá-lo. Para tanto ela deverá ser transformadora.

Portanto, a prática dialógica permeia as demais categorias, a incompletude cultural utiliza o diálogo para ampliar os conhecimentos entre as culturas, na igualdade e diferença o diálogo faz-se presente na luta pela igualdade e no reconhecimento da diferença. No currículo todas as vozes precisam ser ouvidas.

Concordando com Freire (1987), os homens não se fazem na quietude, no silêncio, é com a palavra que nos fazemos no mundo. No diálogo, as palavras ganham significação, no diálogo os homens, mulheres pronunciam o mundo, não há a prevalência de um sobre o outro, mas sim o desejo de libertação de ambos. Diálogo consiste na criação e recriação do mundo.

Nesse contexto, um currículo democrático perpassa por diferentes vozes na sua elaboração. Na perspectiva da reinterpretação das Leis em estudo, há que se pensar nos conhecimentos que precisam estar contemplados pelos currículos. Também é importante a consciência crítica em relação aos currículos impostos verticalmente.

1.5. CURRÍCULO INTERCULTURAL: QUE CONHECIMENTO TEM MAIS VALOR?

O título, em questão, remete-nos a Apple (2011), pois essa questão é corrente em seus escritos, a indagação sobre o conhecimento de quem tem mais valor. Nesse contexto, quais os sujeitos que se reconhecem no currículo escolar. O estudo sobre as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 que propõem a mudança curricular, a partir da inclusão obrigatória, no currículo oficial, de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, conduz à reflexão sobre os conhecimentos que têm mais valor no currículo.

Nesse sentido, as teorias de currículo estão recheadas de formulações de como as coisas devem ser, nesse caso, que conhecimento deve ser ensinado? Para responder a essa questão, de fundamental importância no meio educacional, as diferentes teorias recorrem a

discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem, do conhecimento, da cultura e da sociedade. Desse modo as teorias se diferenciam pela ênfase que dão a esses elementos, assim como para responder a pergunta sobre o conhecimento que tem mais valor, ou então, o conhecimento que merece ser colocado no currículo. As teorias estão implícita ou explicitamente envolvidas nos critérios de seleção que justificam as escolhas realizadas. Para Silva (2011, p. 15):

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (grifo do autor).

Nesse cenário, as teorias de currículo levam em consideração o cidadão a ser formado, o tipo de pessoa que se considera ideal, para isso, que conhecimentos são necessários no currículo. Etimologicamente, a palavra currículo vem do latim, *curriculum*, que significa pista de corrida, e, nela, busca-se a construção da identidade de cada um.

Quem seleciona os conteúdos presentes no currículo? De que forma são selecionados? A que interesses atendem esses conteúdos? Esses são alguns questionamentos que precisam ser levados em consideração quando se pensa nas relações de poder que envolvem o currículo. “Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder” (SILVA, 2011, p. 16). Assim, o campo em que se situam as teorias de currículo não é puramente epistemológico, elas estão sim situadas em um campo epistemológico social, estão no centro de um território contestado.

Desse modo, é no campo do poder que se separam as teorias tradicionais, das teorias críticas e pós-críticas de currículo. Segundo Silva (2011), as teorias tradicionais pretendem ser somente teorias, buscam a neutralidade e cientificidade. No que concerne às teorias críticas e pós-críticas, seu argumento é de que nenhuma teoria é neutra, mas está, inevitavelmente, implicada em relações de poder.

As teorias tradicionais de currículo surgem nos Estados Unidos, no início do século XX, em um momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuram moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com interesses e visões particulares. Nesse contexto, buscam-se respostas sobre as finalidades da escolarização de massas. “Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral acadêmica, à população?” (SILVA, 2011, p. 22). O que se

deve ensinar? Quais as principais fontes de conhecimento a ser ensinado? O que deve estar no centro do ensino? Quais devem ser as finalidades da educação? As respostas a essas perguntas foram as mais conservadoras.

Desse modo, o que se propunha para a educação era que as escolas funcionassem iguais a empresas comerciais ou industriais. Que o sistema educacional fosse capaz de precisar especificamente os resultados que pretendia obter, estabelecendo para tanto objetivos. “Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear em um exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta” (SILVA, 2011, p. 23). A eficiência do sistema educacional compara-se ao de qualquer outra empresa econômica.

As escolas, nessa perspectiva, são vistas meramente como locais de instrução. É ignorado que elas são também locais culturais e políticos, assim como é ignorada a noção de que elas representam arenas de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que têm diferentes graus de poder (GIROUX, 1986, p.17).

Assim, ao especialista de currículo cabe desenvolver currículos que permitam que essas habilidades sejam desenvolvidas. Nessa concepção, o currículo é uma atividade mecânica, uma atividade burocrática, se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão de técnica.

Para Giroux (1986, p. 18), os tradicionalistas cometem falhas quando se recusam a reconhecer como problemáticas as relações entre as escolas, a sociedade mais ampla, e as questões de poder, dominação e liberação. Desse modo, “não há lugar no discurso deles para as categorias fundamentais da práxis: categorias como subjetividade, mediação, classe, luta e emancipação”.

Nesse cenário, movimentos sociais e culturais a partir da década de 60 promovem grandes agitações e transformações. A utopia de uma sociedade democrática não se concretiza sem a luta. Surgem também livros, ensaios, teorizações que questionam o pensamento e a estrutura educacional tradicional. Destaque para o pensamento de Paulo Freire com o movimento de educação popular, tendo como base para esse trabalho uma verdadeira pedagogia democrática e uma prática educativa voltada para a libertação das classes populares. Assim, as teorias críticas de currículo efetuam uma inversão nos fundamentos das teorias tradicionais.

Os modelos tradicionais de currículo restringem-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste,

começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais (SILVA, 2011, p. 30).

Nesse sentido, as teorias críticas de currículo são de questionamento e transformação radical, não desenvolvem técnicas de como fazer o currículo, mas conceitos que permitem compreender o que o currículo faz. “A teoria crítica fornece aos teóricos educacionais é um modo de crítica e uma linguagem de oposição que estende o conceito de político não apenas às relações sociais mundanas, mas às próprias sensibilidades e necessidades que formam a personalidade e à ‘*psyche*’” (GIROUX, 1986, p. 19, grifo do autor).

Em um segundo momento, Giroux (1986) ressalta que o conceito de teoria crítica refere-se à natureza de crítica autoconsciente e o necessário desenvolvimento de um discurso de transformação social e emancipação que não se afeire dogmaticamente a seus próprios princípios doutrinários. Aponta a necessidade de uma crítica contínua na qual as reivindicações de qualquer teoria devem ser confrontadas com a distinção entre o mundo que ela examina e descreve, e o mundo como realmente existe.

Nesse contexto, a teoria crítica refere-se ao legado do trabalho teórico desenvolvido por certos membros da corrente denominada “Escola de Frankfurt”¹¹, apesar da teoria crítica não ser inteiramente articulada e compartilhada por todos os membros dessa escola, houve uma tentativa de todos os membros de repensar e reconstruir o significado da emancipação humana. A Escola de Frankfurt, segundo Giroux (1986), não apenas rompeu com as formas de racionalidade que uniam a ciência e a tecnologia em novas formas de dominação, mas também rejeitou todas as formas de racionalidade que subordinavam a consciência e a ação humanas ao imperativo de leis universais. A ênfase dessa Escola foi em relação ao pensamento crítico, argumentando que ele é uma característica construtiva da luta pela auto-emancipação e pela mudança social.

De acordo com a Escola de Frankfurt, todo pensamento e teoria estão ligados a um interesse específico no desenvolvimento de uma sociedade sem injustiça. A teoria, nesse caso, torna-se uma atividade transformadora que vê a si própria como explicitamente política e se compromete com a projeção de um futuro até agora não-realizado. Assim a teoria crítica contém um

¹¹ “O Instituto de Pesquisas Sociais (Das Institut für Sozialforschung) oficialmente criado em Frankfurt, na Alemanha em fevereiro de 1923, foi o local inicial da Escola de Frankfurt. Estabelecido por um comerciante de cereais chamado Felix Well, o Instituto ficou sob a direção de Max Horkheimer a partir de 1930. Sob sua direção, a maior parte dos membros, que depois se tornaram famosos afiliaram-se ao Instituto. Esses incluíam Erich Fromm, Herbert Marcuse e Theodor Adorno” (GIROUX, 1986, p. 23).

elemento transcendente no qual o pensamento crítico se torna pré-condição para a liberdade humana (GIROUX, 1986, p. 36).

Desse modo, a teoria crítica se posiciona a favor da luta por um mundo melhor, seu objetivo é a emancipação humana. Assim, para Freire (1980, p. 36), “educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e libertação”. Nesse contexto, a teoria crítica direciona a educação para um modo de análise que enfatiza as rupturas, descontinuidades e tensões na história. Todas igualmente importantes na medida em que destacam o papel central da ação humana e da luta, ao mesmo tempo em que revelam o hiato existente entre a sociedade atual e a sociedade como deveria ser.

A teoria crítica aponta a necessidade de possibilitar aos estudantes que tradicionalmente são silenciados nas escolas. “Aprender as habilidades, o conhecimento e os modos de investigação que lhes permitirão examinar criticamente o papel que a sociedade tem desempenhado em sua própria autoformação” (GIROUX, 1986, p. 59). Desse modo, eles terão instrumentos para analisar como a sociedade os tem oprimido, frustrados seus objetivos, aspirações e, possam, então, lutar para ter uma existência autogerida.

Nesse sentido, é importante que a pedagogia escolar se volte para além das justificativas e objetivos preparados pelo professor. A escola é um espaço onde diferentes sujeitos se encontram. Portanto, é preciso considerar as crenças e valores transmitidos através das relações sociais que caracterizam o cotidiano escolar. Assim, as escolas passam a ser vistas com um duplo currículo: um; explícito e formal, e outro; oculto e informal.

Para Apple (2011), o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas, ele não é um corpo neutro, inocente, desinteressado de conhecimentos. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses dos grupos dominantes. O questionamento levantado pelo autor em relação ao currículo se define em: por que esse conhecimento é considerado importante e não outros? Trata-se do conhecimento de quem? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo?

Salienta Giroux (1986, p. 69), que ao desenvolver uma nova sensibilidade para relação escola e cenário social, econômico e político, os teóricos do currículo oculto forneceram o ímpeto teórico para sair dos limites pré-estabelecidos do currículo oficial, onde são ignoradas as experiências concretas tanto de professores como de alunos. O currículo oculto propiciou a visibilização das escolas enquanto instituições políticas, ligadas a questões de poder e controle na sociedade dominante, “os primeiros teóricos do currículo oculto geralmente concordavam

que as escolas processavam não apenas conhecimentos, mas também pessoas”. Porém, vários enfoques foram dados ao currículo oculto, tanto na perspectiva tradicional, quanto liberal e radical.

No enfoque tradicional do estudo do currículo oculto, focaliza-se como o sistema serve para reproduzir a estabilidade e a coesão da sociedade. No enfoque liberal, o estudo das estruturas sociais é deixado de lado, a favor de análises de como as pessoas produzem e negociam os significados na sala de aula. No enfoque radical, a ênfase tradicional no consenso é substituída por um foco radical no conflito, e a preocupação liberal com a maneira pela qual professores e alunos criam significados é substituída por um foco nas estruturas sociais e na construção de significado (GIROUX, 1986, p. 82).

Nesse contexto, apesar das perspectivas radicais do currículo oculto contribuírem para explicar a função política da escola por meio de conceitos importantes de classe e dominação, elas apontam para a existência de fatores estruturais, fora do ambiente escolar. Fatores que se constituem em forças importantes que influenciam tanto as experiências cotidianas como os resultados do processo de escolarização. Essas interpretações radicais deixam pouca esperança seja para mudança social, seja para o ensino de oposição nas escolas. Assim, para o currículo oculto ter valor como elemento teórico para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica, terá que ser redefinido e ressignificado como preocupação pedagógica.

[...] para a noção de currículo oculto se tornar significativa terá que ser usado para analisar não apenas as relações sociais da sala de aula e da escola, mas também os “silêncios” estruturais e mensagens ideológicas que moldam a forma e o conteúdo do conhecimento escolar (GIROUX, 1986, p. 88, grifo do autor).

Espera-se que a noção de currículo oculto esteja relacionada a uma noção de libertação, fundamentada nos valores de dignidade pessoal e justiça social. Desse modo, é importante salientar que a crítica precisa se tornar um instrumento pedagógico, pois, além de romper com as distorções que operam silenciosamente nas rotinas escolares, ela também propicia uma forma de resistência e da pedagogia de oposição. Para Giroux (1986), o que falta na bibliografia do currículo oculto é a visão da escola como espaço de dominação, mas também de contestação. As experiências de vida de professores e alunos e a relação entre a cultura da escola e as dimensões implícitas e explícitas do currículo registram as impressões e a textura da dominação e resistência.

Nesse contexto, Apple (2011), destaca a necessidade de examinar as regularidades do cotidiano escolar, mas também o currículo explícito, oficial, o conteúdo do currículo. Parte-se do pressuposto de que a escola transmite e distribui o conhecimento produzido em algum lugar. Para o autor, a escola também é produtora de conhecimento, sobretudo do chamado “conhecimento técnico”, conhecimento relacionado com a estrutura e funcionamento da sociedade capitalista. Conhecimento tido como relevante para a economia e produção, presente nos níveis superiores de educação e considerado de maior prestígio social em detrimento a outras formas de conhecimento como estético e artístico. Desse modo, o currículo se liga com o processo de reprodução cultural e social.

[...] na perspectiva de Apple, o currículo não pode ser compreendido – e transformado – se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas conexões com relações de poder. Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? Como a forma como o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribui, por sua vez, para reproduzir aquela divisão? Qual conhecimento – de quem – é privilegiado no currículo? Quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Como se formam as resistências e oposições no currículo oficial? (SILVA, 2011, p. 49).

Os questionamentos levantados pelo autor contribuem de maneira significativa para politizar e teorizar o currículo, pois conduzem à reflexão sobre os conhecimentos considerados válidos e importantes no ensino das escolas públicas no Brasil. Será que esses conhecimentos contemplam educadores e educandos? Será que todos se reconhecem no currículo? É importante perceber o envolvimento da educação com o mundo real e as desiguais relações de poder presentes no mundo. Desse modo, pensar as teorias, diretrizes e práticas em educação de maneira ética e política e que, principalmente, envolvam o bem comum.

De acordo com Giroux (1986), os mecanismos de reprodução e transformação estão situados na parte dentro da cultura escolar dominante. Os professores precisam considerar criticamente as questões da origem de tal cultura, de quem é a cultura que está sendo adotada, a que interesses ela serve, como ela é mantida no discurso e práticas sociais da escola.

Pensar em uma reforma curricular requer um esforço em transmitir nas escolas o conhecimento de todos e não somente o conhecimento da elite. Nesse sentido, a crítica ao currículo imposto nas escolas, aparece nas palavras de Freire e Shor (2011, p. 32): “esses currículos falsamente neutros formam os estudantes para observar as coisas sem julgá-las, ou para ver o mundo do ponto de vista do consenso oficial, para executar ordens sem questioná-

las, como se a sociedade existente fosse fixa e perfeita”. Um currículo que não permite ao estudante uma análise das forças que estão camufladas na elaboração dos currículos. Do mesmo modo, ao serem produzidos em gabinetes promovem a desqualificação do professor.

Ao invés de promover uma compreensão de conceitos por parte dos professores, esses ‘pacotes’ curriculares separam a concepção da execução. Em outras palavras, objetivos, habilidades, práticas pedagógicas e modos de avaliação são embutidos e pré-definidos no próprio programa do currículo. O papel do professor fica reduzido a simplesmente seguir as regras (GIROUX, 1986, p. 99, grifo do autor).

Nesse contexto, para Freire (2006), a reformulação do currículo não pode ser pensada por uma dúzia de “iluminados” cujos resultados finais são encaminhados para serem executados de acordo com as instruções e guias igualmente elaborados pelos “iluminados”. A elaboração do currículo é sempre um processo político-pedagógico, substancialmente democrático. O princípio fundamental é de que o currículo não é um conjunto de conteúdos prontos para serem depositados nos estudantes. Nas palavras de Arroyo:

São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. (ARROYO, 2007, p. 9).

Os currículos são construções coletivas. Demonstram uma sociedade em movimento, por isso, seus conhecimentos e práticas devem ser reinterpretados em cada contexto histórico. Não há como destoar o que se ensina com o que acontece no meio em que se vive. Mas, na prática, é diferente. Os currículos se constituem, em muitas redes de ensino, tanto estadual, municipal e até mesmo particular, em amarras. Número de conteúdo que precisa ser repassado, num tempo pré-determinado, sem levar em consideração que nem sempre há aprendizagem nos tempos que se instituem a cada conteúdo. Portanto, o currículo proposto, ou imposto acaba ‘prendendo’ o docente a uma determinada prática.

As práticas docentes normalmente são direcionadas e condicionadas pela organização curricular. O que é ensinado, como é ensinado, em que sequência, tempos e espaços demonstram uma fidelidade ao currículo sem questionamentos profundos. Sem tempo para pensar nas lógicas em que estão organizados os currículos, a insatisfação crescente em relação aos currículos traz indagações.

As indagações sobre o Currículo vindas da nova consciência e identidade profissional nos levam a repensar as lógicas e valores que estruturam a organização curricular. Este é o cerne das indagações: repensar e superar lógicas estruturantes dos currículos que afetam a estrutura de trabalho, de tempos até as hierarquias profissionais –, indagações nucleares pouco privilegiadas nas políticas de currículo (ARROYO, 2007, p. 19).

No reinventar a própria prática, os docentes procuram reinventar os currículos, passam a exigir momentos para estudo e planejamento, tempos coletivos, para que, assim, com mais tempo para estudo e qualificação, possam rever o trabalho que estão fazendo, a partir do currículo. Seus planejamentos começam a ser feitos no coletivo e nesse momento comum de professores, coordenadores, gestores, as prioridades são elencadas e novos parâmetros para a ação profissional vão surgindo. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43).

O autor salienta que a prática de uma educação dialógica faz com educadores e educandos percebam intimamente a sociedade, a razão de ser de cada objeto de estudo. Por meio de um diálogo crítico sobre um texto, ou um momento da sociedade, é possível desvendá-lo, perceber as razões pelas quais ele está posto de determinada maneira e o contexto político e histórico em que se insere. Para o autor esse é um ato de conhecimento e não de transferência de conhecimento. Para Freire e Shor (2011, p. 91), os professores temem a transformação, “o currículo regular às vezes os desaponta, entendendo-os e a seus alunos. Querem respirar profundamente como educadores, em vez de quase perder o fôlego dentro do armário fechado do conhecimento oficial”. O medo é um sentimento concreto real e até mesmo natural. Sentir medo do que é novo faz com que as pessoas tenham cautela, porém o medo não pode conduzir o professor à imobilidade na sua relação com o currículo. A sua segurança em relação ao posicionamento político que acredita e às transformações que, juntamente com os estudantes é capaz de operar no meio em que vive, elevam o medo à categoria da reflexão, ação e conduzem a um mundo mais humanizado, onde os conhecimentos de todos tenham igual valor.

Nesse contexto, Giroux (1986), sugere que existem mediações e ações na esfera da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. Tanto a vida social, quanto a pedagogia e o currículo não são feitos apenas de dominação e controle. É necessário que haja também um lugar para a oposição e resistência. O autor acredita que é possível “canalizar o potencial de resistência demonstrado por estudantes e professores para desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo claramente político e

que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes” (SILVA, 2011, p. 54). Assim, compreende o currículo através dos conceitos de emancipação e libertação. Emancipação entendida como um dos objetivos de uma ação social politizada. “É através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle” (SILVA, 2011, p. 54).

Desse modo, tanto a escola quanto o currículo são locais onde os estudantes têm a oportunidade de exercer a democracia, por meio do diálogo e da participação. Os educadores precisam ser vistos como pessoas a serviço da crítica e do questionamento, buscando assim, o processo de emancipação e libertação. Do mesmo modo, a escola se constitui em um espaço de diferentes vozes, que por muito tempo foram suprimidas. A construção de um currículo democrático requer que as vozes de professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar sejam ouvidas.

Segundo Freire (1987), a crítica ao currículo aparece evidente no conceito de “educação bancária”, que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito bancário. O educador não dialoga, ele faz comunicados aos educandos e esses recebem pacientemente, memorizam, repetem. Nesse contexto, o conhecimento é algo que existe fora e independente das pessoas envolvidas no ato pedagógico, nesta destorcida visão de educação, tanto educador quanto educando tornam-se arquivos, não há criatividade, não há transformação e nem saber. Na visão bancária de educação, o saber é uma doação dos que julgam saber para aqueles que supostamente não sabem, esse posicionamento nega a educação e o conhecimento como um processo de busca. Para o autor a ênfase está no verbalismo vazio, vazio. O conhecimento expresso no currículo tradicional está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de aprender. Nesse modelo de educação, o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o educando exerce um papel passivo, mero receptor sem a possibilidade de intervenção com seus próprios saberes.

O autor compreende o ato pedagógico como um ato dialógico. Na concepção de educação bancária o diálogo é desnecessário, visto que somente o educador é considerado o detentor do conhecimento, o educando é tido como carente, ignorante em relação a determinados fatos e informações. O currículo expressa uma relação unilateral, já que não há diálogo.

Em contrapartida, Freire (1987) propõe a educação problematizadora onde todos os indivíduos estão envolvidos no ato de conhecimento. Nessa perspectiva é a própria experiência dos educandos que se torna fonte primária das temáticas que vão constituir o conteúdo a ser estudado. Esse conteúdo deve ser buscado, conjuntamente, na realidade em que estão inseridos os educandos.

Nesse contexto, Freire (2006) destaca que o processo de formulação do currículo exige que todas as vozes sejam ouvidas, é necessário conversar com diretores, professores, supervisores, merendeiras, mães, pais, lideranças populares, com os estudantes. É preciso saber como eles veem a escola, que digam como gostariam que ela fosse, falem sobre o que é ensinado ou não na escola. Ninguém democratiza a escola sozinha, “não há para nós forma mais adequada e efetiva de conduzir o nosso projeto de educação do que a democrática, do que o diálogo aberto e corajoso” (FREIRE, 2006, p. 44). Assim, para que as mudanças aconteçam, é preciso lutar dentro e fora da escola, dialogar com todos aqueles que, direta e indiretamente, fazem parte do cotidiano escolar.

O currículo precisa se constituir em um espaço para promover mudanças. Um currículo não pode ser imposto, não pode ser padronizador. Existem, claro, conhecimentos que não podem ser negados aos estudantes, mas estes também possuem características que não podem ser ignoradas.

Nesse sentido, é necessária uma reflexão crítica sobre o caráter controlador e padronizador que é imposto sobre o que ensinar e o que aprender. Assim,

Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos, que chegam às escolas públicas, sobretudo (ARROYO, 2011, p. 38).

O currículo precisa ser visto como um campo de conhecimento diverso, no sentido de incorporar as diversidades de culturas e traduzir aspectos da sociedade que foram marginalizados. O conhecimento curricular precisa ser comprometido com o educador e com o educando. O educador comprometido é considerado produtor de conhecimentos, saberes e experiências relevantes no currículo (FREIRE, 1996). Nessa lógica, o educando se comprometerá com o currículo, a partir do momento em que ele se sentir contemplado nesse espaço. Nesse contexto:

Os coletivos docentes cada vez mais identificados com esses educandos em saberes, cultura, classe, raça, campo ou periferia passaram a ter de articular direitos tensos: o direito à “herança” intelectual, cultural, estética, ética com o direito a suas heranças de saberes, valores, estéticas, conhecimentos, linguagens, formas de pensar o real e de pensar-se (ARROYO, 2011, p. 41, grifo do autor).

Não se pode silenciar diante de posturas preconceituosas, diante de um material didático que difunda uma história e cultura que desvaloriza alguns povos em prol da supervalorização de outros, tornando aqueles invisíveis. As tensões pelas quais os sistemas de ensino passam, nas últimas décadas, refletem os diferentes projetos de sociedade em disputa. Essas tensões constituem questões que permeiam o currículo.

Não se trata de negar o direito à produção intelectual, cultural, ética, estética, mas de incorporar outras leituras de mundo, outros saberes de si mesmos. Reconhecer outras produções positivas de autoimagens cultuadas, acumuladas nos coletivos segregados que as carregam para as escolas e disputam seu reconhecimento nos currículos, no material didático e literário (ARROYO, 2011, p. 42).

Os trabalhadores em educação demonstram insatisfação com a forma com que a maioria dos governos controla sua autonomia: avaliações em larga escala, o privilégio dado a determinados conteúdos, estudantes submetidos a avaliações que resultam no julgamento dos docentes. Ao mesmo tempo, políticas conservadoras, que buscam resultados numéricos somam-se a perda dos direitos e da autonomia profissional dos professores. Como afirma Freire (1996, p. 84):

O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como um fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir.

A insatisfação diante do currículo faz com que os docentes saiam da imobilidade, se neguem a ficar em silêncio e busquem um currículo mais humanizado. A insatisfação, tanto de docentes quanto dos movimentos sociais, gera uma disputa no território do currículo.

Nesse contexto, a produção do conhecimento é pensada a partir do real, das experiências vividas pelas pessoas, das suas necessidades, do seu cotidiano:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição

dos riachos [...] e os baixos níveis de bem-estar das populações [...] (FREIRE, 1996, p. 33).

A pluralidade e a diversidade de saberes produzem uma rica diversidade de conhecimentos e formas de pensar, enquanto humanos. Um currículo que se fundamenta em uma perspectiva da ecologia de saberes, como indicado por Santos (2008). Apesar da constatação que os currículos avançaram muito em relação a conhecimentos científicos, pouco avançaram na perspectiva da afirmação das diversidades das experiências sociais. “Nas diretrizes e reorientações curriculares falta sociedade, falta dinâmica social, faltam às tensas experiências que nos cercam, que invadem as escolas nas vidas das crianças e dos adolescentes, dos jovens e adultos, dos próprios docentes” (ARROYO, 2011, p. 119). Essas mesmas diretrizes e conhecimentos, na prática, por não refletirem a dinâmica social, tornam-se abstratos, distantes e desinteressantes.

As tensões entre conhecimentos-experiências são frequentes nas escolas e nos coletivos docentes e servem de motivação para mudanças nas práticas e nos saberes. Essas mudanças exigem autonomia dos docentes no sentido de decidir um currículo que contemple a diversidade dos coletivos sociais. Para Freire (1996), a autonomia se constitui nas inúmeras decisões que vão sendo tomadas. Aos poucos, as experiências de vida, do cotidiano são incorporadas aos conhecimentos propostos pelo currículo de forma a torná-los mais compreensíveis e para dar mais significado a esses conhecimentos. O reconhecimento de que os saberes de vida dos alunos são importantes na construção de novos saberes. Nesse contexto, para Arroyo (2011, p. 120):

Será motivador avançar nesse reconhecimento, porém o princípio de que todo conhecimento é uma produção social, que toda experiência social produz conhecimento, que não há conhecimento não produzido, selecionado, legitimado, fora da experiência social, obriga-nos a ir mais longe e repensar os conhecimentos das disciplinas.

Assim, é importante salientar que os conhecimentos válidos, científicos, legitimados nos currículos têm sua origem nas experiências sociais, políticas, econômicas e culturais. O significado do conhecimento não está somente na sua aplicabilidade para a vida, mas, principalmente, quando interpreta e responde as principais indagações do ser humano.

A triste constatação dos currículos é que eles ignoram os sujeitos sociais, enquanto sujeitos de conhecimento, de cultura e de valores. A ausência ocorre, porque esses sujeitos também estão ausentes em nossa história.

Há coletivos que não são reconhecidos como atores, apenas como beneficiados agradecidos ou mal-agradecidos de uma história cultural, pedagógica, política, econômica construída e conduzida pelos grupos hegemônicos detentores do poder, da terra, da riqueza ou do conhecimento e da ciência e da cultura. Há uma ausência seletiva de sujeitos sociais, étnico-raciais, de gênero, dos campos e das periferias; dos trabalhadores (ARROYO, 2011, p. 138).

Essa ausência, essa falta de reconhecimento desses coletivos leva os currículos a ignorá-los, segregá-los. Ela torna-os sujeitos indignos de produção de conhecimento e de cultura, são apenas meros receptores. Por isso, a disputa por território no currículo, a luta dos movimentos sociais, como movimentos negros e indígenas por um espaço, não apenas nas disciplinas, mas também para serem reconhecidos como produtores de conhecimento legítimo e válido.

Os coletivos ausentes estão nas escolas, porém não se sentem sujeitos da história, os conhecimentos contemplados pelos currículos os excluem.

Um dos lamentáveis efeitos da ausência dos sujeitos na reconstrução de nossa história e nos currículos é negar a centralidade dos seres humanos como sujeitos de história. É negar às crianças e aos adolescentes o direito a saberem-se sujeitos de história. É reproduzir o não reconhecimento deles e dos coletivos a que pertencem como sujeitos. Reproduzir a injusta e segregadora visão de que a história, a produção da riqueza, da cultura e do conhecimento não lhes pertence, não são autores, mas mero beneficiários da história, da riqueza e da cultura e dos conhecimentos que outros produzem (ARROYO, 2011, p. 141).

Dessa forma, os saberes são incutidos de forma perversa e estereotipados, como se os conhecimentos constituem pertença de um pequeno grupo, considerados os sábios e cultos. Como se as crianças e adolescentes a quem foi negado o conhecimento da própria história e cultura, não tivessem uma história e é introjetado neles, as letras, as ciências, a cultura que uns poucos produzem.

Essas ausências nos currículos não acontecem por mero engano, esquecimento. Para Arroyo (2011), fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Por isso, a necessidade de disputar espaço no currículo, estabelecer uma luta séria contra as ausências produzidas pelo processo de colonização.

Para Giroux (1986) o currículo é um local onde se produzem e se criam significados sociais. Esses se situam além da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Há significados disputados, impostos, mas também contestados. Segundo o autor, empoderamento:

É a capacidade de pensar e agir criticamente. Essa noção tem uma referência dupla: para o indivíduo e para a sociedade. A liberdade e as capacidades humanas dos indivíduos devem ser desenvolvidas ao máximo, mas os potenciais individuais devem estar vinculados à democracia, no sentido de que a melhoria social deve ser a consequência necessária do florescimento individual (GIROUX, 1999, p. 21).

Nesse contexto, as escolas são vistas como estruturas sociais, e elas têm a função de educar as potencialidades que as pessoas têm para pensar, agir e para serem indivíduos capazes de compreender o compromisso que possuem com a construção não só de uma escola, mas também de uma sociedade mais democrática. Há no sistema educacional, o predomínio de filosofias educacionais que pretendem educar para que as pessoas se adaptem às estruturas sociais, em vez de criticá-las. Para Giroux (1986, p. 11) “é dentro da dialética de opressão e transformação que o discurso de esperança e possibilidade, como pré-requisito para a resistência, pode ser aprendido e praticado, no contexto do desenvolvimento e da vida da pessoa”. Esperança de uma educação democrática, que tenha como objetivo principal a formação de um cidadão crítico, capaz de perceber as injustiças sociais e a importância da coletividade na luta para transformar as estruturas de dominação, assim como viabilizar a possibilidade para a construção de uma sociedade que prime pela justiça social.

1.6. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

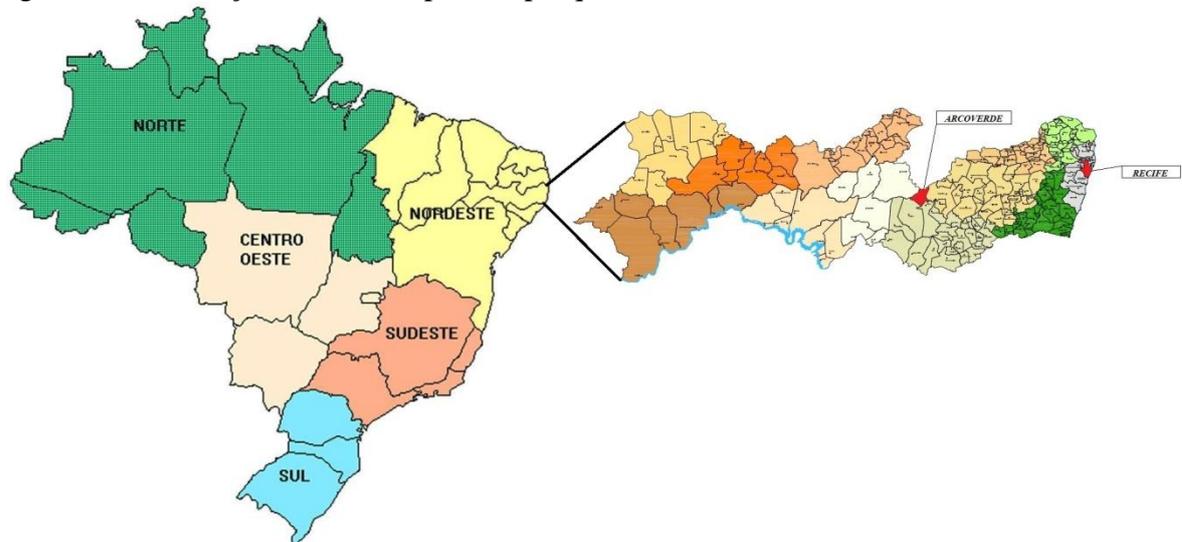
A pesquisa em tela tem como objeto de estudo a reinterpretação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08. Estas regulamentam a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial, da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, na educação básica da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. A questão-problema apresenta-se da seguinte maneira: a reinterpretação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, a qual constitui a síntese das lutas de coletivos sociais por um espaço no currículo oficial, está se concretizando, na prática, como uma possibilidade de percepção da diversidade cultural presente no país e reconhecimento e valorização da cultura e história de negros e indígenas?

Nesse sentido, a presente pesquisa objetiva compreender como vem acontecendo, desde 2003, o processo de reinterpretação das Leis na educação básica do Estado de Pernambuco. Constituem objetivos específicos da pesquisa: analisar a proposta pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, tendo como referência a obrigatoriedade legal de inclusão, no currículo oficial, das temáticas em pauta; compreender como a prática pedagógica do professor contribui para a efetivação das leis.

Parte-se do pressuposto de que o processo de invisibilização, a qual são submetidos os povos negros e indígenas, que, na formação social, política, cultural e econômica brasileira, durante séculos, foi marcada por um sistema colonial de exploração, marginalizou os conhecimentos, saberes e experiências protagonizados por esses povos, sendo urgente um projeto de reestruturação curricular que potencialize a história e cultura desses povos no currículo oficial escolar.

Nesse contexto, selecionam-se, como campo empírico da pesquisa, duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. A escolha das escolas resulta de uma pesquisa informal realizada nas Gerências de Ensino do Estado, com o objetivo de tomar conhecimento a respeito de quais escolas desenvolvem um trabalho voltado para a reinterpretação das leis em estudo. Desse modo duas Escolas Estaduais constituem o *locus* da pesquisa, uma localizada no bairro do Engenho do Meio, em Recife, e a segunda, localizada no município de Arcoverde.

Figura 1- Localização dos municípios da pesquisa: Arcoverde-Recife/Pernambuco



Escala Mapa do Brasil: 1: 620.000
 Fonte: ACP (2014)

Figura 2-*Locus* da Pesquisa



Escala: 1:100.000

Fonte: Google Maps (2014)

1.6.1 *Locus* da Pesquisa: singularidades na caracterização das instituições de ensino

Desse modo, as escolas elencadas serão denominadas escola *Recife* e escola *Sertão do Moxotó*. Essa denominação é meramente ilustrativa, preservando o sigilo do nome verdadeiro das escolas, mas fazendo menção às regiões onde acontecem as entrevistas. São escolas do ensino regular e de áreas urbanas, os níveis de ensino e a quantidade de alunos de ambas são bastante semelhantes. A estrutura física e os recursos pedagógicos disponíveis também são proporcionais.

A Escola *Recife* localiza-se no município do Recife, no Bairro do Engenho do Meio. Recife é a metrópole mais rica do Norte-Nordeste em Produto Interno Bruto (PIB), e a segunda mais rica em PIB nominal. A Região Metropolitana do Recife (RMR) é o centro político, financeiro, comercial, educacional e cultural de Pernambuco, concentrando 65% do PIB pernambucano, sua área de influência abrange os estados de Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Paraíba, parte do Rio Grande do Norte, parte do Nordeste da Bahia e o interior dos estados do Piauí e do Maranhão¹². O bairro do Engenho do Meio é estruturado de forma heterogênea, sendo a comunidade dividida entre classe média e áreas de concentração de pobreza possuindo um histórico de luta e reivindicações, na conquista política e de melhoria

¹² Dados obtidos no seguinte endereço eletrônico:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%A3o_Metropolitana_do_Recife.

O Projeto Político-Pedagógico da escola também foi utilizado como referencial para a caracterização da escola.

pela organização de espaços em valorização aos moradores. A maior problemática apresentada, nos últimos tempos, é o aumento significativo da violência. Com relação à situação econômica, há diferenças quanto ao poder aquisitivo e à qualidade de vida. Embora a maioria dos alunos seja oriunda da mesma comunidade, há diferenças, quanto à postura pessoal e atitudes de violência. A escola conta com um total de 1.055 alunos e 62 educadores, sendo que nem todos são efetivos. A maioria dos alunos é do Ensino Fundamental das séries finais (6º ao 9º ano / 5ª a 8ª série). Atende-se, também, ao Ensino Médio (1º ao 3º ano), a classes com Ensino Especial e a correção de fluxo com turmas do Projeto Travessia¹³. Conta com gestor, secretário, porém não possui gestor adjunto e nem educador de apoio, conta com pessoal de apoio disciplinar. Possui 15 salas de aula. São 14 turmas pela manhã, 10 turmas no turno da tarde, duas turmas de educação especial e nove turmas à noite. Possui um laboratório de ciências, um laboratório de informática, uma biblioteca e um auditório. Também conta com quadra poliesportiva e pátio para a merenda, banheiros, cozinha, sala de professores, secretaria e direção. O pátio da escola da escola é amplo, arejado e com mesas de estudo. As salas de aula são amplas, com ventiladores, porém nem todos funcionando. A escola possui kit multimídia, em média um por sala, com computador e Datashow portátil, sempre que necessita, o professor leva para a sala de aula. A escola não atingiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ou seja, a nota não foi suficiente para que os professores recebessem o BDE¹⁴, ou décimo quarto salário. Nessa, a maior reclamação dos professores refere-se ao aumento significativo da violência nos últimos anos.

