

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

Artigo 26 A da LDB



História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO EM DIVERSIDADE



ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

História e Cultura
Afro-Brasileira e Indígena

Artigo 26 A da LDB

Brasília
2012

Governador do Distrito Federal
Agnelo Queiroz

Secretário de Educação
Denilson Bento da Costa

Secretária Adjunta de Educação
Maria Luiza Fonseca do Valle

Subsecretária de Educação Básica
Sandra Zita Silva Tiné

Comissão de Elaboração

Ana José Marques
Andréia Costa Tavares
Carmen Silvia Batista
Deborah Moema Campos Ribeiro
Dhara Cristiane de Souza Rodrigues
José Norberto Calixto
Leila D'Arc de Souza
Márcia Vieira
Neide Silva Rafael Ferreira
Renata Callaça Gadioli dos Santos
Renata Parreira Peixoto
Vânia Elisabeth Andrino Bacellar
Wanessa de Castro
Wédina Maria Barreto Pereira

Projeto Gráfico:

Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Orientações Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede Pública de Ensino do DF (artigo 26-a da LDB). Brasília: SEEDF, Subsecretaria de Educação Básica/Coordenação de Educação em Diversidade, 2012.

75 p. (Orientação Pedagógica)

1. Política Pública 2. Educação Étnico-Racial. I. Título

CDU:

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO SEDF/SUBEB	4
PARTE 1 – FUNDAMENTOS HISTÓRICOS: LUTAS DE INDÍGENAS E NEGROS PELA EDUCAÇÃO	7
1.1 JUSTIFICATIVA.....	7
1.2 OBJETIVOS.....	10
1.3 HISTÓRICO DA LUTA DOS NEGROS PARA O ACESSO E A PERMANÊNCIA À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	10
1.3.1 Ideologias que sustentam o racismo	19
1.4 BREVE HISTÓRICO : EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA	22
1.4.1 Legislação que garante e ampara os direitos dos indígenas:.....	27
1.4.2 Legislação Educacional referente à Educação Escolar Indígena	27
1.5 PRINCÍPIOS BÁSICOS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	28
1.5.1 Ampliar o foco: significa alcançar mudanças.....	31
PARTE 2 - CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA TRANSFORMAÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS	36
2.1 PRÁTICAS NO COTIDIANO DA ESCOLA E RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE: UMA UNIÃO PROMISSORA	36
2.2 A AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	44
2.2.1 Funções da avaliação: classificar e/ou transformar?	45
2.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	46
2.3.1 PPP, LDB e Gestão Democrática	48
2.4 POLÍTICAS INTERSETORIAIS (ÓRGÃOS FEDERAIS, DISTRITAIS E SOCIEDADE CIVIL)	51
PARTE 3 - POSSIBILIDADES CURRICULARES E PEDAGÓGICAS	54
3.1 ETAPAS E MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: SUGESTÕES DE ATIVIDADES	54
3.1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)	54
3.1.2 ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS).....	58
3.1.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	61
3.1.4 ENSINO MÉDIO	62
3.1.5 FORMAÇÃO CONTINUADA.....	66
REFERÊNCIAS	70
LISTA DE SIGLAS	74

APRESENTAÇÃO

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos e todas no sistema de ensino do DF. Como expressão do seu compromisso com as políticas afirmativas, apresenta estas Orientações Pedagógicas.

Este documento é o resultado da política intersetorial desta gestão governamental que, junto com os profissionais da Educação que vinham trabalhando para a implementação dos Artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), buscou sistematizar as experiências e transformá-las em um documento institucional a ser compartilhado com toda a rede de ensino do DF.

A alteração da LDB obriga o sistema de ensino a inserir em sua proposta curricular o ensino da História e da cultura afro-brasileira, africana e indígena. E essa obrigatoriedade, por conseguinte, incide na reestruturação curricular. No ensino que se propõe, deve-se considerar que os povos negros e indígenas são sujeitos de sua própria história e atores na constituição da sociedade brasileira.

Para tanto, deve-se garantir que os fatos que demonstram que indígenas e negros não foram passivos, mas partícipes, lutadores e, em diferentes situações, heróis, sejam incorporados à nossa história. Os conteúdos propostos pelos documentos legais devem, então, considerar estratégias de lutas e sobrevivência trabalhadas de modo contextualizado, não permitindo a manutenção dos sentidos folclorizados, exótico e extravagante, que fazem parte do imaginário social. Por meio desta proposta de trabalho, pretende-se problematizar fatos históricos que vêm sendo sistematicamente omitidos nos currículos escolares e intervir na ideia negativa e hegemônica a respeito desses povos.

Importa dizer que este documento foi uma elaboração coletiva. Para sua construção, vários(as) profissionais da Educação estiveram envolvidos(as), dentre eles(as) pesquisadores(as) com estudos acadêmicos na área,

educadores(as) que desenvolvem ações e projetos pedagógicos na Educação básica, com reconhecida trajetória de luta pela igualdade racial.

Assim, a presente publicação apresenta conceitos básicos sobre a temática das relações étnico-raciais; marcos legais que justificam a obrigatoriedade do ensino de História da África, dos afro-brasileiros e dos indígenas; dados estatísticos sobre a exclusão dessas populações do processo educacional brasileiro; histórico de luta das populações negras e indígenas para garantir seus direitos sociais e políticos; referenciais teóricos que subsidiam a compreensão do processo do racismo e de sua desconstrução na prática pedagógica e no cotidiano da escola; reflexões sobre a importância da inclusão da temática no Projeto Político Pedagógico (PPP) e sobre o tipo de avaliação a ser desenvolvido na escola.

A elaboração deste material constituiu-se de três pilares ou partes, que alicerçam a elaboração destas Orientações Pedagógicas. O primeiro pilar, constituído por elementos que justificam e apresentam a importância e a necessidade da criação deste documento, aponta os objetivos, resgata o histórico de lutas dos negros e indígenas pelo acesso à educação, apresenta as teorias que sustentam o racismo e os princípios básicos da educação para as relações étnico-raciais.

O segundo pilar discute sobre a relação escola-comunidade, as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, a avaliação e o PPP da escola na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, além de enfatizar a necessidade de se estabelecerem políticas intersetoriais que tenham por finalidade a inclusão educacional.

Finalmente, o terceiro pilar traz uma série de possibilidades pedagógicas, apresentadas em etapas e modalidades, composta por títulos de obras para leitura, *links* para acesso a vídeos e músicas, com sugestões de oficinas e atividades.

Nesta oportunidade, registramos nossos agradecimentos pelo empenho de todas e todos, cientes de que a mobilização e os esforços devem se manter ativos, pois não há qualidade na Educação sem a garantia do acesso, da permanência e o êxito de todos os e todas as estudantes no sistema de ensino

do DF. Que este documento seja um passo decisivo para a construção de uma Educação antirracista e emancipadora.

Denilson Bento da Costa

Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal

Sandra Zita Silva Tiné

Subsecretária de Educação Básica

PARTE 1 – FUNDAMENTOS HISTÓRICOS: LUTAS DE INDÍGENAS E NEGROS PELA EDUCAÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA

No Brasil, o século XIX foi marcado por profundas alterações sociais, políticas e econômicas. A questão racial apresentou-se como um dos elementos determinantes para as configurações da sociedade e do Estado brasileiro.

O Estado brasileiro se caracterizou, por muito tempo, pelo colonialismo/escravismo. Suas regras foram ditadas por Portugal e tudo o que se produzia era para o sustento da metrópole. Dessa maneira, os indígenas, inicialmente, e os negros, posteriormente, foram escravizados e coisificados, sendo excluídos do acesso à riqueza produzida no país.

Uma das consequências dessa constituição histórica é que o Brasil tornou-se um dos países com a pior distribuição de renda e com a maior desigualdade racial do planeta e, o mais grave, com a perpetuação dessa condição até o século XXI.

Entretanto, para além desse “racismo residual”, conforme nomeado por Florestan Fernandes (1978), o que vemos é a permanência de exclusão racial e atitudes preconceituosas ressignificadas no cotidiano, corroborando a manutenção da miserabilidade das populações negras. De outra parte, pois há especificidades, os povos indígenas frequentemente se veem às voltas em conflitos acirrados na defesa de suas formas de sobrevivência e cultura, que exigem do Estado brasileiro uma intervenção qualificada nas disputas por terras.

Dados divulgados na pesquisa de Pinheiro *et. al.* (2008, p. 33) mostram que:

No caso dos diferenciais de raça, os indicadores usualmente adotados captam bastante bem as desigualdades entre brancos e negros, retornando rendimentos per capita sistematicamente inferiores para estes últimos. Tomando-se as informações para 2007, temos que 20% da população branca situava-se abaixo da linha de pobreza, enquanto mais do dobro, ou 41,7%, da população negra encontrava-se na mesma situação de vulnerabilidade. No caso de indigência, a situação é tão ou mais grave: enquanto 6,6% dos brancos recebem menos de 1/4 de

salário mínimo per capita por mês, esse percentual salta para 16,9% da população negra, quase três vezes mais. Isso significa 20 milhões a mais de negros pobres do que brancos e 9,5 milhões de indigentes negros a mais do que brancos.

Com isso, as populações negras e indígenas no Brasil sofrem preconceitos raciais e encontram-se impedidas de acessar bens e serviços, tais como: saúde, educação, segurança e emprego. Os números do Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostram que, em diversos municípios do Brasil, há grande parte da população indígena em extrema pobreza - sem renda própria.

O Censo mostra, ainda, que a população indígena representa apenas 0,4% dos brasileiros, contudo representa 2,9% da população em extrema pobreza. É na posição de base da pirâmide social, como revelam os dados do IPEA e do IBGE, em que o negro e o indígena se encontram.

Para Henriques (2002, p. 11),

a desigualdade resulta de um acordo excludente que não reconhece a cidadania para todos, na qual a cidadania dos incluídos é distinta da dos excluídos e, em decorrência, também são distintos os direitos, as oportunidades e os horizontes espaciais e temporais dos brasileiros.

Portanto, compreende-se que, de todos os setores sociais básicos dos quais o negro é excluído, a Educação é o que contribui de forma decisiva para a mobilidade social dos indivíduos. A Educação, quando pautada nos princípios da promoção da igualdade e do respeito às diferenças, pode influenciar nas chances de integração dos indivíduos, de diferentes raças/etnias, na sociedade e na transformação da situação desigual em que se encontram.

A sociedade brasileira tem revelado, nos últimos tempos, o surgimento e o crescimento de novas forças sociais nascidas nas décadas de 60/70, influenciada pelo consenso mundial de que os direitos humanos devem ser os princípios fundamentais de uma sociedade livre, harmônica e justa.

Assim, a Constituição Federal de 1988 configura-se como a expressão dos anseios de liberdade, das lutas pela democracia de todo o povo brasileiro e instrumento legítimo de consagração, com força jurídica, das aspirações por justiça social e proteção da dignidade humana.

O processo democrático estabelecido na Constituição brasileira, relativamente às populações negra e indígena, historicamente excluídas no que diz respeito à Educação, passa a ser regulamentado na LDB, em seus artigos 26-A e 79-B. Essa legislação estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira e indígena no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do país.

O Estado brasileiro passa a se reconhecer racista a partir das lutas e reivindicações dos Movimentos Sociais e, em 21 de março de 2003, institui a Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Com essa instituição, estados, municípios e o Distrito Federal passam a se organizar rumo ao estabelecimento de políticas de inclusão educacional.

O Governo do Distrito Federal, em consonância com as diretrizes do Governo Federal, institui, em agosto de 2011, a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial do DF (SEPIR/DF). A SEDF, nessa mesma perspectiva, institui, em sua estrutura, a Coordenação de Diversidade da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do DF (EAPE) e a Coordenação de Educação em Diversidade da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB).

Esse conjunto de medidas passa a fazer parte da política pública de inclusão de populações historicamente excluídas. Para garantir a implementação dos artigos 26-A e 79-B da LDB na Educação Básica do DF, a SUBEB, com o apoio da Coordenação de Educação em Diversidade (CEDIV) e da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE), elaborou estas Orientações Pedagógicas.

Este documento visa oferecer subsídios aos profissionais da Educação para o planejamento, a execução e a avaliação de ações e projetos pedagógicos de Educação para as relações étnico-raciais na rede de ensino do Distrito Federal.

1.2 OBJETIVOS

O objetivo geral deste documento é orientar a implementação do Artigo 26-A da LDB, (Leis 10639/2003 e 11645/2008), promovendo a igualdade étnico-racial na Educação básica do Distrito Federal.

Outros objetivos deste documento são, principalmente, (I) Indicar a inserção da Educação para as relações étnico-raciais como componente curricular obrigatório em todas as disciplinas do currículo, nas práticas pedagógicas cotidianas e nos projetos escolares e (II) Nortear a inserção da educação para as relações étnico-raciais no Projeto Político Pedagógico (PPP) de todas as instituições educacionais da Educação Básica do DF.

1.3 HISTÓRICO DA LUTA DOS NEGROS E DOS ÍNDIOS PELO ACESSO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E PELA PERMANÊNCIA NA ESCOLA

Ao longo da história do Brasil, que se deu hegemonicamente por meio da colonização, a escravidão e o autoritarismo contribuíram para a introjeção, no imaginário social, do sentimento de incapacidade das populações negras e indígenas brasileiras.

O negro brasileiro foi, desde sua chegada ao Brasil, o grande responsável pelas resistências à escravidão e às lutas pelo acesso à Educação. Foram eles, também, que se organizaram e criaram os movimentos sociais negros: “Falar de Movimento Negro implica no tratamento de um tema cuja complexidade, dada a multiplicidade de suas variantes, não permite uma visão unitária. Afinal, nós, negros, não constituímos um bloco monolítico, de características rígidas e imutáveis” (GONZALEZ, 1982, p. 18).

As formas de perceber o mundo com suas subjetividades, abarcando necessidades individuais e ou coletivas, que representam diversas identidades e os simbolismos, mobilizam e legitimam um movimento social. Tais visões passam a ter influência no pensamento de um coletivo social, na medida em que expressões, sentimentos e atitudes passam a ser externadas.

Pensar o movimento social negro brasileiro é visibilizar um conjunto de vozes que ecoam clamando por ideais comuns, porque, ao contrário do que muitos pensam, os movimentos sociais não são apenas fontes de conflitos e

climas de tensões, mas é a partir deles que surgem agendas e encaminhamentos de políticas sociais e públicas que provocam transformação social.

A ideia de que, no Brasil, a situação dos negros, descendentes de africanos que foram escravizados, teve um desfecho pautado na harmonia e na fraternidade é uma visão do senso comum. A sociedade brasileira resistiu à aceitação da nova condição dos negros, que passaram de escravizados a libertos, gerando um clima de animosidade na relação entre os antigos senhores de engenho e os ex-escravizados.

Desde o início da história educacional brasileira, o acesso à Educação foi pensado de forma excludente, preconceituosa e racista, pois os interesses do grupo étnico europeu foram alimentados por meio de ações institucionalizadas. Esse fato fez com que se perpetuassem, até o momento, o preconceito e o racismo, individualizados e institucionalizados.