A Escola *Sertão do Moxotó* localiza-se no município de Arcoverde. Este é um município brasileiro do estado de Pernambuco, distante 252 quilômetros da capital. Está localizado na Microrregião do Sertão do Moxotó, composta por sete municípios, sendo Arcoverde o mais influente e importante dessa microrregião, e está no *hall* dos mais importantes do Estado. Arcoverde é um município eminentemente urbano, pois mais de 90% da população se concentra na cidade. Possui o quinto maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do interior. Arcoverde possui características urbanas consistentes, reflexo de sua alta taxa de urbanização, tal característica faz de Arcoverde a maior cidade (em população urbana) da Mesorregião do Sertão Pernambucano¹⁵.

¹³O *Projeto Travessia* é um programa de correção de fluxo criado em 2007, pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, em parceria com a Fundação Roberto Marinho (Novo Telecurso), com a finalidade de corrigir a distorção idade/série e oportunizar inclusão social, assegurando o direito àquelas pessoas que desejam concluir o ensino básico nos níveis Fundamental e Médio.

¹⁴ Bônus de Desempenho Educacional (BDE). Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/bde.html>

¹⁵ Dados obtidos no seguinte endereço eletrônico: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Arcoverde>.

A Escola pesquisada situa-se no Centro de Arcoverde. Conta com 1.037 estudantes e 82 educadores distribuídos nos três turnos. A escola conta com o Ensino Fundamental, Ensino Médio e com Educação Especial. No momento passa por uma transição, pois se tornará Escola de Educação Integral, porém tem ensino fundamental até encerrar com a turma que está no sexto ano. É uma escola com muitos recursos disponíveis, assim como a anterior, com biblioteca, laboratórios, quadra poliesportiva coberta, é uma escola bastante grande, conta com três pavimentos adaptados às pessoas com necessidades especiais. Possui grandes rampas de acesso. Um aspecto que chama atenção é a limpeza da escola. Não possui as paredes sujas ou pichadas, nem mesmo papéis pelo chão. Os alunos são bastante tranquilos; o que pode ser observado no desenvolvimento da pesquisa. A escola conta com gestor, gestor adjunto e três educadores de apoio, responsáveis pela parte pedagógica.

Atualmente, no Estado de Pernambuco, há onze etnias indígenas. São elas Kapinawá, Truká, Xucuru, Fulni-ô, Pankará, Pankararu, Atikum, Tuxá, Pipipã, Pankajuká, Kambiwá. A região do Sertão do Moxotó conta com uma grande diversidade de povos indígenas, o que faz com que as populações dessas cidades tenham influência desses povos, tanto na parte cultural, quanto na própria formação étnica.

Figura 3-Etnias Indígenas no Estado de Pernambuco/Brasil



Fonte: Pernambuco Imortal (2014)

1.6.2 A Pesquisa Qualitativa

A pesquisa de cunho qualitativo constitui a referência, pois, segundo Minayo (2010), aquela se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os seres humanos fazem a respeito de como convivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Essa abordagem, nas palavras de Minayo (2010, p. 57):

[...] tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo.

Segundo Chizzotti (2011), o termo qualitativo exige uma partilha densa com as pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que são perceptíveis a uma atenção sensível. Após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

É realizada uma ampla pesquisa bibliográfica com a finalidade de qualificar teórico-conceitualmente as categorias que constituem as referências desta pesquisa. Minayo (2010) alerta que a pesquisa bibliográfica pode ter vários níveis de aprofundamento. Requer-se uma abrangência no tocante à literatura acadêmica da área, a fim de se realizar o estado da arte sobre a questão. Para a autora, esse trabalho parte de algumas pré-condições:

- a) Que a bibliografia seja suficientemente ampla para traçar a moldura dentro da qual o objeto se situa: a busca de vários pontos de vista, dos diferentes, conexões e mediações, demonstrando o “estado da arte”
- b) O segundo aspecto a ser observado em relação à bibliografia diz respeito à sua apropriação. É necessário abordar o texto, primeiro em um exercício compreensivo, buscando entender o ponto de vista do autor para, em seguida, realizar, sobre ele, uma abordagem crítica.
- c) O terceiro ponto relativo ao material de consulta tem um caráter operacional, também necessário no processo de objetivação. Trata-se da realização do fichamento, operação, por meio da qual todas as leituras vão sendo cuidadosamente classificadas e ordenadas. (MINAYO, 2010, p.184-185, grifo do autor).

Na pesquisa bibliográfica, considera-se que a elaboração teórica consiste em um discurso estruturado em proposições baseadas em teses, hipóteses, conceitos, categorias e noções. Para a autora, o exercício hermenêutico e crítico para a compreensão do pensamento dos vários autores consultados é fundamental para o esclarecimento da posição adotada pelo investigador.

1.6.3 Análise Documental e Entrevista Semiestruturada

O primeiro instrumento de pesquisa é a análise documental. Esta análise é realizada de forma preliminar por se tratar do estudo da reinterpretação de leis que têm como base mudanças no campo do currículo. Desse modo, são examinados documentos de referência e legislação específica para tornar o trabalho mais consistente, dentre eles as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira; Instrução Normativa nº 04 de 2011; Orientações Curriculares Educação Em Direitos Humanos e Projeto Político-Pedagógico das escolas em estudo. Enfatiza-se que esses documentos e legislação integram uma política pública de Estado voltada para a promoção e efetivação da educação em direitos humanos no sistema de educação básica e superior, a qual se expressa nos documentos: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

A análise documental, segundo André e Lüdke (1986), se constitui em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Da mesma forma Guba e Lincoln (1981) *apud* ANDRÉ e LÜDKE (1986, p. 39) apresentam uma série de vantagens para o uso de documentos em pesquisas educacionais.

Em primeiro lugar destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.

Dessa forma, os documentos a serem analisados representam uma fonte de informação inserida em determinado contexto social. As informações fornecidas pelos documentos irão refletir esse contexto, dado este que precisa ser levado em consideração no decorrer da

pesquisa. O trabalho de campo, propriamente dito, exige certos cuidados metodológico. Nas palavras de Minayo (2012, p. 61, grifo do autor):

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformaram a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social.

Alguns fatores estão relacionados ao andamento dessa etapa da pesquisa. Para Minayo (2012), a riqueza da pesquisa de campo depende da qualidade da fase exploratória. Ou seja, depende da clareza da questão colocada, do levantamento bibliográfico bem feito, dos conceitos bem trabalhados que viabilizem sua operacionalização no campo. Outro fator, a ser utilizado pelo pesquisador no campo, é a curiosidade. Estar sempre perguntando, inquirindo, buscando evidências sobre seu objeto de estudo. Desse modo, poderá confrontar a teoria com a realidade empírica.

Outro instrumento de coleta de dados é a realização de entrevistas. A entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa. Desse modo, “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 34).

Nesse contexto, as entrevistas são realizadas com os seguintes sujeitos: dois representantes da Secretaria Estadual de Educação da gerência de Direitos Humanos, um representando a questão indígena e o outro representando a questão afro-brasileira. Os gestores das escolas pesquisadas, um coordenador pedagógico e seis professores de diferentes áreas de conhecimentos.

Para Minayo (2012, p. 64), a entrevista semiestruturada é a “[...] que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão, sem se prender à indagação formulada”. No contexto da pesquisa em tela nos deteremos mais em perguntas abertas, onde o entrevistado poderá falar livremente sobre o currículo, as diferenças no ambiente escolar, aspectos culturais e as questões étnico-raciais, o diálogo, enquanto mediador de todo o processo pedagógico, e a elaboração do Projeto Político-pedagógico.

No contexto da pesquisa em tela, faz-se necessário o conhecimento da normativa de proteção aos direitos humanos, assim como das tensões que envolvem esses direitos na modernidade.

2. NORMATIVA DE PROTEÇÃO AOS DIREITOS HUMANOS E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

2. 1. DOCUMENTOS INTERNACIONAIS DE PROTEÇÃO

Pensar em Direitos Humanos é percebê-los como garantias fundamentais para uma vivência digna em sociedade “trata-se de compreender que todos nascem com iguais direitos fundamentais, independente de qualquer característica diferencial ou de origem social” (SILVA; FERREIRA, 2010, p. 73). Nas relações sociais, as pessoas se fazem e são compreendidas, enquanto seres humanos. Por isso, é preciso o fortalecimento dessas pessoas, enquanto sujeitos de direitos.

Desse modo, em 24 de outubro de 1945, foi assinada a Carta das Nações Unidas, oficializando a criação da Organização das Nações Unidas (ONU). A essência dessa Carta reside na luta pelos direitos humanos, no respeito à autodeterminação dos povos e na solidariedade internacional. Na época de sua criação, a ONU contava com 51 países-membros e tinha como objetivo principal deter a guerra entre países e fornecer uma plataforma de diálogo. Atualmente, conta com 193 países-membros e tem como objetivo facilitar a cooperação em matéria de direito internacional, desenvolvimento econômico, progresso social, direitos humanos e a realização da paz mundial.

Nesse contexto, em 1948, é promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em um momento Pós Segunda Guerra Mundial, onde tiveram lugar atrocidades e total desrespeito ao ser humano “a partir da Declaração de 1948, começa a se desenvolver o Direito Internacional dos Direitos Humanos, mediante a adoção de inúmeros instrumentos internacionais de proteção” (PIOVESAN, 2005, p. 45). Para Santos (2008), assumindo uma posição crítica, a Declaração dos Direitos Humanos foi uma criação do Ocidente para o resto do mundo, e não obteve a participação de todas as nações em sua formulação. A universalidade é uma questão particular, uma questão específica da cultura ocidental, como afirma o autor.

A marca ocidental, ou melhor, a marca ocidental liberal do discurso dominante dos direitos humanos pode ser facilmente identificada: na Declaração Universal de 1948, elaborada sem a participação da maioria dos povos do mundo [...] (SANTOS, 2008, p. 444).

Por outro lado, organizações não governamentais e milhares de pessoas dedicam suas vidas a lutar pelos direitos humanos, “[...] muitas vezes correndo grandes riscos, em defesa de classes sociais e grupos oprimidos, vitimizados por Estados autoritários e por práticas econômicas excludentes ou por práticas políticas e culturais discriminatórias” (SANTOS, 2008, p. 444). Os objetivos dessas lutas são emancipatórios, com discursos e práticas contra-hegemônicos, pois avançam, segundo Santos (2008), nas propostas de concepções não-ocidentais de direitos humanos e organizam diálogos interculturais e outros princípios que norteiam uma concepção de dignidade humana.

Nesse contexto, a Declaração se torna importante quando embasa Constituições de diversos países, na perspectiva da construção de sociedades em que prevaleça a justiça social. Em seu artigo 1º, ressalta que: “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade” (ONU, 1948). Esse espírito de fraternidade, respeitando a liberdade, a dignidade e a igualdade, conduz à reflexão sobre a sociedade em que se vive e a utopia de uma sociedade onde todos esses princípios sejam respeitados. É importante acreditar em um mundo onde todos tenham lugar “esse nos parece ser o grande desafio do momento atual da humanidade. Um mundo onde parece que só uns têm lugar” (CANDAU, 2010, p. 214). Nesse sentido, o respeito aos direitos humanos, sua efetivação na prática, é um longo e difícil caminho, porém necessário para a melhoria das condições de vida das pessoas.

Desse modo, o artigo 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos merece uma atenção especial.

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ONU, 1948, p. 01).

Nesse cenário, valorizar o outro, respeitando as diferenças é princípio fundamental quando se trata de direitos humanos. As diferenças é que fazem os seres humanos únicos, especiais. Trata-se de uma igualdade na diferença. Os direitos, assegurados por lei, precisam ser respeitados, independente da cor da pele, sexo, religião, origem social ou qualquer outro pretexto usado para criar ambientes discriminatórios e de exclusão. Não se pode acreditar em uma padronização, exigindo que todos sejam iguais, padronizados por uma sociedade hegemônica, que nega as diferenças. “Nem padronização, nem desigualdade. E sim, lutar pela

igualdade e pelo reconhecimento das diferenças” (CANDAU, 2010, p. 209). Lutar constantemente para que todos sejam valorizados enquanto seres individuais, com características próprias, onde suas diferenças sejam respeitadas e todos sejam portadores dos mesmos direitos, lutar sempre para que estes direitos sejam consolidados e a dignidade entre todos, prevaleça.

Em 1968, decorridos 20 anos da Declaração Universal de Direitos Humanos, acontece, no Teerã, a Conferência Internacional de Direitos Humanos, com o objeto de examinar os progressos alcançados desde a aprovação da Declaração Universal. Salienta o avanço tecnológico e científico e a necessidade premente que as Nações Unidas têm de incentivar o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, indispensáveis à paz e à justiça. Em seu artigo 1º declara:

É indispensável que a comunidade internacional cumpra sua obrigação solene de fomentar e incentivar o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção nenhuma por motivos de raça, cor, sexo, idioma ou opiniões políticas ou de qualquer outra espécie (ONU, 1968, p. 01).

Ao perceber que, nesses últimos vinte anos, ocorreram poucos avanços no que se refere ao respeito aos direitos humanos, apesar de muitos instrumentos internacionais terem sido aprovados, a Conferência cobra da comunidade internacional a efetivação desses direitos.

Em um contexto de necessária articulação entre os estados para maior efetivação dos direitos humanos, em 1969, acontece a Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica), ratificada pelo Brasil em 25 de setembro de 1992. A Convenção reafirma o propósito de consolidar no continente americano, um regime de liberdade pessoal e justiça social, fundado no respeito aos direitos humanos. Desse modo, o artigo 1º da convenção destaca a obrigação de respeitar os direitos:

§1. Os Estados Membros nesta Convenção comprometem-se a respeitar os direitos e liberdades nela reconhecidos e a garantir seu livre e pleno exercício a toda pessoa que esteja sujeita à sua jurisdição, sem discriminação alguma, por motivo de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de qualquer natureza, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição social (ONU, 1969, p. 01).

Do mesmo modo, os Estados-Membros podem adotar, de acordo com suas normas constitucionais, medidas legislativas necessárias para a efetivação de tais direitos e liberdades.

Ressalta-se no documento a importância do direito à vida, à integridade pessoal, à proibição da escravidão e da servidão, o direito à liberdade pessoal, proteção à família e os direitos da criança, igualdade perante a lei dentre outros direitos de igual importância. A Convenção tem uma comissão, que tem dentre suas funções, promover a observância e a defesa dos direitos humanos.

No sentido de garantir a promoção dos direitos humanos, é adotado, pela Assembleia Geral da ONU, no dia 16 de dezembro de 1966, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC). Porém, só entra em vigor, na ordem internacional, no dia 03 de janeiro de 1976, sendo ratificado pelo Brasil no ano de 1992. Ele é um mecanismo efetivo de comunicação de violação dos direitos humanos e tem sido apoiado pela comunidade internacional desde a Conferência de Viena (1993).

O PIDESC (1966) tem 31 artigos, divididos em cinco partes, tratando: da livre determinação dos povos, da responsabilidade dos estados partes em assegurar o pleno exercício dos direitos garantidos no pacto, do reconhecimento do direito ao trabalho, à seguridade social, à alimentação, vestuário e moradia, à saúde plena, à educação, à participação cultural e dispõe, ainda, sobre a obrigação dos estados de apresentarem relatórios sobre as medidas que adotam no sentido de realizar nos seus territórios, esses direitos.

O sistema de monitoramento do PIDESC baseia-se em relatórios, os quais são encaminhados pelos Estados Partes ao Secretário das Nações Unidas, que os envia para análise do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Comitê DESC), que, após analisar o relatório, emite observações conclusivas. Apesar de não serem dotadas de força legal, se constituem em importante instrumento para a proteção e garantia dos direitos humanos.

Seguindo ainda os mesmos pressupostos dos movimentos globais em defesa dos Direitos Humanos, em um momento pós-Guerra Fria, em 1993, acontece em Viena, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, intitulada Declaração e Programa de Ação de Viena. Esta reforça e amplia o consenso sobre a universalidade dos Direitos Humanos, ao proclamar a interdependência entre direitos humanos, democracia e desenvolvimento. Aponta, ainda, a democracia como o regime político mais compatível com a proteção aos direitos humanos. Realça que:

[...] as responsabilidades de todos os Estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas, de desenvolver o respeito pelos Direitos Humanos e pelas liberdades fundamentais de todos, sem distinção quanto à raça, sexo, língua ou religião (ONU, 1993, p. 02).

Acredita, ainda, avançar no sentido de alcançar progressos em matéria de direitos humanos, se houver um maior empenho da comunidade internacional mediante esforço acrescido de cooperação e solidariedades internacionais.

Já no ano 2000, acontece em Nova Iorque, a Cúpula do Milênio das Nações Unidas. Evento que reúne representantes de várias partes do mundo: Chefes de Estado, Chefes de Governos, Príncipes, Vice-Presidentes, Primeiros Ministros, Delegados e Jornalistas. Dentre os assuntos de interesse mundial, mais uma vez, é ressaltada a preocupação com os direitos humanos. Assim, conforme as deliberações presentes na Declaração:

6. Nós consideramos certos valores fundamentais serem essenciais às relações internacionais no século vinte e um. Esses incluem:
- a- Liberdade. Homens e mulheres têm o direito de viver suas vidas e criar suas crianças com dignidade, livres de fome e do medo de violência, opressão e injustiça. Democracia e governos participativos baseados na vontade dos povos melhor asseguram esses direitos.
 - b- Igualdade. A nenhum indivíduo e nenhuma nação deve ser negada a oportunidade de se beneficiar do desenvolvimento. Os direitos iguais e oportunidades de mulheres e homens devem ser assegurados.
 - c- Solidariedade. Desafios globais devem ser administrados em um modo que distribua custos e responsabilidades justamente de acordo com os princípios básicos da igualdade e justiça social. Aqueles que sofrem, ou menos beneficiados, merecem ajuda daqueles que mais se beneficiam.
 - d- Tolerância. Seres humanos devem-se respeitar mutuamente, em toda a sua diversidade de crenças, culturas e línguas. Diferenças entre sociedades não devem ser temidas ou reprimidas, mas compartilhadas como um precioso patrimônio da humanidade. Uma Cultura de Paz e Diálogo entre todas as civilizações deve ser ativamente promovida (ONU, 2000 p. 01).

Todos os itens demonstram a necessidade de reforçar valores fundamentais, para que as pessoas, no século XXI, possam gozar de dignidade, liberdade, tolerância, solidariedade, justiça e paz, com base no respeito aos direitos humanos. Passa a ser uma necessidade que as Nações constantemente se reúnam para relembrar todos os documentos referentes aos direitos humanos, para que sejam de fato respeitados.

Para Santos (2008, p. 433), alguns fatores colocam os direitos humanos em dúvida como guião emancipatório: “duplos critérios na avaliação das violações dos direitos humanos, complacência para com ditadores amigos do Ocidente, defesa do sacrifício dos direitos humanos em nome dos objectivos do desenvolvimento”. Segundo o autor, almeja-se uma política de direitos humanos diferente da liberal hegemônica, em que tais direitos estejam a serviço de uma política progressista e emancipatória.

2.2. AS TENSÕES DA MODERNIDADE E A LUTA POR DIREITOS HUMANOS CONTRA-HEGEMÔNICOS

Emerge no pensamento moderno o fato de que grande parte da população mundial não é sujeito de direito, e, sim, objeto de discursos de direitos humanos. Os questionamentos levantados levam à reflexão, se esses direitos servem eficazmente à luta dos excluídos, dos explorados, dos discriminados, ou tornam essa luta mais difícil. Outro questionamento refere-se aos direitos humanos, mesmo sendo parte da hegemonia que consolida e legitima grupos sociais oprimidos, não poderão ser usados para subvertê-la.

Desse modo, para Santos (2013), a busca por uma concepção contra-hegemônica dos direitos humanos começa pela hermenêutica da suspeita em relação à matriz ocidental desses direitos. É importante perceber que os direitos e o direito têm uma genealogia dupla na modernidade ocidental. A genealogia abissal, constituída a partir do pensamento abissal, “pensamento esse que dividiu abissalmente o mundo entre sociedades metropolitanas e coloniais. As realidades e práticas do lado de lá da linha, nas colônias, não podiam pôr em causa a universalidade das teorias e práticas que vigoravam na metrópole” (SANTOS, 2013, p. 44). Assim, o que estava do lado de lá, era invisível e os direitos humanos foram concebidos para vigorar nas metrópoles. Para o autor, essa linha abissal, que produz exclusões, continua a vigorar sob a forma de neocolonialismo, racismo, xenofobia.

Ao longo dos anos, o discurso de direitos humanos tanto legitimou práticas revolucionárias como práticas antirrevolucionárias, restam dúvidas, se os direitos humanos carregam uma energia revolucionária de emancipação ou contrarrevolucionária. De acordo com Santos (2013), a construção de uma concepção e prática contra-hegemônica de direitos humanos assenta em dois pilares. Um deles é o trabalho político das organizações sociais que lutam por uma sociedade mais digna e justa. O outro é o trabalho teórico que traz o questionamento sobre os direitos humanos e todos os que recorrem a eles para interpretar e transportar o mundo. Para realizar esse trabalho é importante perguntar de que lado estão os direitos humanos, se estão ao lado de oprimidos ou opressores?

Por versão hegemônica de direitos humanos entendem-se os direitos sendo universalmente válidos independentes do contexto social, político e cultural que operam em diferentes regimes de direitos humanos nos mais diversos lugares do mundo. O que se constitui violação dos direitos humanos é definido por declarações universais, organizações governamentais e não governamentais predominantemente baseadas no Norte global.

A construção de uma concepção contra-hegemônica e intercultural dos direitos humanos baseia-se na ideia de que a compreensão de mundo excede a compreensão ocidental de mundo. Desse modo, muitos movimentos de resistência contra a opressão e a exclusão emergem nas últimas décadas, com bases ideológicas sem referências culturais e políticas ocidentais. “Esses movimentos formulam suas demandas de acordo com princípios que contradizem os direitos humanos. Enraízam-se em identidades históricas e culturais multisseculares, incluindo muitas vezes a militância religiosa” (SANTOS, 2013, p. 56).

Desse modo, o autor destaca algumas tensões que atravessam as lutas políticas construídas por referência aos direitos humanos. Dentre várias tensões duas merecem destaque por fazerem referência ao objeto de estudo da pesquisa em tela.

A tensão entre o reconhecimento da igualdade e o reconhecimento da diferença. A luta pela igualdade, enquanto redução das desigualdades socioeconômicas, veio com os direitos sociais e econômicos. A princípio, a igualdade se funda na pretensão de universalismo que subjaz aos direitos humanos eurocêntricos, este paradigma é questionado por grupos sociais discriminados que lutam para pôr em causa os critérios dominantes de igualdade e diferença e diferentes tipos de inclusão e exclusão que legitimam. A luta contra a exclusão e a discriminação deixou de ser uma luta pela integração e assimilação da cultura dominante, passa a ser uma luta pelo reconhecimento das diferenças, o respeito às diferenças. Assim, o reconhecimento das diferenças resulta em intervenções do estado, com ações afirmativas como a política de cotas para mulheres, afro-descendentes, indígenas, revisão dos conteúdos educativos, reconhecimento e proteção às línguas não coloniais, direitos à terra e ao território.

Nesse contexto, destacam-se as políticas públicas para uma educação antirracista no Estado brasileiro, com a aprovação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08. Elas demonstram um avanço no projeto de uma sociedade mais justa e mais diversa, que considera a justiça histórica e cultural como parte integrante da justiça social.

Outra tensão a que se referem Santos (2013) é a tensão entre o direito ao desenvolvimento e outros direitos humanos individuais e coletivos. O direito ao desenvolvimento perpetrado pelo neoliberalismo se torna um dever ao desenvolvimento. Pautadas pelas normas do Consenso de Washington, cuja obediência era garantida pelo Fundo Monetário Internacional, pelo Banco Mundial e pela Organização Mundial do Comércio, o desenvolvimento capitalista passa a ser uma condição imposta. Esse padrão de desenvolvimento apresenta como característica a alteração da economia do mundo com o surgimento de países emergentes como o Brasil, Rússia, China e África do Sul, os chamados BRICS, que possuem 42% da população mundial, 20% do produto interno bruto e 15% do

comércio internacional. Mesmo assim, a governação mundial do sistema financeiro continua controlada pelos bancos norte-americanos e europeus.

O desenvolvimento capitalista toca os limites de carga do planeta. Secas, inundações, crise alimentar, especulação com produtos agrícolas, escassez de água potável, desmatamento das florestas. A articulação entre diversos fatores de crise leva à articulação entre os movimentos sociais que lutam contra eles. É um movimento lento, mas já pode ver articulações entre direitos humanos, soberania alimentar, contra os agrotóxicos, pela reforma agrária, direitos ambientais, direitos indígenas e quilombolas dentre outros¹⁶.

A tensão entre a autodeterminação indígena e o desenvolvimento neoliberal aparece na violência contra os povos indígenas. O modelo de desenvolvimento capitalista é voraz no que respeita à terra e ao território, desse modo transforma os povos indígenas em obstáculos ao desenvolvimento. Os povos indígenas são expulsos das terras, ao defender seus territórios de madeiras, mineradoras são incriminados. A luta dos povos indígenas e quilombolas em defesa dos seus direitos dependem deles e de nós.

A tensão com os direitos dos povos de se libertarem do colonialismo e do neocolonialismo demonstra como países que foram vítimas do colonialismo europeu, aprenderam melhor com os colonizadores do que com os antepassados que lutaram contra o colonialismo em nome da justiça social. Esses países vivem um neocolonialismo, pois como são emergentes muitas empresas brasileiras se instalam em países africanos e em nome do desenvolvimento tratam camponeses como obstáculos ao desenvolvimento, assim como os portugueses fizeram com os indígenas ao chegarem ao Brasil.

Nesse contexto, a luta pelos direitos humanos, na atualidade, enfrenta formas de autoritarismo que convivem confortavelmente com os regimes democráticos. Para Santos (2013), o sistema capitalista, com sua desenfreada voracidade de recursos naturais, faz ‘tábua rasa’ aos direitos de cidadania e humanos, como também reprime e pune os que resistem ao

¹⁶ Em recente estudo publicado pela Revista *Prima Facie*, o professor José Gilberto de Souza (2013, p. 5-6, grifo do autor) analisa “as estratégias de apropriação de terras e a gênese central do conflito, na lógica da economia do agronegócio, como síntese de uma “nova hegemonia política” que atua sobre a sociedade e o Estado brasileiro. Uma hegemonia que se realiza, em múltiplas faces, a partir dos mecanismos de expansão mundial de *commodities*, caracterizando uma trajetória de reprimarização da economia e comoditização da agricultura; acumulação e concentração fundiária na lógica da apropriação da renda fundiária; do recrudescimento das forças conservadoras, via criminalização dos movimentos sociais e as alterações no ordenamento jurídico; da expansão do crédito público e a apropriação do antivalor e, não menos importante, do amalgama ideológico do agronegócio pela lógica do valor e da desconstituição dos diversos modos de reprodução social, sobretudo o indígena”

sistema, coloca a todos diante de uma nova forma de fascismo social, o fascismo desenvolvimentista.

Desse modo, o autor luta contra o fascismo e essa luta apresenta três características. A primeira é uma luta com forte dimensão civilizatória e implica novas gerações de direitos humanos: “o direito a terra como condição de vida digna, o direito à água, os direitos da natureza, o direito à soberania alimentar, o direito à diversidade cultural, o direito à saúde coletiva” (SANTOS, 2013, p. 123). Apesar da ideia de civilização prever algo que está em curso e não terminará em curto prazo, essas lutas demandam urgência, há que se proteger agora o meio ambiente, punir severamente quem descumpra leis ambientais e não respeita o direito à terra de indígenas e quilombolas.

A segunda característica das lutas pelos direitos humanos contra-hegemônicos reside em que ela convoca diferentes conceitos de representatividade política. Nos países democráticos, domina a representatividade das majorias. As minorias, assim denominadas, os são porque vitimados pela colonização de exploração e pela escravização deixaram de ser majorias e se tornaram minorias. Em sociedades que estiveram sujeitas ao colonialismo europeu, há que se equilibrar representatividade pela quantidade com representatividade pela qualidade, aqueles que são tanto mais necessários para lutar por justiça histórica. As lutas das minorias abrangem as majorias, pois a preocupação com o futuro do planeta é em benefício de todos.

A terceira característica da luta dos direitos humanos contra-hegemônicos é contra a inércia do pensamento crítico e da política de esquerda eurocêntrica. Consiste em articular as diferentes lutas até então separadas. É necessário ver na luta ambiental, a luta dos povos indígenas e quilombolas; na luta pela igualdade, a luta pelo reconhecimento da diferença. A articulação fortalece a luta para termos uma sociedade mais digna e justa.

Nessa configuração atual, a luta pelos direitos em uma perspectiva contra-hegemônica precisa estar em consonância com as conquistas já obtidas, de modo que os documentos ratificados até então demonstram avanços no que se refere à defesa dos direitos, porém deixam lacunas no que se refere ao contexto da sociedade capitalista atual. As reflexões em relação aos mesmos precisam ser no sentido de perceber essas lacunas e por meio da organização dos movimentos de resistência lutar pela efetivação dos direitos contra-hegemônicos.

2.3. A AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

O Estado Brasileiro assina a Declaração Universal de Direitos Humanos em 1948, assumindo todos os compromissos a ela inerentes.

Em 1964, tem início, no Brasil, um período fortemente marcado pela violação dos direitos humanos: a ditadura militar, regime político caracterizado pela restrição e/ou eliminação das garantias individuais e sociais, cuja finalidade é atender aos interesses da ditadura. A restrição de garantias fundamentais faz crescer, durante o processo de abertura política, o anseio por adotar uma nova Constituição defensora de valores democráticos. Anseio este que se tornou necessidade com a redemocratização do Brasil, a partir de 1985.

A Constituição Brasileira, de 1988, ao definir o Estado Democrático de Direito como o regime político, é o principal marco jurídico do país após o período ditatorial, e dá sustentabilidade para a elaboração pela sociedade civil e política às proposições educacionais com ênfase nos direitos humanos (SILVA; FERREIRA, 2010, p. 80).

Desse modo, em 05 de outubro de 1988, quando a Constituição foi entregue à sociedade brasileira, a “Constituição Cidadã”, assim denominada pelo então presidente da Câmara dos Deputados Ulysses Guimarães, devido a grande quantidade de dispositivos voltados para a área social. O principal objetivo dos organizadores da Constituinte foi remover leis que tinham resquícios do autoritarismo presentes na ordem constitucional, esta baseada no contexto da ditadura militar e que não se encaixava no Brasil, no final dos anos de 1980, período em que a liberdade e a democracia voltavam a fazer parte do debate político e social. Para alguns especialistas, a Constituição de 1988 era considerada impraticável pelo excesso de direitos sociais; outros a consideravam um avanço na legislação brasileira, já que garantiu direitos fundamentais.

O Artigo 1º da Constituição enumera os fundamentos que constituem a República Federativa do Brasil em Estado democrático: “I – a soberania; II – a cidadania; III – a dignidade da pessoa humana; IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V – o pluralismo político” (BRASIL, 1988, p. 05). Já o Artigo 3º é constituído pelos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, tais como:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos,

sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988 p. 05).

Esse artigo evidencia as obrigações do Estado para com a sociedade, o qual demonstra, por meio do dispositivo legal, o interesse em reduzir as injustiças e propiciar mais dignidade ao cidadão brasileiro. Porém, decorridos mais de vinte anos de promulgação da Constituição, vários objetivos fundamentais precisam ser constantemente revisados a fim de que passem a existir na prática. A erradicação da pobreza, a redução das desigualdades sociais, a promoção do bem-estar sem preconceitos e discriminações, principalmente, em relação à raça e gênero são alguns exemplos de que a sociedade pouco avançou e precisa de políticas públicas eficazes no cumprimento desses objetivos. Nesse sentido, a Constituição Cidadã precisa fazer valer o apelido que recebeu.

Do mesmo modo, o Artigo 6º da Constituição, quando se refere aos direitos sociais: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p. 07). Por este artigo, se pode perceber que, apesar de avanços obtidos em alguns aspectos, há um longo caminho a percorrer no sentido de garantir que todas as pessoas possam usufruir desses direitos com dignidade, ou seja, educação pública de qualidade, sistema público de saúde eficiente e que atenda de fato as demandas da sociedade. Apesar de avanços, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Estatuto do Idoso, Lei Maria da Penha, Estatuto da Igualdade Racial, não é difícil perceber que a garantia de grande parte desses direitos é um processo que requer políticas de Estado.

Outros aspectos referentes aos direitos humanos estão presentes no Artigo 227 da Constituição, como se observa a seguir:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 37).

Entretanto, como afirma Santos (2008, p. 436): “a efectividade dos direitos humanos tem sido conquistada em processos políticos de âmbito nacional e por isso a fragilização do

Estado-nação pode acarretar a fragilização dos direitos humanos”, desafios e tensões que precisam ser superados pelo Estado brasileiro.

Nesse contexto, para que se consolidem o Estado democrático e a materialização dos direitos humanos, não basta que estes sejam afirmados no plano da Constituição Brasileira, mas que, também, passem a fazer parte da vida em sociedade. A luta por direitos humanos contra-hegemônicos perpassa por um sistema de governo democrático. Com essa preocupação e tal como recomenda a Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena, em 1993, o Ministério da Justiça do Brasil, juntamente com diversas organizações da sociedade civil, em 1996, cria o I Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). A partir desse momento, o País assume um claro compromisso de proteção a mulheres e homens, crianças e idosos, minorias e excluídos.

Direitos humanos são os direitos fundamentais de todas as pessoas, sejam elas mulheres, negros, homossexuais, índios, idosos, pessoas portadoras de deficiências, populações de fronteiras, estrangeiros e emigrantes, refugiados, portadores de HIV positivo, crianças e adolescentes, policiais, presos, despossuídos e os que têm acesso à riqueza. Todos, enquanto pessoas, devem ser respeitados e sua integridade física protegida e assegurada (BRASIL, 1996, p. 03).

Logo na introdução do documento, o Programa deixa claro quem são as pessoas que precisam urgentemente que seus direitos fundamentais sejam respeitados, direito de ir e vir, de ser tratado com dignidade e respeito, de não sofrer nenhum tipo de preconceito em qualquer ambiente em que esteja “[...] o direito de ser, pensar, crer, de se manifestar ou de amar sem se tornar alvo de humilhação, discriminação ou perseguição” (BRASIL, 1996, p. 03). São estes direitos que garantem dignidade a qualquer pessoa. É necessário o conhecimento desses direitos pela sociedade, para então exigir que os mesmos sejam cumpridos.

A falta de segurança das pessoas, o aumento da escalada da violência, que a cada dia se revela mais múltipla e perversa, exigem dos diversos atores sociais e governamentais uma atitude firme, segura e perseverante no caminho do respeito aos direitos humanos (BRASIL, 1996, p 03).

É frequente, no I Programa, a preocupação com a violência. A falta de segurança no país evidencia a necessidade de ações governamentais que assegurem o respeito aos direitos humanos no sentido de garantir tranquilidade e segurança ao cidadão. Porém, para que haja a

real promoção desses direitos, é necessário que problemas estruturais provocados pelo desemprego, fome, dificuldades de acesso à terra, à saúde, à educação, à concentração de renda sejam objeto de políticas governamentais.

Mas, para que a população possa assumir que os direitos humanos são direitos de todos, e as entidades da sociedade civil possam lutar por esses direitos e organizar-se para atuar em parceria com o Estado, é fundamental que seus direitos civis elementares sejam garantidos e, especialmente, que a Justiça seja uma instituição garantidora e acessível para qualquer um (BRASIL, 1996, p. 05).

A sociedade precisa participar de todos os processos de construção da garantia de seus direitos. Assim, passará a se responsabilizar pelos mesmos e exigirá o seu cumprimento. É fato, como diz o próprio PNDH, que houve a participação da sociedade, por meio de consulta pública, no processo de elaboração.

Após seis anos do PNDH, avanços acontecem no Brasil em relação à promoção e proteção dos direitos humanos. Há a sistematização das demandas da sociedade, possibilitando, assim, a identificação de alternativas para a solução de problemas estruturais e a implementação de políticas públicas, fomentando a criação de programas e órgãos estaduais para a promoção e garantia dos direitos humanos. A maioria das metas do PNDH é incorporada aos instrumentos de planejamento e orçamento do Governo Federal, se convertendo em programas e ações específicas com recursos financeiros assegurados nas Leis Orçamentárias Anuais, conforme determina o Plano Plurianual (PPA). É criada a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, esta possibilita o engajamento efetivo do Governo Federal em ações voltadas para a proteção e promoção de direitos humanos.

Dessa forma, se pode observar o aumento do debate sobre temáticas como: o combate à exploração sexual de crianças e adolescentes, a reforma dos mecanismos de reinserção social do adolescente em conflito com a lei, a manutenção da idade de imputabilidade penal, o combate a todas as formas de discriminação, a adoção de políticas de ação afirmativa e de promoção da igualdade e o combate à prática da tortura.