Uma série de leis brasileiras relacionadas à Educação permitiu a exclusão de parcelas da população do acesso aos bancos escolares. Em 22/12/1837, a Lei Municipal nº 14m, em São Leopoldo/RS, proibia terminantemente escravos e pretos, embora livres ou libertos, de frequentarem as aulas públicas. Em 1838 foram proibidos de frequentar escola pública, pelo governo de Sergipe, os negros e portadores de doenças contagiosas. Em 17/02/1854, a Lei nº 1.331 estabeleceu a proibição de ingresso de escravos jovens na escola. A Lei nº 7.031-A, de 6/09/1878, estabeleceu que os negros só podiam estudar em cursos noturnos, contudo não havia luz nas escolas.

Em 1893, Institutos de Educação católicos, em São Paulo¹, instituíram o Regulamento do Seminário Episcopal cujo Art. 10º prescrevia que, para ter lugar entre os gratuitos e meio pensionistas do seminário, o pretendente não poderia ser de cor preta.

Em 1899, surgiram as primeiras leis a respeito da obrigatoriedade do ensino fundamental. Os negros e os índios não foram contemplados.

¹ Para um balanço a respeito dos estudos sobre a escolarização de crianças, mulheres, jovens e adultos negros e índios no século XIX, consultar José Gondra e Alessandra Schueler, *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*.v. 1. São Paulo: Cortez, 2008.

Em 1910, os barões do café se tornaram os primeiros construtores de escolas nas zonas rurais para benefício da própria família. Os imigrantes brancos se beneficiaram da iniciativa.

Todo esse processo de exclusão dos negros gerou, para além da libertação oficial, a assinatura da Lei Áurea, pois era urgente a luta pela garantia de direitos e oportunidades. Isso estabeleceu uma trajetória incansável de busca por acesso a bens e serviços e por visibilidade nas políticas públicas.

O processo de luta e resistência negra tomou outros rumos e encontrou diversos obstáculos. A mobilização, a reação e a resistência tiveram essencial significado na história do negro brasileiro e a marcou profundamente. A compreensão de que a população negra nunca aceitou passivamente a condição de desigualdade a que foi e é submetida é imprescindível para o reconhecimento do valor dessa população. Ao buscar a conquista pela dignidade, homens e mulheres negros travaram lutas com muito derramamento de sangue.

O Movimento Negro do Brasil é dividido em três fases:

- Primeira fase (1889-1937)
- Segunda fase (1945-1964)
- Terceira fase (1978-2000)

As três fases desses movimentos apresentam como premissa básica a luta pelos direitos dos negros, diferenciando-se apenas na dimensão dos temas e na organização dos integrantes dos grupos. Na primeira fase, são estabelecidos métodos de luta, com a criação de agremiações negras, palestras, atos públicos e publicações de jornais.

Na segunda fase, há um foco no teatro, na imprensa, nos eventos acadêmicos e nas ações que visam à sensibilização da elite branca para os problemas enfrentados pelos negros no país.

Já a terceira fase ocorre a apoderação de manifestações públicas, imprensa, formação de comitês de base e movimentos nacionais.

Nesse cenário, quatro movimentos de resistência merecem destaque:

- **Revolta da Chibata** - Ocorreu em 1910, na Baía da Guanabara, Rio de Janeiro, com mais de dois mil marujos exigindo a extinção dos castigos corporais. O Decreto nº 03, de 16 de novembro de 1889, assinado um dia após a Proclamação da República, extinguiu os castigos corporais na armada, contudo, em novembro do ano seguinte, o Marechal Deodoro da Fonseca tornou a legalizá-los, prevalecendo o seguinte texto: “Para as faltas leves, prisão e ferro na solitária, a pão e água; faltas leves e repetidas, idem, por seis dias; faltas graves, 25 chibatadas”. Em novembro de 1910, o marinheiro Marcelino Rodrigues foi penalizado com 250 chibatadas. A imprensa demonstrou-se insatisfeita com o desfecho da revolta, publicando notas de repúdio ao fato de o governo ter cedido à reivindicação dos marinheiros que exigiam a extinção dos castigos corporais. Os participantes da revolta foram perseguidos e João Cândido acabou preso com mais dezessete marinheiros numa masmorra na ilha das cobras.
- **Imprensa Negra**. Surgiu em meados da década de 1920. Seu principal objetivo era superar e desmistificar a ideia de que a população negra sempre foi analfabeta e desorganizada. O conhecimento da história da Imprensa Negra é essencial, pois ela foi a ferramenta com a qual os negros colocaram em destaque suas ideias por meio da publicação de jornais, tais como: O Xauter (1916-1916), o Bandeirante (1918-1919), o Menelik (1915-1916), o Alfinete (1918-1921), o Tamoio (1923-1923) e outros.
- **Frente Negra Brasileira (FNB)** - Fundada em 1931 por meio de uma forte organização centralizada e composta por 20 membros, além de milhares de associados e simpatizantes. A FNB, com grande representatividade política e social, passou a figurar como partido político. A nova fase durou pouco tempo, estendeu-se até 1937, devido à decretação do Estado Novo.
- **Teatro Experimental Negro (TEN)**. Tinha como proposta inicial a formação de um grupo de atores negros. Foi responsável pela publicação do jornal Quilombo, pela inauguração de um centro de

pesquisa e de promoção de conferências, congressos e concurso de beleza. Criou um museu.

Após a abolição da escravatura, um setor mais organizado da população negra criou vários tipos de associações, onde estavam entre seus iguais e tinham direito ao lazer em clubes, centros cívicos, grêmios literários, sociedades recreativas e dançantes. Posteriormente, essas associações se tornaram das “pessoas de cor”, e a organização no sentido da conscientização da população negra e do acesso aos direitos de cidadão iniciou-se por meio de publicações de jornais e de ações sócio-político-culturais.

Desde o século XIX, em pleno período da escravidão, encontramos referências sobre as lutas da população negra brasileira pelo direito à Educação. Documentos datados de 1856 demonstram que um grupo de pais negros enviou requerimento à Corte, apontando a necessidade que seus filhos tinham de aprender as primeiras letras “com perfeição”, pois eles não estavam conseguindo alcançar uma aprendizagem desejável nas escolas devido às práticas discriminatórias. Diante dessa provocação, a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte autorizou o funcionamento de “escola destinada para meninos de cor”, sob a direção de um professor negro.

A história do Movimento Negro pode ser vista em uma linha do tempo a seguir, baseada no trabalho de Mestrado de Adriana Maria P. da Silva², citada na proposta elaborada pela Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República(SEPPIR/PR) para o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020.

Histórico do Movimento Negro

1889	Carta da Comissão de Libertos do Vale do Paraíba endereçada ao futuro ministro da justiça, Rui Barbosa, reivindicando direito à Educação para seus filhos.
1927	SP - Centro Cívico Palmares foi uma entidade negra muito importante, quer pela proposta de elevação política, moral e cultural, quer pelo grau de organização e capacidade de penetração na comunidade negra. Ele foi articulado por um grupo de ativistas que estavam dispostos a encampar a luta contra o “preconceito de cor” em uma perspectiva mais política, sem recorrer às atividades recreativas, como os bailes dançantes. Em 1929, houve a sua extinção.
1931-	SP - Frente Negra Brasileira destacou-se pelo maior tempo de existência,

² SILVA, Adriana Maria Paulo da. *Aprender com perfeição: escolarização e construção da liberdade na Corte da primeira metade do século XIX*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

1937	quantitativo de adeptos, pela visão empreendedora na execução dos projetos e por ter um olhar sensível quanto à inclusão das mulheres negras na luta. Vale destacar que as mulheres ficavam excluídas dos espaços decisórios, não tendo ficado nenhum registro da participação feminina nos grandes conselhos.
1945-1946	<p>Convenção Nacional do Negro foi realizada em 1945 em São Paulo e em 1946 no Rio de Janeiro. Essa convenção apresentou um “Manifesto à Nação Brasileira”, que foi enviado a todos os partidos da época. O manifesto tinha seis reivindicações que deveriam constar na elaboração de uma nova constituinte:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Que se torne explícita, na Constituição de nosso país, a referência à origem étnica do povo brasileiro, constituído das três raças fundamentais: a indígena, a negra e a branca. 2) Que se torne matéria de lei, na forma de crime de lesa-pátria, o preconceito de cor e raça. 3) Que se torne matéria de lei penal o crime praticado nas bases do preceito acima, tanto nas empresas de caráter particular como nas sociedades civis e nas instituições de ordem pública e particular. 4) Enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, que sejam admitidos brasileiros negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares. 5) Isenção de impostos e taxas, tanto federais como estaduais e municipais, a todos os brasileiros que desejam estabelecer-se com qualquer ramo comercial, industrial e agrícola, com o capital não superior a CR\$ 20.000,00. 6) Considerar como problema urgente a adoção de medidas governamentais visando à elevação do nível econômico, cultural e social dos brasileiros.
1954	SP - Associação Cultural do Negro (ACN). A entidade tinha departamentos de cultura, esporte, estudantil e feminino. Responsável pela publicação do jornal O Mutirão e a edição de Cadernos de cultura. Patrocinou um ciclo de conferências intitulado de “Os Encontros de Cultura Negra”. Montou uma biblioteca e articulou projetos educacionais.
1971	RS - Grupo Palmares (Primeiro ato evocativo de celebração do 20 de novembro)
1974	BA - Fundação do bloco afro do Ilê Aiyê , em Salvador com o objetivo de preservação da tradição cultural africana e afirmação positiva da identidade negra na Bahia. É um bloco carnavalesco que aceita somente integrantes negros.
1974	RJ - Sociedade de Intercâmbio Brasil - África (SINBA) foi criada com o objetivo de promover relações comerciais e culturais com países africanos de língua oficial portuguesa. Criação do grupo de Dança Olorum Babamim como um suporte financeiro da entidade. Edição do Jornal SINBA em 1977, com a distribuição em quatro estados, e tinha como característica um cunho de crítica social na transcrição de textos e discursos de intelectuais e pensadores africanos.
1977	SP - Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN). Um grupo formado por estudantes e artistas negros.
1978	SP - Festival Comunitário Negro Zumbi (FECONEZU)
1978	SP - Criação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR) O movimento culminou com uma grande manifestação entre os companheiros do Rio de Janeiro e de São Paulo após o assassinato de um motorista de táxi em uma delegacia de São Paulo, em abril de 1978. . Em 7 de julho do mesmo ano, os companheiros do movimento leram uma

	carta aberta à população, denunciando a discriminação racial, a repressão policial, a marginalização e o subemprego ao qual a população negra era submetida. Em 1979, seu nome foi simplificado. A perspectiva do MNU era ser uma organização de massas, com a estrutura de partido político, mas com formas de atuação semelhantes às de movimento social.
1979	RJ – Aqaltune - Foi criado um grupo de mulheres vinculado ao IPCN, com a perspectiva de congregar as mulheres negras independentes de filiações políticas, partidárias e ideológicas.
1980	Luiza Mahin - Foi criado o coletivo de mulheres negras que compreenderam que eram vítimas de machismo também por ativistas do movimento negro.
1982	Programa de Ação do Movimento Negro Unificado (MNU) - Apontava os problemas específicos sofridos pelas mulheres negras numa sociedade machista e racista. O Programa elencou em sua agenda os seguintes tópicos: <ul style="list-style-type: none"> • Pela participação da mulher negra na luta de emancipação do povo negro. • Contra a exploração sexual, social e econômica da mulher negra. • Contra a esterilização das mulheres do terceiro mundo. • Contra a discriminação da mãe solteira. • Pela legalização do aborto. • Contra a divisão sexual do trabalho. • Por trabalho igual, salário igual. • Contra a discriminação da mulher. • Contra o machismo.
1983	RJ – Nzinga/Coletivo de Mulheres Negras - O coletivo se estruturava com um trabalho político baseado nos campos de atuação das suas militantes, as quais eram ligadas às associações de moradores, um movimento com muita expressão na época. Atuavam lá as que estavam ligadas a outros campos e atuavam em outros espaços. As atividades eram definidas como frente de trabalho, em que cada uma se desenvolvia quando e como se sentia mais preparada e livre. O nome do coletivo era uma homenagem à Rainha Nzinga da África, uma figura importante na luta contra o colonizador e, além disso, uma personagem histórica que se converteu em símbolo de luta como "guerreira" e estrategista. O coletivo também tinha como símbolos o pássaro e as cores roxa e amarelo (Barreto, 2005, p. 27-28).
1983	SP – Coletivo de Mulheres Negras tendo como primeira iniciativa a reivindicação da participação da mulher negra no Conselho Estadual da Condição Feminina, órgão instituído pelo governo de São Paulo.
1986-1987	Durante os anos de 1980, nove escolas da rede estadual de Salvador contaram com a disciplina "Introdução aos Estudos Africanos" em sua grade curricular, uma experiência pioneira de diálogo institucional entre o movimento negro e a Secretaria de Educação.
1986	Apresentação de um Projeto de Lei com o foco em Educação e políticas de ações afirmativas pelo deputado Abdias Nascimento.
1988	SP GELEDÉS - Instituto da Mulher Negra.
Década de 1980	Ao longo desta década ocorreram 10 ENCONTROS REGIONAIS DE NEGROS , entre os quais vale ressaltar o VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste (1988-PE) cujo trabalho foi inteiramente dedicado à Educação, sublinhando a prioridade do tema para intervenções de instituições do movimento negro contemporâneo, cem anos após a abolição.
1988	Criação de várias ONGs em defesa dos direitos da população negra na década de 1990.

2003	Criação da SEPPIR - como órgão do Estado responsável pela elaboração e gestão de ações de combate ao racismo e às desigualdades raciais. Nesse mesmo ano, a LDB foi alterada pela Lei Nº 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afrobrasileira e africana em todos os níveis de ensino e áreas de conhecimento.
2004	O Conselho Nacional de Educação estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Resolução CNE/CP 01/2004), que foi consubstanciado em 2009, no Plano Nacional de implementação dessas DCN.
2009	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. Em 2010, foi aprovada a Lei 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial. A referida lei também é um importante marco legal para orientar a formulação de Políticas Públicas pelo diferentes entes federados nas mais diversas áreas.
2011	Com o objetivo de erradicar a discriminação e promover o respeito à diversidade e às heranças culturais, a Organização das Nações Unidas (ONU) decretou 2011 como o Ano Internacional do Afrodescendente como tentativa de combater o racismo e as desigualdades econômicas e sociais, tendo em vista que, segundo o secretário geral da ONU, Ban Ki-Moon, “os afrodescendentes estão entre as comunidades mais afetadas pelo racismo, enfrentando restrições de acesso a serviços básicos, como saúde e educação de qualidade ³ ”.

Em 1930, o Brasil vive a ocultação do racismo forçado pelo processo de desenvolvimento nacional, adotando um discurso de valorização da mestiçagem, reafirmando uma pseudo unidade do povo brasileiro como produto das diferentes raças e cuja convivência harmônica permitiu ao Brasil escapar dos problemas raciais vividos em outros países. Como resultado desse movimento de negação interno, em 1940, a imprensa internacional passa a registrar, de forma equivocada, a ideia de democracia racial, apresentando a organização da sociedade brasileira como referência de justiça social.

A democracia racial passou de mito a dogma no período dos governos militares. Durante a década de 1970, o ministro das Relações Exteriores declarou que não havia discriminação no Brasil e que, portanto, não havia necessidade de se tomarem quaisquer medidas esporádicas de natureza legislativa, judicial e/ou administrativa para assegurar a igualdade de raças/etnias. Com isso, o debate da questão racial desapareceu da pauta nacional, muito embora fosse o tema central de organizações negras, que redundaram, inclusive, em 1978, no Movimento Negro Unificado, o MNU. O

³ <http://www.news.afrobras.org.br>

MNU agregou diferentes associações negras, que tinham como foco a denúncia da discriminação racial, a luta por Educação e políticas afirmativas.

Em virtude desses fatos históricos desconhecidos do grande público, somente com o processo de redemocratização do país, no final de década de 1980, o tema volta à pauta, mas diluído no debate sobre justiça social.

A manutenção dos estereótipos e das práticas discriminatórias preocupou acadêmicos que, interpelados por estudos e denúncias feitas pelo movimento negro, passaram a refletir mais sobre a temática racial. Durante as décadas de 1980 e 1990, intensificaram-se as denúncias de discriminação étnico-racial e os movimentos sociais negros cobraram ações do Estado que visassem proteger a população negra e ofertar-lhe condições de desenvolvimento.

Vale dizer que o discurso tem sido mais efetivo que a prática, mas, como afirma Romão (2005, p. 60), “para resolver essas questões, é preciso dar dois passos sempre. O primeiro é a lei; o segundo, o estabelecimento de políticas públicas que a efetivem”.

Sendo assim, fatores internos, como a Constituição de 1988, a Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida, em 1995, e a LDB, de 1996, e externos, como a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em 2001, em Durban, África do Sul, contribuíram para o avanço das políticas públicas com o viés racial no Brasil.

No governo Lula, a questão racial ganhou visibilidade nos mais diversos setores. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), foi criada em julho de 2004, seu “objetivo é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à Educação⁴”.

Um fato que merece destaque, também, é a educação escolar quilombola, que a partir da Conferência Nacional de Educação (CONAE)

⁴ www.mec.gov.br

ocorrida em Brasília, em 2010, incluiu a educação escolar quilombola como modalidade da educação básica, no Parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010 que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica.

Isso significa que a regulamentação da Educação Escolar Quilombola nos sistemas de ensino deverá ser consolidada em nível nacional⁵ e seguir orientações curriculares gerais da Educação Básica e, ao mesmo tempo, garantir a especificidade das vivências, realidades e histórias das comunidades quilombolas do país.⁶ Mesmo sabendo que, conforme dados do MEC, existem comunidades remanescentes de quilombos em quase todos os estados, exceto no Acre, Roraima e Distrito Federal, os estudantes do Distrito Federal têm o direito de conhecerem a história dessas populações e seus modos de pensar o mundo.

O entendimento sobre as políticas específicas que tratam de raça no Brasil passa, necessariamente, pela compreensão de como o racismo se processa no país. Henriques e Cavalleiro (2005) apontam que a dinâmica das relações raciais no Brasil é permeada por “uma lógica de segregação amparada em preconceitos, discriminações raciais disseminados e reproduzidos pelas mais diversas instituições sociais, entre elas a escola” (p. 211).

Portanto, o movimento negro tem sido imprescindível na luta pelos direitos à Educação da população negra. Outro aspecto relevante para o entendimento dessa luta diz respeito ao conhecimento para a desconstrução de ideologias racistas tão impregnadas no seio da sociedade brasileira. As principais ideologias serão apresentadas a seguir.

1.3.1 Ideologias que sustentam o racismo

Segundo Munanga (2000), três ideologias se tornaram mecanismos de subjugação da classe dominante: a degenerescência do mestiço, o ideal de branqueamento e a ‘democracia racial’. Esses mecanismos foram produzidos no mundo e permanecem ainda no seio da sociedade, dificultando a ascensão

⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – Aprovada pelo Parecer nº 16 de 5 de junho de 2012 – CNE/CEB.

⁶ <http://www.seppir.gov.br/destaques/Cartilha%20Quilombola-screen.pdf>

social de negros e negras, pois estes são vistos como negligentes e incapazes intelectualmente.

As três ideologias foram muito bem trabalhadas e disseminadas pelo mundo. De maneira sucinta, a teoria da degenerescência não foge do conceito literal da palavra que quer dizer decaimento, definhamento. A ideia sustentada era de inferioridade do mestiço em todos os aspectos de sua formação.

No que se refere à teoria do ideal do embranquecimento, tem-se por princípio hegemônico o da superioridade da pessoa branca, ou seja, indica a brancura como uma situação de privilégio; essa concepção é forte impulsionadora da propagação de fenômenos racistas.

Uma das principais características da política de branqueamento que caracterizou o racismo no Brasil foi a geração de estereótipos de inferioridade e/ou superioridade racial. O discurso da ideologia do branqueamento junto com o da 'democracia racial' propagaram a não existência de diferenças raciais no país e a falsa visão da convivência harmoniosa e pacífica entre as pessoas, que, por conseguinte, gerava direitos iguais a todas e todos (Freyre, 1933).

O autor da expressão 'mito da democracia racial', Florestan Fernandes (1972), dialogava de forma crítica com as obras e as ideias de Gilberto Freyre (1933), desde o início de sua formação acadêmica. Para ele,

As circunstâncias históricas-sociais apontadas fizeram com que o mito da 'democracia racial' surgisse e fosse manipulado como conexão dinâmica dos mecanismos societários de defesa dissimulada de atitudes, comportamentos e ideais 'aristocráticos' da 'raça dominante'. Para que sucedesse o inverso, seria preciso que ele caísse nas mãos dos negros e dos mulatos; e que estes desfrutassem de autonomia social equivalente para explorá-lo na direção contrária, em vista de seus próprios fins, como um fator de democratização da riqueza, da cultura e do poder (FERNANDES, 1978 *apud* GUIMARÃES, 2002, p.155).

O mito da democracia racial é compreendido, segundo Gomes (2006), como

uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidades e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo

racial (...) dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais. (p.56)

Nesse sentido, a negação da discriminação racial no Brasil se ancora no mito da democracia racial. Essa negação encontra-se no cerne da difusão da ideologia do embranquecimento, citada anteriormente, pautada na “predominância biológica e cultural branca e o desaparecimento dos elementos não-brancos”(MUNANGA, 2006, p.56).

O conceito de ideologia do embranquecimento está presente e é marcante nos diversos meios de comunicação e na grande mídia, podendo ser identificada naquilo que chamamos de ressignificações cotidianas do racismo no Brasil. A valorização excessiva dos elementos estéticos e culturais não-negros produz consequências que levam ao negligenciamento da diversidade étnico-racial do país, fazendo com que os referenciais históricos da população afro-brasileira e africana se tornem invisíveis.

O mais grave dessa ideologia diz respeito ao nível psicológico social, que fica inebriado pelas positividade dispensadas à população branca e as negatividades, à negra, fomentando, dessa forma, uma sistemática rejeição da aparência de origem africana e, paralelamente, incentivando uma “compulsão social de brancura⁷”. Essas representações sociais se constituem no tecido social e atingem as mais diversas instituições, ficando bem marcadas nas educacionais.

O Brasil, assim como outros países, é marcado pela mestiçagem, tanto biológica, quanto cultural e social, entendendo, aqui, mestiçagem biológica como as misturas genéticas entre os diversos grupos raciais, que, por consequência, misturam também hábitos e costumes. Isso não significa que haja uma democracia racial em suas relações sociais, visto que as oportunidades são demarcadas pelo fenótipo e, principalmente, pela cor da pele.

Portanto, negros e indígenas não foram reconhecidos e valorizados pela diversidade étnica e cultural, nem pela contribuição na formação da

⁷ Definição cunhada por Abdias do Nascimento e Elisa Larkin Nascimento em artigo intitulado *Dança da decepção: uma leitura das relações raciais no Brasil*, publicado em: <http://www.beyondracism.org/danca_decepcao.htm>.

identidade nacional, além de ficarem relegados ao segundo plano no que tange ao acesso a bens e serviços, sobretudo em relação às oportunidades educativas. Isso pode ser observado, também, por meio da história educacional indígena, traçada a seguir.

1.4 BREVE HISTÓRICO: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA

Durante todo o período que vai desde a chegada dos portugueses até a década de 1970, a Educação escolar indígena esteve, na maior parte do tempo, a cargo de entidades religiosas e grupos religiosos, dentre eles os franciscanos, conforme afirma Saviani (2010, p. 40):

mesmo que se demonstrasse que, de fato, a influência dos franciscanos no período colonial teria sido mais penetrante, mais capilar, atestada por ampla receptividade popular, impõe-se a conclusão de que as estratégias acionadas pelos jesuítas e seus admiradores foram eficazes na neutralização daquela força.

Desde o século XVI, a partir da chegada dos portugueses ao Brasil, os índios passaram por um processo de catequização e socialização para que fossem “assimilados” pela sociedade brasileira. A tradição indigenista, desde essa época até os anos de 1970, se pautava no estímulo a formas sociais e econômicas que geravam dependência e subordinação da terra e do trabalho indígena a uma lógica de acumulação, conforme demonstram Kahn & Franchetto (1994). Segundo as autoras, “o lema era integrar, civilizar o índio, concebido como um estrato social submetido a uma condição étnica inferior, quando vistos nos moldes da cultura ocidental cristã” (p.6).

A escolarização dos indígenas pelos jesuítas iniciou-se em 1549, quando começou a ser estruturada a primeira escola para índios do Brasil. Isso se deu até 1757, quando o trabalho dos padres deixou de contar com o apoio da Coroa Portuguesa, então interessada em aumentar a produção agrícola da colônia. Para tal, como reivindicavam os colonos, a escravização e a expropriação dos índios de suas terras eram necessárias.

De fato, com a expulsão dos jesuítas do Brasil e a implantação do Diretório dos Índios⁸, a escravização indígena foi intensificada para atender ao

⁸ Documento de 1755 que expressa importantes aspectos da política indígena do período pombalino. Estabelece, entre outras medidas, o incentivo ao casamento de colonos brancos com indígenas (art. 88-91), a substituição da língua geral pela língua portuguesa (art.6) e

aumento da necessidade de braços para atuarem nas atividades domésticas, agrícolas e extrativistas. No entanto, a partir de 1845, com a lei do Diretório, já revogada, os missionários são reintroduzidos oficialmente no Brasil com a responsabilidade de catequizar e escolarizar os índios, com o objetivo de incorporá-los à cultura europeia e cristã.

Por volta de 1870, frente à dificuldade de manter os índios nas escolas dos aldeamentos, em algumas províncias ocorreu investimento em institutos de Educação, em internatos e, no caso específico de Pernambuco, em orfanatos para crianças indígenas, isto se deu com a finalidade de transformá-las em intérpretes linguísticos e culturais para apoiar os missionários na suposta “civilização” dos seus parentes.

Essas instituições localizavam-se fora da área dos aldeamentos e pretendiam oferecer às crianças indígenas não só a instrução primária elementar, mas também ensino para desempenho de funções identificadas com o desenvolvimento das províncias e com os processos de assimilação da diversidade dos povos indígenas (BRASIL, 2007, pp.12-13).

Em linhas gerais, durante todo o Período Imperial (1808-1889), realizaram-se muitos debates em torno do tema educação escolar primária, organizada e mantida pelo poder público estatal, que pudesse atender, principalmente, negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres, que compunham as chamadas camadas inferiores da sociedade (BRASIL, 2007, p.13).

Entretanto, estar presente nas agendas políticas da época não representou para os índios o atendimento de seus interesses, o que fez com que o Estado recorresse novamente às missões religiosas. Assim, do final do Império até o início do século XX, o Estado dividiu com as ordens religiosas católicas, mais uma vez, a responsabilidade pela Educação formal para índios (idem).

Nos anos seguintes, com a instauração e consolidação do regime republicano, o Estado iniciou a sistematização de uma política indigenista com a clara intenção de mudar a imagem do Brasil perante a sociedade nacional e

mundial. Órgãos governamentais foram criados com as funções de prestar assistência aos índios e protegê-los contra atos de exploração e opressão e de gerir as relações entre os povos indígenas, os não índios e os demais órgãos de governo.

A Educação escolar, uma das ações de proteção e assistência sob a responsabilidade desses órgãos indigenistas, assume papel fundamental no projeto republicano de integração do índio à sociedade nacional por meio do trabalho. Ela é posta como fundamental para a sobrevivência física dos índios e inclui não só o ensino da leitura e da escrita, mas também de outros conhecimentos como higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética. Além de ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura, constituindo uma reserva alternativa de mão de obra barata para abastecer o mercado de trabalho (BRASIL, 2007, p.13).

Nesse espírito, foi criado, em 1910, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), extinto em 1967, quando suas atribuições são repassadas para a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Frente às dificuldades técnicas encontradas para implantar o ensino bilíngue, decorrentes do escasso conhecimento acerca das várias línguas autóctones, a partir de 1970, a FUNAI estabelece convênios com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL). No entanto, as ações desenvolvidas junto aos indígenas pelos missionários e linguistas vinculados ao SIL não são bem recebidas por instituições de áreas como a linguística e a antropologia, colaborando para que o Ministério da Educação passasse a assumir a responsabilidade de coordenar as ações relativas à Educação escolar indígena.

Nos anos 1970, ações alternativas às do governo brasileiro passaram a surgir com a emergência mundial de debates em torno dos direitos humanos, possibilitados pelos processos de descolonização e pela tendência à globalização. Paralelamente, os povos indígenas passaram a se articular politicamente para defender seus direitos e projetos de futuro, criando suas próprias organizações e associações, o que culminou na fundação, em 1980, da União das Nações Indígenas, inicialmente Unind e hoje UNI (BRASIL, 2007, p. 15).

A partir de então, de acordo com Kahn & Franchetto (1994, p.6), houve uma revolução nas práticas e rumos da Educação indígena brasileira que passa a ser inserida, legitimada e legalizada junto ao poder público. São criadas, então, parcerias entre órgãos governamentais, em âmbito federal, estadual e municipal, e movimentos indígenas, além de organizações pró-índio. Aos poucos, experiências educacionais bem-sucedidas, desenvolvidas por iniciativa própria ou a pedido das comunidades indígenas, passam a ser referência para as agências governamentais na construção de suas políticas (BRASIL, 2007, p. 16).

Atualmente, no Brasil, vivem mais de 800 mil índios, cerca de 0,4% da população brasileira, segundo dados do Censo do IBGE de 2010. Eles estão distribuídos entre 683 Terras Indígenas e algumas áreas urbanas. Existem, ainda, grupos que estão requerendo o reconhecimento de sua condição indígena junto ao órgão federal indigenista.

A diversidade étnica e linguística brasileira está entre as maiores do mundo. São cerca de 220 povos indígenas e mais de 70 grupos de índios isolados, sobre os quais ainda não há informações objetivas. No entanto, dentre as cerca de 1300 línguas diferentes que eram faladas no Brasil há 500 anos, permanecem apenas 180, pertencentes a mais de 30 famílias linguísticas diferentes, número que exclui aquelas faladas pelos índios isolados, que ainda não puderam ser estudadas e conhecidas.