O PNDH II, lançado em 2002, com orientação para os programas sociais a serem desenvolvidos até o ano de 2007, tem início com um texto de 500 propostas. Estas atingem todas as categorias de direitos. Após uma consulta pública pela internet, ajustes são feitos e o número sobe para 518 propostas de ações governamentais encaminhadas ao Diário Oficial da União. Essa atualização traz avanços em relação à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, à cultura e ao lazer.

Ao mesmo tempo em que se realiza um balanço sobre os resultados já obtidos, sobre as dificuldades que têm impedido avanços ainda maiores, incorpora-se no programa a questão dos direitos econômicos, sociais e culturais, em conformidade com a concepção moderna de direitos humanos, segundo a qual esses são direitos universais, indivisíveis e interdependente (BRASIL, 2002, p. 05).

A atualização do programa permite rever as ações do plano anterior, perceber as dificuldades encontradas, aperfeiçoá-las e criar novas ações de acordo com as demandas sociais. A relação direitos econômicos, sociais e culturais, por ser uma concepção moderna de direitos humanos, só trará resultados positivos se realmente for conduzida no sentido da democratização e da justiça social. Segundo Santos (2008, p. 437):

[...] para fundar uma política progressista de direitos humanos, direitos humanos concebidos como a energia e a linguagem de esferas públicas locais, nacionais e transnacionais, actuando em rede para garantir novas e mais intensas formas de inclusão social.

O autor define esfera pública como um local de interação e de deliberação em que indivíduos, grupos e associações, por meio de uma relação dialógica e regras procedimentais partilhadas, estabelecem equivalências entre hierarquias, reivindicações e identidades, aceitem a contestação das regras ao longo do tempo em nome de interesses, reivindicações e identidades que foram excluídos, silenciados ou desacreditados.

Nesse cenário, a terceira versão do PNDH é lançada em 2010, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O objetivo do programa é dar continuidade e aprimorar os mecanismos já existentes e criar novos meios de construção e monitoramento das políticas públicas sobre Direitos Humanos no Brasil.

O PNDH-3 está estruturado em seis eixos orientadores, subdivididos em 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas, que incorporam ou refletem os 7 eixos, 36 diretrizes e 700 resoluções aprovadas na 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, realizada em Brasília entre 15 e 18 de dezembro de 2008, como coroamento do processo desenvolvido no âmbito local, regional e estadual. O Programa também inclui, como alicerce de sua construção, propostas aprovadas em cerca de 50 conferências nacionais temáticas realizadas desde 2003 sobre igualdade racial, direitos da mulher, segurança alimentar, cidades, meio ambiente, saúde, educação, juventude, cultura etc (BRASIL, 2010 p. 17).

O PNDH-3 prevê Planos de Ação a serem construídos a cada dois anos, fixando os recursos orçamentários, as medidas concretas e os órgãos responsáveis por sua execução. Também houve a participação social na elaboração do Programa. Esta se deu por meio de conferências que ocorreram em todo o País, no ano de 2008, e envolveu mais de 14 milhões de cidadãos, além de consulta pública. O programa está estruturado nos seguintes eixos orientadores.

Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; Educação e Cultura em Direitos Humanos; Direito à Memória e à Verdade (BRASIL, 2010 p. 18).

O então Presidente da República ressalta que a paz necessária ao País depende de uma série de fatores. Uma política eficaz de Direitos Humanos pode propiciar grande parte da paz que o Brasil e muitos países do mundo almejam. Segundo ele, no prefácio do PNDH – 3.

Não haverá paz no Brasil e no mundo, enquanto persistirem injustiças, exclusões, preconceitos e opressão de qualquer tipo. A equidade e o respeito à diversidade são elementos basilares para que se alcance uma convivência social para que se alcance uma convivência social solidária e para que os Direitos Humanos não sejam letra morta na lei (BRASIL, 2010, p. 13).

Essas palavras sintetizam o desejo de boa parcela da nação, que acredita nos direitos humanos como forma de garantir a equidade e a justiça social. Contudo, não basta criar documentos e dar esperanças àqueles que, por muito tempo, deixaram de se perceber enquanto sujeitos de direitos. É necessário que o governo cumpra com as propostas apresentadas no Plano Nacional, que mudanças aconteçam de fato. O PNDH – 3 apresenta considerável contribuição à sociedade, pois proporciona a ampliação do debate sobre direitos humanos, confirmando que, para haver democracia, é imprescindível o respeito a esses direitos. As pessoas, que por muito tempo não se reconheciam nos direitos humanos, hoje se veem contempladas na resistência à discriminação, à violência, à injustiça, se percebem enquanto sujeitos de direitos.

Portanto, as propostas do PNDH – 3 devem se tornar instrumentos para mudar a sociedade, para reforçar ainda mais os compromissos democráticos com a participação, com a justiça e com a liberdade. Os direitos humanos precisam fazer parte do cotidiano das pessoas.

2.4. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PRÁTICA NECESSÁRIA PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

No contexto de uma educação voltada para a transformação do outro, enquanto indivíduo inserido em um contexto histórico e social capaz de operar mudanças, O PNDH – 3, no sentido de contribuir com os sistemas de ensino, lança suas propostas pedagógicas.

A educação em Direitos Humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político – pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação (BRASIL, 2013, p. 24).

Nesse contexto, a valorização e a promoção dos direitos humanos passa também pela “[...] implementação de uma educação comprometida com os valores da dignidade da pessoa humana e com o respeito à diversidade, possibilitando a afirmação de sujeitos históricos portadores de direitos” (FERREIRA; ZENAIDE; DIAS, 2010, p. 11). Concordando com as autoras, a educação fundamentada nos direitos humanos atua na prevenção da violência, contribui para a criação de uma cultura de paz e de promoção desses direitos. Entretanto, para se alcançar tal objetivo, Borges (2008) ressalta a necessidade da inserção da temática dos direitos humanos na formação docente, problemática esta que integra os documentos internacionais de proteção dos direitos humanos e se insere na perspectiva de uma educação voltada para a construção de uma cultura universal de reconhecimento e respeito aos direitos da pessoa humana. Assim, nas palavras de Borges (2008, p. 161):

Para que se efetive a construção da cultura universal dos direitos humanos por intermédio da educação, sobretudo, formal, a escola e seus agentes principais, estes representados pelos professores, devem estar preparados teórica e praticamente para análise reflexiva e superação de situações que violam os direitos humanos no contexto escolar. Dessa maneira, se faz necessária a formação do professor em direitos humanos, consubstanciando, assim, a promoção do exercício da cidadania.

Nesse debate, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu Artigo XXVI, ressalta que “a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos Direitos Humanos e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 1948 p. 01).

No contexto da América Latina, especificamente, do Brasil, as contribuições de Paulo Freire são reconhecidas como importantes na construção de uma perspectiva crítica em educação. No tocante a uma concepção de educação em direitos humanos, se destaca como particularmente importante e pertinente, “[...] a crítica a uma educação bancária e a defesa de uma perspectiva problematizadora da educação; a centralidade dos temas geradores, oriundos da experiência dos educandos” (CANDAUI; SACAVINO, 2010, p. 127). Segundo FREIRE (1987, p. 36), a educação bancária “sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com outros homens. Homens espectadores e não criadores do mundo”. Para o autor, a vivência, o meio em que o educando está inserido constituem referências pedagógicas indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem. Outra preocupação de Freire (1987), que o faz defensor da educação em direitos humanos, é de uma educação voltada para o diálogo.

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se (FREIRE, 1987, p. 08, grifo do autor).

O diálogo é um dos mecanismos da democracia, demonstrando, na prática, que nenhuma voz é absoluta, todos podem e devem expor seus argumentos, ouvirem e se fazerem ouvir sem medo de repreensão.

No contexto de consolidação da democracia e, principalmente marco no País, no que se refere à institucionalização dos direitos humanos, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, ao mencionar a educação, em seu art. 205 diz que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 34).

Desse modo, é importante atentar para a expressão direito de todos à educação, direito esse decorrente do caráter democrático da Constituição, dos direitos fundamentais situados no contexto dos direitos sociais, econômicos e culturais. Esses direitos fundamentais encontram seu fundamento de validade na preservação da condição humana. O sentido direito à educação está ligado ao reconhecimento da dignidade da pessoa humana e ao ideal da igualdade, independente de cor, credo, origem social, gênero, todas as pessoas têm direito ao

conhecimento obtido por meio do ensino institucionalizado. Outro fator mencionado no artigo da Constituição de 1988, o qual merece destaque pela relação direta que tem com a Educação em Direitos Humanos é o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. Função essencial da educação, o pleno desenvolvimento da pessoa, se for atingido, os cidadãos estarão preparados para o exercício da cidadania. Conhecedores de seus direitos e deveres respeitam a si mesmos, ao seu semelhante e o meio em que vivem.

Em consonância com Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB, Lei nº 9.394/96) dispõe em seu art. 2º.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 01).

Ressalta, novamente, o dever da família e do Estado com a educação. Porém, inova quando acrescenta que deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Desse modo, destaca os princípios referentes aos direitos humanos, indispensáveis para a formação de um cidadão comprometido de forma a intervir na sociedade para que seus direitos sejam respeitados.

É importante compreender que a educação pretendida é uma educação transformadora, onde todos os agentes estejam envolvidos em um processo de constante aprendizado. Assim, tanto professores quanto alunos procuram exercer plenamente a cidadania, respeitando a si mesmo e ao outro. A educação em Direitos Humanos nos sistemas de ensino passa a ser uma necessidade urgente. Para tanto, é importante saber que a Educação em Direitos Humanos não surge por acaso como marco democrático da Constituição de 1988, ela é um caminho que vem sendo trilhado pelos movimentos sociais antes da redemocratização do País. Os movimentos sociais organizados nos anos de 1960, 1970, período da ditadura militar e, principalmente, em 1980, com a redemocratização do País, fizeram com que a Educação em Direitos Humanos, informalmente, começasse a se destacar. Desse modo, a Constituição Brasileira de 1988,

[...] ao definir o Estado Democrático de Direito como regime político, é o principal marco jurídico do País, após o período ditatorial, e dá sustentabilidade para a elaboração pela sociedade civil e política às proposições educacionais, com ênfase nos direitos humanos (SILVA; FERREIRA, 2010, p. 80).

Nesse cenário, é necessário e urgente que a educação em Direitos Humanos passe da teoria para a prática e se torne uma realidade na educação básica e na formação inicial e continuada do professor. Assim, “educação em Direitos Humanos refere-se a uma dimensão educativa capaz de atribuir significados práticos a uma vivência relacional baseada na pluralidade de modos de vida e no respeito à diversidade” (DIAS; PORTO, 2010, p. 32). É essa educação que vai proporcionar a conscientização sobre o respeito ao ser humano. Respeito e tolerância ao ser humano como um todo, com o objetivo de redução e eliminação de todas as formas de discriminação e violência. Desse modo, “o fundamento da Educação em Direitos Humanos é a indivisibilidade entre igualdade e liberdade, a noção de dignidade do ser humano, seu reconhecimento, sua realização e sua universalização” (DIAS; PORTO, 2010, p. 32). Reconhecer as diferenças valorizá-las para que todos tenham os mesmos direitos e sejam tratados da mesma forma. A busca pela equidade e justiça social são questões basilares na educação em direitos humanos.

[...] a educação em Direitos Humanos implica, necessariamente, em uma mudança de mentalidades impulsionada pelo movimento constante de criação e recriação, invenção e reinvenção de outras possibilidades que, efetivamente, contribuam para o processo de consolidação de relações democráticas na escola e na sociedade (DIAS; PORTO, 2010, p. 36).

A educação deve propiciar uma reflexão crítica do mundo em que se está inserida. Levar a comunidade escolar, mais precisamente, os alunos a conhecer os direitos humanos, que eles sejam capazes de se perceber, enquanto sujeitos de direitos e passem, então, a cobrar do poder público que esses direitos sejam colocados em prática e respeitados, contribuindo, assim, para a consolidação do processo da democracia.

Para tanto, é importante perceber que educar em Direitos Humanos pressupõe a formação de um sujeito de direito que seja capaz de exercer uma cidadania participativa. Trata de uma articulação de várias dimensões que visam:

- a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos orientados à mudança de mentalidades e de práticas individuais e

coletivas que possam gerar ações e instrumentos em favor da defesa, da promoção e ampliação dos Direitos Humanos (BRASIL, 2007 p.17).

São essas dimensões que devem ser pensadas na educação básica e na educação superior, principalmente, nos cursos de formação de professores. Aos poucos, com os conhecimentos adquiridos, com as vivências, com as trocas, tanto alunos quanto professores podem se constituir em agentes promotores e ampliadores dos direitos humanos.

Num contexto de mudanças no que se refere a uma educação para os direitos humanos, em 2003, é criada a primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Resultado do movimento nacional e internacional em defesa e ampliação dos direitos humanos está referendado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e demonstra o fortalecimento da democracia e a interdependência entre todos os direitos: civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

A elaboração desse PNEDH, em 2003, tem como marco inicial a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), formado por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e organismos internacionais. No final do mesmo ano, foi entregue a primeira versão do PNEDH.

Em 2004, o Plano é divulgado e debatido em encontros, seminários, fóruns em âmbito internacional, nacional, regional e estadual. Em 2005, encontros são realizados para difundir e ampliar o documento. Em 2006, após apresentação ao Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos para revisão e análise, ocorre a consulta pública, via internet. Posteriormente, a revisão e aprovação pelo CNEDH e, finalmente, saem a versão definitiva do PNEDH.

Como resultado dessa participação, a atual versão do PNEDH se destaca como política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa (BRASIL, 2007, p. 12- 13).

Desse modo, para que o exercício da cidadania aconteça de fato, é necessária a formação de cidadãos (ãs) conscientes de seus direitos e seus deveres, conhecedores das normas que os (as) protegem “[...] a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos” (BRASIL, 2007, p. 25). A educação,

vista nessa perspectiva, passa a ser o principal meio para que as gerações mais jovens conheçam os direitos humanos, se reconheçam dentro deles e passem a exigir a concretização dos mesmos. Ela se torna ainda mais importante quando passa a ser direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Porém, é importante ter claro que os processos educativos acontecem o tempo inteiro na vida das pessoas.

Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação pensada em um sistema geral, que implica na educação escolar, mas que não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte do ser humano. Isto pode ocorrer no âmbito familiar, na sua comunidade, no trabalho, junto com seus amigos, nas igrejas, etc (HADDAD, 2004, p. 03).

Certamente, os sistemas escolares fazem parte do desenvolvimento humano. Neles, as aprendizagens básicas são desenvolvidas e conhecimentos essenciais são transmitidos. Na modernidade, o conhecimento escolar passa a ser uma condição para a sobrevivência e bem-estar social.

De acordo com os termos firmados no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, a educação contribui também para:

- a) Criar uma cultura universal dos direitos humanos;
- b) Exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações;
- c) Assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre (BRASIL, 2007, p. 25).

A educação possibilita ao ser humano a entrada no mundo da cultura. Essa formação cultural coincide com a formação humana. Nesse sentido, ela se destaca como responsável pela formação humana de forma intencional e sistematizada, garantindo a participação de todos na construção da sociedade e tornando-se elemento facilitador da democracia.

A criação do PNEDH se constitui em um avanço para a educação em direitos humanos. Porém, essa preocupação com a pessoa humana, essa necessidade de educar no sentido de respeitar o outro, enquanto um ser de direitos, independente de origem, características físicas, de gênero, de raça, o respeito à diversidade passa, lentamente, no Brasil, a fazer parte dos documentos norteadores da educação brasileira.

Nesse contexto de uma educação em direitos humanos, em 2012 o Ministério da Educação aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), documento em consonância com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). As diretrizes se fundamentam nos seguintes princípios:

A dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, a vivência e a globalidade; e a sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2013, p. 07).

A educação é um direito humano garantido pela Constituição Federal de 1988, em seus Artigos 205 a 214. Nesse cenário, cabe às escolas e às instituições de ensino direcionar os projetos político-pedagógicos para os direitos humanos, preocupando-se com a formação do caráter e da personalidade das pessoas. As disparidades crescentes no mundo atual e a busca desenfreada pelo poder e por bens de consumo conduzem à coisificação das pessoas. A educação é preponderante na configuração de possibilidades para transformar essa realidade.

Desse modo, as ações educativas com enfoque em direitos humanos devem: “conscientizar acerca da realidade, identificar as causas dos problemas, procurar modificar atitudes e valores, e trabalhar para mudar as situações de conflito e de violações dos direitos humanos” (BRASIL, 2013, p. 34). Para tanto deve prevalecer a solidariedade e o compromisso com a vida.

Nesse contexto, uma das concepções trazidas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos é da “educação para a mudança e a transformação social” (BRASIL, 2013, p. 42). Essa transformação propõe fazer com que o sujeito faça uma nova interpretação de sua existência, livrando-se das violações e preconceitos que permeiam seu ambiente, como por exemplo, as desigualdades, a violência e a discriminação. De acordo com as Diretrizes em estudo, a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e voltada para a preservação da natureza.

A Educação em Direitos Humanos, proposta pelas Diretrizes, deve acontecer transversalmente, de forma a conceber a possibilidade de interação entre as diferentes áreas de conhecimento e em todas as etapas educativas, comprometendo de forma positiva o currículo e a própria organização escolar.

Nesse contexto de políticas públicas voltadas para a educação de qualidade, onde os direitos humanos passam a ser concretizar oficialmente nos documentos, se torna importante conhecer a trajetória desses mesmos direitos nos planos nacionais de educação que passam a compor as políticas públicas do Estado.

Nesse percurso cronológico vale ressaltar a criação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9/1/2001) que resulta das disposições legais contidas no artigo 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 35):

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, e à integração das ações do poder público que conduzem à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística.

Além do que está disposto na Constituição, a LDB nº 9.394/96 prevê, no artigo 87, quando institui a Década da Educação, em seu parágrafo 1º, a criação do Plano Nacional de Educação:

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996, p. 58).

Na tentativa de construir um Plano de Educação com a participação da sociedade, a proposta é elaborar um plano junto ao coletivo dos trabalhadores em educação, um plano de educação com uma postura ética e democrática que daria novos rumos à educação, visto que teria a participação daqueles que estão à frente do processo educacional. Assim, o plano é produto das discussões realizadas em 1996 e 1997, sob a coordenação e apoio das entidades do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. É importante ressaltar, no documento proposto no II Congresso Nacional de Educação (CONED) em 1997, a concepção de educação como “[...] um instrumento de formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social”. Para Hermida (2006, p. 249), ela tem também a função de “[...] contribuir com o aprimoramento do indivíduo e da sociedade para a construção coletiva de um novo projeto de inclusão e de qualidade social para o Brasil”. Princípios indispensáveis a uma sociedade democrática, cuja Constituição recebe o apelido de Constituição Cidadã, por ser considerada uma das mais avançadas do mundo no que se refere a Direitos Humanos, e

que, se devidamente respeitados por todos os setores da sociedade, contribuirão para mudanças significativas na educação.

Esse PNE (2001- 2010) envolveu o embate entre dois projetos, um da sociedade brasileira e outro encaminhado pelo Executivo Federal. Os dois apresentavam concepções e prioridades educacionais distintas. O PNE aprovado deixou de fora um conjunto de princípios da proposta do PNE da sociedade brasileira. “A aprovação do PNE foi o resultado, portanto, da hegemonia governamental no Congresso Nacional, que buscou traduzir a lógica de suas políticas em curso” (DOURADO, 2011, p. 26). Segundo Dourado (2011), o PNE (2001-2010) não fazia parte das prioridades governamentais. Como consequência, a tramitação inicial foi pelo Legislativo, a partir da proposta formulada pela sociedade civil, por meio de congressos nacionais de educação. Logo, a ação governamental foi de encaminhar e aprovar a proposta do Executivo¹⁷.

Para Freire (2003, p. 77) “ainda hoje, apesar de todas as condições favoráveis à democratização política e cultural que estamos vivendo, sente-se claramente um gosto às vezes irreprimível pelas soluções verticais, antidemocráticas”. Um exemplo claro dessa atitude foi a aprovação do PNE, mesmo com toda a tentativa de democratizar o plano, aquele aprovado não representou fielmente a vontade da sociedade.

Outro fator que merece ser mencionado no PNE em questão foi definir grandes metas para a melhoria da qualidade da educação. Porém, sem ter efetivamente mecanismos concretos de financiamento, limitando, desse modo, a concretização dos objetivos e metas previstos.

Em relação à avaliação do PNE (Lei nº 10.172, de 9/1/2001), realizada pelo MEC (2010), no que se refere a políticas de inclusão e diversidade, uma ênfase maior foi dada às pessoas com deficiência, aos indígenas e à educação de jovens e adultos.

A busca de uma política educacional voltada para a inclusão, pautada no respeito à diversidade; a implementação de ações concretas para cumprir a Constituição Federal de 1988, na proteção às manifestações das culturas indígenas e na garantia a essas comunidades da utilização de suas línguas maternas, processos próprios de aprendizagem, acesso ao ensino bilíngue e à formação de profissionais da educação, originários dos próprios povos (BRASIL, 2010, p. 770 *apud* DOURADO, 2011, p. 32)

¹⁷ O governo FHC, por meio do Ministério da Educação, efetivou lógicas de gestão, para implementar amplo processo de reforma educacional, cujas prioridades constituíram, hegemonicamente, a adoção de políticas focalizadas, com forte ênfase no ensino fundamental, e a efetivação de vários instrumentos e dispositivos, visando a construção de um sistema de avaliação da educação. (DOURADO, 2011, p. 26)

O PNE (2001-2010) refere-se a alguns grupos que sofrem com a exclusão dentro da sociedade. Entretanto, não menciona grande parte que sofre com discriminação, preconceito, desrespeito. Nesse sentido, os movimentos sociais, os educadores, gestores, a sociedade civil não perceberam “[...] um compromisso do Estado, na época, com a superação das desigualdades, sobretudo educacionais, que incidiam de forma específica sobre determinados coletivos sociais e étnico-raciais” (GOMES, 2011a, p. 224). Uma movimentação começou a acontecer por parte desses movimentos sociais no sentido de cobrar do Estado políticas públicas voltadas para a superação das desigualdades.

Desse modo, em 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva são criadas duas secretarias, com o objetivo de trabalhar articuladas com os Ministérios, inclusive o Ministério da Educação, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM). Essas Secretarias representam o interesse do governo e um grande avanço na luta pela superação das desigualdades raciais e de gênero.

No ano de 2003, mais uma ação do governo, agora direcionada para o sistema educacional, entra em vigor, com o intuito de promover a igualdade racial. É aprovada a Lei nº 10.639/03 que trata sobre a inclusão, no currículo oficial, principalmente, nas áreas de Artes, História e Língua Portuguesa da temática História da África e Cultura afro-brasileira. Alguns anos depois, em 2008, a Lei nº 11.645/08, acrescenta História e Cultura Indígena.

2. 5. O NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PROJETO DE LEI Nº 8.035/2010) E A QUESTÃO DA DIVERSIDADE

Embora, no início do ano 2000, segundo GOMES (2011a, p. 224), já existisse toda uma trajetória dos movimentos sociais e pesquisas que demonstravam o quanto a “[...] exclusão social afeta de forma contundente os coletivos caracterizados não só pela pobreza, mas também pela raça, etnia, idade, gênero e diversidade sexual, o direito à diversidade, não era sequer pensado, pelo Estado brasileiro”. Nesse sentido, o Documento Referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE -2010), se constitui em um instrumento norteador para a construção do novo PNE.

Esse documento ressalta as demandas da sociedade civil, por meio de representantes dos profissionais da educação e dos movimentos sociais que muito lutaram para a inclusão de propostas para a educação das relações étnico-raciais, a educação do campo, a educação ambiental, as questões de gênero e diversidade sexual e a questão quilombola não fossem deixadas de fora, como aconteceu no PNE (2001-2010). No Documento Referência da

CONAE (2010) o eixo VI tem como título Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, o qual pretende que questões ligadas ao tema em questão estejam presentes nas diversas instituições educativas e em todos os níveis e modalidades de educação.

Vivemos, no terceiro milênio, um momento histórico, em que as questões de reconhecimento, justiça social, igualdade, diversidade e inclusão são colocadas na agenda social e política, na mídia, na esfera jurídica e, também, na política educacional. Embora tais questões sempre fizessem parte do desenvolvimento da própria educação brasileira, nem sempre elas foram reconhecidas pelo poder público como merecedoras de políticas, compreendidas como direito, ao qual se devem respostas públicas e democráticas (BRASIL, 2010, p. 97).

Essas mudanças resultam da ação política dos movimentos sociais, da luta dos trabalhadores em educação, que, pouco a pouco, introduziram essas questões na agenda das políticas educacionais, transformando-as em leis, políticas e práticas. É fato que transformações como essas, que visam à construção de uma escola, uma sociedade mais democrática, levam tempo, demandam empenho, dedicação, visto que o Brasil tem um processo histórico, político e cultural fortemente marcado por ações antidemocráticas e a educação, esteve por muito tempo, envolvida em tais processos.

Assim, “a articulação entre justiça social, educação e trabalho – que leve em consideração a inclusão, a diversidade e a igualdade – precisa ser mais do que uma frase retórica” (BRASIL, 2010, p. 98). A vivência democrática e o exercício da cidadania farão com que os dizeres acima passem a se concretizar na prática. A verdadeira democracia deve incorporar a diversidade como constituinte das relações humanas e também lutar pela superação do trato desigual dado à diversidade ao longo do processo de desenvolvimento do País.

Um Estado Democrático que tem como eixo a garantia da justiça social é aquele que reconhece o cidadão como sujeito de direitos, inserido em uma ordem política, econômica, social e cultural, colocando como norte da sua ação política a superação das desigualdades sociais, raciais e de gênero (BRASIL, 2010, p. 99).

Essa movimentação da CONAE (2010), a qual resulta na construção de um Documento Referência que demonstra a preocupação com a justiça social, com a superação das desigualdades sociais, de raça e de gênero, deve embasar o novo PNE e todos os demais documentos voltados à educação que, então, devem surgir.

Com avanços e limites, não há como negar que houve outro impulso no que se refere ao lugar ocupado pelas diferentes expressões da diversidade nos últimos oito anos desencadeando políticas, programas e ações inovadoras nesse campo. Mesmo que esse movimento possa ainda ser considerado lento, dada a situação histórica de desigualdade e discriminação que incide sobre esses coletivos sociais, é certo que um compromisso maior do Estado brasileiro foi assumido com os movimentos sociais neste período. (GOMES, 2011a, p. 220).

Mesmo sofrendo limitações, muitas vezes impostas por governos autoritários, em regimes repressivos, os movimentos sociais simbolizam uma parcela da sociedade que sofreu e sofre com preconceito e discriminação. São esses movimentos que lutam pela superação da desigualdade e pela construção de uma sociedade mais justa, cobrando do Estado, cada vez mais políticas públicas voltadas para uma educação democrática e emancipatória. Para tanto, em 2004, é criada na estrutura do MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Conscientes do equívoco cometido no PNE 2001-2010 e com a pressão dos movimentos sociais, a diversidade recebe atenção especial no novo PNE, e essa questão, segundo o MEC, deverá orientar o plano em análise. Para tanto, se torna necessário expor esse conceito, que surgiu, a partir das deliberações da CONAE (2010), somado à leitura do texto do Projeto de Lei nº 8.035/2010.

A diversidade é entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças nos contextos e relações de poder. O direito à diversidade na educação brasileira não significa a mera soma das diferenças, antes, ele se concretiza por meio do reconhecimento das diferentes expressões, histórias, ações, sujeitos e lutas no contexto histórico, político, econômico, cultural, social brasileiro, marcado por profundas desigualdades (ABREU E CORDIOLLI, 2011, *apud* GOMES, 2011a, p. 222).

Nesse sentido, é importante pensar em políticas públicas que garantam o direito à diversidade, o reconhecimento do sujeito, enquanto ser que possui uma história, uma cultura, que se encontra inserido na sociedade sentindo-se parte dela, independente da cor, do gênero, da origem, da religião. Tornam-se urgentes políticas educacionais, programas, ações e práticas pedagógicas que garantam a todos, justiça social, igualdade e equidade. Assim, durante a CONAE (2010), um avanço significativo pode ser observado.

[...] o Ministério da Educação, em articulação com os educadores, movimentos sociais e demais setores da sociedade civil, concordou e acordou sobre a centralidade da diversidade na política educacional, o que possibilitou sua inclusão no eixo VI Justiça Social, Educação e Trabalho: inclusão, diversidade e igualdade. Dessa forma, outros coletivos sociais e temáticas passaram a ocupar lugar de legitimidade institucional e política nas discussões da conferência e nas suas deliberações. (GOMES, 2011a, p. 225).

O eixo VI se constitui na materialização de anos de luta dos movimentos sociais pela construção de uma sociedade mais justa e pelo respeito às diferenças. Todavia, não representa a inserção automática da diversidade no ensino. Uma educação que por séculos foi marcada pela supervalorização da cultura europeia e norte-americana, desvalorização da cultura local e dos povos indígenas e negros que contribuíram para a formação do povo brasileiro, requer uma reconfiguração total da escola e dos sistemas de ensino. A preocupação atual deve ser com uma educação pela e para a diversidade. Uma proposta de educação que colabore para a consolidação de ações que garantam o reconhecimento da diferença, na luta pela igualdade.

A partir do Documento Referência da CONAE (2010) é fácil perceber que a luta dos movimentos sociais, nos últimos dez anos, não foi em vão. Mudanças estão previstas no novo PNE no que se refere à diversidade. Barreiras existirão, porém será um motivo a mais para continuar lutando, sem deixar de acreditar na construção de uma sociedade que respeite as diferenças. De acordo com Gomes (2011a, p. 227):

Uma educação que afirme e reconheça a diversidade e as múltiplas identidades, sendo coerente com a própria diversidade cultural que marca a história do nosso país. Uma educação que garanta o direito à diferença não somente por meio das relações pedagógicas, mas também da política educacional, da gestão do sistema de ensino, dos currículos, da formação de professores e da luta pela valorização dos profissionais da educação.

O reconhecimento da diversidade como prática presente em todos os setores da sociedade, que não seja, apenas, um tema transversal trabalhado esporadicamente nas escolas em comemoração a algumas datas do calendário. Diversidade deverá ser tratada como política pública de formação inicial e continuada dos professores e de todos que fazem parte dos sistemas de ensino. Indo mais além, de todos aqueles que trabalham com a gestão pública, pois práticas racistas, sexistas e homofóbicas estão presentes em todos os setores do serviço público do País. Para combatê-las, atitudes mais enérgicas precisam ser tomadas. Um plano de educação que atenda as demandas dos movimentos sociais em prol da diversidade é um grande avanço. Entretanto, segundo Dourado (2011), são reivindicações que avançaram nos

últimos dez anos. A centralidade e radicalidade estão pouco contempladas no Projeto de Lei nº 8.035/2010 do novo PNE.

Desse modo, é importante estabelecer essas relações de comparação entre o PNE anterior e o atual, a fim de perceber quais aspectos relacionados à diversidade necessitam de mais atenção. Para GOMES (2011a, p. 245) “o grande desafio é compreender a diversidade na estrutura social e na teia das relações sociais estabelecidas em uma sociedade pluriétnica, multirracial e ao mesmo tempo, profundamente desigual como no caso do Brasil”. Essa é uma tarefa difícil para a esfera pública, pois pensar a diversidade como direito e emancipação social foi uma discussão que surgiu no campo das lutas sociais e não pelo Estado.

Outro fator destacado pela autora refere-se ao fato que, no Brasil, se partilha de um imaginário social pautado na democracia racial, “esse poder enraizador e hipnotizador do mito da democracia racial incute em nossa sociedade a visão de que o Brasil é um ‘paraíso racial’, bem como o ‘paraíso da diversidade cultural’” (GOMES, 2011a, p. 246). Nesse sentido, é possível perceber uma contradição: “uma apologia à diversidade e uma prática social estruturada na hierarquização social, no racismo, na desigualdade de renda, na falta de garantia de condições básicas de sobrevivência” (GOMES, 2011a, p. 246). Não é difícil perceber essas relações com a população LGBT, mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiência, povos do campo. São resquícios do colonialismo, apesar de, hoje, vivenciar o regime republicano, ainda há fortes marcas do colonialismo na sociedade. Neste, o que predominava, segundo Freire (2003, p.64) era o mutismo.

Entendemos por mutismo brasileiro a posição meramente espectante do nosso homem diante do processo histórico nacional. Posição espectante que não se alterava em essência e só acidentalmente, com movimento de turbulência. Cessados os momentos de turbulência, a constante, mais uma vez, era o mutismo, o alheamento à vida pública.

Assim, a posição de meros espectadores não é algo atual. Aceitar o que acontece, o preconceito, a discriminação, a exploração, o desrespeito à diversidade são práticas frequentes em uma sociedade com forte herança colonialista, práticas essas que acontecem constantemente nos sistemas de ensino. Por isso, a necessidade de estabelecer diálogos com a sociedade sobre a diversidade, sabendo da histórica dificuldade dessa prática nas políticas educacionais. É preciso que se realize um trabalho consistente na educação, que a diversidade não seja utilizada somente como um tema transversal, prática frequente em muitas instituições de ensino. Para Gomes (2011a, p. 247):

A diversidade deverá ocupar lugares específicos no campo das políticas públicas, sobretudo, as políticas educacionais. Porém, ao mesmo tempo, ela necessita ser incluída de forma transversal e emancipatória em todas as políticas de financiamento, renda, saúde, emprego, moradia, questões ambientais etc. A transversalidade, nesse caso, não deve ser entendida como sinônimo de diluição. Trata-se de uma transversalidade emancipatória.

Nesse contexto, situada no campo das políticas públicas, a diversidade impõe uma ação que articule igualdade social, justiça social, diversidade e equidade. O desafio do novo PNE é destinar a ela um lugar central como meta e “[...] inseri-la de forma transversal e emancipatória nas estratégias das metas que se referem ao financiamento, a universalização da educação básica, a ampliação da educação superior, a formação e valorização dos profissionais da educação [...]” (GOMES, 2011a, p. 247). É importante que ela permeie todas as dimensões das políticas educacionais.

Contudo, é fato que houve um avanço significativo do PNE (2001-2010) para o novo PNE (2014-2024), no que se refere à inclusão da diversidade dentre as metas e estratégias. Entretanto, é um avanço parcial, da forma como está apresentado, empecilhos para sua efetivação irão aparecer.

Algumas questões como relações étnico-raciais, que foram incluídas, porém no Projeto de Lei, não aparecem compondo uma meta geral. Essas questões merecem um tratamento especial, pois há a necessidade de construir uma educação antirracista, que vise à superação do preconceito racial, questão amplamente discutida no Documento Referência da CONAE (2010), já no item 279, letra a, quando se refere às relações étnico-raciais.

Garantir a criação de condições políticas, pedagógicas, em especial financeiras, para a efetivação do 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 (Lei nº 10.639/2003), no âmbito dos diversos sistemas de ensino, orientando-os para garantir a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, desde a educação infantil até a superior (BRASIL, 2010, p. 104).

É importante ressaltar esse primeiro item para exemplificar o que foi dito em relação ao Documento da CONAE (2010), suas importantes contribuições no que se refere às questões étnico-raciais, fruto da mobilização dos movimentos negros e demais movimentos sociais que lutam por uma educação voltada para a superação de toda forma de preconceito. Questão muito debatida no Documento da CONAE (2010) e pouco explorada no novo PNE e,

se assim permanecer até a aprovação da proposta final, as consequências em relação à superação do preconceito racial não serão positivas tanto nas escolas, quanto nos cursos de formação de professores.

Na versão inicial, o novo PNE tem como Meta sete atingir de 2011 até 2021 médias nacionais para o IDEB¹⁸. Esta é a meta que mais possui estratégias e uma delas é importante citar por estar diretamente relacionada ao objeto de estudo da pesquisa em questão. Estratégia 7.16:

Garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos termos da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil em geral (BRASIL, 2010, p. 10).

Para Gomes (2011a), o fato das leis aparecerem como uma das estratégias referentes à meta do IDEB pode demonstrar o interesse em inserir nos currículos e no projeto político pedagógico as temáticas referentes às leis, de modo que passarão a fazer parte dos processos de avaliação dos resultados. Ou ainda o processo de discussão e apropriação dos conteúdos referentes às leis fortalecerá a autoestima e autoconfiança dos estudantes, principalmente, os que pertencem aos segmentos étnico-raciais destacados e o desempenho escolar destes nas avaliações em larga escala será melhor. O conhecimento da própria história e cultura, a valorização dessas de uma maneira real, sem estigmas e preconceitos certamente elevarão a autoestima de estudantes que sofrem com preconceito racial, porém essa tarefa não é suficiente.

São temáticas a serem trabalhadas em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Restringi-las à meta do Ideb e não transversalizá-las de forma emancipatória nas demais metas e estratégias do Plano, principalmente aquelas que dizem respeito à universalização da educação básica e superior, à qualidade da educação superior, à formação de professores, à alfabetização e ao financiamento, diminui a sua força pedagógica e política (GOMES, 2011a, p. 256).

Do mesmo modo, o Documento Referência CONAE (2014) apresenta no Eixo II Educação e Diversidade: Justiça social, Inclusão e Direitos Humanos. Assim como os demais eixos, este visa orientar a formulação de políticas de Estado para a educação nacional, em

¹⁸ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o indicador criado pelo Inep a partir de dados do Censo, Saeb e Prova Brasil para fazer o acompanhamento e estabelecer o padrão de qualidade que o Ministério da Educação definiu como meta a ser atingida. (PNE 2011 -2020: Metas e Estratégias http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf)

diferentes níveis, etapas e modalidades. Também estão em consonância com as lutas históricas dos movimentos de resistência e debates democráticos, construídos pela sociedade civil organizada, pelos movimentos sociais e pelo governo, tomando como referência as deliberações da I CONAE/2010.