Acerca do índio, ainda vigora o estereótipo, sendo que,

nas escolas, as questões das sociedades indígenas, frequentemente ignoradas nos programas curriculares, têm sido sistematicamente mal trabalhadas. Dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal informados sobre o assunto e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil. (GRUPIONI, 1992, p. 13).

Em princípio, precisamos diferenciar Educação Indígena e Educação para o Índio, o que nos remete aos primórdios das conceitualizações sobre Educação Indígena, que foi estabelecida por Bartolomeu Melià, em 1979, e ampliada por Aracy Lopes da Silva, em 1980 (KAHN, 1994, p.137). De acordo com Silva (1980 *apud* KANH, 1994, p.137),

a primeira, Educação Indígena, estaria desvinculada de uma prática desestabilizadora do *ethos* tribal, já que orientada pelos

processos tradicionais de controle e reprodução social do grupo, mesmo considerando as mudanças que essas sociedades vêm sofrendo ao longo de sua história de contato. A segunda modalidade, Educação para o Índio, estaria inevitavelmente orientada "por uma postura básica: ou a crença de que o índio vai/deve desaparecer na sociedade nacional, ou a crença de que ele vai/deve sobreviver".

Em relação à distinção entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, Nincao (2003) afirma que Educação Indígena é intrassocial e acontece no contexto social em que se vive, onde é dispensado o acesso à escrita e aos conhecimentos universais, pois cada povo indígena tem suas formas próprias e tradicionais de Educação caracterizadas pela transmissão oral do saber socialmente valorizado. Por outro lado, a Educação Escolar Indígena é uma forma sistemática e específica de implementar a escola entre as comunidades indígenas de tal forma que, a partir das formas de construção do conhecimento próprio de suas comunidades, possam ter acesso aos conhecimentos universais sistematizados pela escola nos conteúdos curriculares e no uso da escrita, porém articulados ao contexto sociocultural indígena de forma reflexiva.

Em 2003, tem início, no Ministério da Educação, um movimento para a inserção e o enraizamento do reconhecimento da diversidade sociocultural da sociedade brasileira nas políticas e ações educacionais, que se consolida com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) na qual está inserida a Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI).

Até a Constituição Federal de 1988, nenhuma outra instância havia feito referência aos povos indígenas, o que ocorreu anteriormente foram algumas ações com vistas à preservação da cultura indígena, como o Serviço de Proteção ao Índio, criado em 1910 pelo Marechal Rondon e substituído em 1967 pela Fundação Nacional do Índio, a FUNAI.

A tradição legislativa e administrativa brasileira sempre refletiu uma representação estereotipada do indígena, entendendo-o como categoria étnica e social transitória, contribuindo para o seu desaparecimento histórico e cultural. Contudo, a Constituição Federal de 1988 significou um grande marco,

pois as políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena, a partir daí, passaram a se pautar no respeito aos conhecimentos, às tradições e aos costumes de cada comunidade, tendo em vista a valorização e o fortalecimento das identidades étnicas. Assim, em seu artigo 210, fica assegurado aos povos indígenas o direito de utilizarem suas línguas e processos próprios de aprendizagem.

Em 1991, é atribuída ao Ministério da Educação a responsabilidade pela definição, coordenação e regulamentação dessas políticas públicas, contudo somente em 10 de março de 2008, com a Lei nº 11.645/2008, que o Estado brasileiro instituiu o ensino da história e cultura indígenas nas escolas. Essa lei altera a Lei nº 9.394/96 (LDB), modificada pela Lei nº 10.639/2003.

A seguir, estão listadas algumas das legislações vigentes que garantem os direitos dos indígenas, além de ampará-los legalmente na manutenção de sua cultura e de suas tradições:

1.4.1 Legislação que garante e ampara os direitos dos indígenas:

- Constituição Federal de 1988 - reconhecimento do direito do indígena de ter tradições e modos de vida peculiares a sua cultura, respeitados e protegidos pelo Estado brasileiro.
- Estatuto do Índio - Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.
- Estatuto dos Povos Indígenas, de 05 de junho de 2009.

1.4.2 Legislação Educacional referente à Educação Escolar Indígena

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - artigos 78 e 79.
- Lei nº 10.558/2002, conhecida como Lei de Cotas⁹. Lei nº 11.645, de 10 de 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 2003¹⁰.

A Constituição de 1988, como expressão da luta dos movimentos sociais, aponta para a garantia de alguns direitos que podem minimizar as

⁹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10558.htm

¹⁰ Para saber mais: <http://www.funai.gov.br/index.html>

desigualdades sociais brasileiras. A partir desse marco legal, são constituídas várias políticas sociais, entre elas as ações afirmativas¹¹, que se apresentam como perspectiva da construção de uma sociedade mais justa e democrática. As políticas públicas de Educação podem contribuir significativamente para a mudança de paradigmas, desmistificação de conceitos, de preconceitos e superação do racismo.

Em suma, a luta dos povos indígenas pela Educação é bem mais recente que a das populações negras, contudo não menos importante. Essas populações têm o direito de ter acesso e permanecer, com qualidade, em seu percurso educacional¹². Para tanto, existem alguns princípios importantes a serem considerados para uma Educação voltada para as relações étnico-raciais, como demonstrado a seguir.

1.5 PRINCÍPIOS BÁSICOS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Este documento visa oferecer aos profissionais da Educação orientações que subsidiem o planejamento e a execução de projetos pedagógicos e ações educativas para as relações étnico-raciais, em conformidade com os princípios expressos pelo artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, modificado pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, e pela Lei nº 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na Educação Básica.

Dessa forma, busca-se cumprir o estabelecido (i) na Constituição Federal nos seus art. 5º, I; art. 210; art. 206, I; art. 242, § 1º; art. 215 e art. 216; (ii) o disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.096, de 13 de junho de 1990); (iii) no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001); (iv) no Plano Nacional de Direitos Humanos (Decreto nº

¹¹Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. (Ministério da Justiça, 1996, GTI População Negra).

¹² Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica, instituído pelo Parecer nº 13/2012 - CNE/CEB.

7.037, de 21 de dezembro de 2009 e Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010); (v) no Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010); e (vi) no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Portaria nº 98, 9 de Julho de 2003).

Além disso, apresentam-se como base legal os preceitos do Parecer nº 14, de setembro de 1999, do Conselho Nacional de Educação; da Resolução nº 03, de novembro de 1999 do Conselho Nacional de Educação e do Decreto Presidencial nº 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT.

Pauta-se, também, nas definições da convenção internacional da UNESCO de 1960, relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino; na Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, de 2001, e no parágrafo único do artigo 2º da Lei Orgânica do Distrito Federal, de 8 de junho de 1993, e em outras leis distritais¹³.

Toda essa legislação determina o respeito à diversidade étnica e racial de nosso país e aponta para a necessidade de se implementar, nos sistemas de ensino, a educação para as relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena como parte de todos os componentes curriculares de escolas públicas e particulares.

As conquistas fortalecem e legitimam as lutas contra a desigualdade social, colocando o permanente desafio de avançar para além da legislação e mudar a realidade. A legislação por si só não supera o preconceito étnico-racial, que se constituiu historicamente, fundado na naturalização de práticas discriminatórias e excludentes observáveis nos espaços sociais e reproduzidas no ambiente escolar.

Embora exista uma legislação que determina a obrigatoriedade da educação para as relações étnico-raciais e o respeito à diversidade humana e que criminaliza práticas preconceituosas e discriminatórias, a realidade das práticas sociais e escolares ainda é marcada por discriminação, preconceito e exclusão educacional.

¹³ Lei nº 1.187, de 13 de setembro de 1996; Lei nº 3.361, de 15 de junho de 2004; Lei nº 3.456, de 4 de outubro de 2004; Lei nº 3.788, de 2 de fevereiro de 2006; Lei nº 4.550, de 2 de março de 2011.

A sociedade brasileira, em seu imaginário social, mantém o mito da democracia racial, o que dificulta o reconhecimento da existência do preconceito. Persiste, também, a crença de que a desigualdade social pode ser entendida essencialmente pela situação de pobreza e péssimas condições de vida de uma grande parcela da população.

Pesquisas recentes como a de Pinheiro *et. al.* (2008), publicada pelo IPEA, demonstram que não podemos separar a desigualdade social existente no Brasil da desigualdade racial, ou seja, os pobres e miseráveis brasileiros são, em sua maioria, negros, enquanto os ricos e a classe média são constituídos basicamente de brancos.

É necessário, portanto, uma reflexão histórica desses dados, pois é pelo estudo que esses mitos podem ser desvelados. É premente a reflexão e a proposição de estratégias de superação das desigualdades raciais e sociais presentes em nossas escolas.

A percepção e a compreensão da dinâmica das relações raciais no cotidiano das instituições educativas representam uma importante ferramenta no combate ao racismo e às desigualdades predominantes na sociedade. Reconhecer a existência do racismo na sociedade e na escola é condição indispensável para se arquitetar um projeto novo de Educação que possibilite a inserção social e o desenvolvimento igualitário dos indivíduos.

A superação da discriminação racial passa pelo reconhecimento, pela reparação e pela promoção da diversidade étnico-racial. Nesse sentido, a Educação Básica do DF deve oferecer às populações afrodescendente e indígena políticas e ações de reconhecimento, reparação e valorização de sua história, cultura e identidade.

O reconhecimento se coloca em duas dimensões. A primeira implica reconhecer a existência do racismo, do preconceito e da discriminação racial. O reconhecimento da existência do racismo demanda uma mudança de postura diante de todos os eventos que envolvem as relações étnico-raciais no cotidiano escolar e a leitura racial da realidade. O preconceito e a discriminação existem porque se constituíram historicamente, gerando exclusão e prejuízos a todos e todas. Identificar os eventos que envolvem discriminação, preconceito e negação de direitos, quando estes ocorrem na

nossa convivência diária ou quando revelam o nosso próprio preconceito, nos exige um esforço de autocrítica, individual e coletiva, constantes reflexões, questionamentos e a busca pelo conhecimento.

A segunda dimensão do reconhecimento passa pela releitura do processo histórico de forma crítica e questionadora, buscando identificar a contribuição africana e indígena na construção do conhecimento e do desenvolvimento humano e reconhecendo, respeitando e valorizando outros processos civilizatórios que não se enquadram nos padrões eurocêntricos. Nessa dimensão o reconhecimento significa

a valorização e o respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 2004, p.12)

O reconhecimento deve conduzir a sociedade e o Estado à reparação das desigualdades, exclusões e marginalizações, por meio de políticas públicas afirmativas, baseadas na justiça e nas igualdades étnico-racial e social. O reconhecimento e a reparação são condições para a promoção da igualdade racial e corroboram para a valorização do legado africano e indígena no processo de constituição da identidade nacional brasileira.

1.5.1 Ampliar o foco: significa alcançar mudanças

Um ponto crucial apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que regulamentam a implementação da legislação em voga, reafirma a importância de se

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

das atividades que proporciona diariamente, também, as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o art. 26-A, acrescido à Lei 9.394/1996, provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da Educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004, p.17)

Sendo assim, a legislação não é feita especificamente para as populações negra e indígena, mas para todas as cidadãs e todos os cidadãos do Brasil. A sociedade brasileira necessita incorporar em seu memorial todas as suas raízes e dispensar o mesmo valor a cada uma delas. O reconhecimento das diversas raízes será possível com a superação do racismo e uma maneira salutar para que isso ocorra se dá a partir do conhecimento e da compreensão das questões ligadas à temática étnico-racial. Para tanto, faz-se necessário fundamentar os conceitos de racismo, preconceito racial, raça, etnia e Educação para as relações étnico-raciais.

Assim, entender o racismo¹⁴ como ideologia passa por compreender as diferenças constituídas nas heranças históricas e culturais, na anulação da cultura subjugada e na obrigação de aceitar os valores impostos pela cultura dominante sobre os participantes da cultura dominada.

Jones (1973) apresenta definições para três tipos de racismo: **individual; institucional e cultural**. No primeiro tipo, o indivíduo racista é aquele que considera que a pessoa negra é inferior à branca, deprecia os traços físicos da pessoa negra e acredita que esses são determinantes do comportamento social e das qualidades morais e intelectuais. Essa comparação tem como única referência as pessoas brancas.

O racismo individual, em se tratando de pessoas negras, se apresenta de várias formas, contudo essas formas têm dois pontos em comum: a) acreditar que a pessoa negra é inferior física, moral, cultural e intelectualmente

¹⁴ Para Cashmore (2000, p. 461), o racismo é “a atribuição de um significado social (sentido) a determinados padrões de diversidades fenotípicas e/ou genéticas, juntamente com características de imputações deterministas, adicionais de outras características reais ou supostas a um grupo constituído por descendência. Essas características, por sua vez, devem ser negativamente avaliadas e/ou designadas como a razão para justificar o tratamento desigual do grupo definido”.

e b) utilizar normas brancas de superioridade, de forma inalterada. Portanto, para superar o racismo, é preciso haver a capacidade de relativizar as questões de raça, reconhecendo que suas características podem ser iguais ou inferiores às de pessoas não brancas (MARQUES, 2010).

Outro tipo de racismo que merece destaque é o institucional. Segundo Jones (1973, p. 110) “O racismo institucional pode ser definido como as práticas, as leis e os costumes estabelecidos que sistematicamente refletem e provocam desigualdades raciais na sociedade”. O racismo institucional pode se manifestar de forma evidente ou oculta, intencional ou não intencional, todas essas formas vão, de qualquer maneira, causar efeitos negativos para os negros. As consequências que esses efeitos provocam, em muitos casos, podem não ser desejáveis pelas instituições.

Assim, o racismo institucional pode ser considerado como a “institucionalização de desejos do racista individual” (JONES, 1973, p. 131). A partir desse ponto de vista, pode-se entender que há uma retroalimentação do racismo, que se inicia no indivíduo, passa para as instituições e chega à verdadeira essência do problema, que é o racismo cultural. Todo esse caminho é cíclico.

Por último, apresentamos o racismo cultural. Mas, o que é o racismo cultural? Qual sua origem? Como ele se propaga? Na verdade, o racismo cultural é o responsável pela formação do indivíduo racista e pela institucionalização desse racismo. O racismo cultural tem suas bases na formação cultural de um povo.

No caso do Brasil, o que prevaleceu durante séculos foi o desenvolvimento econômico baseado no tráfico negreiro. Africanos eram trazidos para o Brasil, serviam de escravos e recebiam o mesmo tratamento dispensado aos animais irracionais. Essa prática introjetou na cultura e no imaginário brasileiro a ideia de inferiorização da pessoa negra e de tudo que advém dela.

Jones (1973, p. 134) afirma que o racismo cultural encontra-se

estritamente ligado ao etnocentrismo. No entanto, um fator significativo que transcende o simples etnocentrismo é o poder. Este poder para atingir de maneira significativa as vidas de

peças étnicas ou culturalmente diversas é o fato que transforma o etnocentrismo branco em racismo cultural branco.

Em síntese, Marques (2010, p. 84) aponta que

o racismo individual condiz às atitudes, comportamentos, socializações e interesses pessoais; o institucional está ligado ao trabalho, direito, saúde, economia, Educação, política e moradia; e o cultural tem a ver com a estética, religião, música, filosofia, valores, necessidades e crenças; com isso, o racismo tem início e fim no indivíduo, o ciclo do racismo se inicia nas atitudes e comportamentos dos indivíduos, se engendra na vida institucional e cria corpo na cultura, encerrando e reiniciando ao mesmo tempo o ciclo.