A temática Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos “constitui o eixo central da educação e objeto da política educacional. Diz respeito à efetivação da educação pública democrática, laica e com qualidade social nas instituições educativas de todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2013, p. 28). Nesse contexto, a diversidade entendida como a construção histórica, social e política das diferenças que se expressa nas relações sociais e de poder. Nessas relações de poder as diferenças são hierarquizadas, descaracterizadas e transformadas em desigualdades. Os movimentos sociais atuam na esfera da educação no tocante à diversidade. Educam a si mesmos e à sociedade. Alertam para o fato de que ao desconhecer a riqueza e a complexidade da diversidade pode-se reforçar o racismo, tratar diferenças de forma discriminatória, contribuindo assim para o aumento das desigualdades de classe, étnico-raciais, de gênero, idade, religiosa, orientação sexual, cidade/campo.

Desse modo, a construção de uma educação mais inclusiva perpassa por políticas educacionais voltadas ao direito e reconhecimento à diversidade. Destarte:

Faz-se necessária a realização de políticas, programas e ações concretas e colaborativas entre os entes federados, garantindo que os currículos, os projetos político-pedagógicos, os planos de desenvolvimento institucional, dentre outros, considerem e contemplem a relação entre diversidade, identidade étnico racial, igualdade social, inclusão e direitos humanos (BRASIL, 2013, p. 28).

Nesse cenário, é importante a participação da sociedade. A construção de canais de diálogos envolvendo os movimentos sociais constitui-se fundamental para a democratização dos fóruns de decisão e das políticas públicas, cujo processo de implementação requer controle social e transparência. Os movimentos sociais lutam pela afirmação e garantia dos direitos, assim como cobram políticas públicas e democráticas e a construção de ações afirmativas destinadas aos grupos, historicamente discriminados.

Essas ações afirmativas visam à superação das desigualdades e injustiças, que incidem historicamente sobre determinados grupos sociais, étnicos e raciais “na educação, as ações afirmativas dizem respeito à garantia do acesso, da permanência e do direito à aprendizagem nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação aos grupos historicamente excluídos”

(CONAE 2014, p. 29). Para tanto, há que se reconhecer o direito à diferença e lutar pela superação das desigualdades raciais, socioeconômicas, de gênero, regionais, de acesso à terra, para o exercício dos direitos humanos.

Por fim, a Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. O Novo Plano Nacional de Educação tem vigência de dez anos, a contar da publicação da Lei. O documento final demonstra um grande retrocesso no que se refere ao respeito às diferenças. Retira-se a diretriz que propõe a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de origem sexual. Assim, fica mantida a redação do Senado, que traz no art. 2º, a diretriz III: “Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014).

No tocante às Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, compõem a Meta 7, que se refere à melhoria de fluxo escolar e aprendizagem para atingir as médias propostas pelo IDEB. A redação final determina:

7.25 Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (BRASIL, 2014).

Assim, a reinterpretação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, enquanto política pública educacional que pressupõe o reconhecimento das injustiças cometidas com os povos indígenas, africanos e afrodescendentes, ultrapassa os limites do currículo. Requer uma política séria e eficaz, que permeie todas as etapas da educação, desde o financiamento, a alfabetização, educação superior e formação de professores não devem restringir-se, apenas, a uma meta, mas aparecer de forma transversal emancipatória em todas as outras.

Desse modo, é importante a mobilização dos movimentos sociais, para que todo o trabalho realizado junto à sociedade para uma educação justa e democrática não se transforme em interesses de uma minoria. As Conferências da CONAE se constituem momentos de somar forças para lutar por uma educação voltada para a superação do preconceito e da discriminação racial. A aprovação do Novo Plano Nacional de Educação, no que concerne ao respeito às diferenças, não atinge os objetivos esperados, porém, essa é uma luta da sociedade como um todo, que tem na educação a esperança da mudança. Então, todo processo de

mudança demanda tempo e luta, não será diferente em relação à superação do preconceito racial.

3. AS LEIS Nº 10.639/03 E 11.645/08 E A POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

3.1. RELAÇÃO IGUALDADE, DIFERENÇA: UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS

A luta por uma sociedade sem preconceito, sem discriminação é muito antiga. Porém, segundo Candau (2010), é na contemporaneidade que vários movimentos sociais se organizam para denunciar as desigualdades, injustiças e discriminações e, ao mesmo tempo, afirmam a necessidade de maior igualdade e reconhecimento das diversas culturas. A questão da igualdade, na sociedade atual, é importante na constituição de sujeitos de direitos, pois a proteção endereçada a grupos de pessoas particularmente vulneráveis constituem a tônica desse processo.

No caso brasileiro, o processo especificação do sujeito de direito ocorreu fundamentalmente com a Constituição de 1988, que, por exemplo, traz capítulos específicos dedicados à criança, ao adolescente, ao idoso, aos índios, bem como dispositivos específicos voltados às mulheres, à população negra, às pessoas com deficiência etc (PIOVESAN; PIOVESAN; SATO, 2013, p. 292).

Dessa forma, consolida-se no Direito brasileiro, para as autoras em tela, o valor da igualdade com respeito à diferença e à diversidade. Porém, essa concepção apresenta duas vertentes que visam à implementação do direito à igualdade. São elas o combate à discriminação e a promoção da igualdade.

[...] hoje o combate à discriminação torna-se insuficiente se não se verificarem medidas voltadas à promoção da igualdade. Por sua vez, a promoção da igualdade, por si só, mostra-se insuficiente se não se verificarem políticas de combate à discriminação (PIOVESAN; PIOVESAN; SATO, 2013 p. 293).

Logo, uma sociedade que tem como princípio constitucional a igualdade, precisa construir alternativas por meio de políticas públicas que se tornem eficazes no combate à discriminação. Não há igualdade onde uns se julgam, pela cor da pele, superiores aos outros.

Para Candau (2010), existe uma dialética entre igualdade e diferença, entre superar as desigualdades e reconhecer as diferenças culturais. A igualdade não está oposta à diferença e

sim à desigualdade. Do mesmo modo, a diferença não se opõe à igualdade, e sim, à padronização.

O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e também lutar com todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Nem padronização, nem desigualdade. E, sim, lutar pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças (CANDAUI, 2010, p. 209).

Nesse sentido, a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 20 de dezembro de 1968, afirma a necessidade de eliminar rapidamente a discriminação racial no mundo, em todas as suas formas e manifestações, e de assegurar a compreensão e o respeito à dignidade da pessoa humana. Nessa direção, em seu artigo 1º, define discriminação racial como:

A expressão *'discriminação racial'* significará toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública (ONU, 1968, p. 01, grifo do autor).

Para Piovesan, Piovesan e Sato (2013), preconceito racial é toda forma de exclusão ou restrição baseada em raça, cor ou origem, com o objetivo de anular o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições dos direitos humanos e liberdades fundamentais, nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo. Discriminação, nesse caso, é desigualdade. Ao ratificar essa Convenção, o Brasil assume a responsabilidade de eliminar, mesmo que progressivamente, todas as formas de discriminação, assegurando a efetivação da igualdade.

Um documento que merece destaque, pela pertinência da discussão do tema, é a Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais de 1978. Em seu artigo 1º, parágrafo 2º, enuncia que:

Todos os indivíduos e os grupos têm o direito de serem diferentes, a se considerar e serem considerados como tais. Sem embargo, a diversidade das formas de vida e o direito à diferença não podem em nenhum caso servir de pretexto aos preconceitos raciais; não podem legitimar nem um direito nem uma ação ou prática discriminatória, ou ainda não podem fundar a política do apartheid que constitui a mais extrema forma do racismo (ONU, 1978, p. 01).

O respeito à diferença aparece, nesse documento, como um direito do indivíduo. As diferenças não podem ser consideradas motivos para atitudes de discriminação ou racismo. A maneira como os preconceitos raciais se institucionalizam criam a desigualdade racial e procuram meios de justificar seus atos. Dessa forma, vítimas enfrentam obstáculos para o seu crescimento e desenvolvimento. Apesar de fazer referência ao *apartheid*, se percebe, claramente, essas questões na sociedade atual, vítimas de preconceito racial, sofrem com injustiças sociais.

No Brasil, a Constituição de 1988, ao ratificar documentos internacionais de combate à discriminação racial, em seu art. 5º XLI “- a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais” (BRASIL, 1988) e ainda XLII “- a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 1988). Outra iniciativa do governo brasileiro, em relação à legislação, é motivo para o comentário de Piovesan, Piovesan e Sato (2013, p. 294):

A fim de conferir cumprimento ao referido dispositivo constitucional, surgiu a Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que definiu os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. Em 13 de maio de 1997, foi ainda aprovada a Lei n. 9.494, que estabelece a punição dos crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, alterando a Lei n. 7.716, de 1989, de forma a ampliar o seu objeto originariamente restrito ao combate dos atos resultantes de preconceito de raça ou cor.

Assim, é possível perceber o empenho do Estado brasileiro em coibir práticas discriminatórias. Porém, no tocante à discriminação racial, cabe à população em geral, sempre que presenciar qualquer tipo de atitude que denote preconceito racial, denunciar e exigir o cumprimento da Lei.

A Constituição de 1988 marca o início de uma nova era democrática no País. Vários documentos surgem como forma de fortalecer a luta contra o preconceito racial e ratificar o que já está posto sobre a temática. Muitos desses documentos trazem a educação como ponto de partida para que mudanças em relação a preconceito racial passem a acontecer na prática.

Desse modo, é necessário destacar algumas questões importantes no que concerne às questões étnico-raciais. Em primeiro lugar, qual é a definição do termo raça? Dois sentidos são reivindicados, um pela biologia, outro pela sociologia. Em termos científicos, raça humana significa a divisão dos seres humanos em subespécies, cada qual com suas qualidades. Essa ideia, segundo Guimarães (2003), hierarquizou as sociedades e populações humanas e fundamentou certo racismo doutrinário. Essa doutrina sobreviveu às ciências

humanas e respaldou posturas políticas insanas como o holocausto. Após a Segunda Guerra Mundial, há um esforço de biólogos, sociólogos e antropólogos para sepultar a ideia de raça. A partir de então, raças passam a ser consideradas uma construção social e a ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais. Para a sociologia, raças são discursos sobre as origens de um grupo, que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas. Outro discurso refere-se a lugares; lugares geográficos de origem. Aquele lugar de onde se veio e que permite a identificação com um grupo enorme de pessoas, nesse caso, etnias.

A partir de 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU), reintroduz a ideia de raça e passa a reivindicar a origem africana para identificar os negros. O Movimento Negro ressignifica o termo raça positivamente, raça enquanto emancipação e não enquanto regulação conservação. Ao politizar raça, rompem com visões distorcidas, negativas, sobre negros, sua história, cultura, conhecimentos e práticas. Também a questão étnico-racial é reinterpretada e vista como aliada na construção de uma sociedade onde as diferenças sejam vistas como características de cada indivíduo e não como pretexto para preconceito. Onde todos sejam tratados igualmente, enquanto sujeitos de direitos.

3.2. O SISTEMA EDUCACIONAL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ao fazer referência à educação, não há como deixar de citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, pois se constitui em um documento norteador da educação brasileira. Logo no art. 2º, traz como princípios e fins da Educação Nacional.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 01).

Nesse contexto, merece destaque a questão do pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania. Tanto a família quanto o Estado têm essa responsabilidade, mas ao Estado cabe as instituições responsáveis pelo ensino. O desenvolvimento do ser humano deve ser destinado ao exercício da cidadania. Exercer a cidadania é conviver em sociedade, sendo capaz de respeitar o outro, respeitar a igualdade e a diferença. A escola, o ensino institucionalizado têm a difícil função de desenvolver

plenamente o estudante e, ao fazer esse trabalho, ela estará preparando cidadãos para lutarem contra qualquer forma de preconceito ou injustiça social.

Nessa perspectiva, em 1997, o Ministério da Educação (MEC) lança o Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural (PCN Pluralidade Cultural). Logo na apresentação, ele enfatiza a necessidade do respeito ao outro para viver bem em sociedade.

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como também por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e que a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação (BRASIL, 1997, p. 117).

Ressalta, também, que a escola tem papel importante no reconhecimento da diversidade como parte inseparável da identidade nacional. É fundamental que o espaço escolar prime pelo conhecimento e respeito a essa diversidade. Respeitar cada grupo, sua história e sua cultura, que as diferenças se constituam em características e não em elementos para preconceito e discriminação, que a igualdade de direitos seja objeto de discussão constante no sistema escolar.

O trabalho com Pluralidade Cultural se dá a cada instante, exige que a escola alimente uma “Cultura da Paz”, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos os brasileiros. O aprendizado não ocorrerá por discursos, e sim em um cotidiano em que uns não sejam “mais diferentes” do que os outros (BRASIL, 1997, p. 117, grifo do autor).

Um destaque importante na justificativa do PCN- Pluralidade Cultural é o fato de que o brasileiro desconhece o próprio brasileiro e cria estereótipos, tanto regionais, como étnicos, sociais e culturais. A escola tem esse papel de estabelecer essa relação de conhecimento, mostrar ao estudante a verdadeira história e cultura, sem preconceito, sem estereótipos.

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao

processo educacional pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se vêem expostas (BRASIL, 1997, p. 122).

Nesse sentido, a escola também convive com atitudes de preconceito, de discriminação racial. Em virtude de atitudes expressas pelos alunos em relação às questões étnico-raciais, a escola passa a ter um papel fundamental na formação da criança e do adolescente. Perceber a diversidade cultural do País por meio dos conhecimentos sistematizados, valorizar cada cultura e não somente a sua, consolida também o espírito democrático. A convivência na escola com a diversidade deverá ser elemento norteador para a aprendizagem de singularidades presentes nas características de cultura, de etnias, de regiões que são mais perceptíveis quando colocadas juntas. Perceber o outro e perceber a si mesmo em relação ao outro são atitudes importantes na construção da cidadania para poder exercê-la.

Portanto, a temática transversal Pluralidade Cultural demonstra um avanço do Estado, trata-se de um reforço histórico na tentativa de, por meio da educação, minimizar as injustiças causadas pelo preconceito racial, pela discriminação. Conhecendo as origens e sentindo-se partícipe de uma cultura, o aluno reconhecerá o seu próprio valor. Ao perceber-se conhecedor da sua história e cultura poderá combater formas de preconceito que recaiam sobre si mesmo e as pessoas ao seu redor.

A luta por uma sociedade com mais dignidade é antiga. Os movimentos sociais reforçam essa luta por meio de conquistas que são ratificadas pelo governo e transformadas em lei, como ocorre com a lei nº 10.639/03.

3.3. LEI Nº 10.639/03: UMA HISTÓRIA DE CONQUISTAS

Os movimentos sociais constituem-se a partir dos anos de 1980, determinantes para questões relacionadas à diversidade. A pressão exercida por esses movimentos, ao longo da história, em busca da garantia de igualdade de direitos, do respeito às diferenças, desencadeou políticas de ações afirmativas.

Dessa forma, devido às pressões sociais, o entendimento da diversidade como construção social constituinte dos processos históricos, culturais, políticos, econômicos e educacionais e não mais vista como um “problema” começa a ter mais espaço na sociedade, nos fóruns políticos, nas teorias sociais e educacionais (GOMES, 2012, p. 688).

Nesse sentido, os movimentos sociais conseguem que suas reivindicações passem a fazer parte das arenas de disputas políticas e, muitas delas, acabam por se constituir em políticas educacionais. Nesse sentido, a Lei nº 10.639/03 é uma conquista dos movimentos sociais, especificamente, dos movimentos negros, e tem a educação como ponto de partida para que as desigualdades sociais sejam superadas e as diferenças sejam motivo de orgulho e não de preconceito.

A aprovação da Lei nº 10.639/03, a qual completou 10 anos no ano de 2013, tem raízes bem anteriores. Segundo Silva (2010), o final dos anos de 1970, com a reabertura política, foi o momento de reorganização dos movimentos negros no Brasil. Na agenda desses movimentos, um papel de destaque foi dado à educação, principalmente, no tocante à História e cultura Africana e afro-brasileira.

Nós, negros (as) brasileiros (as) percebemos a ausência de registros da nossa História social, o processo de leitura etnocêntrica e eurocêntrica da História sistematicamente difundido pela escola brasileira, a desvalorização constante de formas de manifestação da nossa alteridade, de aspectos diversos de nossas culturas e raízes (SILVA, 2010, p. 294).

Nesse sentido, é oportuno destacar a origem da Lei, a fim de perceber o tempo decorrido da proposta inicial até sua aprovação no Congresso Nacional. Abdias do Nascimento destacava-se pela liderança que exercia entre os intelectuais e ativistas negros. Durante o exílio, de acordo com Silva (2010) assumiu a cadeira de “Cultura Africana no Novo Mundo” na Universidade do Estado de Nova York. Ao retornar ao Brasil, assumiu o mandato de Deputado Federal e apresentou o projeto de Lei nº 1.332 de 1983 (SILVA, 2010). O artigo 8º do Projeto de Lei propõe o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, a partir de mudanças no currículo desde o ensino primário, hoje ensino fundamental, até o ensino superior e pós-graduação. Além da proposta de eliminar do ensino e das cartilhas a apresentação do negro de forma estereotipada, como apto para a escravidão, submisso. Para ilustrar melhor as intenções de Abdias do Nascimento, cabe aqui mencionar a justificativa feita para o Projeto de Lei nº 1.332/83.

O conteúdo da educação recebida por aquelas crianças negras que têm oportunidade de estudar representa outro aspecto da desigualdade racial anticonstitucional na esfera da educação [...] a civilização e história dos povos africanos, dos quais descendem as crianças negras, estão ausentes do currículo escolar. A criança negra aprende apenas que seus avós foram escravos; as realizações tecnológicas e culturais africanas, sobretudo nos períodos anteriores à invasão européia da África, são omitidas. Também se

omite qualquer referência à história da heróica luta dos afro-brasileiros contra a escravidão e o racismo, tanto nos quilombos como através de outros meios de resistência. Comumente o negro é retratado de forma pejorativa nos textos escolares, o que resulta na criança negra em efeitos psicológicos negativos amplamente documentados. O mesmo quadro tende a encorajar, na criança branca, um sentimento de superioridade em relação ao branco. O art. 8º deste projeto de lei objetiva a correção desta anomalia e a implementação do direito à isonomia assegurada pela constituição (NASCIMENTO, 1983 *apud* SILVA, 2010, p. 297)

Trata-se de um ensino que leva em consideração a diversidade, que seja dado à criança negra o direito de conhecer a própria história, sem estereótipos. Que seja apresentado ao estudante, os povos indígenas e africanos não só como silvícolas, como escravos, mas também, enquanto sujeitos da própria história. São povos que resistiram bravamente ao processo de colonização, que possuem uma cultura própria e lutam para que esta seja valorizada e não objeto de discriminação. Faz-se necessário que o conhecimento da história dos povos tenha por princípio a igualdade, que nenhum seja superior ao outro, para que todos, crianças negras e brancas, não vejam as diferenças como forma de discriminação.

Outro fator que Abdias destaca e que precisa ser revisto pela escola são as ideias veiculadas sobre o povo negro, em relação às questões étnico-raciais, presentes no material didático. Os estereótipos do negro como escravo, com uma enxada na mão ou sendo açoitado pelo capataz nas fazendas e a mulher negra como mucama ou ama de leite, sempre servindo ao branco. Esse é um pequeno exemplo do que é difundido nas escolas pelo material didático. Há que se ter um posicionamento crítico, não só no trabalho com o material, mas na escolha dele também. A escolha do material para o trabalho em sala de aula condiz com a postura do professor diante do que ele espera do seu aluno, diante do que ele entende por cidadania, democracia e outros conceitos que não adentraremos nesse momento. Nesse contexto:

A percepção é que ideias restritivas e manipuladas sobre a história e as tradições africanas e afrobrasileiras, sistematicamente difundidas pela escola, pelos currículos e pelos livros didáticos (que operam tanto por informações restritivas ou equivocadas quanto pela omissão) atuam para criar nos alunos uma predisposição à hierarquia racial (SILVA, 2010, p. 298).

De acordo com Silva (2010), a escola, ao proporcionar aos alunos brancos, negros, amarelos e indígenas o conhecimento de elementos da História e cultura afro-brasileiras, teria o objetivo de reconhecer os elementos civilizatórios das culturas africanas da diáspora, possibilitando aos alunos em geral o reconhecimento do processo civilizatório dos povos

africanos e aos alunos negros, em particular, a construção de identidade pautada em aspectos de positividade sobre seu grupo e sobre si mesmo.

Assim, passados 20 anos do projeto inicial e após muita mobilização e luta dos movimentos negros de todo País, em 09 de março de 2003, é sancionado, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei nº 10.639 que, por sua vez, modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), acrescentando os arts. 26 A, 79 A (vetado) e 79B.

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. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003 p. 25, grifo do autor).

Do mesmo modo, após o sancionamento da Lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 01, de 17 de março de 2004, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O art. 2º da Resolução que institui as diretrizes define-as do seguinte modo:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (BRASIL, 2004, p. 31).

Ao aliar a construção democrática às relações étnicas positivas, é perceptível que a função da educação está posta no sentido de transformar as relações étnico-raciais, propiciar aos estudantes conhecimentos que os tornem, cada vez mais, cidadãos capazes de combater qualquer forma de preconceito e discriminação na sociedade. Uma sociedade democrática

exige igualdade de direitos, exige o respeito às diferenças, exige o conhecimento da história e cultura dos povos negros e indígenas.

Nesse sentido, o parecer que regulamenta a alteração na LDB nº 9.394/96, trazida pela Lei nº 10.639/03, procura oferecer uma resposta, no que concerne à área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de ações afirmativas; isto é, de políticas de reparação, de reconhecimento e de valorização de sua história, cultura, identidade.

O presente documento salienta que tais políticas têm como metas os direitos dos negros de se manifestarem individual e coletivamente. O direito de se reconhecerem na cultura nacional. O direito de cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas equipadas, com professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimento, com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir à reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais.

A Lei vem com a intenção de rever esse currículo verticalizado, disputar espaço no currículo para que questões como essas passem a nortear o trabalho do professor. Segundo Silva (2011, p. 30), “tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afrodescendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros”. Nesse contexto,

A implementação da Lei nº 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã (GOMES, 2011b, p. 41).

Está claro que esses grupos acreditam que a escola tem papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade, a formação cidadã está aliada ao respeito à diversidade. Certamente, é, também, papel da escola, enquanto instituição de ensino, se posicionar politicamente contra qualquer forma de preconceito e discriminação. Todo educador, independente de sua crença, de sua posição política ou pertencimento étnico-racial, tem por obrigação de lutar contra o preconceito racial.

Portanto, a temática referente à Lei em estudo requer empenho do poder público no sentido de investir nas escolas, em equipamentos e material didático que contribuam para o

trabalho com a diversidade e não, simplesmente, perpetue visões estereotipadas dos negros, da sua história e cultura. Outro fator relevante e mencionado nas diretrizes curriculares se refere à formação dos professores, mudanças precisam acontecer tanto na formação inicial, quanto na formação continuada.

O professor precisa sair da graduação com uma concepção de educação para as relações étnico-raciais. O conhecimento da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros é de extrema necessidade para uma educação que prime pela democracia racial. Nesse cenário, a formação continuada em serviço merece uma atenção especial. Uma educação transformadora exige empenho do poder público na formação continuada do professor. Não há como exigir do professor uma prática voltada para superação do preconceito se não houver estudo, diálogo, momentos para que todas as vozes sejam ouvidas.

Quem sabe, a educação para a diversidade étnico-racial – e as indagações que ela traz aos processos de formação inicial e continuada de professores (as) – poderá ser um dos caminhos para a construção de subjetividades mais democrática, nos dizeres de Santos (1996). Poderá ser a indicação de uma mudança nos currículos dos cursos de licenciatura e de pedagogia, em uma perspectiva emancipatória (GOMES, 2011b, p. 57).

Logo, uma formação voltada para uma perspectiva emancipatória, como a própria autora menciona emancipação entendida como transformação social e cultural, como libertação do ser humano. Assim, certamente, a educação terá um caráter de transformação.

De acordo com Santos (2008), todo projeto emancipatório está baseado em um perfil epistemológico que abriga um conflito. Com a implementação da Lei nº 10.639/03 não poderia ser diferente. É um projeto emancipatório, porém já está completando 10 anos no ano de 2013 e muitas são as dificuldades para sua reinterpretação nas instituições de ensino.

3.4. DA LEI Nº 10.639/03 À LEI Nº 11.645/08: AVANÇOS SIGNIFICATIVOS

No ano de 2003, merece destaque a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Assim como a Lei nº 10.639/03, a criação dessa Secretaria tem como antecedente, a luta dos movimentos negros, para a criação de um organismo de poder político, consolidado por meio da participação ativa dos movimentos sociais e do Governo Brasileiro na 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação,

Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada na cidade de Durban, África do Sul, em 2001. Merece destaque um dos pontos iniciais da Conferência:

Reafirmando os princípios dos direitos iguais e da autodeterminação dos povos e lembrando que todos os indivíduos nascem iguais em dignidade e direitos, enfatizando que a igualdade deve ser protegida como questão de prioridade máxima e reconhecendo o dever dos Estados em tomar medidas rápidas, decisivas e apropriadas visando eliminar todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata (ONU, 2001, p. 09).

A criação da Seppir constitui uma ação do Estado, proposta na Conferência de Durban. Esta ratifica a competência dos Estados estabelecerem e implementarem políticas e planos de ação para combater o racismo, a discriminação racial, xenofobia e intolerância.

Do mesmo modo, organizada pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e pelo Conselho Nacional de Promoção da Igualdade, a I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Conapir). Essa conferência constituiu um marco nas relações étnico-raciais brasileiras.

A I Conapir reuniu cidadãos (ãos) pertencentes a diversos grupos étnico-raciais de todo o território nacional – o Brasil todas as raças e cores - para participar, discutir e deliberar sobre os rumos das políticas públicas de promoção da igualdade racial (BRASIL, 2005, p. 08).

A importância da I Conapir deve-se ao fato dela propiciar a reivindicação de respeito e dignidade e a visibilidade de realidades desconsideradas na história oficial brasileira. Destaque para os povos indígenas, os quais pleitearam uma subsecretaria especial para o tratamento de suas questões e, para o povo cigano, que, pela primeira vez, apresenta suas reivindicações de inclusão nas políticas em todas as instâncias. Essas, dentre outras, propostas constituíram um conjunto rico e coeso de propostas para a construção do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

A partir das propostas apresentadas na I Conapir, em 2005, é criado, em 2009, o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Planapir), aprovado pelo Decreto nº 6.872/2009, e pretende indicar ao Estado as metas para superar as desigualdades raciais existentes no Brasil, por meio de ações afirmativas associadas às políticas universais.

O Plano demonstra um avanço do governo brasileiro e mais uma conquista dos movimentos sociais que lutam contra o preconceito e a discriminação. O conteúdo do Plano se

constitui de fundamental importância. Porém, o eixo dois merece um destaque especial por referir-se à temática, a qual se dedica essa pesquisa.

I - estimular o acesso, a permanência e a melhoria do desempenho de crianças, adolescentes, jovens e adultos das populações negras, quilombolas, indígenas, ciganas e demais grupos discriminados, em todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior, considerando as modalidades de educação de jovens e adultos e a tecnológica;

II - promover a formação de professores e profissionais da educação nas áreas temáticas definidas nas diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena;

VI - promover a implementação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e do disposto no art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do Parecer CNE/CP 3/2004 e da Resolução CNE 01/2004, garantindo seu amplo conhecimento pela população brasileira; (BRASIL, 2009, p. 01).

Nesses três itens elencados sobre educação, é aparente a preocupação com a criança, o adolescente e o jovem que estão na escola e, por serem negros, índios, ciganos, ou de algum outro grupo que sofre discriminação, acabam muitas vezes, por esse motivo, abandonando a escola. É função da escola combater qualquer forma de preconceito para assegurar a permanência desses grupos, a fim de garantir a conclusão do ensino básico e diminuir as possibilidades de exclusão social.

Outro aspecto mencionado nesse eixo refere-se à formação do professor, essa questão precisa aparecer em todos os Planos de Educação e sempre com muita ênfase, pois as mudanças acontecem na escola, se o professor estiver preparado. É preciso que formações sobre questões étnico-raciais aconteçam constantemente. O professor precisa fazer parte do processo, conhecedor da história e cultura dos povos africanos, indígenas. Segundo Gomes (2011b, p. 43) “há várias práticas de formação de professores (as) nas quais a diversidade étnico-racial encontra lugar na formação continuada e entra com muita dificuldade nos processos de formação inicial”. São questões como essas que o governo e os movimentos sociais precisam se unir para tentar resolver, não há como mudar, se a formação do professor não pressupõe a mudança. Tanto a formação inicial, quanto a continuada precisam ser um espaço para discussões de questões étnico-raciais.

O item VI trata sobre a promoção da implementação da Lei nº 10.639/03. É fato que a reinterpretção da Lei nº 10.639/03 acrescentará muito para o reconhecimento do estudante e do próprio professor, enquanto sujeitos de uma história e produtores de cultura.

A inserção e a valorização de culturas diferentes das ocidentais, muitas vezes de culturas originárias de populações do continente africano, no Brasil, participam ativamente na formação de diversos processos e práticas culturais como integrantes do debate contemporâneo, haja vista como a valorização de processos históricos advindos de culturas negras, bem como de sujeitos que assim se identificam, corresponderia à formatação de um processo similar à vivência da história na história, no qual os valores da população negra seriam repensados, reconhecidos e valorados positivamente (RODRIGUES, 2005 apud SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012, p. 896).

Assim, é possível perceber que a educação formal, voltada não só para a valorização dos países colonizadores, mas também, para a história e cultura dos colonizados, é um debate contemporâneo. A valorização da história e cultura negra e indígena conduz a uma prática de valorização positiva dessas populações.

Nesse sentido, é válido destacar o documento Referência da CONAE (2010), o qual traz considerações importantes no Eixo VI, ao referir-se à Inclusão, Diversidade e Igualdade. A pretensão do documento, com esse eixo, é de que questões ligadas à justiça social, ao trabalho e à diversidade estejam presentes nas diversas instituições educativas, permeando todos os níveis e modalidades de educação. Apesar de ser bastante abrangente torna-se relevante destacar as questões relacionadas à diversidade e às questões étnico-raciais.

O Documento da CONAE (2010) ressalta que é preciso compreender a diversidade como construção histórica, cultural, social e política das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural, na adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder.

A produção social, cultural e histórica das diferenças não é problemática em si. A questão que se coloca é que, no contexto das relações de poder, os grupos humanos não só classificam as diferenças como também, hierarquizam-nas, colocam-nas em escalas de valor e, nesse processo, subalternizam uns em relação a outros. Quando os vínculos sociais se quebram, devido a processos autoritários, ao uso da força e à colonização, o poder se exacerba, a ponto de um grupo (país, nação, etnia etc.) excluir, discriminar e segregar o outro, devido a suas diferenças. Nesse processo, as diferenças são transformadas em desigualdades (BRASIL, 2010, p. 127).

Nesse aspecto, é função da educação trabalhar as diferenças, de modo que elas se constituam em características, aspectos importantes da história e cultura de cada indivíduo. Segundo Santos (2008), perseguir o princípio da igualdade, sempre com o reconhecimento da diferença. São as diferenças que tornam os seres humanos únicos, não se pode desprezá-las, rejeitá-las, se negros, se índios, reconhecidos como tais com uma história, uma cultura que

merece destaque e respeito como qualquer outra. Assim, o documento da CONAE (2010), em relação às questões étnico-raciais pretende:

- a) Garantir a criação de condições políticas, pedagógicas, em especial financeiras, para a efetivação do 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 (Lei nº 10.639/2003), no âmbito dos diversos sistemas de ensino, orientando-os para garantir a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, desde a educação infantil até a educação superior (BRASIL, 2010, p. 104).

Além desse item, outros são elencados no sentido de garantia do cumprimento dos artigos da Resolução 01/2004 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), construir um espaço no Plano de Desenvolvimento da Educação para a educação das Relações étnico-raciais, implementar políticas de formação e valorização dos profissionais da educação de acordo com a Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes curriculares e ainda ampliar a oferta, por parte das instituições de ensino superior públicas, de cursos de extensão, especialização, mestrado e doutorado sobre relações étnico-raciais. Todos esses itens e outros são de fundamental importância, desde que, de fato, saiam da teoria para a prática. A luta dos movimentos sociais para a implementação de planos nacionais que contemplem a diversidade, as questões étnico-raciais, devem ser vistas como avanços de uma sociedade, que cada vez mais busca consolidar o Estado democrático.

Do mesmo modo o Documento Referência da CONAE 2014, destaca preocupação com os povos indígenas e negros, tanto é que o Eixo II, já coloca a temática da diversidade na pauta de reivindicações. Assim, a estratégia 17 direciona-se às leis em tela.

Garantir conteúdos da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos currículos e ações educacionais, nos termos da Lei n.º 10.639/03, e da Lei n.º 11.645/08, assegurando a implementação das diretrizes curriculares nacionais, por meio da colaboração com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil (BRASIL, 2013, p. 34).

Para tanto, é importante observar como essas questões aparecem no novo Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei- PL nº 8.035/2010), visto que, somado ao Documento da CONAE (2014), se constitui em um avanço para os movimentos que lutam por uma educação, que tenha como princípio a justiça social.

De acordo com Gomes (2011a), a LDB nº 9.394/96 e o Plano Nacional da Educação Lei nº 10.172/2001 ratificaram a educação de jovens e adultos, educação à distância e tecnologias educacionais, a educação tecnológica e formação profissional, a educação especial e a educação escolar indígena como modalidades da educação básica. Porém, em relação à inserção da demanda de outros coletivos sociais, como o reconhecimento da diversidade, só começa a acontecer, a partir dos anos de 2000.

A incorporação na política educacional de demandas específicas dos movimentos sociais, sobretudo os de caráter identitário (tais como povos do campo e quilombolas), bem como de temáticas historicamente presentes no contexto das lutas sociais (relações étnico-raciais, gênero e diversidade sexual, questão ambiental, educação prisional, entre outros), passa a ser sistematicamente denunciada e cobrada e encontra um lugar de escuta mais consistente a partir de 2003 (GOMES, 2011a, p. 220).

Assim, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ocorrem mudanças. O movimento pode ser considerado lento, mas os avanços são significativos se observar a situação histórica de desigualdade e discriminação. Desse modo, “podemos dizer, então, que é a partir de 2003 que a diversidade começa a fazer parte de forma mais sistemática da gramática, dos programas e da política educacional brasileira [...]” (GOMES, 2011a, p. 220).

No ano de 2008, a Lei nº 11.645/08 acrescenta ao currículo história e cultura indígena, visto que esses povos também sofreram deculturação, vitimados pelo processo de colonização europeia. Em relação à educação indígena, é certo, segundo Gomes (2011a), que a sua consolidação como educação intercultural revela avanços. Porém, eles ainda são tímidos, quando comparados com a estrutura de profunda desigualdade, que marca a história das populações indígenas no Brasil.

No entanto, apesar do reconhecimento da educação escolar indígena como parte constitutiva do direito à educação, os povos indígenas reivindicam a oferta da educação básica em seus territórios, buscando com isso que a escola forme crianças, adolescentes, jovens e adultos comprometidos com os projetos comunitários de melhoria das condições de vida, com afirmação das identidades étnicas. A atual desigualdade no acesso à escolarização subtrai os direitos de autodeterminação dos povos indígenas (GOMES, 2011a, p. 229).

Mesmo atendendo essa demanda de educação escolar, em território indígena, permanece grande desigualdade em relação ao acesso à escolarização de crianças,

adolescentes e jovens indígenas. De acordo com o Documento Base da I Conei¹⁹ (2009) indicadores do Educacenso- Ministério de Educação e Cultura/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (MEC/INEP apud, GOMES, 2011a, p.230) “em 2007, 60,6% dos estudantes indígenas estavam nos anos iniciais do ensino fundamental, 17,8%, nos anos finais; e somente 4,7%, no ensino médio”. Ao não serem atendidos em escolas indígenas, migram para as cidades, onde vivenciando processos de negação de sua identidade e discriminação acabam tendo um desempenho escolar baixo.

Outro aspecto, citado por Gomes (2011a), merece ser ressaltado: o reconhecimento e o respeito às culturas indígenas não se restringem às escolas localizadas nessas comunidades. A educação intercultural indígena precisa ser reconhecida pelos professores da educação básica e superior, não indígenas, que atuam em outras localidades do País, tanto na formação inicial quanto continuada. Um dos caminhos apontados para a mudança é a reinterpretção da Lei nº 11.645/08, a qual torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e particulares da Educação Básica de todo o País.

3.5. AS MATRIZES DA FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

O povo brasileiro surge da confluência do invasor português com índios silvícolas e com negros africanos. Assim, “a sociedade e a cultura brasileiras são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória europeia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos e dos negros africanos” (RIBEIRO, 2006, p. 18). Apesar de variadas matrizes formadoras dos brasileiros não resultar em uma sociedade multiétnica, há algumas exceções denominadas microetnias tribais que vivem como ilhas, cercadas pela população brasileira e tentam conservar sua identidade étnica. São pequenas demais para afetar a macroetnia em que estão contidas. O povo-nação surge: “da concentração de uma força de trabalho escrava, recrutada para servir a propósitos mercantis alheios a ela, através de processos tão violentos de ordenação e repressão que constituíram, de fato, um continuado genocídio e um etnocídio implacável” (RIBEIRO, 2006, p. 21). Assim, distanciam-se socialmente classes dominantes e as subordinadas. A minoria privilegiada vê e ignora a massa do povo, explora, maltrata. O processo de fusão racial e cultural é negado.