O racismo, seja ele, individual, institucional ou cultural, deve ser combatido em todas as esferas sociais. Para a superação do racismo, é preciso trabalhar numa perspectiva de Educação para as relações étnico-raciais, o que significa, em primeira instância, entender o conceito de raça definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Das Relações Étnico-Raciais:

se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p. 13)

O termo raça passou por ressignificações após a consolidação do Movimento Negro que, em diversas situações, o apresenta com o sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É imprescindível explicar, ainda, que o termo étnico, quando empregado na expressão étnico-racial, demarca que as relações tensas devido às diferenças na cor da pele e traços fisionômicos dizem respeito à raiz cultural advinda da ancestralidade africana, que é bem diferente da visão de mundo, dos valores e dos princípios das populações asiática, indígena e europeia (BRASIL, 2004).

Isso dito, a Educação voltada para as relações étnico-raciais deve se fundamentar na construção de um projeto de sociedade comum a todas e

todos, onde prevaleça a troca de conhecimentos e a quebra de desconfianças entre brancos, negros e indígenas. A ideia não é de incitar uma disputa racial, mas garantir os mesmos direitos a todas e todos os cidadãos brasileiros.

Essa Educação implica uma reeducação das relações sociais, o que é papel não só da escola, mas também de toda a sociedade. No entanto, a escola tem a função preponderante de zelar pela constituição plena do ser, em sua integralidade, e nenhum ser pode se constituir de forma integral discriminando e sendo discriminado.

Para ser bem-sucedida na Educação para as relações étnico-raciais, a escola, além de desconstruir o racismo e combater a discriminação, tem que planejar suas ações com vistas a garantir que as temáticas da diversidade étnico-racial estejam presentes no cotidiano escolar.

PARTE 2 - CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA TRANSFORMAÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS



**FIGURA 2: Alunos da EC 206 Sul
Foto: Verônica Guternam**

2.1 PRÁTICAS NO COTIDIANO DA ESCOLA E RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE: UMA UNIÃO PROMISSORA

No espaço escolar, os professores ainda contam e recontam histórias sobre outras etnias, reproduzindo olhares que são mantidos sob o prisma de suas próprias lentes, desconhecendo os saberes culturais, julgando práticas, construindo e mantendo o preconceito.

Pensar em um ambiente propício ao desenvolvimento pleno de crianças, jovens e adultos, no igual acolhimento e tratamento que a eles deve ser dispensado, é pensar no espaço que deve ser oferecido pelo sistema de ensino.

A Educação, em sentido amplo, é “um conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança” (LUCIANO, 2006, p.129).

Na perspectiva da educação escolar, as práticas cotidianas podem determinar tanto a manutenção e reprodução de preconceitos, quanto a mudança de paradigmas e a construção de novos valores a partir do respeito às diferenças e da promoção da igualdade.

A Constituição Federal estabelece que todos os cidadãos são iguais perante a lei. Há um conjunto jurídico composto de documentos legais relacionados aqui que asseguram tratamento e acesso igual à Educação para brasileiros e brasileiras indistintamente.

Uma Educação pautada nos Direitos Humanos vai além da consciência negra como um privilégio somente de negros e negras, passa a ser uma prática de respeito aos seres humanos em suas diversas formas de ver e pensar o mundo, em que toda a coletividade se beneficia da riqueza das diferenças.

Mas uma questão a ser proposta é: a escola vem conseguindo assegurar o que está previsto na legislação, garantindo tratamento igual a todos?

A inserção da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na LDB reforça dois mecanismos jurídicos oriundos do Conselho Nacional de Educação: o Parecer CNE/CP nº 03 e a Resolução CNE/CP nº 1, ambos de 2004.

Para tanto, não é possível improvisar, é preciso que os estabelecimentos e os sistemas de ensino dialoguem com os grupos do Movimento Negro e de outros movimentos sociais a fim de trabalharem em conjunto na elaboração e avaliação de pedagogias antirracistas, que respeitem e incentivem todas as pessoas a uma mudança sistemática de postura em relação a aceitação do outro.

Assim sendo, como aponta o Parecer CNE/CP nº 3/2004, a Educação de qualidade requer mudanças de discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras; implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais, econômicos e a valorização da diversidade naquilo que se distingue o negro e o indígena dos outros grupos que compõem a população brasileira (SILVA, 2008, p.28).

No Brasil, há uma multiplicidade cultural formada por várias etnias e raças. A formação da identidade nacional tem origens africana, europeia e indígena, o que resulta numa gama de cores e complexidade. Alguns eixos são fundantes na Educação para as relações étnico-raciais: a construção da identidade do e da estudante, o currículo escolar, a formação do(a) professor(a), a formação da gestão e dos(as) profissionais de Educação, a elaboração do material didático, a avaliação institucional e o projeto político pedagógico.

Alguns componentes do fazer pedagógico são imprescindíveis para a prática de uma Educação antirracista no cotidiano escolar. Há de se pensar no papel da escola nesse processo e analisar se esta cumpre, de fato, a sua função.

Com o intuito de contribuir para esta reflexão, apresentamos a seguir alguns elementos fundantes neste processo:

Escola
A escola tem que se apresentar como um espaço de troca de saberes e fazeres. Ou seja, um ambiente de acolhida, onde todos os atores se sintam produtivos e felizes. Há que prevalecer a construção de um processo educativo coletivo, comprometido com o respeito à diversidade étnico-racial. Deve-se, ainda, considerar a história que valorize e reconheça positivamente os aspectos culturais de cada grupo étnico que contribuiu e contribui para a formação de nosso país.
Sujeitos da Educação
O(a) Professor(a) e seu papel: sujeito inserido no processo educacional, que é aprendiz e mediador entre o estudante e o objeto da aprendizagem. É necessário que seja uma pessoa que se esforce para se livrar de toda e qualquer forma de preconceito.
Estudante: é a pessoa do processo educacional que se relaciona com sujeitos de todas as raças, etnias e segmentos da comunidade escolar. Está inserido num contexto familiar, religioso, escolar, como todas as pessoas, portanto tem que ser respeitado como tal.
Relação estudante-professor: deve ser pautada no diálogo, na escuta sensível, orientada no respeito mútuo, no espírito de solidariedade. Que o(a) professor(a) preste um serviço de qualidade, oferecendo igual tratamento a todos(as) os(as) estudantes. Que haja a prevalência da carga afetiva favorável ao desenvolvimento do (a) outro(a), com foco na interação positiva (predisposição interna).
Relação estudante-demais profissionais da escola: deve ser orientada no respeito à dignidade da pessoa humana.
O currículo escolar
Construído a partir da ampliação do foco, abordando, com a mesma importância, a cultura europeia, as contribuições das culturas indígenas e negra na formação da identidade do Brasil. Deve oportunizar a afirmação positiva da identidade dos estudantes de todas as raças e etnias.
Formação de profissionais da Educação
Os profissionais da Educação, por integrarem a sociedade, refletem seus valores culturais, suas crenças, normas morais e seus preconceitos, portanto a formação

deve ser contínua e construída levando-se em consideração a existência do racismo e sua presença na sala de aula e no cotidiano escolar.
Elaboração de materiais didáticos
Deve ser livre de violência simbólica, ou seja, negros, indígenas e brancos devem ser mostrados na mesma proporção e em situações diversas. Todas as formas depreciativas de um povo em detrimento de outro devem ser abolidas. É necessária a referência aos movimentos de lutas de negros e indígenas. A imagem do negro e do indígena deve aparecer como referência positiva.
Proposta político pedagógica
Deve ser construída coletivamente, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar. Deve garantir os princípios pautados na Educação antirracista.
Processos pedagógicos
As estratégias educacionais devem se dar com vistas à mudança do rumo de negação dos(as) afro-brasileiros(as) e dos indígenas. Deve-se validar a presença da história e do(a) outro(a) como sujeito igual aos demais, considerando as suas diferenças.

Vale reafirmar que o currículo é uma ferramenta valiosa de reconhecimento da formação da nossa identidade e ponto central de discussão para pensarmos as relações étnico-raciais dentro da escola. As práticas, no cotidiano escolar, relacionadas à falta de formação/informação sobre a diáspora negra e a história dos povos indígenas dificultam a percepção do preconceito e da discriminação étnico-racial na escola. Tais situações inviabilizam a participação ativa do(a) estudante negro(a) e indígena. Com isso, há necessidade de uma prática de fortalecimento da identidade de negros e indígenas indica a premência de formação continuada dos(as) profissionais de Educação.

A implementação do artigo 26-A da LDB implica uma prática pedagógica afetiva, democrática, ancestral, observadora e identitária. O acesso ao conhecimento deve ser democrático, expressando as produções científicas e culturais de todos os povos que compõem a sociedade brasileira. Assim, o currículo trabalhado na escola deve permitir a todos e todas o reconhecimento das suas produções e das produções do outro. Essa prática possibilita o rompimento de barreiras opressoras no cotidiano escolar.

A Educação, na perspectiva formal, é uma questão de direito humano, se ensina e se aprende lado a lado, por meio da construção de conhecimentos na diversidade. Os conteúdos são para repensar o mundo e reconstruí-lo, o conhecimento é concebido como uma ação de liberdade, tanto para o educando(a) quanto para o educador(a), que, a partir disso, repensa e

enriquece sua prática educativa. Como afirma Paulo Freire (2006), “educar-se é encharcar de sentido cada ato da vida cotidiana”.

Aprender tem a ver com identidade, respeito a si e ao outro. Na relação Educação-cidadania, há uma série de mecanismos capazes de formar mulheres e homens imbuídos de espírito transformador. Assim, a Educação, nessa perspectiva, apresenta possibilidades de aproximação da comunidade à vida escolar e vice-versa, fazendo com que os estudantes e seus familiares sintam-se partícipes do contexto escolar.

Se é verdade que é possível construir uma Educação de qualidade, pautada na promoção da igualdade racial, reduzindo as taxas de desigualdade entre negros, indígenas, ciganos, asiáticos e brancos, atacando a discriminação, então não podemos nos esquecer de que é preciso estabelecer um diálogo permanente entre Escola e comunidade, pois geralmente são nessas duas instâncias que afloram as manifestações de racismo e preconceito.

Não se pode esquecer, também, que a Educação pode mudar valores, por intermédio de um trabalho pedagógico sério, contribuindo, desse modo, para a valorização da diversidade e a construção de um senso de respeito mútuo entre grupos de diferentes identidades étnico-raciais e culturais.

A Educação é um direito público assegurado legalmente, o que demanda do Estado responsabilidades com as carências, necessidades, exclusões e outras violações de direito relativas às omissões do cumprimento das políticas educacionais.

Tem-se identificado, no Distrito Federal, um flagrante hiato que separa as determinações legais da ação de implementação do artigo 26-A da LDB. Essa evidência é bastante visível, pois muitas vezes camufla a obrigatoriedade com ações pontuais em determinadas datas comemorativas, ou se vale de uma produção individualizada como se fosse coletiva. Uma das intenções destas Orientações Pedagógicas é avançar no sentido de desfazer esses equívocos.

A Educação de qualidade é, hoje, o maior desafio para diversas instâncias, pois passa pelo movimento social, pelas instituições governamentais e administrativas, chegando aos atores que atuam diretamente na instituição educacional. Mas que qualidade é essa que está em disputa? Em

uma sociedade que luta para ser democrática, não é possível haver Educação de qualidade se não for para todos e todas e que vá para além da garantia do acesso universal à escola, é imprescindível comprometer-se com a permanência e assegurar o sucesso na trajetória de cada estudante.

Para se estabelecer uma Educação de qualidade, é preciso que exista um ambiente favorável, um projeto político pedagógico sério e um currículo que respeite e valorize a diferença e a diversidade. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal envida esforços para isso.

Na tentativa de implementação dessa política, há duas situações a serem consideradas: de um lado o esforço da Escola em efetuar a obrigatoriedade legal, acompanhando as políticas educacionais, e do outro, uma comunidade distante da participação efetiva no projeto educativo.

Por mais que a gestão de uma escola venha a omitir fatos relacionados ao racismo, há um quadro de agressões materiais e simbólicas permeando, desde o caráter físico/moral até o psíquico e gerando, muitas vezes, sofrimento mental com graves consequências emocionais, com repercussões na vida social de estudantes e professores. Essas questões também podem provocar atrasos no percurso escolar de crianças, adolescentes, jovens e adultos produzindo evasão, distorção idade-série e outros conflitos.

Por ser um espaço de socialização por excelência, a escola pode ser um local de reforço dos valores familiares ou de conflitos entre eles e o que a escola ensina. Eliane Cavalleiro (2001) apresenta uma interessante argumentação em favor da escola como local de reforço dos valores familiares, pois

nem sempre os conhecimentos valorizados pelo grupo familiar são os mesmos valorizados e reconhecidos pela escola e vice-versa. Logo, os valores, as normas e as crenças inculcadas na criança podem diferir nas instituições educativas. O mesmo equivale para atitudes e comportamentos que também podem ser vistos e analisados de diferentes formas. O que para a escola pode representar um problema ou um momento de conflito, no interior do grupo familiar pode representar, apenas, parte do modo habitual da vida do grupo. Problemas não encontrados pela criança no grupo familiar poderão ser encontrados no cotidiano escolar. Conseqüentemente, a ausência de relação entre a família e a escola impossibilita, a ambas as partes, a realização de um processo de socialização

que propicie um desenvolvimento sadio. Coloca em jogo não só o mundo a ser interiorizado pela criança, mas, principalmente, o seu lugar nesse mundo, o lugar de seu grupo social e, sobretudo, a sua própria existência. (p.158)

No que se refere à questão étnico-racial, indicadores estatísticos apontam para enormes disparidades e desigualdades entre pessoas brancas, negras e indígenas. No Brasil, entre os analfabetos absolutos, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional¹⁵ (INAF) aponta que 75% dos brasileiros são considerados analfabetos funcionais; destes 8% são analfabetos absolutos e 30% leem, mas compreendem muito pouco, e 37% entendem alguma coisa, mas são incapazes de interpretar e relacionar informações. Apenas 25% têm pleno domínio das habilidades de leitura e escrita.

Para reverter esse quadro, é preciso investir e enfrentar a existência do racismo e os efeitos perversos que ele provoca. A tarefa não é fácil, ainda mais em um país em que as populações negra e indígena têm sido relegadas a planos secundários. Desconstruir o mito da democracia racial e materializar, em seu lugar, a igualdade das relações raciais, é necessário. O esforço para propiciar a mudança de valores, posturas e atitudes precisa vir de muitas instituições.

A efetivação dos direitos sociais, civis, culturais e econômicos e o reconhecimento da diversidade exigem mudanças de comportamentos, isso é possível por um processo de amadurecimento da consciência, propiciado, em geral, pela Educação. Portanto, investir em Educação é a melhor solução.

A possibilidade de reconhecimento da história, cultura, elementos da ancestralidade e valores morais contribui para a desconstrução de mitos, de crenças negativas e discriminatórias que se reproduzem no comportamento de muitas pessoas e permite que novas atitudes comecem a fazer parte da convivência. Essas atitudes acabam por repercutir em suas vidas, gerando novos hábitos, inclusive em quem nega a si mesmo, seu gênero, raça, orientação e desejo sexual, religiosidade, deficiência ou pertencimento a uma determinada área geográfica.

A implementação das políticas públicas de inclusão educacional, destinadas a atender as especificidades das desigualdades brasileiras, devem

¹⁵ Instituto Paulo Montenegro e ONG Ação Educativa. Conferir em: www.ipm.org.br.

assegurar o respeito à multiplicidade de nossa diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional. Se esse é um exercício democrático, necessário torna-se que a sociedade participe de diferentes formas. A comunidade, quando inserida na escola, participa ativamente das construções coletivas, cria proposições, intervenções e mecanismos de acompanhamento para que as políticas de reparação, reconhecimento e valorização assegurem que mudanças ocorram.

Cabe à Secretaria de Estado de Educação do DF, por meio de suas instituições educacionais, como instâncias do governo, incentivar e promover políticas de reparações para os grupos que sofreram e sofrem algum tipo de exclusão, entre eles negros e indígenas. Por intermédio da Educação, esses grupos terão condições de se desenvolverem como pessoas, cidadãos e profissionais.

No que se refere à educação para as relações étnico-raciais, é fundamental a participação e o controle social, que pode ocorrer por meio de grupos formados pela própria comunidade para monitorar, auxiliar, propor, estudar, pesquisar e assegurar, desse modo, a necessidade específica de cada localidade.

Diversas instituições, tais como grupos colegiados, associações, sindicatos, núcleos de estudo, sistemas de educação, conselhos de educação e sociedade civil, têm a capilaridade para atuarem de forma colaborativa com a Secretaria de Estado de Educação do DF e devem participar desse percurso, pois, em sua amplitude, essa ação se destina a mudar os rumos da Educação e, quiçá, da sociedade já que esse modelo de participação traz novos paradigmas para a Educação brasileira.

Portanto, a participação da comunidade na vida escolar propiciará um novo olhar, também, para o processo avaliativo, pois não é possível falar em Educação sem pensar as formas de avaliação a serem produzidas no contexto escolar. Por isso, esse é outro aspecto que merece destaque.

2.2 A AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A avaliação, a partir do início do século XX, passou por quatro momentos expressivos, os quais Guba e Lincoln (2003) denominaram de gerações: mensuração, descritiva, julgamento e negociação. Cada uma dessas gerações apresenta características que demonstram o quanto vem evoluindo o processo da avaliação.

Na mensuração, a avaliação se apresentava como sinônimo de medida. O papel de quem avaliava era meramente técnico; assim, testes, provas e exames se tornaram indispensáveis e serviam apenas para classificar os estudantes em fracos e fortes.

No momento da avaliação descritiva, ocorreram reflexões sobre a fase anterior, mostrando que ela só oferecia informações sobre o aluno. No entanto, a avaliação deveria propiciar a obtenção de dados em função dos objetivos, sendo necessário descrever o que seria sucesso ou dificuldade com relação aos objetivos estabelecidos. Com isso, a pessoa responsável por avaliar estava mais preocupada em descrever padrões e critérios. Foi nessa fase que surgiu o termo “avaliação educacional”.

Na fase denominada julgamento surgiram os testes padronizados e o reducionismo da noção simplista de avaliação como sinônimo de medida passou a ser questionado; o julgamento é considerado a maior preocupação. Nesse momento, preserva-se o que há de fundamental nas gerações anteriores, em termos de mensuração e descrição, mas conclui-se que medir e descrever não são mais suficientes; é preciso, também, julgar sobre o conjunto das dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos.

Por último, para os autores, há a geração denominada negociação. Essa geração se apresenta como um processo interativo, negociado, que se fundamenta num paradigma coletivo. Diferentemente das fases anteriores, a avaliação parte de variáveis, objetivos, tipos de decisão, se situa e se desenvolve com base em preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objetivo da avaliação. Ela é construída e se contrapõe ao modelo científico, que tem caracterizado, de um modo geral, as avaliações mais prestigiadas neste século.

É nesta geração em que nos situamos, pois, como Silvério (2005, p. 7) afirma,

a ampliação da liberdade, para grupos socialmente excluídos, passa necessariamente pela identificação, por um lado, dos fatores sociais que são geradores e ou causadores da forma de exclusão e, por outro lado, pela identificação dos tipos de ações concretas e quais instituições sociais podem atuar de forma que se impeça sua reprodução. Uma das principais instituições sociais, considerada por muitos a instituição-chave das sociedades democráticas, é a escola, que sempre aparece como a que é capaz de preparar cidadãos e cidadãs para o convívio social.

Dessa forma, a avaliação que se pretende numa Educação para as relações étnico-raciais deverá partir da realidade histórico-social em que os estudantes se encontram. Sua identidade, seu pertencimento étnico-racial, sua orientação sexual, seu gênero e sua religiosidade são aspectos que devem ser levados em consideração, tanto no momento de definição dos conteúdos a serem tratados, quanto nas circunstâncias avaliativas.

Mas, o que seria essa avaliação? Como se daria no contexto escolar? Quem seria avaliado e quais os aspectos seriam relevantes?

2.2.1 Funções da avaliação: classificar e/ou transformar?

Durante a história educacional, o termo avaliar vem sendo associado à realização de provas e exames, atribuições de notas e aos conceitos de repetência ou avanço de ano. A avaliação, observada por esse ângulo, se configura como simples transmissão e memorização de informações prontas e o estudante é posto como alguém que é paciente e receptivo.

As concepções modernas de avaliação nos remetem à ideia de uma experiência pedagógica de vivências múltiplas, onde está em jogo o desenvolvimento integral do estudante. Nessa perspectiva, os estudantes passam a ser vistos como pessoas ativas e dinâmicas, participando de forma efetiva da construção de seu próprio conhecimento. A avaliação passa a ser não apenas classificatória, mas um processo orientador e cooperativo.

A avaliação que se pretende para uma escola que valoriza as diferenças prioriza a prática investigativa e interrogativa, buscando identificar os conhecimentos construídos e as dificuldades de forma dialógica. O erro, antes visto como punição, passa a ser um indicativo de como o estudante está relacionando os conhecimentos que já possui com os novos conhecimentos

que vão sendo adquiridos e solidificados, por meio das interações vivenciadas num processo de construção e reconstrução.

A LDB preconiza que ninguém aprende para ser avaliado, mas para ter novas atitudes e valores. Assim, ao se referir à verificação do conhecimento escolar, a LDB determina que sejam observados os critérios de avaliação contínua e cumulativa da atuação do educando, com prioridade para os aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos, dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (art. 24, V, a). Dessa maneira, o estudante, quando bem mediado, saberá identificar onde precisa melhorar na construção de sua aprendizagem.

A função da avaliação numa perspectiva étnico-racial deverá prezar pela noção de responsabilidade e de atitude crítica. Para tanto, faz-se necessário oportunizar que todos e todas pratiquem a autoavaliação, começando pela percepção de si mesmos(as), de seus erros e acertos, assumindo a responsabilidade por cada ato cometido.

A escola precisa extinguir palavras que remetam ao fracasso, ao preconceito e à discriminação, e valorizar as diferenças e o diálogo, que são atitudes que causam satisfação e prazer para os estudantes. Em suma, quando a avaliação for colocada nessa perspectiva e em prática, passará a ser vista como função diagnóstica, dialógica e transformadora da realidade escolar.

2.3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Toda escola tem um conjunto de aspirações que almeja alcançar. O alcance desses desejos torna-se viável por meio do estabelecimento de objetivos, metas, estratégias e ações a serem realizadas.

O principal meio utilizado pelas escolas para concretizar o alcance de uma Educação de qualidade, ou melhor, o que dá forma e vida aos anseios da Educação é o denominado Projeto Político Pedagógico (PPP). As próprias palavras que compõem o nome desse documento dizem muito sobre ele.

Enquanto a palavra *Projeto* tem a ver com as propostas de ações concretas a executar durante determinado período de tempo, a palavra *Político* diz respeito à escola enquanto espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade,

modificando os rumos que pretendem seguir, conforme suas necessidades e aspirações.

Pedagógico, por seu turno, aponta para a definição e organização das atividades e dos projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. É por meio do processo pedagógico que se concretiza a arte da troca de experiências, da apreensão dos conhecimentos significativos e da formação da pessoa.

Dessa forma, quando se juntam os três sentidos das palavras que compõem o PPP, obtém-se um documento que indica a direção a seguir não só para gestores e professores, mas também para os demais componentes da comunidade escolar, aqui entendida como a soma de gestores, professores, estudantes, funcionários, pais e/ou responsáveis e a comunidade ao redor da escola.

Portanto, esse documento precisa ser completo o suficiente para não deixar dúvidas sobre que caminho trilhar e flexível o bastante para que seja revisto sempre que necessário. Por isso, segundo os especialistas, a sua elaboração precisa contemplar aspectos como missão; objetivos; metas; público-alvo; dados sobre a aprendizagem; relação com as famílias; recursos humanos, financeiros e materiais; diretrizes pedagógicas; planos de ação e outros.

É na constituição de cada PPP que a instituição educacional deve observar as diferenças existentes no ambiente escolar, lembrando que o Brasil, e mais especificamente Brasília, constitui uma realidade composta por diversas culturas, etnias, raças, orientações sexuais. Logo, se na sua escola o PPP fica engavetado, desatualizado ou inacabado, sugerimos que seja resgatado e repensado. A semana pedagógica e os espaços de coordenação pedagógica são momentos propícios para essa ação.

Por apresentar esse conjunto de informações relevantes, o PPP configura-se como uma ferramenta de planejamento e avaliação que as equipes gestora e pedagógica devem consultar a cada tomada de decisão. Sua elaboração deve ser realizada de forma democrática, a fim de que toda a comunidade escolar tenha o direito de participar e que represente o que

preconiza a gestão democrática participativa, defendida pela equipe gestora da SEDF.

2.3.1 PPP, LDB e Gestão Democrática

Para a elaboração de um PPP, é imprescindível observar o que estabelecem os artigos 12 e 13 da LDB: cada estabelecimento de ensino tem a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, devendo os(as) docentes participarem da elaboração desse documento.

Mais do que isso, é viável atentar para o art. nº 14 da mesma Lei, que democratiza a participação na elaboração do PPP, afirmando que

os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O sistema de ensino, assim como a nossa sociedade, deve buscar o ideal democrático de justiça e igualdade, de garantia dos direitos sociais, culturais e humanos para todos e todas. Um dos princípios da gestão democrática é que todas as pessoas envolvidas no cotidiano escolar – professores, estudantes, funcionários, pais e/ou responsáveis e a comunidade ao redor da escola – participem da gestão.

O PPP¹⁶ construído coletivamente é regido pelo intercâmbio e pela cooperação. Uma produção humana legitimada pelo diálogo e pela participação dos diversos atores, que, juntos, devem repensar a estrutura de poder, as relações sociais e os valores e promover o protagonismo que, positivamente, manifesta confronto, resistência, proposição e inovação.

Com isso, referindo-se à ideia do confronto, reportamo-nos ao que exprime Gadotti (1997, p. 33), quando afirma que:

todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se atravessar um período de instabilidade e

¹⁶ <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/planejamento/projeto-politico-pedagogico-ppp-pratica-610995.shtml>

buscar nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação do possível, comprometendo seus atores e autores.

Destacamos, então, a necessidade de o(a) gestor(a) conquistar a comunidade escolar quando da escrita do PPP. As pessoas precisam sentir-se partícipes de todo o processo, pois, dessa maneira, a proposta torna-se viável. Quando todos e todas se envolvem, a possibilidade de acontecerem mudanças aumenta e o que era apenas promessa torna-se ação concreta.

Outro aspecto a ser considerado na construção de um PPP é o que apresenta Veiga (2002, p. 22):

para a elaboração da proposta pedagógica é necessária uma fundamentação teórica ampla, o projeto político pedagógico é a própria organização do trabalho pedagógico da escola. Para sua construção, deve-se partir dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério.

Por conseguinte, é fundamental que os(as) profissionais da Educação participem da elaboração e da execução do Projeto Político Pedagógico da sua escola, detendo amplo conhecimento e compreensão da importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e do art. 26-A da LDB.

A leitura e o estudo desses documentos nas coordenações pedagógicas e nas formações continuadas oferecidas pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) corroboram o processo de apropriação desses conhecimentos. Essa prática deve ser comum aos docentes e a toda a equipe gestora.

Os (as) professores(as) e gestores(as) devem estar aptos para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e as discriminações, tendo a sensível habilidade para conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e de povos indígenas.

2.4 POLÍTICAS INTERSETORIAIS (ÓRGÃOS FEDERAIS, DISTRITAIS E SOCIEDADE CIVIL)

A década de 1980 foi marcada, no Brasil e na América Latina, pelos movimentos sociais que pleiteavam a democratização dos sistemas políticos. O resultado desses movimentos foi expresso nas constituições federativas dos países latino-americanos e especialmente na Constituição Brasileira de 1988, quando esta inovou, estabelecendo instrumentos de democracia participativa (plebiscitos, conferências, conselhos) e definiu responsabilidades comuns entre União, Estados, Municípios, Distrito Federal e sociedade civil.

Parte-se, portanto, do princípio de que todos são atores importantes nas definições das políticas públicas. Segundo Silva (2008, p. 82), para tal, é preciso uma sociedade mais consciente do seu papel enquanto partícipe do processo de construção social.

Prescreve a Constituição Federal Brasileira, em seu artigo 205, que a Educação é “direito de todos e dever do Estado e da família e 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”.

Sendo verdade que a Educação é um direito de todos, configura-se no espaço escolar uma composição diversa de atores e agentes. Com isso, a escola tem que se constituir em um espaço acolhedor da diversidade e promotor da Educação verdadeiramente inclusiva. A escola, então, tem o desafio de educar para todos. A diversidade está presente na sala de aula e no cotidiano de crianças, jovens, adultos e educadores, tornando complexo o ato de educar.

Assim, educar para a diversidade é um direito social e necessita da participação popular e governamental de forma democrática. Participam, na formulação de políticas públicas, setores diferenciados, governamentais e não governamentais.

Formular e operacionalizar estratégias, ações e políticas públicas intersetoriais requer democracia, negociação e criação de modelos de gestão flexíveis. Demarca-se, assim, uma “nova ordem ético-política para compor

estratégias, ações e relações entre as diferentes áreas das políticas públicas, as esferas organizacionais e os sujeitos sociais, fundamentada pela democracia, autonomia e participação” (JUNQUEIRA, 1997).

Junqueira, Injosa & Komatsu (1997, p. 24) afirmam que a

intersetorialidade é aqui entendida como a articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações, com o objetivo de alcançar resultados integrados em situações complexas, visando um efeito sinérgico no desenvolvimento social. Visa promover um impacto positivo nas condições de vida da população, num movimento de reversão da exclusão social.