¹⁹ Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

De acordo com Ribeiro (2006), no plano étnico-cultural uma nova etnia vai se unificando, na língua e nos costumes. Os índios desengajados sem seu viver gentílico, os negros trazidos da África para servirem como escravos e os europeus aqui estabelecidos. Desse modo surge o brasileiro, construídos com os ‘tijolos’ dessas matrizes à medida que elas são desfeitas. Tarefa difícil é reconstruir esse processo com a visão do invasor português, afinal ele é quem conta, sem dar a vez e a voz dos outros povos. Nesse sentido se situa a pesquisa em tela, ao perceber como as leis em estudo estão sendo reinterpretadas, procura-se perceber se os sujeitos oprimidos, que não tiveram vez e voz, agora podem contribuir para transformar essa história.

A chegada dos portugueses é um acontecimento espantoso na visão indígena. Não conseguem interpretar, se são pacíficos ou ferozes. Achavam que seriam bons, pois eram feios e fedidos. Anos depois percebem a intenção dos portugueses. Destroem as bases da vida social indígena, negam seus valores. Muitos índios deitam em suas redes e se deixam morrer, morrem de tristeza e certos de que todo o futuro possível seria a negação do passado. Frente à invasão os índios, defendem até o limite possível seu modo de viver. Em poucas décadas desaparecem povoações indígenas da costa brasileira, nesses lugares surgem outras povoações. Os jesuítas contribuem para a dizimação da população indígena. Com o objetivo da catequese, passam doenças como a varíola, que leva à morte populações indígenas inteiras.

O discurso religioso busca esconder a perversidade da eliminação desses povos. A missão salvacionista busca incorporar a ferro e fogo as novas gentes ao rebanho do rei. “Uma destinação expressa, uma missão a cargo da Coroa, cujo direito de avassalar os índios, colonizar e fluir riquezas da terra nova decorria do sagrado dever de salvá-los pela evangelização” (RIBEIRO, 2006, p. 54). Na tarefa de conversão dos índios, os soldados principais são os franciscanos, os jesuítas e os carmelitas. O destino dos índios com a conversão é caírem cativos aos pés dos colonos.

De acordo com Ribeiro (2006), estima-se que a população indígena na época da chegada dos portugueses era de cinco milhões, um século depois diminui para quatro milhões devido à dizimação por pestes no contato com o branco. Entre 1600 e 1700, a população cai para dois milhões, devido às guerras e o desgaste do trabalho escravo. Ao genocídio seguiu um etnocídio que atuou pela desmoralização pela catequese, da pressão dos fazendeiros que se apropriavam de suas terras, do fracasso de suas próprias tentativas de entrar no mundo dos brancos.

Já no século XX, um dos principais humanistas brasileiros dedica-se à causa indígena, Cândido Rondon. Ele fica conhecido por estender milhares de linhas telegráficas em território

indígena sem nenhum confronto com eles. Rondon exige respeito com os indígenas. Junto a seu grupo estabelecem diretrizes que, por décadas, orientam a política indigenista oficial.

Eles afirmavam que o objetivo não podia ser exterminar ou transformar o indígena, mas fazer dele um índio melhor, dando acesso a ferramentas e a orientação adequada. O que cumpria fazer em essência era assegurar aquele mínimo indispensável a cada povo indígena, que é o direito de ser índio, mediante a garantia de um território onde possam viver sossegados, a salvo de ataques, e reconstituir sua vida e seus costumes (RIBEIRO, 2006, p. 132).

Rondon inova ao estabelecer de maneira pioneira um princípio, hoje reconhecido internacionalmente, o direito à diferença. Em lugar da proclamação da igualdade de todos os cidadãos, os rondonianos diziam que não sendo iguais, essa igualdade só servia para entregar os índios aos seus perseguidores.

Do mesmo modo a Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) ressalta:

No bojo da revolução social e cultural que ocorreu em quase todo o mundo nas décadas de 1960 e 1970, os povos indígenas e tribais também despertaram para a realidade de suas origens étnicas e culturais e, conseqüentemente, para seu direito de serem diferentes sem deixarem de ser iguais (BRASIL, 2011, p. 7).

A conscientização de sua importância e orientados por sólidas organizações de promoção de seus interesses, esses povos passam a assumir, o direito de reivindicar, acima de tudo sua identidade étnica, cultural, econômica e social, rejeitando, inclusive, serem chamados de “populações”, visto que esse termo denota transitoriedade, optam pelo termo “povos” que caracteriza segmentos nacionais com identidade e organização próprias e relação especial com a terra em que habitam. Assim como: “a nova Convenção assegura aos povos indígenas e tribais igualdade de tratamento e de oportunidades no pleno exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais, sem obstáculos ou discriminação e nas mesmas condições garantidas aos demais povos” (BRASIL, 2011, p. 09).

O documento, no que se refere à Educação e Meios de Comunicação, destaca no Artigo 26: “medidas deverão ser tomadas para garantir que os membros dos povos interessados tenham a oportunidade de adquirir uma educação em todos os níveis pelo menos em condições de igualdade com a comunidade nacional” (BRASIL, 2011, p. 36).

Nesse contexto, historicamente, de acordo com Oliveira e Nascimento (2012), nas políticas educacionais voltadas para os povos indígenas, as questões das diferenças e desigualdades motivaram ações do Estado.

Se, de um lado, podemos dizer que tais políticas tradicionalmente foram orientadas por princípios assimilacionistas em que a educação esteve a serviço da integração dos índios à ordem sócio-histórica, cultural e econômica da sociedade envolvente, de outro, observamos que na atualidade, a questão da diversidade cultural, como um direito fundamental, vem se constituindo como princípio orientador nos discursos e práticas oficiais (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 766).

Dessa forma, é importante o conhecimento das diferentes políticas educativas constituintes de uma história da educação escolar indígena no Brasil.

As relações entre o Estado e as populações indígenas, no tocante à educação escolar, passa por fases que vão desde a integração como meta, ao reconhecimento do direito à diferença cultural e étnica dos índios como princípio de ação política.

Para Oliveira e Nascimento (2012), a relação entre Estado e povos indígenas, no que se refere às políticas educacionais, o período a ser considerado vai da primeira década do século XX ao início do último decênio do mesmo século. A definição do indígena na condição “inferior”, rumo à civilização, servirá de base para as ações de “proteção fraternal” e tutela a que os povos indígenas estavam submetidos nesse momento. As ações educativas, o modelo de educação escolar são “externos” às realidades sociais desses povos e tem como principal objetivo, trazê-los à civilização ou nacionalizá-los.

É sob tal imperativo que será instituído o campo indigenista dentro dos aparelhos institucionais do Estado, tendo como pressuposto a inferioridade dos indígenas em relação à raça branca civilizada, estando situados, desta feita, em uma fase evolutiva primeva ou selvática. Fora do tempo da nação, os índios eram vistos como estando fadados ao desaparecimento, como sobreviventes de um passado que se queria distante (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 768).

Baseado no ideário positivista do progresso, em 1910, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), renomeado, a partir de 1918, para Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Visava, segundo Oliveira e Nascimento (2012), uma integração laica e militarizada das povoações indígenas sob o lema da sua proteção contra conflitos intertribais e com os nacionais, bem como o da defesa das fronteiras territoriais do país. O contato com os índios tinha como objetivo promover um encontro

pacífico destes com a civilização e torná-los aptos para o trabalho, com vistas ao progresso da nação.

Nesse contexto, a proposta de Educação Escolar Indígena (EEI) do SPI tinha a intenção de reduzir as sociodiversidades indígenas a uma diferença genérica na perspectiva de um mundo rural atrasado.

Em dezembro de 1967, houve a extinção do SPI que foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), vinculada ao Ministério do Interior. À semelhança do SPI, a FUNAI foi fortemente orientada pelas políticas de integração dos povos indígenas à nacionalidade. Persistia, então, a ideia de transformar os indígenas em brasileiros e favorecer sua emancipação econômica. Dentre os objetivos da FUNAI “[...] estava o de promover a educação de base apropriada do índio visando a sua progressiva integração na sociedade nacional” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 771).

Nesse processo, são latentes as ambiguidades. Enquanto tinha por objetivo a assimilação dos indígenas à sociedade nacional, também reconhecia a importância das línguas indígenas nos processos de alfabetização dos indígenas.

Para tanto, em julho de 1972, a Portaria n. 75 considera a necessidade de uma educação bilíngue como instrumento básico de integração e da regulação da grafia indígena, mais aproximada possível da grafia do português. Porém, esse bilinguismo não tem por objetivo as diferenças socioculturais, mas a aprendizagem melhor dos conteúdos nacionais.

Nesse contexto, em 1970, surgem os cursos de formação de monitores bilíngues, utilizando os próprios indígenas como monitores auxiliares. É importante ressaltar que:

[...] mesmo subordinado ao objetivo de assimilação, o uso das línguas nativas, fazendo surgir à figura do professor indígena (ainda que auxiliar) favoreceria, a posteriori, o desenvolvimento dos projetos de *educação escolar dos índios* pautados na ideia de autonomia e na construção do protagonismo indígena em um modelo educativo diferenciado, mais adequado aos interesses societários de suas comunidades (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 772, grifo do autor).

Nesse cenário de consolidação de novos sujeitos políticos na arena pública nacional, com rebatimento nas relações entre indigenismo e políticas educacionais, por meio do Decreto n. 26, de 1991, as ações educativas da FUNAI são transferidas para o MEC. Dessa forma, todas as ações referentes à Educação Indígena, passam a ser competência do MEC, sob a condição consultiva da FUNAI.

[...] mesmo passados mais de dois anos de transferência de suas responsabilidades no campo das políticas educativas para o MEC, a Funai continuou mantendo em sua estrutura administrativa, instâncias específicas para o tratamento das questões da EEI, situação que perdurou até julho de 2012 (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 773).

Nas duas últimas décadas do século XX, de acordo com Oliveira e Nascimento (2012), políticas educativas voltadas para os povos indígenas, conquistas legais passam a garantir, no âmbito do que hoje se chama políticas de reconhecimento ou de identidade, o direito à diferença. Assim, ganham destaque as ideias de pluralidade, diversidade, interculturalidade, especificidade e diferenciação como princípios estruturantes dos projetos de educação escolar indígena.

Nesse contexto, a Constituição Federal (CF) de 1988 reconhece, como direito, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Tanto a CF de 1988, quanto a LDB 9.394/96 estão em consonância com o disposto na Convenção nº 169 sobre os Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989, promulgada pelo Brasil em 2004. Desse modo:

[...] a convenção de 1989 não se refere mais a “populações”, termo historicamente associado à ideia de transitoriedade, além de proclamar o direito à autoidentificação, à consulta livre, prévia e informada, o reconhecimento da legitimidade dos próprios povos assumirem o controle de suas instituições, bem como da contribuição dos indivíduos para a diversidade cultural da humanidade, entre outros avanços (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 775).

Essas recomendações foram acolhidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo MEC em 2012.

O direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, assegurado pela Constituição Federal de 1988; pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social (BRASIL, 2012, p. 01).

Assim, de acordo com Oliveira e Nascimento (2012) desde 1991, muitos documentos voltados para a questão indígena são produzidos. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002). Em 1999, o MEC homologa as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas.

Nesse cenário de valorização da história e cultura de negros e indígenas e outros grupos socialmente excluídos, a questão da diversidade aparece como ponto de destaque nas políticas públicas educacionais. Segundo Gomes (2011a, p.245), a análise de sua efetivação como direito não pode se limitar a uma interpretação isolada e parcial, “o grande desafio é compreendê-la na estrutura social e na teia de relações sociais estabelecidas em uma sociedade pluriétnica, multirracial e, ao mesmo tempo, profundamente desigual como no caso do Brasil”. Essa não é uma tarefa, pois a diversidade nesse caso é vista como emancipação social, valorização da história e da cultura, diferenças vistas como características e não como elemento de discriminação e preconceito.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS: É POSSÍVEL A CONFIGURAÇÃO DE UM CURRÍCULO INTERCULTURAL, FUNDAMENTADO NA ECOLOGIA DE SABERES E NO DIÁLOGO ENTRE CULTURAS?

As reflexões, debates e resultados aqui sistematizados se inserem no debate sobre a questão da inclusão de conhecimentos, saberes e experiências produzidos e/ou oriundos de grupos sociais e culturais vitimizados no processo de produção historicamente construído dos conhecimentos considerados legítimos e, portanto, aptos a ‘ingressarem’ no currículo oficial escolar. Trata-se de um processo conflituoso, marcado por relações de poder, cujo foco da luta se direciona para a escola, mas para um artefato específico, que é o currículo escolar.

Assim, as análises aqui empreendidas se pautam teórica e metodologicamente pela abordagem proposta por Santos (2008, 2010), referente à ecologia de saberes, direitos humanos e interculturalidade. A partir da crítica do cânone moderno de fazer ciência, o cânone moderno ocidental, especificamente em sua forma hegemônica, coloca-se a questão de que é necessário voltar à modernidade e ‘explorar’, ‘escavar’ as formas de saber, conhecimentos e experiências que foram marginalizados no processo de construção convencional e hegemônico do cânone, com a finalidade de se alcançar a justiça cognitiva como elemento constituinte da pauta da justiça social.

Esse debate se insere nas discussões sobre as repercussões do colonialismo, não obstante o fim da sua vigência como relação política em algumas sociedades ex-colônias, como é o caso do Brasil, mas não significando o seu fim como constituinte das relações sociais, participando da construção de padrões de discriminação e racismo. Como esclarece Santos (2008, p. 39), “o colonialismo continua a impregnar alguns aspectos da cultura, dos padrões de racismo e de autoritarismo social e mesmo das visões dominantes das relações internacionais”. Outro ponto relevante diz respeito ao fato de que as discussões sobre o colonialismo nas relações sociais não se dissociam das relações materiais e econômicas nas quais o colonialismo se desenvolveu. Assim, coloca-se a necessidade de uma analítica que considere as especificidades do colonialismo ibérico, especificamente o português, com ênfase na relação entre a antiga metrópole portuguesa e a ex-colônia brasileira e nos padrões de discriminação e racismo que daí decorre. Nesse cenário, e para complementar a analítica aqui proposta, recorre-se a Darcy Ribeiro (2006) e Alfredo Bosi (1992). No tocante à análise da *práxis* pedagógica, toma-se como referência a abordagem pensada e problematizada por Freire (1980, 1987), para quem toda prática educativa é eminentemente política, traduzindo uma visão de ser humano, de mundo, visando à emancipação social dos oprimidos. A

abordagem do currículo escolar toma como referência os estudos desenvolvidos pela teoria crítica, especificamente Giroux (1986, 1999), com enfrentamento da lógica da razão instrumental, e Apple (2008, 2011), o qual defende a efetivação do princípio da democracia nos currículos.

Nesse sentido, problematiza-se a inclusão da cultura e história africana, afro-brasileira e indígena no currículo oficial, inclusão pautada por tensões e diferentes vozes. Toma-se como objeto empírico o currículo oficial escolar do estado de Pernambuco, bem como os documentos e legislação que foram elaborados com vistas a nortear esse processo de inclusão, especificamente as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08. Focalizam-se as vozes dos diferentes sujeitos que participaram dessa reinterpretação, com ênfase nos sujeitos que constituem e fazem o ‘chão da escola’, responsáveis diretos pela *práxis*.

Parte-se, primeiramente, no exame da problemática, do processo de formação da sociedade brasileira e da análise preliminar da prática da deculturação, com aporte em Ribeiro (2006), e como suas especificidades deixaram marcas na educação escolar, no Brasil, com repercussões no currículo oficial. São analisadas as legislações sobre a matéria da inclusão e, por fim, são realçadas as vozes dos sujeitos. Ao final, são tecidos comentários analíticos sobre a questão, pontuando aspectos relevantes referentes ao problema, e são colocadas questões que emergem da análise dos resultados aqui pontuados.

4.1. AS ESPECIFICIDADES DO PROCESSO DE DECULTURAÇÃO NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Na condição de colônia de Portugal, por séculos se perpetua, no Brasil, a exploração da terra e das pessoas, devastação física e moral. Com a missão salvacionista, integrante do projeto de colonização metropolitano, os missionários jesuítas, incutiam, nos indígenas, a ideia de que estes eram pecadores e precisavam ser salvos. Seus rituais, sua liberdade de vestir e amar, seus hábitos eram considerados impróprios e a catequese os purificaria (RIBEIRO, 2006). Na verdade, o que se busca é aumentar o ‘rebanho’ do rei de Portugal e um dos mecanismos usados é a religião. O ‘contato’ do índio com o português e as batalhas travadas entre eles e entre os próprios índios levou-os à dizimação. Segundo Ribeiro (2006, p. 130): “O efeito dizimador das enfermidades desconhecidas, somado ao engajamento compulsório da força de trabalho e ao da deculturação, conduziram a maior parte dos grupos indígenas à complexa extinção”.

Juntou-se ao genocídio o etnocídio, o qual atuou pela desmoralização pela catequese, pela apropriação dos fazendeiros das terras indígenas e pela sensação de fracasso de não

conseguir entrar no mundo dos brancos. Na verdade, a tentativa de catequizar os índios, de acordo com Ribeiro (2006), não deu certo. Ao tentarem desindianizar os índios, o que os portugueses conseguem é a ruptura dos mesmos com as velhas tradições, transformando moças e rapazes marginalizados, que não sabiam nem ser índios, nem ‘civilizados’.

A escravidão indígena predomina ao longo do século XVI. Só no século XVII, a escravidão negra viria a sobrepujá-la. O negro teve uma importância crucial como massa trabalhadora que produziu tudo o que se fez aqui. Também remarcou o amálgama racial e cultural brasileiro com suas cores mais fortes. Os negros já encontraram aqui a protocélula luso-tupi, tendo, então, que se adaptar à comida, à forma de viver. Os negros eram capturados na África ao acaso e falavam dialetos diferentes.

A diversidade linguística e cultural dos contingentes negros introduzidos no Brasil, somada a essas hostilidades recíprocas que eles traziam da África e a política de evitar a concentração de escravos oriundos de uma mesma etnia, nas mesmas propriedades, e até nos mesmos navios negreiros, impediu a formação de núcleos solidários que retivessem o patrimônio cultural africano (RIBEIRO, 2006, p. 103).

Pela necessidade de comunicação, aprendem o português e contribuem para aportuguesar o Brasil, ao mesmo tempo em que são obrigados a produzir o que não consomem, vão sendo deculturados pela erradicação de sua cultura africana. Segundo Ribeiro (2006), a escravidão é desumanizadora e deculturadora. Nessa condição, qualquer povo é desprovido de si, deixando de ser ele próprio, primeiro para ser ninguém, depois para ser o outro. Nesse contexto de exploração, escravidão e deculturação, tanto índios quanto negros conseguem permanecer humanos, segundo Ribeiro (2006, p. 106) “só o conseguem, porém, mediante um esforço inaudito de no fluxo do seu processo de desfazimento. Não tem outra saída, entretanto, uma vez que da condição de escravo só se sai pela porta da morte ou da fuga”. As relações que se estabelecem nesse processo deixam cicatrizes, não só físicas, como morais. Os povos destituídos de suas tribos, de seus locais de origem, de suas famílias, de seus costumes, de sua cultura sobrevivem colando os retalhos de si mesmos e do que lhes resta de humanidade.

De acordo com Bosi (1992), as palavras cultura, culto e colonização derivam do mesmo verbo latino *colo*, cujo particípio passado é *cultus* e o particípio futuro é *culturus*. “*Colo* significou, na língua de Roma, *eu ocupo a terra* e, por extensão, *eu trabalho, eu cultivo o campo*. Um herdeiro antigo de *colo* e *incola*, o habitante; outro e *inquilinus*, aquele que reside em terra alheia” (BOSI, 1992, p. 09, grifo do autor). Desse modo, *colo* é a matriz da

colônia, enquanto espaço que se está ocupando, terra ou povo que se pode trabalhar e sujeitar. *Colonus* é o que cultiva a propriedade rural, em vez de seu dono. Assim, distinguem-se dois processos de colonização, os que se atêm ao povoamento e o que conduz à exploração do solo.

No tocante à palavra cultura, esta constitui:

O conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social. A educação é o momento institucional marcado do processo (BOSI, 1992, p. 16).

Na sociedade atual, cultura é também condição de vida mais humana digna, almejada por todos os grupos e classes sociais. De outro modo, aculturar um povo seria sujeitá-lo, ou ainda, adaptá-lo a um padrão considerado como superior. Processo realizado, com primazia, pelos colonizadores no Brasil-colônia. Nesse contexto, cabe destacar alguns aspectos da sociedade colonial brasileira nos três primeiros séculos de colonização (XVI-XVIII). Na formação do sistema colonial, de acordo com Bosi (1992, p. 25), exigiram-se, reciprocamente, tráfico e senzala, monopólio e monocultura.

Em síntese apertada, pode-se dizer que a formação colonial no Brasil vinculou-se: economicamente, aos interesses dos mercadores de escravos, de açúcar, de ouro; politicamente, ao absolutismo reinol e ao mandonismo rural, que engendrou um estilo de convivência patriarcal e estamental entre os poderosos, escravista ou dependente entre os subalternos.

Desse modo, a condição de vida do colonizado frente ao colonizador é sempre de servidão, subserviência. A adaptação da vida aos trópicos fez o colonizador tomar para si muitos dos costumes de negros e índios, o desfrute da cultura dos africanos por parte das famílias das casas-grandes e da apropriação de técnicas tupis-guaranis por parte dos paulistas.

O colono *incorpora*, literalmente, os bens materiais e culturais do negro e do índio, pois lhe interessa e lhe dá sumo gosto tomar para si a força do seu braço, o corpo de suas mulheres, as suas receitas bem-sucedidas de plantar e cozer e, por extensão, os seus expedientes rústicos, logo indispensáveis, de sobrevivência (BOSI, 1992, p. 28, grifo do autor).

De fato, o colonizador soube como ninguém se apropriar do que lhe foi conveniente. Porém, como ficou a cultura do colonizado? Considera-se José de Anchieta o primeiro

aculturador desse período. Aprende tupi para fazer os índios cantar, rezar nessa língua os anjos e santos do catolicismo. O mais assustador para os índios é a tirania que os faz fugir dos portugueses e das igrejas, tirania que os faz servir como escravos a vida toda, que separa mães de filhos, esposas de maridos.

A deculturação imposta pela obrigação de uso de uma língua que não é a do seu povo, uma religião que desconhece seus deuses, suas crenças, que lhes impõe modos de vida diferente dos que estavam habituados, desrespeito pela sua forma de ser e de conviver com a natureza, desrespeito pelos conhecimentos e cultura de um povo. Nesse contexto, viviam as sociedades vítimas da colonização de exploração, não só exploração do solo, mas, também, do povo, tornando-os escravos na sua própria terra, dizimando-os com guerras e pestes as quais não podia combater somente se deixar morrer.

Desse modo, trocas desiguais entre culturas ocorrem desde a colonização do Brasil, onde a cultura de índios e negros é em grande parte ignorada. No caso dos índios, por meio do projeto de educação jesuítica. A política assimilacionista da Companhia de Jesus tinha por princípio a integração dos índios à ordem sócio-histórica, cultural e econômica, estabelecida pelo projeto colonial metropolitano. Na prática, esse processo assimilacionista buscou insistentemente incutir os costumes, a religião católica como única e verdadeira.

No caso dos negros, a forma com que foram traficados da África, destituídos de suas tribos, de suas famílias, escravizados em terra estrangeira, sem entender o idioma, lutavam para manterem-se vivos. Segundo Santos (2008), as trocas desiguais acarretam entre culturas a morte do conhecimento próprio da cultura subordinada e, portanto, dos grupos sociais e seus titulares. Nos casos mais extremos, o epistemicídio²⁰ foi uma das condições do projeto de colonização e do genocídio, principalmente, de indígenas, como afirma Ribeiro (1986, p. 38-39):

Mais tarde, com a destruição das bases da vida social indígena, a negação de todos os seus valores, o despojo, o cativeiro, muitíssimos índios deitavam em suas redes e se deixavam morrer, como só eles têm o poder de fazer. Morriam de tristeza, certos de que todo o futuro possível seria a negação mais horrível do passado, uma vida indigna de ser vivida por gente verdadeira.

²⁰ De acordo com Santos (2010), epistemicídio é a supressão dos conhecimentos locais, perpetrada por um conhecimento alienígena. Sob o pretexto da missão colonizadora, o projeto de colonização procurou homogeneizar o mundo (p. 16).

Nesse contexto, a história e a cultura dos sujeitos que contribuem para a formação do povo brasileiro, desde a colonização, são invisibilizadas e silenciadas. Sua história é ensinada no ensino regular de maneira estereotipada, com uma visão preconceituosa construída pelo colonizador europeu, sempre destacando a branquidade, o europeu como superior, como herói. Passados cinco séculos, a Europa e os países do Norte global, denominação utilizada por Santos (2008) para se referir aos países da Europa (colonizadores) e aos Estados Unidos da América, acreditam serem os detentores de conhecimentos válidos e verdadeiros, além de ser o berço da cultura universal, não reconhecem os países do Sul global, na maioria, ex-colônias de exploração das metrópoles europeias, como produtores de conhecimentos, experiências e saberes válidos e legítimos.

A construção hegemônica da modernidade ocidental suprimiu conhecimentos, saberes e experiências, integrantes da própria modernidade, mas que foram ignorados e marginalizados nessa construção. Não traduz, portanto, a própria modernidade, mas a sua faceta hegemônica, o seu modelo convencional, o qual suplantou outros modelos. No pilar da regulação social, significou a marginalização da comunidade. No pilar da emancipação, a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura constitui o alvo da marginalização (SANTOS, 2008, 2010).

Nessa perspectiva, a modernidade ocidental, em sua concepção hegemônica e convencional, passa por uma crise no paradigma epistemológico, onde o conhecimento científico, assentado em bases positivistas, considerado único, válido e rigoroso, separa-se de outras formas de conhecimentos como o senso comum e estudos humanísticos. Para Santos (2008), a argumentação contra esse paradigma centra no fato de que o paradigma dominante reflete cada vez menos a prática científica dos próprios cientistas. Desse modo, o conhecimento científico não é descartado, mas busca-se também um conhecimento assente em uma realidade mais ampla, baseado na superação das dicotomias natureza/sociedade, homem/objeto, aproximação das ciências sociais às ciências naturais, na substituição da aplicação técnica da ciência pela aplicação edificante da ciência, em uma articulação mais equilibrada entre conhecimento científico e outras formas de conhecimento, com o objetivo de transformar a ciência em um novo senso comum, para tanto o conceito de dupla ruptura epistemológica.

A reconstrução epistemológica e social só pode ser completa a partir da consideração das experiências das vítimas. O Norte-global tem muito a aprender com o Sul-global metafórico que se constitui de sistemas opressivos, baseados na escravidão e exploração. Uma violência imposta, cujo nome é colonialismo. Nos países colonizadores, ela não foi vista

como uma violência, mas sim como missão civilizadora, no qual o desenvolvimento europeu apontava o caminho ao resto do mundo. Quem produz o conhecimento, em que contexto produz e para quem produz? A comunicação e a cumplicidade epistemológica assentam na ideia que não há uma só forma de conhecimento, mas várias, e de que é preciso optar pela que favorece a criação de imagens desestabilizadoras e de atitudes de inconformismo perante elas.

Santos (2008) defende que não há conhecimento geral e nem ignorância geral. Cada forma de conhecimento conhece em relação a um tipo de ignorância, e cada forma de ignorância é ignorância de certo tipo de conhecimento. As culturas são incompletas, não há como ratificar a supremacia do Norte-global e ignorar os conhecimentos do Sul-global como se não existissem, ou como se o Sul não tivesse nada a ensinar ao Norte. De acordo com Santos (2008), explorar a natureza sem impor limites, é uma concessão eurocêntrica, há outras concessões que precisam ser levadas em consideração, como a dos indígenas, por exemplo, que respeitam e preservam a natureza, pois, sabem que, sem ela, não sobrevivem, faz parte da cultura desses povos o respeito e a preservação dos recursos naturais.

Dessa forma, há a necessidade urgente de uma ruptura epistemológica. Não há justiça social global, sem justiça cognitiva global. As Epistemologias do Sul são, exatamente, essa tentativa de realizar justiça cognitiva, trazendo outros conhecimentos para dentro do conhecimento científico. Para Santos (2008), são outras maneiras de fazer ciência, que estão em outros contextos simbólicos. Não é um Sul que imita o Norte, mas é um Sul que resiste e traz alternativas para o Norte.

No contexto de resistência e resgate de conhecimentos, saberes e experiências que se situa a pesquisa em tela. Coloca-se a necessidade de se pautar a educação na perspectiva da justiça cognitiva como integrante da justiça social. A partir do momento que proporciona ao estudante mecanismos que o faça refletir sobre o conhecimento e o leve a perceber que não existe um conhecimento único e verdadeiro, mas para que a justiça social se efetive, na prática, o seu próprio conhecimento e os outros que o cercam precisam ser pensados e considerados.

Desse modo, as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 propiciam essa reflexão sobre conhecimentos que, por muito tempo, foram marginalizados no currículo escolar. A luta dos movimentos de resistência por um currículo mais democrático, em que história e cultura afro-brasileira e indígena passem a fazer parte do currículo oficial, da base comum curricular, ressaltam a ideia de que a justiça social se fará a partir da justiça cognitiva.

Nesse contexto, a pesquisa realizada em duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, busca analisar como essas Leis se concretizam na prática pedagógica dos

professores e, também, como o currículo do estado incorpora as questões referentes às Leis em estudo. A escolha das escolas que constituem campo da pesquisa ocorre em resposta à participação em cursos de formação continuada e em fóruns sobre as questões étnico-raciais. Esses momentos foram de extrema relevância, pois propiciaram a percepção de práticas ou iniciativas de alguns docentes que levam em consideração as questões étnico-raciais em suas práticas pedagógicas na escola. A motivação para a pesquisa foram essas práticas, essas iniciativas com o intuito transformador.

4.2. A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA E A PERSPECTIVA DAS VOZES DOS SUJEITOS

Nesse contexto, com base no procedimento teórico-metodológico da sociologia das ausências, da sociologia das emergências e do trabalho de tradução, proposto por Boaventura de Sousa Santos (2007, 2008, 2010) são analisadas as entrevistas realizadas nas escolas já descritas, a partir das seguintes categorias teóricas: currículo, diálogo intercultural, igualdade e diferença e incompletude cultural.

Para tanto, é importante salientar a fala de Santos (2008) de que, na modernidade ocidental, há duas formas de conhecimento: o conhecimento-regulação que parte de um ponto de ignorância, designado pelo caos, e um ponto de conhecimento, designado por ordem. O conhecimento-emancipação consiste em uma trajetória entre um ponto de ignorância, chamado colonialismo, e um ponto de conhecimento, chamado solidariedade. Há a necessidade de novos modos de produção de conhecimentos para enfrentar os desafios que o mundo atual apresenta à humanidade.

Há muitas experiências sociais ocorrendo no mundo, que, por não serem do Norte-global, acabam sendo invisibilizadas pelos meios de comunicação, passam a ser desacreditadas e desperdiçadas. O desafio está em enfrentar esse desperdício de experiências sociais, construindo uma epistemologia que considere o arcabouço de conhecimentos, localizado no Sul-global metafórico, que foram marginalizados no processo histórico de construção do paradigma hegemônico da modernidade ocidental.

As teorias que unem a sociedade do consumo assentam na ideia de globalização. As globalizações hegemônicas são localismos globalizados, ou seja, um dado fenômeno local que consegue difundir-se globalmente e acaba por designar um fenômeno em entidade rival como local. A comunicação e a cumplicidade, nesses casos, baseiam-se em uma troca desigual que canibaliza as diferenças em vez de permitir o diálogo entre elas. Estão armadilhadas por silêncios, manipulações, exclusões.

Contra os localismos globalizados, Santos (2008) sugere, como procedimento metodológico, a hermenêutica diatópica. Esta se baseia na ideia de que todas as culturas são incompletas e que os *topoi* de uma dada cultura são tão incompletos como a cultura a que pertencem. Os *topoi* fortes são as premissas de argumentação dentro de uma dada cultura, as premissas que tornam possível a criação e a troca de argumentos em uma dada cultura. A incompletude de uma cultura só é avaliável a partir dos *topoi* de outra cultura. Vistos de uma cultura, os *topoi* de uma dada cultura deixam de ser premissas e passam a ser argumentos.

O objetivo da hermenêutica diatópica é maximizar a consciência da incompletude recíproca das culturas, através de um diálogo com um pé em uma cultura e outro pé noutra. Daí decorre o seu caráter diatópico. Ela é um exercício de reciprocidade entre culturas que consiste em transformar as premissas de argumentação de uma dada cultura em argumentos credíveis e inteligíveis em outra. Elevar a incompletude ao máximo de consciência abre possibilidades à comunicação e à cumplicidade. A energia para lhe por em prática vem de uma imagem desestabilizadora designada epistemicídio, assassinato do conhecimento. As trocas desiguais acarretam entre culturas a morte do conhecimento próprio da cultura subordinada e, portanto, dos grupos sociais e seus titulares. Nos casos mais extremos, o epistemicídio foi uma das condições do genocídio.

Como alternativa à globalização neoliberal, ou globalização hegemônica, há a necessidade de uma globalização contra-hegemônica. A hipótese levantada por Santos (2008) é de que, nos países semiperiféricos, onde está incluso o Brasil, os conflitos entre a globalização neoliberal e a globalização contra-hegemônica são mais intensos. Há neles iniciativas, movimentos, experiências em cinco áreas temáticas em que mais, claramente, se condensam os conflitos Norte-Sul: democracia participativa, sistemas de produção alternativos e economia solidária; interculturalismo, direitos coletivos, pluralismo jurídico e cidadania cultural; alternativas aos direitos de propriedade intelectual capitalista e proteção da biodiversidade epistêmica do mundo; novo internacionalismo operário.

Nesse contexto, o autor propõe uma crítica ao modelo de racionalidade ocidental, a qual denomina razão indolente, e propõe outro modelo chamado razão cosmopolita. Fundamenta esta razão cosmopolita em três procedimentos meta-sociológicos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução.

A racionalidade cosmopolita propõe-se a expandir o presente e contrair o futuro. Desse modo se criará o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje. Para expandir o presente, a sociologia das ausências; para contrair o futuro, uma sociologia das emergências. Para explicar esses

processos sociais, o trabalho de tradução, um procedimento capaz de criar inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade.

Desse modo, a indolência da razão criticada ocorre em quatro formas: a razão impotente, aquela que não se exerce porque acredita que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria. A razão arrogante não sente a necessidade de manifestar-se por sentir-se livre e incondicionalmente livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade. A razão metonímica se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade. A razão proléptica que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente.

A racionalidade que domina no Norte-global tem influenciado as maneiras de pensar, as ciências, as concepções da vida e do mundo. Santos (2007) denomina essa racionalidade como indolente, preguiçosa, que não se exerce muito, se considera única e exclusiva e, por não se exercitar, não consegue ver a riqueza inesgotável do mundo. A razão indolente subjaz ao conhecimento hegemônico. A razão indolente se manifesta no modo como resiste às mudanças e como transforma interesses hegemônicos em conhecimentos verdadeiros. É preciso desafiar a razão indolente. A razão indolente se manifesta de duas formas: a razão metonímica e a razão proléptica.

A razão metonímica é obcecada pela ideia da totalidade sob a forma de ordem. Tomar a parte pelo todo, o conceito de totalidade é feito de partes homogêneas. A razão metonímica contrai o presente, porque deixa de fora muita realidade, muita experiência, assim torna-as invisíveis, desperdiça a experiência. A forma mais acabada de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, porque combina do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia. A simetria entre as partes é sempre uma relação horizontal que oculta uma relação vertical. São dicotomias que parecem simétricas, mas escondem diferenças e hierarquias. Ao contrário do que é proclamado pela razão metonímica, o todo é menos e não mais do que o conjunto das partes. Todas as dicotomias sufragadas pela razão metonímica contêm uma hierarquia: cultura científica/cultura literária, conhecimento científico/conhecimento tradicional, homem/mulher, branco/negro. A razão metonímica não é capaz de aceitar que a compreensão do mundo é muito mais do que a compreensão ocidental do mundo, para ela nenhuma das partes pode ser pensada fora da relação com a totalidade. O Norte não é inteligível sem sua relação com o Sul. Não se admite que qualquer das partes tenha vida própria. A razão metonímica não se insere no mundo pela via da argumentação, impõe-se pela eficácia da imposição. Fundada na razão metonímica, a transformação do mundo não pode ser

acompanhada por uma adequada compreensão do mundo. Essa inadequação significou violência, destruição, silenciamento, e, também, alienação.

Nesse sentido, a pobreza da experiência não é a expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas, porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar “a racionalidade do Norte se baseia na ideia da transformação do real, mas não na compreensão do real, a transformação sem compreensão está nos levando a situações de desastre” (SANTOS, 2007, p. 28).

O que se propõe é um procedimento renegado pela razão metonímica, pensar os termos das dicotomias fora das articulações e relações de poder que os unem. Para que aconteça a ampliação do mundo e a dilatação do presente é preciso começar um procedimento designado por sociologia das ausências. É uma investigação, que visa demonstrar o que não existe, é produzido como não existente, como uma alternativa não credível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis, ausências em presenças.

Segundo Santos (2007), existem cinco lógicas de produção da não existência: a monocultura do saber e do rigor do saber; a monocultura do tempo linear; a lógica da classificação social; a lógica da escala dominante e a lógica produtivista. Aqui, se destacam duas lógicas: a monocultura do saber e do rigor do saber. A ideia de que o único conhecimento rigoroso e legítimo constitui o conhecimento científico em sua versão hegemônica, portanto outros conhecimentos não têm validade nem o rigor do conhecimento científico. Contraí o presente, porque elimina de imediato, parte da realidade que fica fora das concepções científicas da sociedade. Há práticas sociais baseadas em conhecimentos populares, indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, que não são avaliados como importantes ou rigorosos. Ao constituir-se como monocultura, destrói outros conhecimentos, produz o epistemicídio: a morte de conhecimentos alternativos “reduz a realidade porque “descredibiliza” não somente os conhecimentos alternativos como também, os novos, os grupos sociais cujas práticas são construídas nesses conhecimentos alternativos” (SANTOS, 2007, p. 29, grifo do autor). Esses povos não são considerados como sujeitos produtores de conhecimento, mas, apenas como objetos a serem estudados.

O procedimento denominado por Santos (2007, 2008) sociologia das ausências, no contexto de análise dos dados desta pesquisa, que tem por base o Sistema Educacional do Estado de Pernambuco, tem como referência a categoria incompletude cultural. A percepção de que as culturas são incompletas, principalmente, a brasileira, visto que, na sua formação

histórica, participam diferentes povos. Entretanto, por séculos, há invisibilização da cultura e conhecimento dos outros povos que não brancos.

Como colônia de exploração da metrópole Portugal, no Brasil, o conhecimento dito válido e verdadeiro expressa a branquidade como superior aos conhecimentos de negros e indígenas, povos formadores do povo brasileiro foram excluídos, invisibilizados nas escolas. Somente com a redemocratização do país, os movimentos de resistência, nesse caso, os Movimentos Negros, se mobilizam para a aprovação da Lei nº 10.639/03, a qual prevê uma mudança no currículo, incluindo história e cultura africana e afro-brasileira. Em 2008, a Lei nº 11.645/08 acrescenta História e Cultura Indígena, instrumentos que tornam visíveis a cultura e os conhecimentos dos povos negros e indígenas. Porém, a obrigatoriedade, disciplinada nas leis supra, é importante, mas não é suficiente para o desenvolvimento de um trabalho consistente e transformador. Desse modo, a professora de matemática da escola *Sertão do Moxotó* comenta:

A lei obriga, mas não faz com que o professor trabalhe essas questões com prazer. Se ele é branco, se é índio, africano, japonês, se eu olho ele com um olhar e preciso olhar, porque isso depende muito de mim, como eu me vejo primeiro, eu me sinto educador, eu sou educador para reproduzir o que a sociedade colocar? A sociedade capitalista europeia só valoriza um tipo, a gente sofre o *bullying* que se coloca muito mais com crianças negras, não é com criança branca, com criança alta e às vezes escuta aquela ah.. porque fulano é ruim, então, o racismo ele permeia, ele passa por nós o tempo todo, e a gente finge que não vê. Eu tenho atitude, eu chamo, eu peço para o outro analisar.

A voz da professora ressalta a lei como um passo importante, mas sente a necessidade de o professor mudar seu modo de agir, de pensar, se sentir tocado e querer mudar. O olhar do professor, seu posicionamento em relação às questões sociais é que vão definir o trabalho que ele vai realizar. Complementado a fala da professora de Matemática, a professora de História e Filosofia da escola *Recife* ressalta a lei e o debate que deve haver. “Outro desafio que eu acho é discutir a Lei 10.639, não é a lei pela lei, mas como esse conteúdo, o dispositivo legal, de como está sendo implementada nas escolas, eu acho que isso tem que ser discutido”.

O interesse do professor em mudar, buscar, estudar e se aperfeiçoar é uma questão levantada pela Secretaria Estadual de Educação. Segundo as responsáveis pela educação afro-brasileira e indígena da gerência de Direitos Humanos da Secretaria Estadual de Educação.

O professor tem que conhecer o lado da história, o professor conhecer, ir atrás, se informar para ensinar corretamente. Precisa de curiosidade para ir

atrás, buscar, ler. E os professores que não vão, o que é que estão passando nas salas de aula?

A invisibilidade, o não conhecer a própria história e cultura, conduz o estudante à desvalorização da mesma, faz com que estereótipos e preconceitos tornem-se evidentes a cada manifestação cultural que denota a própria cultura. Valorizar o pertencimento à própria cultura são questões levantadas pela professora de matemática da escola *Sertão do Moxotó*, que sente o quanto seus alunos supervalorizam o que vem de fora, a cultura europeia, norte-americana em detrimento à própria cultura. Segundo ela:

Até hoje acontece o processo de destruição da cultura do negro e do índio para incutir uma cultura do branco, hoje, principalmente, a do norte-americano. Todo mundo só valoriza as coisas da América, os meninos aceitam porque a Rede Globo é uma filial americana. Os filmes são uma filial e aí o professor precisa trabalhar de uma forma mais crítica. Tem gente que mora em Pernambuco e não conhece o frevo, vê no carnaval, mas não conhece a história, mas não sabe como dança o frevo, sabe que é uma fantasia, mas ele não compreende que aquilo faz parte da cultura, patrimônio de Pernambuco, e quando é com o Maracatu e com o Caboclinho, porque traz os elementos africanos, aí pronto. É na escola que se ensina o gosto, o gosto também se ensina.

É necessário tornar presente²¹, nas escolas, a história e a cultura desses povos, pois há uma carência, não só por parte dos alunos, como também dos professores, de ter um olhar crítico, de analisar o que os meios de comunicação transmitem, a forma como transmitem e como os estudantes compreendem o que veem e ouvem. A cultura de um povo deve ser motivo de orgulho e não ser vista de maneira preconceituosa pelo fato de não ser conhecida. O papel da escola é levar o estudante a conhecer para valorizar e, principalmente, se reconhecer dentro da própria cultura. Nesse contexto é importante perceber que cidadão a escola concebe.

²¹ Segundo Santos (2010, p. 32) “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste em um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade de copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que se esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética”.

Alguns pressupostos que orientam este projeto respondem as seguintes indagações:

a) Que tipo de Sociedade queremos construir?

Participativa, um cidadão que seja capaz de explorar suas potencialidades.

b) Que tipo de Homem/Pessoa Humana queremos ajudar a formar?

Um ser capaz de contribuir para a transformação de sua realidade e explorar suas potencialidades exercendo a sua cidadania.

c) Qual a finalidade que se quer para a Educação? Que papel desejamos para a Escola em nossa realidade?

Formar o indivíduo para o mercado de trabalho, assumindo seu papel como cidadão reflexivo, crítico, participativo, contribuindo assim para transformar a sociedade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Escola *Recife*, 2013, p. 18, grifo do autor).

Todo projeto pedagógico é também político. O projeto pedagógico indica a direção, a orientação, o caminho da escola e possui uma intencionalidade significadora. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um instrumento de extrema relevância no desenvolvimento do trabalho pedagógico escolar. Ele é procedimento de trabalho coletivo da escola, experienciado por todos os envolvidos no fazer educativo escolar, de modo reflexivo e consciente. Nesse sentido, sua construção coletiva faz com que todos se sintam responsáveis pelas ações e metas ali colocadas.

A construção do Projeto Político-Pedagógico deve conduzir e propiciar a articulação com a comunidade onde está inserida, e, também, à sociedade como um todo, resgatando a realidade social, política, econômica e cultural valorizando os saberes dos sujeitos dessa comunidade. Em um Projeto Político-pedagógico de democratização, a escola tem o papel fundamental de possibilitar a experiência de aprendizado dos diferentes sujeitos sociais, propiciar o debate sobre questões referentes a gênero, raça e classes sociais, buscando não reproduzir a exclusão social.

Revisitar o Projeto, ao longo do ano, faz fortalecer os aspectos combinados, no início do ano letivo, leva a perceber a escola que se tem e aonde se quer chegar. Pensar o aluno como um cidadão crítico, reflexivo, requer um projeto que leve em consideração a incompletude cultural, que o brasileiro não é um povo formado somente pelos descendentes europeus. As questões étnico-raciais precisam estar presentes na escola, no Projeto Político-pedagógico de forma concreta, sistemática. Desse modo, no PPP da escola *Recife* são destacados princípios e valores que orientam o projeto: “profissionalismo, formação e qualidade de ensino; participação e envolvimento; espaço democrático; tolerância, empatia e respeito; relativismo cultural e respeito às diferenças; cidadania”.

Nesse contexto, é importante ressaltar, segundo a lógica a ser destacada por Santos (2008), a da classificação social. Esta se baseia na monocultura da naturalização das diferenças, que ocultam hierarquias, das quais a classificação racial, a étnica, a sexual e a de castas, na Índia, são as mais persistentes. Aqui, a hierarquia não é a causa das diferenças, mas sua consequência, os inferiores o são por natureza. Essa racionalidade ocidental não sabe pensar diferenças com igualdade; as diferenças são sempre desiguais. O terceiro modo de produzir ausência é inferiorizar. Consiste na distribuição das populações por categorias que naturalizam as hierarquias. Destacam-se aí a classificação racial e sexual. De acordo com essa lógica, a não existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural. Quem é inferior, porque é insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior.

Na pesquisa em tela, ressalta-se a categoria igualdade e diferença, onde cada um deve ter o direito de ser diferente, de uma diferença que não o descaracterize, porém com a igualdade de direitos sociais. Há a necessidade de conhecer a história de negros e indígenas, sua cultura, para que o desrespeito e a discriminação sejam, aos poucos, eliminados da sociedade. Nesse sentido, vale destacar a fala da representante da Secretaria de Educação no tocante ao trabalho realizado por professores da Rede Estadual em que o conhecimento levou à valorização. O primeiro de uma estudante que só se reconheceu negra quando ganhou um concurso de beleza negra e de um estudante que sofria discriminação por ser negro e ao conhecer seus direitos passou a reivindicá-los.

“Eu ganhei, eu ganhei” e hoje ela diz, hoje ela se assume, esta aluna diz “Eu sou negra”. Um caso foi de outro estudante que após um trabalho realizado em sala em uma escola da Rede Estadual disse: “Eu sou negro, eu passei por discriminação e nunca reivindiquei meus direitos porque eu não sabia que eu tinha direito. Agora eu sei quem eu sou e se caso acontecer alguma coisa que vai denegrir a minha imagem, a minha pessoa eu vou exigir os meus direitos”. Da sensibilização à própria ação pedagógica, esses são os nossos caminhos na Rede Estadual.

No contexto da sociologia das ausências, a maneira pela qual ela procede é substituir as monoculturas pelas ecologias, para inverter essa situação e tornar presentes as experiências ditas ausentes. As ecologias são: ecologia dos saberes, ecologia das temporalidades, ecologia dos reconhecimentos, ecologia das trans-escalas. Assim, duas ecologias merecem destaque, pois tem relação direta com o estudo em questão.

Assim, na ecologia dos saberes, a ideia central da sociologia das ausências é que não há ignorância em geral e nem saber em geral, “toda a ignorância é ignorante de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular” (SANTOS, 2008, p. 106). A utopia do interconhecimento consiste em apreender novos e estranhos saberes, sem ter de esquecer os anteriores e próprios. É esta a ideia que subjaz à ecologia dos saberes. Como o conhecimento científico não se encontra distribuído de uma forma socialmente equitativa, as suas intervenções no mundo real tendem a ser as que servem aos grupos sociais que têm acesso a esse conhecimento. Em última instância, a injustiça social assenta na injustiça cognitiva. A luta por uma justiça cognitiva não terá sucesso se se basear, apenas, na distribuição mais equitativa do conhecimento científico. Nessa ecologia, o que se busca fazer é um uso contra-hegemônico da ciência hegemônica. A ciência entra não como uma monocultura, mas como uma parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais. O importante não é ver como o conhecimento representa o real, mas conhecer o que cada conhecimento produz na realidade; a intervenção no real. É importante saber qual o tipo de intervenção que o saber produz. Assim:

O princípio da incompletude de todos os saberes é condição da possibilidade de diálogo e debate epistemológico entre diferentes formas de conhecimento. O que cada saber contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma dada ignorância. O confronto e o diálogo entre saberes é um confronto e um diálogo entre processos distintos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias (SANTOS, 2008, p. 107).

O diálogo com outras culturas favorece o conhecimento da cultura do outro, faz com que o próprio estudante se reconheça. A professora de matemática da escola *Sertão do Moxotó* faz um comentário importante, fala da necessidade de alfabetizar, começar do zero, estimular a gostar, para, então, achar belo o que foi invisibilizado:

A gente precisa estimular o gostar, existe uma alfabetização estética do olhar. Então, eu alfabetizo o aluno para ele ver o outro, ver a própria cultura, entender, valorizar e achar bonito. Eu não vou achar bonito o que tenho se me apresentam como bonito o que vem dos Estados Unidos, só me apresentam a Estátua da Liberdade. Como é que eu vou achar bonito sem ir lá para o Alto do Moura, sem ouvir uma música de Luiz Gonzaga? Porque no São João da gente tem, é muito forte essa cultura junina, ouvem Luiz Gonzaga o avô escutou e tal, eles veem, mas ele está ali, para poder apresentá-lo, como algo meu que está ali, que em qualquer lugar do mundo é um identificador do meu povo, como eu não gostar?

De fato, a valorização, o olhar diferente, vai depender da maneira como a escola, o educador conduz o processo. Trabalhar as questões étnico-raciais no decorrer do ano letivo, como determina a Lei, nos conteúdos abordados pelo professor. Esse trabalho contínuo vai além das datas comemorativas como o Dia do Índio e o da Consciência Negra. Nessas datas, comemoram-se as conquistas desses povos. De acordo com a gestora da escola *Sertão do Moxotó*.

A história do negro e do índio ela é real, vem do princípio e não é uma coisa que caiu de para-quedas. Então, é essa consciência que a escola quer mostrar, é esse objetivo da Lei, esse objetivo da educação, é claro que não é um processo que o aluno pega rapidamente, mas tem que ter uma sequência, todo ano viver, vivenciar, enaltecer isso. Não só no dia da Consciência Negra, mas que comece a perceber que essas questões fazem parte do dia-a-dia.

No contexto de estudo de uma história real de negros e índios, de conhecimento da cultura desses povos, vivenciado no decorrer do ano letivo, permite cada vez mais tornar visível a própria história e cultura e, aos poucos, construir coletivamente uma consciência crítica capaz de combater o preconceito racial. A prática educativa, nesse sentido, busca a transformação social. Nas palavras de Freire (1980, p. 36) “educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e libertação”.

Desse modo, na ecologia dos reconhecimentos, proposta por Santos (2008), a colonialidade do poder capitalista moderno e ocidental consiste em identificar diferença com desigualdade, ao mesmo tempo em que se arroga o privilégio de determinar quem é igual e quem é diferente. A sociologia das ausências confronta-se com a colonialidade, procurando uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença, abrindo espaço para a possibilidade de uma ecologia de diferenças construída de reconhecimentos recíprocos, conforme aponta Santos (2007, p. 35):

O procedimento que proponho é descolonizar nossas mentes para poder produzir algo que distinga, em uma diferença, o que é produto da hierarquia e o que não é. Somente devemos aceitar as diferenças que restem depois que as hierarquias forem descartadas.

Os movimentos feministas, indígenas e afrodescendentes, na América Latina, têm estado na frente da luta por uma ecologia dos reconhecimentos. Ela se torna mais necessária, à medida que aumenta a diversidade social dos sujeitos que lutam pela emancipação social, a

variedade de formas de opressão e de dominação contra as quais combatem e a multiplicidade de escalas (local, nacional e transnacional) das lutas em que se envolvem.

O reconhecimento da diferença cultural, segundo Santos (2008) deu origem a novas formas de lutas: por um acesso igualitário aos direitos e recursos existentes; pelo reconhecimento dos direitos coletivos; pela defesa e promoção de quadros normativos alternativos ou tradicionais. Assim, a ideia de uma cidadania intercultural, individual ou coletiva adquire um significado mais preciso como espaço privilegiado de lutas pela articulação entre a exigência do reconhecimento cultural e político e a redistribuição econômica e social. “Ao alargar o círculo da reciprocidade – o círculo das diferenças iguais – a ecologia dos reconhecimentos cria novas exigências de inteligibilidade recíproca” (SANTOS, 2008, p. 111).

O respeito pelas diferenças é uma dificuldade enfrentada pelas escolas, o desrespeito ao outro por sua cor, sua maneira de vestir, religião são atitudes corriqueiras e que precisam ser trabalhadas. Assim, destaca o professor de História da escola *Sertão do Moxotó*.

O preconceito é embutido, muitas vezes, está embutido no sentido assim da religião e da cor, também envolve porque é de determinada religião, porque veste determinada roupa ou pela cor da pele, a pessoa vê claramente aquilo ali, agora a pessoa tem que combater de imediato. Algumas vezes, alega que não é preconceito, que é pessoal, mas, na verdade, não é.

O fato de não conhecer conduz ao preconceito. Muitas vezes, o diferente é rejeitado, mas o que é o diferente? Quem determina como diferente? E que diferenças são rejeitadas? O diferente branco é rejeitado? Não, os negros, os indígenas são diferentes rejeitados, estereotipados, discriminados, sofrem violência física e moral. A sociedade colonialista determinou que fossem inferiores. A educação atual tem a obrigação legal de transformar essas diferenças preconceituosas em características individuais de um povo descendente de negros e indígenas, com uma história e cultura ricas, dignas de respeito e admiração. O poder de transformação está com a educação, o trabalho com as questões étnico-raciais do professor consciente, reflexivo, crítico, de uma reflexão que conduza a uma ação (FREIRE, 1987) está na escola, não só com o adolescente, mas um trabalho que deve ser iniciado no pré-escolar, a partir da formação dos professores dos cursos de Pedagogia. A professora de Matemática, da escola *Sertão do Moxotó* também coloca uma questão importante.

A gente tem que ter paciência com o outro porque o preconceito nada mais é do que a falta de informação, se eu não conheço, se eu não tenho

conhecimento, antes do conceito eu já julgo, o que me inquieta é que um educador não pode estar nesse patamar do senso comum, de reproduzir. A gente vê muito mais no professor, o olhar dele em relação a essas questões do que nos alunos, porque os alunos vivem uma diversidade dentro da sociedade. O professor, eu acho ele muito mais armado, com medo também, porque a gente é fruto de uma escola europeia, de uma escola branca, que tem padrão, a gente nas cidades pequenas tem uma igreja em que todo mundo tem que ter o mesmo comportamento, se alguém tem o cabelo encaracolado alguém pergunta por que não passa a chapinha. De novo a questão da lei é preciso que eu me compreenda.

Compreender a si mesmo, para depois compreender o outro é uma questão importante. Como combater o preconceito se o carregou comigo? O conhecimento trará mudanças nas relações que se estabelecem nas escolas e na sociedade como um todo. Perceber que o conhecimento que tem pode ser transformado, recriado, ajudará o professor nesse processo de compreensão de si mesmo. Não de uma compreensão qualquer, mas de uma compreensão que conduza à transformação de suas atitudes em sala de aula. Essas atitudes devem ser contributivas na construção de um cidadão crítico em relação ao mundo em que vive e às experiências que o cercam. De acordo com Freire (1980, p. 39):

É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações, e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.

Perceber atitudes de preconceito no meio em que está inserido, valorizar o outro respeitando suas diferenças, significa perceber que o mundo é bem maior do que o seu preconceito. Estar com o mundo é contribuir para a sua transformação de uma forma humanizada.

A questão da humanização do outro aparece clara nas entrevistas. Na voz da gerência de Direitos Humanos da Secretaria Estadual de Educação, quando um professor, de escola não índia, questiona o que é ensinado nas escolas indígenas.

Um professor perguntou assim: vocês querem que um aluno de vocês só aprenda o eixo terra, história intercultural, como é que fica esse aluno no campo do mercado de trabalho? Aí Eliete, que é a índia, disse assim: Nós queremos mostrar para esse aluno que ele tem a melhor água, a melhor terra, o melhor ar que ele possa sentir na sua vida, a gente quer que ele entenda isso porque a gente não forma só cidadãos, nós indígenas formamos o ser indígena, não formamos o guerreiro, que o guerreiro é de outros tempos, nós formamos o ser indígena.

Nas palavras de Santos (2008), os saberes do Sul-global invisibilizados precisam se tornar visíveis e credíveis. Desse modo, os saberes indígenas precisam fazer parte das escolas não índias. A negação desses saberes resulta em uma escola e em estudantes menos humanizados. A herança colonialista aparece reforçada na ideia do professor que levanta o questionamento. É importante descolonizar a mente dos professores nas escolas, eles não só fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, mas trabalham com seres humanos em desenvolvimento. A reflexão, a criticidade, conduzem os professores do ensino regular a pensar no estudante, não apenas, como mão de obra para o mercado de trabalho, mas também enquanto cidadão reflexivo que valoriza e respeita o meio em que vive. Preparar para o trabalho é importante, porém se não houver o respeito pelos recursos naturais, pelo ar, pela água, pelo solo, a cidadania não será exercida.

Nesse contexto, ressalta-se a voz da gestora da escola *Sertão do Moxotó*.

É assim, eu sou educadora porque amo, eu acho que educar é onde pode acontecer a grande transformação, transformação de vida, transformação social, com a profundidade de tudo o que eu sou, sou gente de verdade, então eu acho que só o conhecimento transforma, traz mudança de vida, eu mergulho nessa ideia.

Freire (1980, p.44) enfatiza a “necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação²²”. Essa acomodação²², muitas vezes, é mais fácil para o educador, seguir o que vem sendo realizado por séculos é mais cômodo do que transformar, modificar. Transformação se opõe à acomodação, o que se espera de um educar crítico são práticas transformadoras.

Desse modo, as ecologias vão permitir dilatar o presente com muitas experiências que são relevantes. O objetivo da sociologia das ausências é revelar a diversidade e multiplicidade de práticas sociais e credibilizar esse conjunto por contraposição à credibilidade exclusivista das práticas hegemônicas. Comum às ecologias é a ideia de que a realidade, não pode ser reduzida ao que existe. Propõem uma versão ampla do realismo, que inclui as realidades ausentes por via do silenciamento, as realidades que são ativamente produzidas como se não existissem. As Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 buscam credibilizar a história e a cultura de

²² “Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. Acomoda-se. Ajusta-se” (FREIRE, 1980, p. 42).

negros e índios, tornar esses conhecimentos legítimos, de forma a tornar visível a existência desses povos como sujeitos da história e produtores de culturas legítimas. Mais ainda, pensar esses povos como sujeitos que constroem o currículo oficial. Faz-se necessário pensar o currículo como um espaço de disputa, de conflitos, perpassados por relações de força, em que os diferentes conhecimentos, valores, visões de mundo não detêm o mesmo peso, pois expressam grupos sociais que não ocupam as mesmas posições na hierarquia social.

Nesse contexto, a crítica da razão proléptica é feita por outra sociologia insurgente, a sociologia das emergências. Para tanto, é necessário visualizar as pistas, sinais que existem no presente que são sinais do futuro, que são desacreditadas porque não são muito visíveis e potencializá-las.

Na sociologia das emergências, busca-se fazer uma ampliação simbólica dos saberes, por exemplo, de um pequeno movimento social, uma pequena ação coletiva. No caso das leis em estudo, as ações começam pela proposta de mudança no currículo, a partir do ano de 2003. Em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana regulamentam as alterações trazidas à LDB (Lei de Diretrizes e Bases), nº 9.394/96, pela Lei nº 10.639/03.

Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (BRASIL, 2004, p. 09).

O documento em tela, somado aos dispositivos legais que embasaram sua formulação, resulta das reivindicações e propostas, além da mobilização dos Movimentos Negros. As diretrizes orientam a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos. Assim, demonstram o comprometimento com uma proposta de educação das relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir. Desse modo, segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC):

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas

escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004, p. 15).

A sociologia das emergências busca credibilizar, ampliar simbolicamente as possibilidades de ver o futuro. De acordo com Santos (2007), ela produz experiências possíveis, que não estão dadas, porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência. As alternativas possíveis criadas pela lei nº 10.639/03 têm o currículo como ponto de partida, as diretrizes servem como um instrumento teórico norteador para o trabalho do professor. Os aspectos destacados das Diretrizes em tela apontam para a necessidade de um trabalho consistente a ser realizado em sala de aula para a promoção de relações étnico-raciais que garantam a superação do preconceito. A desalienação pedagógica condiz com a ruptura de um conhecimento que privilegia a branquidade e coloca o europeu em posição de superioridade em relação aos demais povos.

A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola (BRASIL, 2004, p. 16).

O trabalho pedagógico voltado para a superação do preconceito busca subsídios para a formação de uma consciência negra naqueles que se autodefinem brancos, e, também, propicia ao próprio negro, elementos para conhecer a própria história e cultura, assim, sentir orgulho do seu pertencimento étnico-racial. Nesse contexto,

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (BRASIL, 2004, p. 17).

A construção de uma escola crítica e emancipatória exige repensar a escola que se tem e a escola que se almeja. Para aqueles que seguem a doutrina tradicionalista, a escola é o lugar de instrução, de transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade. Ignora-se que as escolas são locais culturais e políticos, “assim como é ignorada a noção de que elas são arenas de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que têm diferentes graus de

poder” (GIROUX, 1986, p. 17). É importante perceber que o espaço escolar comporta categorias fundamentais da *práxis*: como subjetividade, mediação, luta e emancipação.

É possível perceber que o currículo escolar, presente nas escolas da Rede Pública, pouco se detém ao desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. O que há, na verdade, é uma grande preocupação com a quantidade de conteúdos a serem trabalhados e nenhuma preocupação se esses conteúdos, o que está sendo ensinado aos estudantes, contribui para a autoemancipação e também para a mudança social. Observando a voz do professor de Língua Portuguesa da Escola *Recife*, é possível perceber como acontece o trabalho com o currículo.

Eles (profissionais da escola) mostram os parâmetros curriculares, mas, muitas vezes, passa um pouco despercebido por conta do dia a dia e a gente acaba somente folhando os parâmetros curriculares e esquece de olhar objetivo por objetivo da disciplina. Não é oferecido o currículo dentro da prática do dia a dia, do trabalho do professor. A exigência é conteúdo, esse conteúdo tem que ser dado. Às vezes, você vai trabalhar o livro e o conteúdo que eles oferecem dentro do currículo é totalmente diferente.

Essa voz representa tantos outros professores da Rede Estadual de Ensino que recebem um currículo pronto, sem direito a opinar, sem uma discussão sobre os conteúdos a serem adotados, se eles realmente contribuem para o desenvolvimento do estudante. O currículo está desarticulado da prática, do cotidiano em sala de aula. A exigência para que determinados conteúdos sejam trabalhados endossa ainda mais a verticalização e a imposição do currículo.

Outro fator de engessamento do currículo diz respeito às condições econômicas, crises e à necessidade dos governos, tanto na esfera municipal, quanto estadual, atingirem índices pré-determinados por agências internacionais, para o desenvolvimento da educação, a crítica progressiva e a crítica radical tem se transformado em um murmúrio.

Os administradores e professores gastam agora longas horas desenvolvendo modelos de currículo baseados nos princípios bastante limitados de controle, predição e mensuração. A pedagogia da investigação crítica cedeu lugar à lógica da razão instrumental, com seu foco dirigido para a aprendizagem de competências isoladas e habilidades básicas (GIROUX, 1986, p. 66).

No estado de Pernambuco, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática sofrem ainda mais com conteúdos pré-determinados que são monitorados bimestralmente. A cada término de bimestre, os professores realizam a inserção dos conteúdos trabalhados no Sistema de Monitoramento de Conteúdos, disponível no *site* da Secretaria de Educação. Esses

conteúdos que devem, obrigatoriamente, ser trabalhados, dimensionam o trabalho do professor para os interesses do sistema hegemônico. Nesse sentido, o professor de Língua Portuguesa da Escola *Recife* se faz ouvir.

Se for trabalhar a literatura no que é abordado pelo monitoramento, a gente não trabalha nada. A literatura é enorme, conteúdos excelentes de se trabalhar, pode-se fazer um paralelo com a história, com a geografia, a interdisciplinaridade. Se for parar para trabalhar a literatura como o monitoramento pede, a gente não trabalha a literatura. Apesar de que, o monitoramento, depende do professor, a gente trabalha o conteúdo do monitoramento, mas a gente busca inovação. O monitoramento está super atrasado, arcaico, pra gente que trabalha em pleno século XXI, dentro da globalização, é muito diferente. Eles oferecem um conteúdo, que não condiz com o conteúdo que deve ser trabalhado com aquela série, então a gente tem que buscar, apesar de ficar, “preso”, naquele monitoramento, devido às avaliações padronizadas que vão cobrar o conteúdo do monitoramento, estamos sempre buscando conteúdos novos, para que o aluno não se prejudique.

Segundo Giroux (1986), “A crítica deve se tornar um instrumento pedagógico vital – não apenas porque rompe com as mistificações e distorções que “silenciosamente” operam por trás dos rótulos e rotinas da prática escolar, mas porque ela propicia uma forma de resistência e de pedagogia de oposição” (p. 90, grifo do autor). A voz do professor de Língua Portuguesa demonstra a existência de maiores possibilidades para entender e trabalhar o currículo em sala de aula, enquanto percebe as relações de poder presentes na proposta curricular, busca alternativas para trabalhar essas relações de poder.

Nesses moldes, as escolas passaram a ser vistas como espaços sociais com um duplo currículo – um explícito e formal, o outro oculto e informal. Visto que o currículo formal está cada vez mais voltado para o modelo de globalização hegemônica, onde os conteúdos são pré-determinados para que os alunos consigam atingir os índices das avaliações em larga escala e os professores não sejam mais penalizados pelo fracasso na educação. O foco agora está na lógica da razão instrumental, as questões políticas são traduzidas em problemas técnicos. Por outro lado, as perspectivas radicais de currículo oculto ajudam a explicar a função política da escola, esclarecendo conceitos importantes de classe e dominação, também apontam fatores externos à sala de aula como forças que influenciam os resultados do processo de escolarização. Nesse cenário,

A natureza da pedagogia escolar deveria ser encontrada não apenas nas finalidades expressas das justificativas escolares e objetivos preparados pelo professor, mas também na miríade de crenças e valores transmitidos

tacitamente através das relações sociais e rotinas que caracterizam o dia a dia da experiência escolar (GIROUX, 1986, p. 69).

Desse modo, as escolas não processam apenas conhecimentos, mas também as pessoas. Elas passam a ser vistas como espaços culturais que contribuem para a formação da personalidade dos estudantes. Segundo Giroux (1986), o currículo oculto são as normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida de sala de aula. Cabe a percepção que professores e alunos não são simplesmente receptores de informações, eles produzem e realizam a mediação dessas informações, são agentes ativos. O ambiente escolar apresenta subjetividades e complexidades, é importante que o currículo oculto mencione especificidades como gênero, raça e classe de modo que não trivialize a importância e complexidade dessas questões. Assim, é necessário que a escola propicie práticas pedagógicas alternativas evidenciando as experiências de vida contraditórias que tanto professores como estudantes trazem para a escola.

No contexto de um currículo que traz os conteúdos a serem trabalhados sem ouvir as vozes dos principais interessados, professores e alunos, se coloca a questão: como trabalhar História e Cultura Afro-brasileira e indígena de modo a promover a justiça social e a emancipação dos alunos? Tem mais valor o conhecimento de quem? Nessa perspectiva, “as disputas pelo currículo – sobre as quais experiências serão representadas como válidas ou qual língua ou história será ensinada – são inquestionavelmente permanentes” (APPLE *et al*, 2000, *apud* APPLE, 2008, p. 31).

Vozes costumam ser marginalizadas, na teoria cultural e no trabalho educacional, de acordo com Cameron McCarthy (1998, *apud* Apple, 2008, p 10).

Estão ausentes as vozes, as práticas culturais e o significado do estilo de sujeitos concretos, pós-coloniais históricos e da minoria indígena. Ainda mais perturbadora é a... tendência de negar todo campo de acomodações, negociações e estruturas de associação e afiliação que unem as entidades políticas e culturais dominantes e dominadas em âmbito local e global.

São essas lutas históricas e contemporâneas que devem ser ouvidas. Vozes silenciadas por um sistema de colonização baseado na exploração e exclusão. Questões sobre quem pode falar e como essas vozes são ouvidas. Em se tratando de educação, essas questões são ainda mais complexas, pois aos educadores, ao fim de tudo, cabe atuar nessa complexidade no mundo real.

Nesse contexto, o currículo oculto se torna significativo quando passa analisar não apenas as relações sociais da sala de aula e da escola, mas também os silêncios e as mensagens estruturais que moldam a forma e o conteúdo do conhecimento escolar, são esses silêncios que levam a percepção de que diferentes vozes estão presentes nos conteúdos curriculares. Essas vozes, ao mesmo tempo em que representam o conhecimento hegemônico, servem de aporte para a contestação sobre esse conhecimento enquanto único, válido e legítimo. As experiências vivenciadas pelos estudantes propiciam ao professor o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a valorização da história e cultura dos mesmos, conhecimentos ignorados pelo currículo formal. Nesse sentido, se expressa à professora de Arte da Escola *Recife*.

É lógico que o professor que é um professor que pensa na cidadania, ele não vai deixar assuntos referentes às questões étnico-raciais de fora. São assuntos que levantam polêmicas, assuntos que fizeram e que fazem parte da nossa história. Então trabalhar o povo indígena, trabalhar o povo negro são essenciais porque eles fazem parte, eles estão dentro da história da arte. A história da arte tem que ser vivenciada também por esses grupos. Em relação à cultura da comida, dos objetos, das cantigas, das danças, de um tudo, é impossível você não trabalhar essas questões, não tem como.

Em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, como a brasileira, uma coesão possível é aquela que reconhece as diferenças e desigualdades. O currículo não pode ser mostrado como objetivo, ele deve subjetivar-se constantemente, “ou seja, deve ‘reconhecer as próprias raízes’ na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem” (APPLE, 2011, p. 90, grifo do autor). Um currículo democrático deve começar pelo reconhecimento das diferenças que privilegiam e marginalizam os alunos. É a partir do reconhecimento dessas diferenças que o diálogo do currículo pode prosseguir. Reconhecer as diferenças serve também para resgatá-las, dentro do suposto consenso em torno do que o professor deve ensinar.

O aumento de vozes participantes na discussão curricular e as veementes reações da Direita tornam-se cruciais neste contexto. Currículos multiculturais e antirracistas representam ameaças aos programas da Nova Direita, ameaças que questionam a própria essência de sua visão (APPLE, 2011, p. 92).

Um currículo nacional monocultural contribui para a manutenção da cultura hegemônica, aquela concebida como única e verdadeira. Qualquer ameaça a essa cultura se

constitui em uma ameaça ao sistema hegemônico. O trabalho com um currículo multirracial, no sentido de visibilizar os conhecimentos, a história e a cultura de negros e índios, é possibilitar aos alunos descendentes desses povos que suas vozes sejam ouvidas.

Nesse sentido, a sociologia das emergências é a que nos permite abandonar a ideia de um futuro sem limites e substituí-la por um futuro concreto. Ela atua tanto sobre as possibilidades, como sobre as capacidades. A possibilidade de uma mudança no currículo para propiciar uma mudança na prática de sala de aula. O elemento subjetivo da sociologia das emergências é a consciência emancipatória e o inconformismo ante uma carência. Diante desse fato, os documentos originados a partir das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 resultam do inconformismo de uma parcela da sociedade com a maneira com que o conhecimento está posto no sistema educacional e busca o reconhecimento e a valorização de sua história e cultura.

Segundo Apple (2011, p. 51) “[...] enquanto não levamos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade”. Dessa forma, há a necessidade de pensar as teorias, diretrizes e práticas em educação de maneira intrinsecamente ética e política, que envolvam o bem comum.

Desse modo, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que propõe, como uma de suas ações educativas, o ensino de História da África, tratada de uma maneira positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, e de uma Cultura Afro-Brasileira que destaque o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em manifestações como congadas, moçambiques, maracatus, rodas de samba. Assim,

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da 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 [...] (BRASIL, 2004, p. 22).

Nesse contexto de ratificação dos documentos que sintetizam a luta dos movimentos negros do país por uma educação das relações étnico-raciais, o estado de Pernambuco, por meio da Secretaria de Educação, organizou alguns documentos que foram enviados às escolas estaduais com a finalidade de facilitar a prática pedagógica dos professores.

4. 3. A DIMENSÃO NORMATIVA E DOS DOCUMENTOS ESPECÍFICOS DO ESTADO DE PERNAMBUCO SOBRE A INCLUSÃO OBRIGATÓRIA

No início do ano letivo de 2011, a Secretaria Estadual de Educação divulga a Instrução Normativa nº 04/2011 que orienta procedimentos quanto à inclusão, no Currículo Oficial das escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino, da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, em consonância com as Leis nº 10.639/03, 11.645/08 com a Lei nº 9.394/96 incluindo os artigos 26ª e 79B, no Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10 de março de 2004 e na Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004. O documento em questão enfatiza, no § 1º, do art. 1º que “o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e indígena terá como objetivo a promoção da igualdade étnico-racial e o combate ao racismo, por meio do reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros e indígenas” (PE, 2011, p. 01).

O documento destaca também, que as práticas pedagógicas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais precisam ser vivenciadas no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como componentes curriculares, em atividades desenvolvidas pela escola, a fim de:

- I – proporcionar a professores e estudantes condições para pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidades por relações étnico-raciais que valorizem e respeitem as diferenças;
- II – divulgar a importância dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais, étnico-raciais na construção da nação brasileira; (PE, 2011, p. 02).

Por esses incisos, que constam no parágrafo 3º, do art. 1º, é possível perceber que a educação para as relações étnico-raciais, o estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena precisam acontecer no cotidiano das escolas, como conteúdo de componentes curriculares e não como acontece em muitas escolas, em que as questões étnico-raciais são trabalhadas, apenas, em datas pré-estabelecidas. Por outro lado, o professor consciente, com uma prática pedagógica voltada para a superação do preconceito e da discriminação realiza um trabalho constante voltado para os povos negros e indígenas. Assim, define a professora de Arte da Escola *Recife*.