Do ponto de vista da autora, a intersetorialidade atua de forma simultânea. As forças dos diversos órgãos envolvidos no processo de desenvolvimento social são otimizadas para que, ao final da ação executada, ocorra o resultado esperado. Há, nesse tipo de movimento, uma cooperação entre os grupos e/ou pessoas que contribuem para constituição ou manutenção de determinada ordem em defesa dos interesses em questão.

A definição de políticas públicas intersetoriais tem a ver com uma visão integrada dos problemas sociais e associa, ainda, a ideia de “integração, de território, de equidade, enfim, de direitos sociais” (COMERLATTO *et al*, 2007, p. 3).

Objetivando que a escola seja um espaço de igualdade e justiça social, que permita o acesso e a permanência de crianças e jovens, independentemente de sua condição econômica, nível social ou cultural, a intersetorialidade de políticas públicas para as ações afirmativas faz-se necessária.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desenvolve uma série de projetos e programas em parceria com órgãos federais, dentre eles o Ministério da Educação, a Secretaria Especial de Políticas Promoção da Igualdade Racial, a Secretaria Especial de Direitos Humanos, por meio de seus planos (Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos), com vistas à promover uma educação para a diversidade.

A política intersetorial necessita integrar-se, também, a grupos participativos de movimentos sociais, às Secretarias de Igualdade Racial do Distrito Federal, da Juventude do Distrito Federal, de Justiça, enfim, a todos os órgãos distritais dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, que se articulem para cumprir suas responsabilidades e atribuições na implementação da Educação adequada às relações étnico-raciais. Para tanto, várias ações encontram-se em execução, entre as quais citamos:

1. Criação da Coordenação de Educação em Diversidade – setor específico para o tratamento das temáticas étnico-racial, de gênero, de sexualidade e do campo.
2. Fortalecimento e apoio ao Fórum Permanente de Educação e Diversidades Étnico-Raciais do Distrito Federal.
3. Formação continuada e a distância em Educação para as relações étnico-raciais para gestores, professores e auxiliares de ensino.
4. Definição das expectativas de aprendizagem para a Educação étnico-racial, por etapa e modalidade.
5. Elaboração de materiais didáticos e paradidáticos específicos para o trato da temática.
6. Organização de eventos que divulguem as experiências significativas da rede de ensino do DF.
7. Desenvolvimento do sistema de avaliação e autoavaliação das ações implementadas pelas escolas.

Os gestores e gestoras das políticas públicas precisam considerar que as necessidades dos cidadãos e cidadãs não são estanques e que, portanto, a intersetorialidade pode ser uma forma salutar de garantir a integração e a articulação das políticas sociais, rompendo a fragmentação presente em boa parte das ações governamentais.

PARTE 3 - POSSIBILIDADES CURRICULARES E PEDAGÓGICAS

3.1 ETAPAS E MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Além de vislumbrar os aspectos até aqui elencados, a escola precisa considerar que o conhecimento sobre a legislação e sobre seu aparato jurídico, que historiciza a publicação do artigo 26-A, é fundamental para o entendimento da importância de sua implementação. Assim, algumas estratégias podem ser adotadas:

- Esclarecimento de dúvidas relacionadas à legislação;
- Promoção de troca de experiências em espaços apropriados, principalmente nas coordenações coletivas;
- Realização de reuniões formativas e informativas para a comunidade escolar sobre a lei e sua finalidade; e
- Busca por apoio técnico de especialistas e pesquisadores da temática.

Para a construção de uma educação antirracista, que acolha e respeite a identidade positiva dos diversos pertencimentos étnicos dos(as) estudantes, é necessária uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, mudanças paradigmáticas, investimento na formação continuada e em serviço, visando ao enriquecimento da práxis que envolve o processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, a efetivação dessa temática requer trabalhos pedagógicos cotidianos. A partir disso, selecionamos, por etapa e modalidade, uma série de sugestões de atividades, títulos de livros para formação dos profissionais de educação e de literatura infantil, oficinas, *links* para acessar músicas e vídeos. É o que apresentamos a seguir.

3.1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)

Livros de literatura

Para subsidiar os profissionais da educação que lidam com a faixa etária da educação infantil, foram selecionados livros que fazem parte de uma

pesquisa, iniciada em 2008, por uma professora da rede pública de ensino do DF. Os títulos sugeridos podem ser trabalhados no dia a dia da escola, quando as crianças terão contato com outros autores e leituras que vão além dos clássicos europeus que apresentam todas as princesas, príncipes, reis e rainhas loiros e de olhos claros.

ANDRADE, Rogério. *Uma ideia luminosa*. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2007.

ANTONIO, Luiz. *Minhas contos*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

BARBOSA, Rogério Andrade. *A tatuagem*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

BARBOSA, Rogério Andrade. *ABC do continente africano*. São Paulo: Edições SM, 2007.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Contos africanos para crianças brasileiras*. São Paulo: Paulinas, 2008.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Não chore ainda não*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2007.

BELÉM, Valéria. *O cabelo de Lelê*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

COOK, Trish. *Tanto Tanto!* São Paulo: Ática, 1999.

COSTA, Madu. *Koumba e o tambor diambê*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

COSTA, Madu. *Meninas negras*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

D' AGUIAR, Rosa Freire. *Anansi, o velho sábio*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

DALY, Niki. *O que tem na panela Jamela?* São Paulo: Edições SM, 2006.

DIOUF, Sylviane A. *As tranças de Bintou*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

FONSECA, Dagoberto José. *Vovó Nanã vai a escola*. São Paulo: FTD, 2009.

FREEMAN, Mylo. *Princesa Arabela, mimada que só ela!* São Paulo: Ática, 2008.

GALDINO, Maria do Carmo. *Mãe Dinha*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

GASPAR, Eneida D. *Falando Banto*. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

GOMES, Lenice. *Nina África*. São Paulo: Elementar, 2009.

GOMES, Nilma Lino. *Betina*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

KREBS, Laurie. *Um safári na Tanzânia*. São Paulo: Edições SM, 2007.

LAVAQUERIE-KLEIN, Christiane. *Nyama: tesouros sagrados dos povos africanos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

LESTER, Julius; CEPEDA, Joe. *Que mundo Maravilhoso!* São Paulo: Brinque Book, 2007.

LIMA, Heloisa Pires. *A semente que veio da África*. São Paulo: Salamandra, 2005.

- Lima, Heloisa Pires. *Histórias da preta*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.
- LIMA, Heloisa Pires. *O espelho dourado*. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.
- LIMA, Heloisa Pires. *O Marimbondo do Quilombo*. São Paulo: Manole, 2010.
- LODY, Raul. *Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem*. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.
- LOPES, Nei. *Kofi e o menino do fogo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.
- LOTITO, Iza. *O herói de Damião*. São Paulo: Girafinha, 2006.
- MEDEARES, Angela Shelf. *Os sete romances*. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- NADER, Raquel. *De alfaias a zabumbas*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- NEVES, André. *Oba*. São Paulo: Brinque Book, 2010.
- OLIVEIRA, Ieda de. *A serpente de Olumo*. São Paulo: Cortez, 2006.
- OLIVEIRA, Kiusam de. *Omo-Oba: histórias de princesas*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- ORTHOFF, Sylvia. *O rei preto de ouro preto*. São Paulo: Global, 2003.
- PATERNIO, Semíramis Neri. *A cor da vida*. Belo Horizonte: Editora Lê, 2005.
- PRANDI, Reginaldo – *Ifá, o adivinho* – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.
- RODRIGUES, Martha – *Que cor é a minha cor?* – Belo Horizonte, MG: Mazza edições, 2009.
- ROSA, Sonia – *O tabuleiro da baiana* – Rio de Janeiro: Pallas, 2008.
- ROSA, Sônia e ROSINHA – *Os tesouros de Monifa* - São Paulo: Brinque Book, 2009.
- RUMFORD, James – *Chuva de manga* – São Paulo: Brinque-Book, 2005
- SANTANA, Patrícia – *Minha mãe é negra sim!* – Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2008.
- SANTOS, Joel Rufino dos. *Gosto de África*. São Paulo: Global, 2005.
- SELLIER, Marie; LESAGE, Marion. *A África, meu pequeno Chaka*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.
- SILVA, Cidinha da. *Os nove pentes da África*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- SISTO, Celso. *O casamento da princesa*. São Paulo: Prumo, 2009.
- TRINDADE, Solano. *Tem gente com fome*. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2008.

A Educação Infantil tem importante papel e função social que é atender às necessidades das crianças, independentemente do grupo étnico-racial ou social a que pertençam, propiciando espaços de socialização e de convivência entre semelhantes e diferentes com suas diversas formas de pertencimento.

Assim, torna-se necessário olhar a Educação Infantil como uma fase do desenvolvimento humano onde é necessário favorecer o processo de ensino e aprendizagem situado em vários espaços que permitam o despertar da ludicidade, do incentivo ao imaginário, de uma interação com o mundo e com as pessoas presentes na socialização cotidiana, de forma ampla, educativa e plena.

Quando pensamos em Educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil vislumbramos um descortinar de imagens e simbolismos que estão sendo construídos no imaginário de nossas crianças, muitas vezes a literatura infantil é utilizada para isso e, dependendo do enfoque dado em sala de aula acaba por impregnar conceitos e valores que estão postos nas relações hegemônicas.

Atualmente existe uma série de publicações para o público infantil. Essas histórias favorecem a realização de projetos que recuperam questões do cotidiano e servem de proposição à investigação, remetendo os(as) leitores(as) à origem étnica e à construção de lendas e costumes da cultura africana. O seguinte fragmento refere-se à literatura infantil e pode ser contado e recontado pelas crianças e professoras(es).

Os dezesseis príncipes e a história do destino

Há muito tempo, num País da África, dezesseis príncipes negros trabalhavam juntos numa missão da mais alta importância para seu povo, povo que chamamos iorubá. Seu ofício era colecionar e contar histórias. O tradicional povo iorubá acreditava que tudo na vida se repete. Assim, o que acontece, ou acontecerá na vida de alguém, já aconteceu muito antes a outra pessoa. Saber histórias já acontecidas, as histórias do passado, significava para eles saber o que acontece e o que vai acontecer na vida daqueles que vivem o presente. Pois eles acreditavam que tudo na vida é repetição. E as histórias tinham que ser aprendidas de cor e transmitidas de boca em boca, de geração, pois, como muitos outros povos do mundo, os iorubás antigos não conheciam a palavra escrita. Na língua iorubá dos nossos dezesseis príncipes, havia uma palavra para se referir a eles. Eles eram chamados de odus, que poderíamos traduzir como portadores do destino (Prandi, 2006, p. 5-7).



A seguir as (os) professoras(es) encontrarão sugestões de oficinas, jogos e brincadeiras, que servirão de subsídio para o trabalho pedagógico com a temática da diversidade. O ideal é que as propostas sejam adaptadas, de acordo com os mais diversos contextos socioculturais e educacionais

presentes na rede de ensino do DF, pois, dessa forma, os estudantes terão maior interesse em participar das atividades propostas.

Oficina: Palavra Musical

Objetivos: trabalhar a musicalidade e conscientizar que o nosso corpo produz sons, melodias, potencializa a musicalidade como um valor; apresentar aos alunos instrumentos originários no continente africano, especialmente os de percussão, demonstrando a sua presença em diversos gêneros musicais brasileiros.

Para acessar: Saberes e fazeres: modos de interagir. v. 3. Coordenação do projeto: Ana Paula Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. (A cor da cultura).

3.1.2 ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)

Oficina: A delícia de ser quem somos

Objetivos: Contribuir para que adolescentes e jovens tomem consciência de propostas e experiências que contribuam para a superação de barreiras socioeconômicas e culturais que limitam a vida de uma parte considerável da população brasileira.

Para acessar: BRASIL. Ministério da Saúde. *Adolescentes e jovens para a educação entre pares*. Saúde e Prevenção nas Escolas. Raça e Etnias. Organizado por: Fernanda Lopes, Isabel Botão, Jeane Felix e Nara Vieira. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. p. 19 a 25.

Realização de brincadeiras e jogos:

- Construção de uma máscara africana com saco de pão para brincar com os colegas na quadra.
- Roda-cega (conhecendo o outro de olhos fechados e em círculo). Passar as mãos pelos cabelos, na pele e depois conversar sobre esta experiência.
- Confeccionar um dado e um tabuleiro com palavras de origem africana. Jogando com o dado no tabuleiro composto por palavras de origem africana: a criança joga o dado e marca na cartela uma palavra com a

quantidade de letras que o dado sorteou, ganha quem completar a tabela primeiro.

- Trilha do segredo: as crianças reunidas com dois ou três colegas jogam o dado. Contam a quantidade de casas e leem a palavra correspondente à casa e, na hora, inventa uma frase com aquela palavra. Depois, conta no ouvido do colega. Por exemplo, a palavra **xarope** e o segredo **ontem mamãe me deu um xarope**. Ganha o jogo quem chegar primeiro ao final da trilha. O vencedor de cada grupo escolhe o melhor segredo inventado que ouviu e, como prêmio, conta-o para a turma. **Obs.:** essa trilha pode ser feita em tabuleiros de papelão ou desenhada com giz na quadra.
- Construção de um tabuleiro do jogo Kalah com caixa de ovos. Este é um jogo de tabuleiro que veio da África e simula o plantio de sementes, desenvolvendo a atenção e a concentração da criança.

JOGO KALAH



FIGURA 3: Tabuleiro do jogo de Kalah

O tabuleiro do jogo de Kalah pode ser confeccionado com material reciclado, feito com caixa de papelão e e.v.a. As casas e os kalahs foram feitos com potinho de sorvete, e as sementes podem ser substituídas por tampinhas de garrafa encapadas. No jogo, não é dito como pode ser decidido ou quem o inicia, então sugere-se que se construa um dado com papelão decorado com e.v.a para decidir quem começa.

História do jogo:

Este jogo faz parte de uma família de cerca de 200 jogos denominados Mancala que, na variedade, ficou conhecida como o "jogo nacional da África". A palavra Mancala origina-se do árabe *Naqala*, que significa mover. Sua

origem mais provável é o Egito. Acredita-se que os Mancalas teriam sido trazidos para as Américas pelos escravos africanos, o que seria mais uma contribuição cultural dos negros ao novo continente. Os tabuleiros podem ser feitos de diferentes materiais, depende da criatividade de cada um.

Objetivo do jogo:

Para ganhar, o jogador tem como objetivo arrecadar o maior número de sementes ao final da partida em seu Kalah. Caso os dois kalahs tiverem, ao final da partida, o mesmo número de sementes, um empate deverá ser declarado.

As regras do jogo:

1 - Para iniciar o jogo, distribuem-se 3 sementes em cada espaço, com exceção dos centrais, que deverão conter 4 sementes. Os kalahs, situados nas laterais, devem ficar vazios.

2 - Os jogadores fazem suas jogadas alternadamente, procurando sempre acumular sementes em seu kalah.

3 - Cada jogador, na sua vez, escolhe uma casa do seu lado do tabuleiro, pega todas as sementes dessa casa e as distribui uma a uma em cada casa localizada à sua direita, sem pular nenhuma casa e nem colocar mais de uma semente em cada casa.

4 - Cada vez que passar pelo seu Kalah, o jogador deve deixar uma semente, continuando a distribuição no lado do adversário e não colocando sementes no Kalah do outro jogador (pula este Kalah).