Eu trabalho as questões étnico-raciais sem me preocupar com datas específicas, porque eu acho que o negro é negro de janeiro até 31 de dezembro, não gosto de trabalhar o negro somente no dia 13 de maio, nem gosto de trabalhar o negro somente no dia 20 de novembro Dia da

Consciência Negra. Essas questões tem que ser vivenciadas no cotidiano da escola.

Pensar em uma educação étnico-racial, que leve em conta as vozes dos diferentes sujeitos sociais que estão presentes na escola, requer empenho/compromisso/conscientização por parte de todos os envolvidos no processo educacional. Nesse contexto, a reforma democrática no currículo perpassa pelo esforço em transmitir, nas escolas, “o conhecimento de todos nós”.

Evidentemente, nunca agimos no vácuo. A própria percepção de que a educação está profundamente implicada na política da cultura deixa isso claro. Afinal, a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno a ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e cultura mal veem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade (APPLE, 2011, p. 52).

De acordo com Apple (2011, p. 53), ao reconhecer as relações da educação com as desigualdades vigentes na sociedade, alinha-se a um programa, por ele denominado, bem comum. Esse programa defende o princípio político e ético de que “[...] nenhum ato desumano deve ser usado como caminho mais curto para dias melhores”. Para os que escolherem o programa deverão assegurar de que o rumo que segue dignificará a vida humana e enxergará o outro não como objeto, mas sim como sujeito capaz de deliberar democraticamente sobre suas ações.

No contexto de propiciar ao professor subsídios para que ele possa realizar uma prática pedagógica voltada para a formação cidadã, e, também atender a uma demanda dos professores por material didático para trabalhar com as diferenças, a Secretaria Estadual de Educação, em 2012, publica o Caderno de Orientações Pedagógicas para a Educação em Direitos Humanos, com o título Orientações Curriculares: Educação em Direitos Humanos, o que causa certa confusão, pois leva a deduzir que se trata de uma proposta curricular, mas, na verdade, é um caderno mais voltado a sugestões de atividades a serem trabalhadas. Segundo a Secretaria de Educação.

Ele foi construído a partir do princípio norteador da política educacional do Estado, a Educação em Direitos Humanos, e a necessidade de transversalizar esta temática em todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio, bem como das diversas modalidades de ensino (PE, 2012, p. 07).

Trata-se de um documento que tem como base os princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), ao enfatizar que a educação em direitos humanos constitui um dos eixos fundadores da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos.

Dessa forma, as ações desenvolvidas pelo poder público no que se refere às questões étnico-raciais precisam ser pensadas no sentido de combater o racismo e a discriminação, com base na produção de conhecimentos que façam com que estudantes e demais cidadãos sintam orgulho do seu pertencimento étnico-racial.

O Caderno Pedagógico está dividido em oito eixos temáticos, dentre eles, destaca-se o eixo seis intitulado: Prática Pedagógica e as Relações Étnico-raciais na sociedade brasileira: a cultura afro-brasileira. O objetivo geral deste capítulo é “promover o conhecimento das relações étnico-raciais apontando para a educação e o reconhecimento da cultura afro-brasileira e buscando propiciar o enfrentamento do racismo” (PE, 2012, p. 78). Os procedimentos didático-pedagógicos sinalizam para um trabalho, a ser realizado em sala de aula, voltado para a superação do preconceito racial, porém, direcionado exclusivamente aos povos afro-brasileiros. É importante salientar que o Estado de Pernambuco conta com onze etnias indígenas. Nas escolas de ensino regular, principalmente aquelas situadas na região do Sertão do Moxotó, muitos alunos são descendentes de povos indígenas, desse modo, torna-se importante o reconhecimento e valorização da história e cultura desses povos. Para tanto, as políticas públicas precisam contemplar, no debate das questões étnico-raciais, os povos indígenas. O Caderno Pedagógico constitui-se um avanço no debate sobre Direitos Humanos e questões Étnico-raciais, porém é importante pensar os povos indígenas no contexto da Lei nº 11.645/08.

Num cenário de valorização da cultura, da história, dos conhecimentos produzidos e, principalmente, na luta pela garantia da igualdade de direitos, sobretudo no que se refere à educação, se busca um currículo que contemple as questões étnico-raciais, que ele seja um espaço democrático, onde os coletivos sociais, nesse caso, o coletivo de negros se sintam contemplados. Currículo e cultura exercem papel determinante no processo de constituição do sujeito, já que o currículo é uma forma institucionalizada de transmitir cultura. Cultura enquanto espaço em que se enfrentam conflitantes concepções de vida social. A cultura é inseparável de grupos e classes sociais, assim o currículo é um espaço, onde se cria e se produz cultura.

É perceptível, nas concepções de currículo adotadas pelas instituições de ensino, que são frutos de escolhas que não deixam de refletir o pensamento de um segmento social dominante. São concepções impregnadas por uma história e cultura europeizada, marcada pela herança colonial. Enquanto definição oficial, o currículo manifesta os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Assim, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existente fazendo com que os grupos subjugados, continuem subjugados. Contribui, dessa forma, para a perpetuação de atitudes preconceituosas e racistas.

A concepção de currículo adotada pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, no documento supracitado, reflete algumas questões determinantes para a construção de educação transformadora. Uma delas é relação dialógica. Representantes de vários segmentos foram convidados a colaborar com a construção da mesma, professores, gestão, representantes de secretarias de educação União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME), todos puderam se expressar e dialogar para construção de uma proposta que atenda suas necessidades. Porém, faltam vozes. Faltam representantes de pais, de alunos, dos movimentos sociais como de negros e indígenas que tanto reivindicam um espaço no currículo, que tanto buscam uma educação de qualidade.

Nesse contexto, cabe ao educador acreditar que a democracia, segundo Apple (2011, p. 67) é um princípio constitutivo que deve ser completamente integrado às nossas vidas cotidianas.

Nossa tarefa é ensinar e aprender; levar nossas indagações tão a sério quanto o tema requer; e receber as críticas que nos fazem respeitosa e abertamente; desejá-las mesmo, para que também possamos ser convocados a questionar e reformular nosso próprio senso comum, da mesma forma que pedimos aos outros.

A tarefa do professor de ensinar e aprender irá levá-lo a analisar as propostas curriculares com as quais irá trabalhar a fim de verificar se, realmente, contribuem para o crescimento do aluno, se contemplam as lutas dos movimentos sociais para uma educação que priorize a justiça social. O inconformismo conduzirá a uma análise crítica das propostas curriculares apresentadas aos professores e, aos poucos, a invisibilidade a que foi submetida a cultura e história de negros começa a se tornar visível e indispensável na construção de uma sociedade que luta pela superação do preconceito e da discriminação.

Nesse contexto, Santos (2008) salienta que um último problema para a sociologia das ausências e para sociologia das emergências é que estas vão produzir uma enorme quantidade

de realidade que não existia. Assim, haverá um confronto com uma realidade muito mais rica, mais fragmentada e também mais caótica. Outro mundo é possível, cheio de alternativas e possibilidades. Desse modo, na atualidade, não é possível uma epistemologia geral. A diversidade do mundo é inesgotável, não há uma teoria que possa organizar toda essa realidade. Isso vai criar outra maneira de entender, de articular conhecimentos, práticas, ações coletivas, de articular sujeitos coletivos. É necessário criar inteligibilidade recíproca no interior da pluralidade.

Na perspectiva de Santos (2008), a alternativa à teoria geral é o trabalho de tradução. A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis, como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e das emergências. O trabalho de tradução procura captar a relação hegemônica entre as experiências e o que está para além dessa relação. É nesse duplo movimento que as experiências sociais, reveladas pelas sociologias, se oferecem a relações de inteligibilidade recíproca que não redundem na canibalização de umas por outras.

O trabalho de tradução incide tanto sobre os saberes como sobre as práticas. A tradução é um processo intercultural, intersocial, busca traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros. Esse procedimento busca criar inteligibilidade entre os saberes sem destruir a diversidade.

Nas escolas, o currículo deve propiciar discussões sobre emancipação, dignidade e respeito, pois essas são ideias-chave para a valorização da história e cultura de povos negros e indígenas. É preciso perceber que há diferentes maneiras para falar sobre dignidade humana, para falar de um futuro melhor e de uma sociedade mais justa. O princípio fundamental da Epistemologia do Sul é de que não há justiça social global sem justiça cognitiva, ou seja, justiça entre os conhecimentos. Portanto, é preciso tentar uma nova maneira de relacionar conhecimentos; é preciso o procedimento de tradução.

O trabalho de tradução que incide sobre os saberes se chama hermenêutica diatópica. Consiste no trabalho de reinterpretação entre duas ou mais culturas com vistas a identificar preocupações isomórficas entre as mesmas e as diferentes respostas que fornecem. As diferentes concepções de dignidade humana, de solidariedade, de organização social dos indígenas em relação à sociedade capitalista neoliberal de saberes necessários à sociedade capitalista neoliberal na qual o estudante está inserido. São outras concepções de mundo que precisam ser levadas em consideração.

A hermenêutica diatópica parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas. A

sensação de carência cria motivação para o trabalho de tradução. O trabalho de tradução pode ocorrer entre saberes hegemônicos e contra-hegemônicos, como pode ocorrer entre diferentes saberes não hegemônicos.

A sociologia das ausências, por meio dos movimentos de resistência, nesse caso, os Movimentos Negros, percebe a necessidade e a importância de visibilizar a história e cultura dos Africanos e Afro-Brasileiros por meio da Lei nº 10.639/03. Em 2008, a Lei 11.645/08 destaca a necessidade da visibilização da história e cultura indígena no currículo oficial. A sociologia das emergências busca fazer uma ampliação simbólica dos saberes, e, a partir das leis, surgem os documentos oficiais que orientam o trabalho do professor nas escolas do estado de Pernambuco, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Instrução Normativa nº 4 de 2011, Caderno de Orientações Curriculares em Direitos Humanos, Projeto Político-Pedagógico. Por fim, o trabalho de tradução vai estabelecer um diálogo intercultural, uma unidade teoria e prática, *práxis*. Desse modo, como a prática do professor em sala de aula viabiliza esse diálogo intercultural?

Todas as práticas sociais envolvem conhecimentos. Nesse sentido, são também práticas de saber. O trabalho de tradução incide sobre os saberes enquanto saberes aplicados, transformados em práticas e materialidades. As práticas realizadas ao longo do ano letivo se constituem essenciais para a garantia de que a história e cultura afro-brasileira e indígena sejam visibilizadas, valorizadas e façam parte dos conteúdos curriculares. Assim, se expressa a educadora de apoio da Escola *Sertão do Moxotó*.

A questão da prática curricular só vai acontecer por meio da valorização, pela formação que os professores têm nesse sentido, pela convivência e eu acredito, pela cultura do lugar, que leva a se desenvolver esse olhar para questão étnico-racial, principalmente, por termos na região, grupos indígenas e afros.

A prática pedagógica em educação das relações étnico-raciais tem no currículo um elemento chave da prática educativa. Os documentos são importantes, pois norteiam, organizam o trabalho a ser desenvolvido. Mas o envolvimento do professor com essas questões, a percepção de que esses conhecimentos precisam ser visibilizados, principalmente, em locais onde a cultura de negros e indígenas já é bastante forte, promove a interculturalidade.

Os fóruns hoje se constituem em espaços para encontros, debates e deliberações sobre as questões étnico-raciais. Desse modo, a participação dos professores, nesses espaços, é de

fundamental importância, além da atualização há também, a troca de experiências, de saberes que auxiliam na prática pedagógica. Nessa ótica, se coloca o representante da gerência de Direitos Humanos da Secretaria Estadual de Educação.

Na questão afro-pedagógica nós temos bastante apoio. Foi fundado em 2007 o Fórum de Educação e Diversidade Étnico-racial de Pernambuco. Tem uma representação colegiada, também a gerente de Direitos Humanos que é Marta Lima, tem Marta Almeida que é do movimento social e a representação do sindicato que é Josebias. Esse Fórum foi fundado em 2007, é um parceiro, sempre está aqui para somar, sempre que a gente faz algum trabalho pedagógico, de formação a gente sempre convida para organizar, ter um outro olhar.

A formação para o trabalho pedagógico necessita dessa relação dialógica com os movimentos sociais, em se tratando de questões étnico-raciais, o diálogo com representantes dos Movimentos Negros, representantes dos povos indígenas, para que eles possam assessorar a prática pedagógica, visto que é a história e cultura deles que vai ser trabalhada. Então, discutir que conhecimentos são importantes, que aspectos culturais devem ser destacados, como determinados conteúdos podem ser trabalhados em sala de aula a fim de possibilitar o diálogo intercultural. De acordo com a gerência de Direitos Humanos da Secretaria Estadual de Educação.

Esse Fórum tem reuniões ordinárias uma vez por mês aqui na Secretaria Estadual de Educação. Vem os fóruns representantes de outros municípios, de Olinda, Paulista, Jaboatão, Cabo também as participações municipais. Até porque há também Fóruns municipais de questões étnico-raciais. Isso fortalece bastante, não fica só um discurso estadual, fica também municipal. Pernambuco é um dos estados que tem mais Fóruns étnico-raciais do Brasil. Então é uma articulação muito bem feita entre o Movimento que favorece o avançar da lei, propicia que de fato ela funcione, não fica só na implementação, para que, de fato, ela aconteça. O Movimento deseja isso, quando eles começaram essa luta, eles pensaram bem, que não adianta só lutar na questão social, tem que pensar na educação, é nessa educação que vem o ganho da lei.

Para Freire e Shor (2011, p. 17) “o diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual”. Pensar a questão étnico-racial, pensar a prática pedagógica referente a essas questões exige uma prática dialógica com todos os envolvidos no processo educacional, e principalmente, com aqueles que estão à frente do processo, em busca da concretização na prática das conquistas legais.

A reinterpretação das leis em estudo, na prática pedagógica dos professores, tem destaque também na escolha do material didático. Apesar de não ser uma temática aprofundada, vale destacar algumas vozes, para perceber que se interesse houver por parte não só do poder público, mas de todos, mudanças serão possíveis. Assim, as representantes da Gerência de Direitos Humanos da Secretaria Estadual de Educação destacam que:

Quando chega material para a gente analisar sobre o negro e o índio, o pior de analisar é do índio, porque só fala do índio do norte. Nordeste parece que não tem índio, não existe no livro didático, isso dificulta mais ainda. Como é que eu vou garantir a Lei 11.645/08, se o próprio material divulgado pelas editoras não traz. Diante disso a gente buscou fazer um trabalho mexendo propriamente com os povos. “Está na hora de vocês mostrarem pra gente como é que vocês querem que o trabalho aconteça, como ele seja desenvolvido”. Lançamos o livro Pankará no ano passado, que foi escrito pelo povo Pankará. Foi um livro criado por várias mãos. O livro Pankará é um material didático, cheio de poesias, tudo feito pelo povo. Em breve, o povo Pankararú também lançará o próprio livro.

A falta de material didático para a prática do professor em relação às questões étnico-raciais é uma preocupação da Secretaria Estadual de Educação. Nesse contexto, o caderno pedagógico intitulado Orientações Curriculares em Educação em Direitos Humanos aparece como um subsídio disponibilizado pela Secretaria de Educação. Porém, aborda questões referentes aos afro-brasileiros. A questão indígena não aparece nesse caderno. Dessa forma, o livro “Pankará: Aprendendo e Ensinando” já pode ser utilizado como um suporte pedagógico, visto que a Secretaria disponibiliza em formato *pdf* no próprio *site*. O livro, iniciado a partir de 2011, elaborado por professores e estudantes Pankará, contempla a literatura popular a partir dos eixos norteadores: Terra, Identidade, História, Organização e Interculturalidade. O livro “faz parte de uma política educacional que reconhece e valoriza as diferenças, acreditando que a identidade do ser humano é construída a partir da pluralidade, considerando-se também a singularidade de cada um” (PE, 2012).

Desse modo, o professor do ensino regular pode utilizar esse material para conhecer e levar aos estudantes os conhecimentos indígenas situados nos eixos supracitados, visto que os poemas abordam aspectos da vida do povo Pankará, a história e a cultura aparecem nos poemas organizados por eixos temáticos. Assim, o diálogo intercultural pode se estabelecer, é inegável que a sociedade atual tem muito a aprender com os povos indígenas, como o respeito e a valorização da maneira e, principalmente, a conscientização que falta à sociedade capitalista neoliberal, de que, sem a natureza, não há vida.

Nesse contexto, o trabalho pedagógico do professor no que se refere ao negro e ao índio, requer conscientização para superar o comodismo. Na voz da professora de matemática da Escola *Sertão do Moxotó*, se coloca.

Você não vai encontrar dentro de matemática a questão africana ou indígena, mas qualquer professor que tiver um olhar voltado para a diversidade, ele vai poder trabalhar geometria utilizando os desenhos africanos, as pinturas africanas, as formas geométricas do artesanato, os desenhos que eles fazem que é muito rico, enfim todas as formas geométricas que são trabalhadas os cones, as pirâmides, as esferas.

É importante o professor ter a percepção/conscientização de que é possível realizar um trabalho diferenciado dentro da própria disciplina que leciona. A voz da professora de Língua Portuguesa da Escola *Sertão do Moxotó* enfatiza essa questão: “nós fazemos um trabalho quando surge a oportunidade, muitas vezes acontece algum fato de discriminação, então a gente conversa, a gente faz a reflexão, mas dizer que existe um trabalho efetivo e permanente, não. Dentro de Língua Portuguesa não”.

De acordo com Freire e Shor (2011, p. 62) “a educação é um momento no qual você tenta convencer-se de alguma coisa, e tenta convencer os outros de alguma coisa. Por exemplo, se não estou convencido da necessidade de mudar o racismo, não serei um educador que convença alguém”. O diálogo intercultural só acontecerá se houver unidade teoria e prática, *práxis*. Muitas vezes, é mais fácil seguir um currículo verticalizado, imposto, com conteúdos e tempo pré-determinados. A transformação, a mudança causa certo temor. A profissão de professor hoje tem mais dissabores do que alegrias e muitos profissionais se acomodam.

Eles e elas precisam, na verdade, é de ser respeitados, pagos com decência, chamados à discussão de seus problemas e dos problemas locais, regionais e nacionais, embutidos na problemática educacional e não diminuídos e ofendidos e apontados, quase, como autores responsáveis das lacunas indiscutivelmente fundas de sua formação (FREIRE, 2012, p. 130).

Em um contexto de desvalorização profissional, de avaliações estandardizadas que determinam os programas de ensino das escolas, muitos educadores se empenham na tarefa de uma educação transformadora e a partir dela, uma sociedade transformada. Assim, é possível perceber, nas entrevistas realizadas, que o discurso comodista não é de uma maioria. Muitos querem a transformação e lutam por ela. Dizer que nada se faz para mudar o sistema opressor

é renegar o papel do professor dentro da educação, que, mesmo sem recursos, busca um ensino mais humanizado. Nesse sentido, o professor de Língua Portuguesa da Escola *Recife*.

O que eu tento trazer dentro da temática étnico-racial é mais pesquisas para os alunos realizarem e para ser debatido dentro de sala de aula. Não só a questão da literatura africana, como a questão da história, a história em si dos índios, como começou, como surgiram as obras, os escritores. Um exemplo é *O Mulato* de Aluisio Azevedo, a gente traz dentro da literatura e trabalha a literatura africana nesse conteúdo. Mas a gente sente falta dentro do currículo a literatura africana, que deveria ser contemplada ali, no currículo.

É importante perceber que o professor, em sua prática pedagógica, não está alheio aos conteúdos que estão postos no currículo oficial. As ausências causadas pela invisibilização propositada tornam-se presenças nas práticas diárias. Desse modo, o trabalho de tradução é decisivo para definir, em concreto, em cada momento e contexto histórico, quais os conjuntos de práticas com maior potencial contra-hegemônico. Esse movimento resulta em uma globalização alternativa à globalização neoliberal.

O trabalho de tradução é complementar à sociologia das ausências e da sociologia das emergências. Se estas últimas aumentam enormemente o número e diversidade das experiências disponíveis e possíveis, o trabalho de tradução visa criar inteligibilidade, coerência e articulação em um mundo enriquecido por tal multiplicidade e diversidade.

O trabalho de tradução é um trabalho intelectual e político. É um trabalho emocional porque pressupõe inconformismo perante uma carência decorrente do caráter incompleto ou deficiente de um dado conhecimento ou de uma dada prática.

A diversidade de culturas vivenciadas constantemente na sociedade brasileira pressupõe um trabalho pedagógico voltado para interculturalidade, para um diálogo intercultural, visto que para valorizar a própria cultura e a do outro, é necessário conhecer. Esse é um trabalho de inconformismo diante das injustiças cometidas com os povos submetidos ao colonialismo e ao processo de deculturação. A utopia de uma sociedade em que não haja preconceito racial deve envolver todos que estão envolvidos no processo educacional, por meio de uma prática de pedagógica que visibilize a história e a cultura de negros e indígenas.

4.4. CONSCIENTIZAÇÃO E HUMANIZAÇÃO: FAZER INDISPENSÁVEL À TRANSFORMAÇÃO DO SER HUMANO – COMENTÁRIOS ANALÍTICOS SOBRE A QUESTÃO DA INCLUSÃO OBRIGATÓRIA

Parte-se do pressuposto da conscientização dos sujeitos e o quanto este fator é importante para que aconteça o trabalho voltado para a superação da discriminação racial nas escolas da Rede Estadual de Pernambuco. A conscientização é a compreensão crítica do ser humano de que ele não apenas está no mundo, mas está com o mundo (FREIRE, 1981). Estar com o mundo requer de educadores e educandos a transformação do mundo pela ação, criação, recriação, decisão e comunicação. O fato de o ser humano poder objetivar-se, ou seja, distanciar-se dos fatos que acontecem no mundo, faz com que ele esteja no e com o mundo e não apenas no mundo.

Desse modo, a objetivação possibilita aos seres humanos atuar sobre a realidade e de saber que nela atuam fazendo as mediações necessárias por meio da linguagem, da pluralidade de respostas que testemunham e a criticidade presente nas relações deles com o mundo. Os seres humanos, como seres da *práxis*, a transformação do mundo é um processo em que se transformam também, e ao realizar esse trabalho acabam por impregná-lo de sua presença criadora, e deixam nele as marcas de seu trabalho.

Nesse contexto, as vozes dos sujeitos sinalizam elementos básicos para pensar a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Esses elementos constituem a tríade: acomodação, conscientização e humanização. Em contexto de colonização de exploração, a deculturação que ocorre com povos indígenas e negros se contrapõem à humanização que o reconhecimento e valorização da história e cultura desses povos proporcionam.

É importante destacar que, cada vez mais, os educadores mostram-se comprometidos com os problemas sociais e buscam por meio de uma relação dialógica com os educandos o desenvolvimento de uma postura crítica em relação às atitudes de preconceito e discriminação que perpassam as relações sociais, mas, principalmente, as instituições de ensino. Ao perceber o quanto essas atitudes são prejudiciais aos seres humanos, e demonstram que ainda se presenciam verdadeiras barbáries. Assim, uma *práxis* transformadora precisa ser pensada, a partir das relações que se estabelecem nas instituições de ensino.

De acordo com Freire (1981), à medida que o ser humano atua sobre a realidade transformando-a com seu trabalho, o qual se realiza de acordo como os seres humanos organizam a produção nesta ou naquela sociedade, sua consciência é condicionada e expressa esse condicionamento em diferentes níveis. É importante fazer considerações sobre a denominada cultura do silêncio, em que se encontram formas especiais de consciência dominada.

A constatação da cultura do silêncio implica no reconhecimento da cultura dominante. Como colônia de exploração, na sociedade brasileira, o mutismo permeia as relações sociais

durante séculos. As práticas eram de passividade, antidiálogo e rigidamente antidemocráticas. A cultura do silêncio tem algo próprio, singular aos oprimidos que se amuralham para se defender, se proteger, sobreviver. Desse modo, não basta conhecer as debilidades dessa cultura, mas também sua capacidade de rebelião.

É importante ressaltar, na cultura do silêncio, as relações entre colonizadores e colonizados. Aquele que fala, que impõe, invade; e este, em momentos diferentes de suas relações dialéticas, o mundo que escuta, que segue, que se rebela, que é assimilado, recuperado, se rebela novamente, revoluciona, se liberta. As classes dominantes dos países do Norte global²³ têm um poder hegemônico que se exerce sobre os seus grupos e sobre sociedades por eles exploradas. As classes dominantes do Sul global tendem a reproduzir, nas suas sociedades, o estilo de vida daquelas, exercendo seu poder sobre as classes dominadas nacionais. As classes dominantes do Norte global, com alto poder manipulador, que a modernização capitalista lhe proporciona enfrentam as crises, as revoltas populares, com mais facilidade. Já as sociedades do Sul global, com estrutura debilitada, respondem com violência às reivindicações populares.

A cultura do silêncio será superada, quando oprimidos dos países colonizadores e colonizados transformarem, revolucionariamente, suas estruturas. Assim, os oprimidos podem dizer sua palavra. É através da transformação radical que a cultura do silêncio será rompida. Ao emergir do silêncio, os países do Sul global, por meio dos movimentos de resistência passam a fazer exigências, reivindicações.

O mutismo, no Brasil, deixa de ser uma característica das camadas populares quando começam a surgir alterações substanciais na infraestrutura brasileira. Com a abolição da escravatura, a industrialização e a crescente urbanização, o homem brasileiro passa a ser um participante do acontecer político. Outras atitudes passam a ter aqueles, até então colocados na posição de meros espectadores, que só assistiam o desenrolar dos fatos, agora participam.

Nesse contexto de mutismo, de silenciamento das vozes dos sujeitos, a educação ainda apresenta resquícios próprios de uma colônia de exploração, onde a política assimilacionista promove a deculturação dos povos indígenas e a política de tráfico negreiro e escravagista nega a história e cultura de africanos e afro-brasileiros. A cultura do silêncio começa a ser rompida, a partir do momento em que esses povos se organizam para que suas vozes sejam ouvidas.

²³ Na obra *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos* (FREIRE, 1981), utiliza as denominações Terceiro Mundo e Primeiro Mundo. As denominações Norte Global e Sul Global são utilizadas por Boaventura de Sousa Santos (2008) para se referir aos países colonizadores e aos colonizados.

Com a reabertura política do país, os Movimentos Negros se reorganizam e passam a lutar por reconhecimento, para que sua história e cultura sejam visibilizadas. Com a aprovação da Lei nº 10.639/03, a inclusão obrigatória no currículo oficial de história e cultura africana e afro-brasileira sintetiza parte da luta dos movimentos. Em 2008, a Lei nº 11.645/08 acrescenta, também, a História e Cultura Indígena. Desse modo, a busca pela superação de um estado colonial (*status quo*) ou semicolonial perpassa pela educação.

Nesse contexto de transformações, a conscientização dos envolvidos no processo educacional torna-se um fator indispensável para mudanças nas práticas realizadas nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Visto que é por meio dela, que se deixa de ser expectadores passa a ser participante comprometido. Assim, é importante perceber que posições diferentes vão sendo assumidas pelos sujeitos, conforme o contexto em que estão inseridos.

A primeira postura caracteriza-se pela quase centralização dos interesses dos homens em torno de formas mais vegetativas de vida. Falta-lhes historicidade, ou mais exatamente, teor de vida em plano mais histórico (FREIRE, 2003). Quando a consciência dominada não toma distância da realidade para poder objetivá-la e conhecê-la, criticamente, recebe o nome de consciência semi-intransitiva. Essa modalidade de consciência não consegue captar muitos desafios do contexto ou os percebe, distorcidamente. Nessa consciência, os dados que se destacam facilmente são os que dizem respeito aos problemas vitais, cuja razão de ser é sempre encontrada fora da realidade concreta. A solução para os problemas encontra-se fora da realidade, ora nos desígnios divinos, ora no destino, ou também, na “inferioridade natural”, de homens e mulheres. Sua ação tem um caráter mágico-defensivo ou mágico terapêutico. Não significa que homens e mulheres nesse nível de consciência sejam incapazes de refazer a leitura de sua realidade, apesar de não ser algo simultâneo; releitura e engajamento em uma forma de ação coerente, mas é possível que aconteça.

A segunda posição se caracteriza por preocupações acima de interesses meramente vegetativos. Há uma forte dose de espiritualidade nas preocupações por eles demonstradas. Desse modo, o homem alarga o horizonte de seus interesses. Consegue ver mais longe. Sua consciência é, então, transitiva. Porém, em primeiro estágio, de acordo com Freire (2003), essa consciência é predominantemente ingênua. Em um segundo, predominantemente crítica.

A transitividade-ingênua é a fase em que a maioria das pessoas se encontra, pois se caracteriza pela simplicidade na interpretação dos problemas e, também, pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado, pela transferência da responsabilidade e da autoridade, e, principalmente, pela subestimação do homem comum. Outras características

desse tipo de consciência são a impermeabilidade à investigação e um gosto acentuado por explicações fabulosas, fragilidade de argumentação e forte teor de emocionabilidade, desconfiança de tudo que é novo, pelo gosto não do debate, mas da polêmica. Pela tendência ao conformismo.

No contexto de transitividade ingênua, muitos educadores das escolas da Rede Estadual de Pernambuco assumem uma condição de conformismo frente aos problemas da sociedade em geral, talvez desmotivados pelas condições de trabalho desfavoráveis, baixos salários e alunos desinteressados. A falta de motivação para trabalhar com os conteúdos referentes às questões étnico-raciais propostos pelas leis em estudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, por documentos estaduais, como a Instrução Normativa nº 04/2011 e o Caderno Orientações Curriculares Educação em Direitos Humanos fica evidente quando não se percebe, nas vozes de alguns professores, o engajamento no desenvolvimento de um trabalho contínuo referente à superação da discriminação racial. O conformismo ou mesmo descaso com que essas questões são tratadas demonstram que muitos educadores precisam sentir-se tocados. Um trabalho sério de formação inicial e continuada são os primeiros indicativos para uma *práxis* transformadora, pois sem um trabalho educativo voltado para essa destinação não haverá a transição da consciência transitiva-ingênua para a crítica e a construção rumo a uma educação libertadora.

Nesse contexto, a transitividade crítica se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas, por sempre questionar o que há de novo, por despir-se de preconceitos na análise dos problemas. Por negar a transferência da responsabilidade e primar sempre pela prática dialógica. Pela aceitação da massificação como um fato, esforçando-se, pela humanização do homem e também pela segurança na argumentação, gosto pelo debate, por uma maior dose de racionalidade e estar sempre inclinada a arguições.

Na prática pedagógica, é possível perceber que há pessoas na educação preocupadas com um mundo mais humanizado. A prática realizada nas escolas, por esses professores, demonstra o engajamento com as questões sociais e com a construção de uma sociedade mais justa, onde as diferenças sejam valorizadas e respeitadas enquanto características que tornam os seres humanos únicos, diferenças essas que precisam ser respeitadas com a garantia da igualdade de direitos. São professores, gestores, coordenadores pedagógicos que utilizam o diálogo como uma prática diária, percebem os problemas que envolvem os estudantes e que, muitas vezes, prejudicam seu desempenho escolar e, ao perceber, não cruzam os braços. Pelo

contrário, se posicionam criticamente e sua prática pedagógica é direcionada para a formação de um cidadão crítico, reflexivo, um cidadão humanizado.

Desse modo, não há fronteiras rígidas entre uma modalidade de consciência e outra. A consciência intransitiva demonstra uma falta de compromisso entre o homem e sua existência, pois ela não percebe, claramente, o que há nas ações humanas de respostas a desafios. A consciência intransitiva implica uma incapacidade de captação de um grande número de questões que são suscitadas. Ao ampliar seu poder de captação e resposta às sugestões e às questões que partem de sua circunstância e aumentam seu poder de dialogar, não só com o outro, mas também com o mundo, essa consciência se transitiva.

Estar com o mundo exige do homem dinamicidade. Isso implica um diálogo eterno do homem com o homem, do homem com a circunstância. Não se admite o homem fora do diálogo. E ainda, não há diálogo autêntico sem um mínimo de consciência transitiva-crítica. As posições “quietistas” que muitos sujeitos adotam no meio educacional prejudicam o exercício da democracia. É preciso conceber uma educação que possibilite ao educando e educador uma discussão corajosa de sua problemática, que os coloque em diálogo constante com os outros e que os predisponha a constantes revisões.

A prática dialógica é uma necessidade constante na educação, importante nas escolas, mas também na formação dos professores. Uma prática que tenha o caráter dialógico de que Freire (1996) tanto fala. Uma reflexão que leve à ação, visando à transformação do sujeito e do meio que o cerca. Essa prática precisa estar presente no cotidiano das escolas, mas também na elaboração das propostas pedagógicas. Ao estabelecer uma relação dialógica na elaboração das propostas, professores e alunos se sentirão mais motivados, pois, certamente, irão perceber suas vozes presentes nessas produções. A consciência transitiva-crítica se exerce em situações democráticas.

Assim, a questão da inclusão de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena no currículo oficial exige do educador a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Para tanto, o educador, um ser de *práxis*, precisa se sentir tocado enquanto ser humano, pelos problemas presentes na sociedade, no caso do objeto de estudo em questão, a discriminação racial. Além de perceber que este é um problema social que perpassa o cotidiano dos estudantes em sala de aula, resulta em conflitos e prejudica a aprendizagem dos mesmos. Nesse contexto, o educador tem um papel significativo, contribuir para a visibilização da história e cultura de afro-brasileiros e indígenas.

O processo de deculturação a que os indígenas foram submetidos na política assimilacionista e negros no processo de escravização, tendo que se submeter a uma cultura e

história dos colonizadores europeus, negando a própria história e cultura como forma de sobrevivência, leva o educador a repensar o currículo escolar, como está posto, e aos interesses de quem ele atende. A transitividade crítica, ao se exercer em situações democráticas, exige a democratização do conhecimento. O educador passa a perceber que os conteúdos propostos para o estudo muitas vezes reforçam a visão europeizada do colonizador. Um projeto de mundo e de homem passa a fazer parte da prática pedagógica de educadores que buscam um mundo mais humanizado. A superação da deculturação, por meio do conhecimento da própria história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, implica em um estado de vir-a-ser-mais.

Desse modo, a necessária condição omnilateral dos sujeitos, requer a humanização dos mesmos, essa humanização perpassa pelo processo pedagógico. Valorizar a história e cultura de negros e índios, estudar conteúdos referentes a estes povos no decorrer do ano letivo, sem estigmas propostos ao longo dos anos pela europeização dos conteúdos curriculares é uma necessidade para que estes povos sintam-se valorizados, orgulhosos do seu pertencimento étnico-racial, e a educação, a partir das mudanças previstas pelas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, possa contribuir para um vir-a-ser-mais dos seus educandos e educadores, colaborando significativamente para a construção sociedade mais humanizada.

Esse modelo de sociedade se opõe à acomodação, à passividade, requer do educador um trabalho de formação contínua que o faça refletir a prática. A conscientização dos sujeitos não acontece de uma hora para outra, mas pode acontecer se ambos, educadores e educandos, pensarem em uma educação para vir-a-ser-mais e juntos exigirem que políticas públicas para um currículo democrático, onde todos os conhecimentos tenham valor e sejam reconhecidos como válidos, saiam da teoria e passem a se concretizar nos cotidianos escolares.

Desse modo, a interculturalidade do currículo está para um diálogo intercultural. Para Freire (2012), a dialogicidade está cheia de curiosidade, inquietação, de procura, de respeito, igualmente de um pelo outro. A dialogicidade supõe maturidade, segurança ao perguntar, a razão por que pergunta. Para o autor, a relação dialógica é o selo do processo gnosiológico. Essa busca por respostas, a busca crítica de algo só é possível em uma relação democrática de educação. Na relação democrática de educação onde as vozes dos sujeitos não são ouvidas, onde somente alguns conhecimentos são tidos como importantes. O diálogo intercultural objetiva a troca entre culturas e percepção de que uma cultura tem sempre algo que possa ensinar a outra. O currículo e a prática pedagógica nas escolas precisam propiciar o diálogo intercultural, para visibilizar as vozes silenciadas, por tanto tempo, nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, em questão, tem como objeto de estudo a reinterpretação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 na educação básica da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Desse modo, objetiva-se compreender, como vem acontecendo, desde 2003, o processo de reinterpretação das Leis na educação básica do Estado de Pernambuco. Constituem objetivos específicos da pesquisa: analisar a proposta pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, tendo como referência a obrigatoriedade legal de inclusão, no currículo oficial, das temáticas em pauta; compreender como a prática pedagógica do professor contribui para a efetivação da Lei.

No contexto dos procedimentos teórico-metodológicos da sociologia das ausências, das emergências e do trabalho de tradução (SANTOS, 2007, 2008, 2010), são analisadas as vozes dos sujeitos docentes, dos gestores e daqueles que constituem o discurso governamental acerca dessa inclusão. Parte-se do pressuposto de que o processo de invisibilização, a qual são submetidos os povos negros e indígenas marginalizaram os conhecimentos, saberes e experiências protagonizados por esses povos, sendo urgente um projeto de reestruturação curricular que potencialize a história e cultura desses povos no currículo oficial escolar. A abordagem teórico-metodológica é composta também das seguintes categorias de análise: incompletude cultural e igualdade e diferenças, currículo e diálogo. A pesquisa é composta de entrevistas semiestruturadas onde se procura compreender como os entrevistados percebem o currículo e a diversidade étnico-racial nas instituições em que trabalham. Também se busca compreender a prática pedagógica em relação às questões étnico-raciais e como a prática dialógica se estabelece perante essas relações.

A política assimilacionista do Brasil colônia é contributiva do processo de deculturação ocorrido com os povos indígenas e posteriormente com os africanos escravizados no Brasil. Esses povos são destituídos de suas famílias, de suas crenças, de sua religião e aspectos de sua cultura, como forma de sobrevivência vão se aculturando nos modos de viver e fazer dos colonizadores. Sua cultura e conhecimentos são invisibilizados. Somente séculos depois, com a libertação dos escravos, e a possibilidade de retomar a vida principalmente nos Quilombos, é que negros e índios resgatam aspectos culturais. Cada vez mais politizados, já no século XXI, passam a se organizar e exigir a valorização da história e da cultura e o reconhecimento do pertencimento étnico-racial, para que as próximas gerações sintam orgulho desse pertencimento.

Nesse contexto, com a reabertura política do País, início dos anos 80, e a reorganização dos Movimentos Negros, o então deputado federal Abdias do Nascimento, lança o projeto de Lei nº 1.332 de 1983. Nesse projeto faz várias reivindicações em benefício dos negros brasileiros, porém apenas vinte anos depois e com uma mobilização muito grande dos Movimentos Negros, a Lei nº 10.639/03 é aprovada e passa a incluir obrigatoriamente no currículo oficial, história e cultura africana e afro-brasileira. Posteriormente, em 2008, a Lei 11.645/08 inclui também história e cultura indígena. Na perspectiva da sociologia das ausências, na qual se ressalta a importância de tornar visível o conhecimento invisibilizado, as Leis em tela, por meio dos movimentos de resistência, tornam visíveis a história e cultura de negros e indígenas. Trata-se de uma ausência que passa a se transformar em presença.

Desse modo, no currículo oficial, tanto das escolas públicas, quanto privadas passa a ser obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. De acordo com a sociologia das emergências, a visibilidade dos conhecimentos passa por uma ação coletiva, essa ação perpassa pelas diretrizes curriculares e currículo propriamente dito. A sociologia das emergências produz experiências possíveis, ela atua tanto sobre as possibilidades, como sobre as capacidades. Mudanças curriculares são práticas possíveis. Se concretizadas, aumentam consideravelmente a possibilidade, no caso das mudanças propostas pelas Leis, da formação de uma consciência emancipatória. Assim cabe a indagação: Que conhecimentos até então eram considerados importantes? O conhecimento de quem tem valor? Enquanto colônia de exploração europeia, herdamos a ideia de que tudo que pertence ao branco é superior, e, ao longo dos anos, mais e mais foi se disseminando essa ideia e invisibilizando tudo o que pertencia a outras culturas. O processo de colonização somado ao processo de invisibilização dos saberes e da cultura dos povos indígenas e negros, resulta em preconceito, não só em relação à cor, mas também aos aspectos culturais desses povos.

Assim, busca-se uma educação que propicie o reconhecimento e valorização da história e cultura de negros e indígenas. Um currículo democrático busca visibilizar os conhecimentos dos diferentes sujeitos envolvido no fazer educativo. Nenhum povo é soberano, visto que todas as culturas são incompletas. Assim, um povo sempre tem aspectos de sua cultura que pode contribuir para a cultura do outro. Para que haja justiça social é necessário que haja justiça cognitiva. As Leis em estudo e a visibilização do estudo da história e cultura de negros e índios ressaltam a ideia de que a justiça social se fará, a partir da justiça cognitiva.

Desse modo, há uma preocupação sobre qual conhecimento deve ser ensinado, qual conhecimento é considerado importante ou válido para merecer ser considerada parte do

currículo. As disputas pelo currículo precisam considerar que também estão em jogo projetos de sociedade. O questionamento, a partir dos conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, confronta-se com outras opções por uma sociedade mais justa e igualitária, mais humanizada. O currículo padronizado, imposto verticalmente é mais controlável socialmente pelo poder público. Ao exercer o poder de produzir conhecimento em classe, o educador reafirma seu poder de refazer a sociedade. Assim, é importante a percepção do caráter controlador do currículo sobre o que ensinar e o que aprender. A ousadia de muitos educadores e educandos pela garantia do direito ao conhecimento recaem os controles maiores nos currículos e nas avaliações.

A pesquisa de campo constitui-se em um momento de grande aprendizado, ora para retificar, ora para ratificar os estudos que estão sendo realizados. Assim, acreditar na educação enquanto um instrumento transformação social é tarefa de todo aquele que estuda ou trabalha no meio educacional. Frente a tamanhas adversidades, há sempre professores e estudantes, seja em uma região metropolitana, ou no sertão, empenhados em desenvolver um trabalho voltado para a superação do preconceito e da discriminação racial, visando a emancipação do sujeito.

Desse modo, os resultados das entrevistas realizadas apontam que o processo de reinterpretção das leis em tela nas escolas, baseadas na prática pedagógica do professor, vem se constituindo em avanços. A escola campo, denominada *Sertão do Moxotó*, localiza-se em uma área próxima a aldeias indígenas, há estudantes descendentes desses povos que estudam na escola. Porém, conforme relato dos educadores, muitos vitimados pelo processo de deculturação, descobrem suas origens em atividades pedagógicas realizadas ao longo do processo de escolarização. É válido salientar que esta é uma escola de ensino regular, localizada no centro de uma cidade bastante desenvolvida no Sertão do Moxotó, não se trata de área rural. Outro aspecto observado é de que há educadores bastante envolvidos e preocupados com a questão cultural e o valor dado a ela pelos jovens estudantes. Desse modo, procuram realizar projetos para ressaltar e valorizar a cultura de negros e indígenas. O coco de roda é um exemplo citado de um projeto que está sendo desenvolvido. A biblioteca da escola apresenta um espaço denominado indígena e outro africano, ali está um acervo de livros e objetos que nos remetem a cada povo.

Nesse sentido, é possível perceber que alguns educadores entrevistados, assim como o coordenador pedagógico e o gestor demonstram preocupação com as questões étnico-raciais. Assinalam a necessidade da realização de um trabalho contínuo, permeando todas as áreas de conhecimento e promovendo um diálogo que favoreça a crítica ao preconceito e à

discriminação racial. Por outro lado, no decorrer das entrevistas, os próprios educadores ressaltam a necessidade do envolvimento de uma parcela maior de educadores, visto que alguns só trabalham as questões étnico-raciais em datas específicas e outros precisam trabalhar neles mesmos a questão do preconceito, pois demonstram em práticas diárias no ambiente escolar essas atitudes. Assim, argumentam que além da legalidade do trabalho com a temática, é preciso um sujeito consciente de sua prática pedagógica e as possibilidades de mudanças que ela acarreta.

Do mesmo modo, a escola denominada *Recife* também apresenta educadores preocupados com as questões étnico-raciais. Visto que a escola localiza-se distante de comunidades indígenas, o trabalho desenvolvido em relação à reinterpretação das leis pauta-se mais na Lei nº 10.639/03. As entrevistas realizadas apontam um grupo de professores preocupados com uma prática pedagógica que favoreça a consciência crítica do estudante. Estes, mesmo sem a presença de um coordenador pedagógico, já que a escola não possui, se organizam e promovem atividades pedagógicas ao longo do ano letivo que propiciam o diálogo sobre as questões étnico-raciais. Ao longo das entrevistas são enfatizados aspectos referentes às condições de trabalho desfavoráveis e também o aumento gradativo da violência na região onde está localizada a escola. É importante destacar que os problemas que surgem são considerados pelos educadores como desafios. Projetos são desenvolvidos e colocados em prática ao longo do ano. São projetos interdisciplinares que buscam o envolvimento do estudante enquanto um cidadão ativo, trazendo o recorte étnico-racial em todas as atividades desenvolvidas. Do mesmo modo, a reinterpretação das Leis aparece nas vozes de outros grupos de docentes que argumentam sobre a importância das culturas africana, afro-brasileira e indígena na arte e na literatura e a necessidade da postura crítica diante de manifestações artísticas e literárias estereotipadas e preconceituosas.

Nesse contexto de práticas pedagógicas que involuntariamente privilegiam determinadas vozes silenciadas ao longo do processo de colonização, destaca-se a importância do desenvolvimento de diálogos interculturais, por meio de oficinas intermáticas, visto que nas escolas localizadas próximas a comunidades indígenas desenvolve-se uma prática pedagógica voltada para as questões étnico-raciais, porém com ênfase nesses povos, já naquelas localizadas nos grandes centros urbanos, os povos indígenas ainda são folclorizados e estereotipados. Desse modo, as oficinas intermáticas se constituem uma oportunidade para diálogos interculturais e facilitam a autoeducação de educadores e educandos.

No tocante ao Projeto Político-pedagógico, todos, educadores, gestores e coordenadores ressaltam a importância do mesmo para o diálogo e a organização do trabalho

pedagógico na escola. Porém, nas duas escolas *locus* da pesquisa, há professores que dizem não ter contato com o projeto. Assim, é possível perceber que, na escola *Sertão do Moxotó*, acontece um trabalho mais sistemático no início do ano letivo de leitura e releitura do projeto a fim de dialogar sobre as ações que serão desenvolvidas. Já na escola *Recife*, os professores dizem saber da existência do Projeto, porém não participam democraticamente da sua elaboração.

Nesse contexto, os achados da pesquisa apontam para inquietação dos sujeitos, no que se refere ao currículo. Alguns o consideram muito extenso e impraticável pelo fato de ter poucas aulas durante a semana, então são selecionados alguns conteúdos para trabalhar durante o ano letivo. Outra questão salientada é o fato de não haver uma discussão sobre os conteúdos abordados nos Parâmetros Curriculares, onde são simplesmente apresentados aos professores no início do ano letivo. No caso de Língua Portuguesa, um dos educadores entrevistado levantou a questão sobre o monitoramento dos conteúdos, que acontece todo final de bimestre, onde os professores de Língua Portuguesa e Matemática precisam inserir no Sistema de Monitoramento de Conteúdos (SMC) os conteúdos trabalhados. Esse monitoramento já possui os conteúdos pré-estabelecidos e não aborda as questões étnico-raciais em nenhum bimestre.

Por outro lado, mesmo com esse controle dos conteúdos tanto os professores que atuam nessas disciplinas, quanto aqueles que não precisam fazer o monitoramento buscam desenvolver um trabalho voltado para as questões étnico-raciais. Alguns movidos pela convicção de que um trabalho voltado para essas questões não precisa ser determinado pelo currículo. Ele é um documento importante, precisa ser considerado, mas não precisa ser o único determinante de todo o trabalho realizado, visto que cada escola tem sua especificidade, atende comunidades diferentes, com características singulares. O olhar do professor, sua formação tanto educacional quanto familiar foram salientadas quando perguntados sobre o trabalho com as questões étnico-raciais.

A visibilização dos conteúdos e a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial, propostas pelas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, pressupõem uma prática pedagógica voltada para a superação do preconceito racial. Porém, para que a transformação aconteça de fato é necessária que o professor transforme sua prática, saindo de uma consciência transitiva ingênua para uma consciência transitiva crítica. Tarefa essa que exige leitura por parte do educador exige envolvimento e, principalmente, formação, tanto inicial quanto continuada, necessidade salientada durante as entrevistas. Os educadores querem formação, pois sentem a necessidade de aperfeiçoar a prática pedagógica.

Na formação continuada, o momento fundamental é o da reflexão sobre a própria prática. Pensando criticamente a própria prática é que se pode melhorar e aperfeiçoar as próximas. É importante ao educador que ele perceba as razões do seu fazer, para, assim, ser capaz de mudar e até mesmo de promover-se de um estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Portanto, é preciso que o educador assuma a disponibilidade para mudar. À medida que novas opções vão surgindo por meio das formações continuadas rupturas são provocadas, novos modos de pensar, agir, novos compromissos são assumidos. Do mesmo modo que a curiosidade epistemológica vai superando a curiosidade ingênua, é preciso que o emocional seja trabalhado e como algumas vozes salientaram, é preciso se sentir “tocado” para mudar, para transformar diante de tantas adversidades que incorrem o cotidiano de educadores e educandos.

Em um contexto de prática pedagógica e currículo que contemple as questões étnico-raciais, a partir da aprovação da Lei nº 10.639/03, vários documentos são elaborados no sentido de ratificar a Lei e orientar a prática pedagógica nas escolas públicas e privadas brasileiras. Dentre eles, destacamos na pesquisa em tela: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, a Instrução Normativa nº 04/2011 e o caderno pedagógico intitulado: Orientações Curriculares: Educação em Direitos Humanos, assim como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Curriculares de Educação em Direitos Humanos. É válido salientar que esses documentos ratificam ações de acordos firmados por uma educação voltada para a superação do preconceito racial.

A análise documental realizada aponta uma evolução no sentido das emergências suscitadas pela sociologia das ausências. A aprovação da Lei nº 10.639/03 constitui a síntese da luta dos movimentos negros por um currículo que contemple sua cultura e sua história. Em 2008, a Lei nº 11.645 acrescenta ao currículo história e cultura indígena. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, publicadas em 2004, orientam a elaboração de projetos empenhados na valorização da história e cultura desses povos e comprometidos com uma educação para as relações étnico-raciais. Destinam-se a todos aqueles envolvidos com os sistemas educacionais. As Diretrizes destacam que não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia para um africano, o que almeja é ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Trata-se bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, exige repensar as relações étnico-raciais na escola.

Na esfera estadual, no plano normativo, registra-se a publicação da Instrução Normativa nº04/2011, a qual orienta os procedimentos em relação à inclusão no Currículo Oficial de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. O caderno pedagógico intitulado Orientações Curriculares: Educação em Direitos Humanos atende a uma demanda dos educadores por material didático referente às temáticas de direitos humanos, dentre elas, questões étnico-raciais.

Esses documentos constituem-se de fundamental importância para o desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para a superação do preconceito racial, porém nem sempre os professores têm acesso a eles. Normalmente, chegam às escolas poucos exemplares, então são destinados às bibliotecas, e divulgados em reuniões pedagógicas. Assim, o acesso se restringe a quem participa das reuniões, quando elas acontecem ou das formações continuadas, quando podem participar.

No tocante ao discurso governamental, os achados da pesquisa apontam para o trabalho que vem sendo realizado pela Secretaria Estadual de Educação, na Gerência de Direitos Humanos no que concerne à formação continuada dos professores para as questões étnico-raciais, assim como a seleção e confecção de material didático que contemple essas questões, já que os professores durante as formações solicitam à Gerência esses materiais. Para a formação continuada, elaboração e seleção do material didático, representantes dos movimentos negros são convidados a participar, contribuindo de maneira significativa em todo o processo. Grupos de representantes dos povos indígenas, aos poucos, também participam principalmente na elaboração do material didático. Um exemplo é o livro *Pankará: aprendendo e ensinando*, onde o próprio povo Pankará elabora o livro com textos em que destacam os eixos norteadores da educação escolar indígena, material à disposição de todos no *site* da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco.

Nesses moldes, a prática dialógica constitui elemento fundamental para que o trabalho de tradução com as leis em estudo aconteça na prática pedagógica dos professores. O trabalho de tradução torna possível a inteligibilidade recíproca entre os diferentes projetos de emancipação social. Nesse caso, é necessário entender o diálogo como parte do nosso progresso histórico e caminho para nos tornarmos seres humanos. O diálogo é o momento em que nos encontramos para refletir sobre a realidade, a partir da comunicação com outros seres humanos nos tornamos mais capazes de transformar a realidade. O diálogo aproxima o educador do educando, torna-os próximos do objeto de estudo e contribui para a construção do entendimento sobre esse objeto. O diálogo intercultural propicia ao estudante, novos

saberes, conhecimentos de outras culturas que contribuem para o crescimento e desenvolvimento pessoal.

O processo de aprender e ensinar tanto do educador quanto do educando são elementos essenciais para a construção de uma educação transformadora, que leve em consideração as diferenças dos sujeitos sociais, contribua para o respeito às diferenças e lute pela garantia da igualdade na diferença. O respeito pelo outro independente do seu pertencimento étnico-racial requer um currículo democrático, onde as diferentes vozes sejam ouvidas na sua elaboração, que contemple a história e cultura dos povos negros e indígenas e seja um elemento orientador de uma prática pedagógica voltada para a superação do preconceito racial. Reafirmando a ideia de que para que haja justiça social é necessária justiça cognitiva, cabe ao sistema educacional garantir aos estudantes o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena sem estereótipos e sem a visão europeizada do conhecimento. Visto que o conhecimento é uma forma de intervenção no mundo, para realizar essa intervenção, há saberes que não podem ser negados.

A inclusão de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena no currículo oficial perpassa também pela postura adotada pelo professor diante do conteúdo a ensinar e do sujeito que ele pretende contribuir para formar. A conscientização e a humanização condizem com um sujeito que prima pelo vir-a-ser-mais, característica que condiz com uma prática dialógica, onde este não apenas está no mundo, mas está com o mundo e procura intervir de modo a torná-lo um lugar melhor para viver. Onde as diferenças passem a ser consideradas características que nos definem nos identificam e não objeto de discriminação.

É importante que o estudo das temáticas pautadas pelas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 se concretize na prática para propiciar aos estudantes uma visão contra-hegemônica do conhecimento hegemônico ao qual fomos submetidos. É imprescindível propiciar a eles a oportunidade de perceber que o Sul global, especificamente o Brasil, é composto pela diversidade. O povo brasileiro é formado pelo branco, mas também pelo índio e pelo negro. Cada um com sua história e cultura, com saberes suprimidos, calados, invisibilizados, que precisam ser visibilizados, para que o diálogo intercultural aconteça. É um conhecimento legítimo, reivindicado pelos movimentos de resistência e por todos aqueles que acreditam no potencial transformador da educação. Esse movimento legitimado pelas Leis, expandido nas diretrizes curriculares e demais documentos, posteriormente concretizado pelo diálogo no cotidiano escolar, sinalizam que o reconhecimento e a percepção da existência de outras culturas e outros saberes contribuem para diminuição do preconceito étnico-racial na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ACP. **Mapas da região do Brasil**. Disponível em:

<http://www.mochileiro.tur.br/maparegiao.htm>. Acesso em: 26 de junho de 2014.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. trad. Ronaldo Cataldo Costa. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 296p. 2008.

ARROYO, Miguel G. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores – seus direitos e o Currículo**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 de Maio 2013.

_____. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. Tradução de Marcus Penchel. **Modernidade e Holocausto**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Princípios norteadores da educação em direitos humanos na instituição universitária. **Verba Juris: Anuário da Pós-Graduação em Direito**, João Pessoa, v. 7, n. 7, p. 133-175, jan./dez. 2008.

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

BRASIL.Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. Ministério da Justiça.

Programa Nacional de Direitos Humanos Brasília – DF, 1996. Disponível em:

<<http://www.brasil.gov.br/sobre/cidadania/direitos-do-cidadao/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh>>. Acessado em: 22 de Abril de 2013.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. – Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 164. Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 16 de Maio de 2013

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília – DF. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acessado em 20 de Março de 2013.

_____. **Lei Federal nº 9.394, de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília – DF, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 12 de Março de 2013.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social; Ministério da Justiça. Brasília – DF, 1996. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: 17 de Março de 2013>.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília – DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 fev. 2013.

_____. **II Programa Nacional de Direitos Humanos (II PNDH)**. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília – DF, 2002. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/>. Acesso em: 17 de Março de 2013.

_____. **Lei Federal nº 10.639/2003**. Altera a Lei nº 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. Brasília – DF, 2003. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2003/110.639.htm>>. Acesso em: 14 de março de 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília – DF, 2004.

_____. Resolução nº 01, de 17 de março de 2004, a qual institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília – DF, 2004.

_____. **I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR), 30 de junho a 2 de julho de 2005**. Relatório Final/ Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2005. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/iii-conapir/conferencias-antiores/regulamento-da-i-conapir/view>>. Acesso: 20 de maio de 2013.

_____. Ministério da Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília – DF: SEDH, UNESCO, 2007. Disponível em: <www.sedh.gov.br>. Acesso em: 03 março de 2013.

_____. **Lei Federal nº 11.645/2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade de temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Brasília – DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/11645.htm>. Acesso em: 14 março de 2013.

_____. Decreto nº 6.872, de 4 de junho de 2009. **Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR)**. Brasília – DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2009/Decreto/D6872.htm> Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. Conferência Nacional de Educação. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação:** o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação – CONAE (Documento Referência). Brasília – DF: MEC, 2010.

_____. **Projeto de Lei n. 8.035/2010.** Plano Nacional de Educação 2010-2020. Brasília – DF, 2010. Disponível em:
<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>.
Acesso em: 24 março de 2013.

_____. **Convenção n° 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho.** - Brasília: OIT, 2011.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH - 3).** Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República Brasília – DF: SDH/PR, 2010. Disponível em:
<<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acessado em: 14 de março de 2013.

_____. Resolução n° 05 de 2012, define **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Índigena na Educação Básica.** Brasília – DF, 2012

_____. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais.** Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos Humanos, 2013.

_____. **Conferência Nacional de Educação: CONAE 2014 documento – referência** / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013].96 p. : il.

_____. **Lei n° 13.005, de 25 de julho de 2014 aprova o Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acessado em 17 de agosto de 2014.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Diversidade Cultural e Educação: a tensão entre igualdade e diferença. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves. **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010a.

_____;SACAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves. **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010b.

CHAUÍ, Marilena; SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 4. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

DIAS, Adelaide Alves; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. A Pedagogia e a Educação em Direitos Humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves. **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, p. 29 – 68. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes.(Org.) **Plano Nacional de Educação (2011 – 2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves. **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

FREIRE. Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.
Disponível em: <<http://www.elivros-gratis.net/livros-gratis-paulo-freire.asp>>. Acesso em: 26 abr. 2013.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf> Acesso: 21 mar. 2013.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **A Educação na Cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **À sombra desta mangueira**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____; SHOR, Ira. Trad. Adriana Lopes. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional: novas políticas em educação**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GRANZIERA, Maria Luiza Machado. Direito Ambiental. 2. ed. **Revista e atualizada**. São Paulo: Atlas, 2011.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

GOMES, N. L.; O Plano Nacional de Educação e a Diversidade: Dilemas, Desafios e Perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação (2011 – 2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011a.

_____. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcos Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro da; FERNANDES, Alexsandra Borges. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011b.

_____. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 03 jul. 2013.

_____. JESUS, R. E. 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**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOOGLE MAPAS. Rota Recife a Arcoverde. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/dir/Recife+-+PE/Arcoverde+-+PE>. Acesso em: 27 de junho de 2014.

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Cartográfico**. Disponível em: e <<http://www.condepefidem.pe.gov.br/web/condepe-fidem/cartografia>>. Acesso em: 27 de junho de 2014.

HADDAD, Sérgio. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação**. Projeto Relatores Nacionais em DhESC. Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais. DhESC Brasil, 2004. Disponível em: <www.educacao.salvador.ba.gov.br>. Acessado em 21 de Março de 2013.

HERMIDA, Jorge Fernando. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 239-258. 2006. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em: 17 de março de 2013.

MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDES, Junior. **Nova promessa no cenário cultural pernambucano**. Disponível em: <<http://ocasopernambucoimortal.blogspot.com.br>>. Acessado em 04 de junho de 2014

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

MUNANGA, Kabengele. (org.) **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada /. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da Educação Escolar Indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 12 jun. 2013.

ONU. **Carta das Nações Unidas de 26 de junho de 1945**. São Francisco. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>. Acessado em: 15 de fevereiro de 2013.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Legislação Internacional adotada e proclamada pela Resolução nº 217A da 3ª Sessão Ordinária da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>. Acessado em: 20 de fevereiro de 2013.

_____. **Convenção da Unesco Relativa à Luta Contra as Discriminações na Esfera do Ensino – 1960**. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br>>. Acessado em 10 de maio de 2014.

_____. **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1966. Disponível em: <<http://www.dhescbrasil.org.br>>. Acessado em: 04 de março de 2013.

_____. **Conferência Internacional de Direitos Humanos**, ocorrida entre os dias 22 de abril a 13 de maio de 1968. Proclamação do Teerã, 1968. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: 10 mar. 2013.

_____. **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial – 1968**. Adotada pela Resolução n.º 2.106-A da Assembleia das Nações Unidas, em 21 de dezembro de 1965. Aprovada pelo Decreto Legislativo n.º 23, de 21.6.1967. Ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968. Entrou em vigor no Brasil em 4.1.1969. Promulgada pelo Decreto n.º 65.810, de 8.12.1969. Publicada no D.O. de 10.12.1969. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em: 27 de maio 2013.

_____. **Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais – 1978**. 20ª reunião da ONU, em 27 de novembro de 1978. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acessado em: 23 de maio de 2013.

_____. **Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos**, em San José de Costa Rica, em 22.11.1969 - ratificada pelo Brasil em 25.09.1992. Disponível em <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/sanjose.htm>>. Acesso: 21 de junho de 2014.

_____. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Adotada consensualmente, em plenário, pela Conferência Mundial dos Direitos Humanos, em 25 de julho de 1993. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 25 de fevereiro de 2013.

_____. **Declaração do Milênio das Nações Unidas – 08 de setembro de 2000**. Nova York, 2000. Disponível em: < <http://www.direitoshumanos.usp.br>>. Acesso em: 03 de março de 2013.

_____. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001**, Durban – África do Sul. Disponível em: <<http://www.unifem.org.br>>. Acessado em 06 de junho de 2013.

PERNAMBUCO. **Instrução Normativa n. 04/2011, 09 de fevereiro de 2011**, Orienta procedimentos quanto à inclusão no Currículo Oficial das escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e indígena”. Publicada em D.O.E em 09 de fevereiro de 2011. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/elannialins/instruo-normativa-n-042011-09-de-fevereiro-de-2011-cultura-afrobrasileira-e-indigena>>. Acessado em: 11 outubro de 2012.

_____. **Caderno de orientações pedagógicas para a educação em direitos humanos**: Secretaria de Educação. rede estadual de ensino de Pernambuco / Secretaria de Educação; colaboradores Andréa Íris Maciel Cardim ... [et al.] ; coordenação pedagógica do caderno Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho ... [et al.]. – Recife : A Secretaria, 2012. 160p. : il. Disponível em: www.educacao.pe.gov.br. Acessado em: setembro de 2013.

_____. Secretaria de Educação. **Pankará: aprendendo e ensinando**: coletânea de textos produzidos por alunos, professores e lideranças/ Organização Interna de Educação Escolar Indígena Pankará. ESPAR, Vitória Teresa da Hora (org). Recife: Secretaria de Educação, 59p. 2012.

PERNAMBUCO IMORTAL. **Dia do Índio**. Disponível em: <http://ocasopernambucoimortal.blogspot.com.br>. Acesso em: 26 de junho de 2014.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas da Perspectiva dos Direitos Humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

_____; PIOVESAN, Luciana; SATO, Priscila Kei. Implementação do Direito à Igualdade. In: PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, p. 289- 325. 2013.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 36. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Reconhecer para Libertar**: os caminhos do cosmopolitismo intercultural. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento. In: CHAUI, Marilena; SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele. (org.) **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada /. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Aída Maria Monteiro; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Políticas Públicas em Direitos Humanos: uma necessidade? por quê?. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves. **Direitos Humanos na Educação Superior**: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, p. 71 – 98. 2010.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. A Formação Docente sob a Ótica dos Direitos Humanos: diversidades etnicorraciais. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves. **Direitos Humanos na Educação Superior**: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, p. 277-310. 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcos Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro da; FERNANDES, Alexsandra Borges. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 11 – 37. 2011.

SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/13.pdf>>. Acesso em: 04 de maio de 2013.

SOUZA, José Gilberto de. A questão indígena: acumulação por espoliação e monopolização do território (a economia política do agronegócio). **Prima facie**, João pessoa, v. 12, n. 22, ano 12, jan-jun, p. 1-42. 2013.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 24ª ed. Campinas – SP- Papyrus, 2008.

APÊNDICE

APÊNDICE A - TÓPICOS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Como o currículo é pensado na rede Estadual de Ensino? Há diálogos? É uma construção coletiva?
2. Como você percebe o currículo, na área em que atua, no que concerne às questões étnico-raciais?
3. Em relação ao PPP da escola, é uma construção coletiva? Há diálogo na sua elaboração e reelaboração? Aborda as questões étnico-raciais?
4. As diferenças étnico-raciais como são percebidas na escola? Como lidar com atitudes de preconceito e discriminação? Como esse diálogo é promovido?
5. E a questão cultural na escola, como ela acontece? Existem projetos que promovam o diálogo intercultural?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O presente instrumento de coleta de dados faz parte da pesquisa intitulada **Inclusão Obrigatória da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena no Currículo: Vozes e Tensões no Projeto Curricular do Estado de Pernambuco**, e tem como responsável a Prof^a Dr^a Maria Creusa de Araújo Borges (PPGE/ PPGCJ/UFPB) e a mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), Geonara Marisa de Souza Marinho.

A entrevista semiestruturada tem como objetivo compreender o que gestores, coordenadores e professores pensam sobre a proposta curricular, o projeto político-pedagógico, a proposta de formação continuada e as relações étnico-raciais nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

Esclarecemos que a participação é voluntária e, portanto, os participantes não são obrigados a responder as questões contidas na entrevista. Como também, não receberão nenhum bônus pela participação.

Ressaltamos que o Projeto de pesquisa está ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Como também, registrado na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PRPG/UFPB). Sendo financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os pesquisadores estarão à disposição dos participantes para o(s) esclarecimento(s) que considerem necessário(s) em qualquer etapa da pesquisa. Ainda ressaltamos que a pesquisa não oferece danos à saúde do participante e, quando da publicação dos resultados, os nomes dos mesmos serão mantidos em sigilo.

Mediante o exposto, enquanto membro do conselho escolar declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, ratificada na assinatura abaixo.

Assinatura do Participante

ANEXOS

ANEXO A – LEI Nº 10.639/2003

**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; 182ª da Independência e 115ª 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 B – LEI Nº 11.645/2008

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.

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

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

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

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

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

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

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ
Fernando Haddad

INÁCIO

LULA

DA

SILVA

ANEXO C – INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 04/2011

Diário Oficial do Estado de Pernambuco de 9 de fevereiro de 2011

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 04 /2011

Orienta procedimentos quanto à inclusão no Currículo Oficial das escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

A Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação e Gerência de Políticas Educacionais em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania através da Gerência de Normatização do Ensino, considerando o disposto na Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 incluindo os artigos 28A e 79B, no Parecer CNE/CP Nº 003/2004, de 10 de março de 2004 e na Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2004,

RESOLVE:

Art 1º Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, integrantes do Sistema Estadual de Ensino de Pernambuco, é obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

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

§2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Artes, Literatura e História Brasileira, devendo conter:

I- a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil;

II- cultura negra e indígena brasileira;

III- o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

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

I- proporcionar a professores e estudantes condições para pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidades por relações étnico-raciais que valorizem e respeitem as diferenças;

II- divulgar a importância dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira;

III- promover a participação de diferentes grupos étnico-raciais e da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação de professores, na elaboração e vivência de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade étnico-racial.

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

I- conteúdos, conceitos, atitudes e valores a serem desenvolvidos na Educação das Relações Étnico-Raciais e no estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e indígena;

II- estudos e atividades que possibilitem o reconhecimento da importância da diversidade cultural para a construção de relações étnico raciais democráticas .

III- estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos (as) estudantes e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às relações étnico-raciais;

IV- práticas pedagógicas de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação de africanos e indígenas e seus descendentes na história mundial e na história do Brasil.

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

I- prover as escolas de condições materiais e financeiras, assim como de acervo documental referente à legislação educacional específica, material bibliográfico e didático necessários,

II- garantir formação continuada para professores, com vistas à efetivação de práticas pedagógicas, cujo foco seja a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

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

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

Art.6º. Esta Instrução Normativa revoga a Instrução Normativa nº 06/2007, a partir da data da sua publicação em Diário Oficial do Estado de Pernambuco.

Recife, 08 de Fevereiro de 2011

Aurelio Molina da Costa
Secretário Executivo de Desenvolvimento da Educação

Marta Virginia Santos de Lima
Gerente de Políticas Educacionais em Direitos Humanos,
Diversidade e Cidadania

Vicencia Barbosa de Andrade Torres
Gerente da Gerência de Normatização do Ensino

ANEXO D-PARECER DA CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Do currículo à formação continuada: dilemas, desafios e avanços na implementação da Lei nº 11.645/08 na rede estadual de ensino de Pernambuco

Pesquisador: Geonara Marisa de Souza Marinho

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 19702213.4.0000.5188

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 410.568

Data da Relatoria: 17/09/2013

Apresentação do Projeto:

A pesquisa em tela faz parte do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB. Tem como objeto de estudo a implementação da Lei nº 11.645/08 na educação básica da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Objetiva compreender como vem acontecendo, desde 2008, ano de começo de vigência da referida lei, o processo de sua implementação na educação básica da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, focalizando a formação continuada dos professores em decorrência dessa implementação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como vem acontecendo, desde 2008, ano de começo de vigência da referida Lei, o processo de sua implementação na educação básica da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** eticaocs@ocs.ufpb.br; eltanemduarte@hotmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



Continuação do Parecer: 410.568

Objetivo Secundário:

Analisar a proposta pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, tendo como referência a obrigatoriedade legal de inclusão, no currículo oficial, das temáticas em pauta, reguladas pela lei. Examinar a proposta de formação continuada dos professores da Rede, tendo em vista a efetivação da Lei.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora "os riscos" assinaladas se refere a [...] no concluir a pesquisa por conta da ameaça de greves e paralisações dos professores da Rede Estadual de Ensino".

E quando se refere aos benefícios da pesquisa [...] gerará impactos no campo da pesquisa científica na área do currículo e da formação continuada dos professores".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta teórica-metodológica tem como categorias de análise:

incompletude cultural, igualdade e diferença, currículo e diálogo. Na construção do quadro analítico, utiliza-se Boaventura de Sousa Santos (2010, 2008), especificamente, as categorias 'incompletude cultural' e 'igualdade e diferenças'. No tocante à concepção de currículo, utiliza-se as contribuições analíticas de Miguel Arroyo (2011;2007), as quais têm como cerne a questão das demandas dos novos coletivos populares, que disputam vez no currículo oficial. Quanto à categoria 'diálogo', as contribuições teóricas propostas por Paulo Freire (2012; 2003; 1996;1987,) são fundamentais. Nesse contexto, seleciona-se, como campo empírico da pesquisa, duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, uma localizada no bairro do Engenho do Meio, em Recife, e a segunda, localizada no município de Arcoverde. A pesquisa é de cunho qualitativo, consta da análise documental e da entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa são gestores, coordenadores e professores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta o projeto de pesquisa conforme as normas da ABNT, mas quando se refere aos "riscos"

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br, elianemduarte@hotmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



Continuação do Parecer: 410.568

a

pesquisadora remete intercorrências que impossibilite a continuidade do seu estudo. Ressaltando que os riscos se referem aos entrevistados, no sentido de expor informações, podendo ocorrer constrangimentos nas perguntas, dentre outros inconvenientes. Então a expressão usualmente utilizada seria "riscos mínimos e previsíveis. TCLE completo, com carta de anuência.

Recomendações:

Foram acatadas

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que as recomendações foram acatadas o projeto encontra-se apto para ser aplicado. Conforme Resolução do CNS de no. 466/12/CEP/UFPB.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

JOAO PESSOA, 30 de Setembro de 2013

Assinador por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** eticaocs@ccs.ufpb.br; elianemduarte@hotmail.com

ANEXO E – CERTIDÃO PPGE

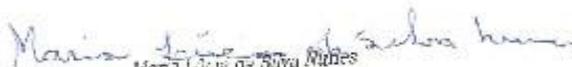
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE

CERTIDÃO

Certificamos que foi **APROVADO "AD REFERENDUM"** do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, o projeto de pesquisa da mestranda Geonara Marisa de Souza Marinho, matrícula 2012103701, intitulado: "Do currículo à formação continuada: dilemas, desafios e avanços na implementação da Lei nº 11.645/08 na rede estadual de Ensino de Pernambuco", a ser encaminhado ao Comitê de Ética.

João Pessoa, 26 de agosto de 2013



Maria Lúcia da Silva Nunes
Vice-Coordenadora PPGE
Mat. SIAPE 1441081

ANEXO F – CARTA DE ANUÊNCIA



SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Ilustríssima Senhora Geonara Marisa de Souza Marinho,
Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB

CARTA DE ANUÊNCIA

Prezada Senhora,

O projeto de pesquisa “Do currículo à Formação Continuada: dilemas, desafios e avanços na implementação da Lei número 11.645/08 na Rede Estadual de Pernambuco”, orientado pela Professora Doutora Maria Creusa de Araújo Borges/UFPB, apresenta-se como uma investigação qualificada e que potencialmente poderá trazer benefícios à rede pública estadual, no que compete aos estudos sobre Educação em Direitos Humanos e Cidadania, mais particularmente no que tange à questão étnico-racial.

O referido projeto, igualmente, apresenta objetivos, fundamentação teórica e procedimentos metodológicos pertinentes para a promoção da melhoria da qualidade do ensino, bem como as proposições existentes no projeto não estão conflitantes com a política de Educação da rede estadual de Pernambuco.

Assim, somos favoráveis à coleta de dados e aplicação de pesquisa em escolas públicas da Rede Estadual, conforme projeto apresentado a esta Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. Ressaltamos, entretanto, que o consentimento para a realização da pesquisa, por parte dessa Secretaria Executiva de Educação, não impede que o projeto venha a ser reavaliado e, por conseguinte, readequado (concernente ao cronograma de execução) pela equipe gestora de cada escola proposta para ser lócus investigativo.

Atenciosamente,


Luciano Freitas Filho
Assessor - Matr. 269.201-0
Secretaria Executiva de Desenvolvimento
da Educação - SED-PE