5 - O jogo termina se um dos jogadores, na sua vez, não tiver mais sementes para movimentar. Os jogadores comparam seus Kalahs para determinarem quem tem mais sementes sendo, conseqüentemente, o vencedor.

Quando as primeiras regras já assimiladas possibilitarem o desenvolvimento do jogo sem muitas dúvidas, deverá ser introduzida, uma de cada vez, duas novas regras que exigem antecipação e planejamento das jogadas. São elas:

6 - Sempre que a última semente colocada cair no Kalah do próprio jogador, este tem o direito a jogar novamente. Ou seja, deverá escolher uma nova casa, pegar as sementes nela existentes e distribuí-las uma a uma nas casas

seguintes. Essa regra pode se repetir várias vezes numa mesma jogada, basta que a última semente colocada caia no Kalah várias vezes seguidas.

7 - Se a última semente colocada pelo jogador cair numa casa vazia, do seu lado do tabuleiro, o jogador "captura" todas as sementes do adversário que estiverem na casa diretamente à frente desta e as coloca no seu próprio Kalah. Neste caso, o jogador não ganhará outra jogada.

3.1.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“A identidade fortalecida é fundamental na formação de jovens e adultos com autoestima elevada, respeito próprio e pelo outro, estimulados à busca da felicidade e aptos a se tornarem verdadeiros agentes sociais e de transformação da realidade”.

FAUSTINO, Oswaldo. *Reflexões diante de um espelho sem reflexo*. Novembro de 2007.



FIGURA 4: Imagem de estudantes da EJA - 2012

Para o trabalho na Educação de Jovens e Adultos, existem algumas situações possíveis:

- Discutir com os estudantes as diferentes matrizes culturais na conformação da identidade do brasileiro.
- Articular as musicalidades africana e indígena, no ensino das Línguas Portuguesa, Inglesa e Espanhola.
- Explorar a oralidade como ferramenta de construção da linguagem escrita.
- Trabalhar na perspectiva das musicalidades africana e indígena permitindo o acesso a geografia e história das diferentes etnias desses povos.

- No ensino de História pode-se explorar a vinculação entre a história da África e seus costumes e a construção da sociedade brasileira. Discutir sobre o sentido do termo escravidão, construindo uma consciência política sobre o mito da democracia racial.
- Ao explorar o mito da democracia racial e a negação do preconceito no Brasil, podemos vinculá-los diretamente ao estudo da Matemática, enfocando os dados estatísticos¹⁷ que revelam a desigualdade étnico-racial e, dessa forma, exploramos também da Geografia.
- No ensino das artes propor atividades relacionadas à musicalidade, à religiosidade, às danças africanas e indígenas, e, sobretudo, as artes visuais.
- Propor jogos e brincadeiras, que explorem o raciocínio lógico-matemático.
- Garantir o conhecimento básico da informática e das novas tecnologias.
- Nas ciências naturais, propor trabalhos relacionados à Educação sexual (gênero e sexualidade).
- Trabalhar na perspectiva dos direitos humanos, introduzindo textos sobre a temática.
- Trabalhar com os/as estudantes sobre os direitos do trabalhador nos tempos atuais.

3.1.4 ENSINO MÉDIO

Oficina: Mídia e Racismo

Objetivo: identificar as situações de racismo existentes na mídia brasileira.

Para acessar: BRASIL. Ministério da Saúde. *Adolescentes e jovens para a educação entre pares*. Saúde e Prevenção nas Escolas. Raça e Etnias. Organizado por: Fernanda Lopes, Isabel Botão, Jeane Felix e Nara Vieira. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. p. 46-49.

¹⁷http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1866&id_pagina=1

Oficina: A escola e a discriminação

Objetivo: favorecer a discussão sobre os estereótipos existentes em relação às raças e etnias existentes no Brasil.

Para acessar: BRASIL. Ministério da Saúde. *Adolescentes e jovens para a educação entre pares*. Saúde e Prevenção nas Escolas. Raça e Etnias. Organizado por: Fernanda Lopes, Isabel Botão, Jeane Felix e Nara Vieira. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. p. 46-49.

Além das sugestões de atividades, as(os) professoras(es) devem potencializar as questões étnico-raciais no fazer pedagógico interdisciplinar. O pensamento interdisciplinar ou qualquer trabalho do gênero necessita ir para além da mistura, de forma intuitiva, de disciplinas como história e física, química e português, por exemplo.

O interdisciplinar, como preconiza Fazenda (2001), tem a ver com procurar formar alguém baseando em tudo o que já se estudou na vida. Para a autora o objetivo dessa metodologia, é muito mais profundo do que buscar interconexões entre as diversas disciplinas, é, na verdade, propiciar visibilidade e movimento às aptidões escondidas em cada um de nós.

TRABALHANDO COM A INTERDISCIPLINARIDADE

- Discutir o papel do negro no Brasil, enfatizando o mito da democracia racial.
- Discutir o papel do negro na sociedade brasileira.
- Discutir a cultura africana e quais são os seus elementos integradores na cultura brasileira.
- Discutir o papel da África contemporânea e importância geopolítica para o mundo e o Brasil.
- Estudar as guerras de libertação do continente africano e a busca pela igualdade no contexto das nações.
- Discutir o papel histórico de homens e mulheres que se destacaram nesse Processo.

- Discutir as semelhanças e diferenças no trato da desigualdade com relação, a saúde, Educação, trabalho, artes e culturas.
- Mapear as comunidades remanescentes de quilombos.
- Apresentar e discutir os escritores negros que contribuíram com a nossa arte literária.
- Apresentar e discutir as lutas e formas de resistência do negro no Brasil e no mundo.
- Apresentar e discutir a miscigenação da população brasileira.
- Mapear a distribuição espacial da população negra e afro-descendente.
- Apresentar quais foram os grupos étnicos trazidos para o Brasil no processo da escravidão.
- Discutir o darwinismo social e a segregação racial.
- Estudo sobre as teorias antropológicas.
- Desmistificar o mito da democracia racial.
- Desvelar preconceitos.
- Acessar vários ritmos, danças e músicas africanas.
- Apresentar os jogos, os brinquedos e brincadeiras africanas.
- Mapear a conformação étnico-racial dos continentes.
- Pesquisar sobre os dados do IBGE sobre a composição da população brasileira, por cor, renda e escolaridade no País e no município.
- Analisar pesquisas relacionadas ao negro e mercado de trabalho do país.

Outrossim, as(os) professoras (es) da rede de ensino do DF podem acessar uma variedade de sites na *Web*, que é um recurso cada vez mais importante em vários aspectos da vida. Em se tratando de educação o acesso às informações é sem precedentes, uma vez que permite o acesso imediato aos mais diversos campos do conhecimento. Para isso, selecionamos uma variedade de *sites* sobre as relações étnico-raciais, para serem pesquisados.

SUGESTÕES DE SITES

Acessar questões indígenas

<http://portal.mec.gov.br/> (pesquisar por Educação Indígena)

<http://www.africaeaficanidades.com/educacao.html>

Comunidades quilombolas brasileiras

www.cpis.org.br/comunidades/

Filmes

<http://territoriopreto.blogspot.com/>

Fundação Nacional do Índio (FUNAI)

www.funai.gov.br

Fundação Palmares

www.palmares.gov.br

Literatura afrocontemporânea

<http://www.quilombhoje.com.br/>

Livros on-line sobre a história negra

<http://africaeaficanidades.wordpress.com/biblioteca-virtual/>

Projeto A Cor da Cultura

<http://www.acordacultura.org.br/>

Diversidade Étnico-Racial

http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=194:secad-educacao-continuada&id=13788:diversidade-etnico-racial&option=com_content&view=article

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816

Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR)

<http://www.seppir.gov.br/>

<http://www.geledes.org.br/>

<http://www.ceert.org.br/>

PARA BAIXAR MÚSICAS

<http://musicauhuru.blogspot.com>

<http://somperifericoproducoes.blogspot.com/>

Gonguê – CD com músicas

<http://www.acordacultura.org.br/pagina/Kit%20a%20Cor%20da%20Cultura>

Sons Indígenas

www.funai.gov.br Alagoas

3.1.5 FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada é fundamental para possíveis mudanças nos processos de ensino e aprendizagem do país, na contemporaneidade (NÓVOA 1991, FREIRE 1991 e MELLO 1994). Os temas contemporâneos, como é o caso da educação para as relações étnico-raciais, devem dispor, ainda, de mais teorias que nutram e transformem as práticas pedagógicas dos profissionais envolvidos com a educação.

Nesse sentido, a formação continuada se apresenta como uma forma, também, de resgatar a figura do mestre, que nos últimos anos tem passado por uma série de desgastes. Em síntese, comungamos com FREIRE (1991, p. 58) quando afirma, que "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática" e para isso sugerimos as seguintes leituras.

SUGESTÕES DE LIVROS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA

ALMANAQUE SOCIOAMBIENTAL. Parque Indígena do Xingu 50 anos. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/index_html>.

BENTO, Maria Aparecida. *Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais*. São Paulo: Ática, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: MEC/SECAD, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. (Coleção educação para todos). Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio. *Revista de Estudos e Pesquisas*. Brasília, v. 4, n.02, dez. 2007. Disponível em: <www.funai.gov.br>.

CASA DA CULTURA DA MULHER NEGRA. *Revista Eparrei*. Santos, n. 2, 2001.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FERNANDES, Florestan. 1972. O negro no mundo dos brancos, São Paulo, Difel.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: MEC/SEB, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>.

HENRIQUES, R.; CAVALLEIRO, E. Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, S. A. (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro; Brasília: IPEA, 2001.

INOCÊNCIO, Nelson. Representação visual do corpo afro-descendente. In: PANTOJA, Selma (Org.) *Entre Áfricas e Brasís*. Brasília; São Paulo: Paralelo 15; Marco Zero, 2001. P. 191-208.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília; Rio de Janeiro: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação Para Todos). Disponível em: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/index/htm>>.

MUNANGA, K. (2000), Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia, Cadernos PENESB, n. 5, pp. 15 – 34.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. *O Brasil na mira do pan-africanismo*. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais; EdUFBA, 2002.

NASCIMENTO, A. C. (Org.); VIEIRA, C. M. N. (Org.); AGUILERA URQUIZA, A. H. (Org.). *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Liber livros, 2011.

ROMÃO, Jeruse. *Por uma Educação que promova a autoestima da criança negra*. Rio de Janeiro: Centro de Articulação de Populações Marginalizadas, 2001.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. *Formação de professores e religiões de matrizes africanas*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

SILVA, Ana Célia. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão de primeiro grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, 1987.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Dimensões e sobrevivências de pensamentos em educação em territórios africanos e afro-brasileiros. In: NASCIMENTO, Elisa L. *Negros, território e Educação*. Florianópolis, Núcleo de Estudos Negros, 2000. (Série Pensamento Negro em Educação n. 7).

SUL, Helena do. *Diga sim ao estudante negro/a*. Brasília: H. Sul, 2008.

TRINDADE, Azoilda Loretto; SANTOS, Rafael (Orgs). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TRINDADE, Solano. *Canto negro*. São Paulo: Nova Alexandria, 2011.

DADOS DOS CENTROS DE ESTUDOS E PESQUISAS AFRO-BRASILEIROS

Alagoas

Universidade Federal de Alagoas

Fone/Fax: (82) 336-3885

E-mail: neab@fapeal.br

Site: www.neab.ufal.br

Bahia

Universidade Federal da Bahia/Centro de Estudos Afro-orientais/Fábrica de ideias

Fone/Fax: (71) 322-6813

E-mail: fabrica@ufba.br

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Centro de Estudos das Populações Afro-índio-americanas.

Fone: (71) 3241-0787

Piauí

Universidade Federal do Piauí/IFARÁ - Resistência pelo Conhecimento -Núcleo de Pesquisa Sobre Africanidades e Afrodescendência

Fone: (86) 3215-5802

E-mails: ifarada@mailbr.com.br e ifarada@ieg.com.br

Rio de Janeiro

Universidade Cândido Mendes/Centro de Estudos Afro-brasileiros

Fone: (21) 2516-2916

Fax: (21) 2516-3072

Site: www.candidomendes.br/ceaa

Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)/Centro Negro

Fone: (22) 2726-5166

São Paulo

Universidade de São Paulo/Centro de Estudos Africanos

Fone: (11) 3091-3744

E-mail: cea@edu.usp.br

Paraná

Universidade Federal do Paraná

Fone: (41) 363-5365

Universidade Estadual de Londrina (UEL)/Núcleo de estudos afro-asiáticos

Fone: (43) 33270-6957

E-mail: mnilza@uel.com.br

Brasília

Universidade de Brasília

Fone: (61) 3307-2936

Tocantins

Universidade Federal de Tocantins/Núcleo de Assuntos e Estudos Indígenas (NEAI)

Fone: (63) 9971-9914

Rio Grande do Sul

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)/Laboratório Étnico Afro-brasileiro.

Fone: (51) 3288-9000

E-mail: juliobernardes@supering.com.br e instituto.julio-bernardes@uergs.edu.br

REFERÊNCIAS

ALVES, N.; GARCIA, R.L. (Orgs). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 81-110.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: SECAD/MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diversidade na Educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB).

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>.

CÂMARA Legislativa do Distrito Federal. Lei nº 1.187, de 13 de setembro de 1996, Lei nº 3.361, de 15 de junho de 2004, Lei nº 3.456, de 4 de outubro de 2004, Lei nº 3.788, de 2 de fevereiro de 2006, Lei nº 4.550, de 2 de março de 2011.

COMERLATTO, Dunia *et al.* Gestão de políticas públicas e intersetorialidade: diálogo e construções essenciais para os conselhos municipais. *Katálysis*, Florianópolis, v.10, n. 2, p. 265-271, 2007.

CASHMORE, Ellis *et. al.*. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. *Racismo e anti-racismo na Educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p. 141-160.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. Campinas: Autores Associados, 1999.

FAZENDA, I. C. A – *Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FERNANDES, Florestan (1978) A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Ática.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Madalena. A Formação Permanente. In: Freire, Paulo: Trabalho, Comentário, Reflexão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1933.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José (Orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, Nilma Lino (Org.). *Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GONZALES Lélia. *Em Lugar de Negro*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi – As sociedades indígenas no Brasil através de uma exposição integrada. In _____(Org.) – Índios no Brasil, SMC-SP, São Paulo, 1992.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Yvonna S. Uma abordagem naturalista para a avaliação: o amadurecimento da avaliação. In: SANDERS, J. (Org). *Introdução à avaliação de programas sociais: coletânea de textos*. São Paulo: Instituto Fonte para o Desenvolvimento Social, 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

HENRIQUES, Ricardo *et. al.* (Orgs.). *Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília: SECAD/MEC, 2007. (Cadernos SECAD). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>>

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: UNESCO, 2002.

JONES, James M. *Racismo e preconceito*. São Paulo: Edusp, 1973.

JUNQUEIRA, Luciano Antônio Prates; INJOSA, Rose Marie; KOMATSU, Suely. Descentralização e intersectorialidade na gestão pública municipal no Brasil: a experiência de Fortaleza. In: CONCURSO DE ENSAYOS DEL CLAD EL TRÁNSITO DE LA CULTURA BUROCRÁTICA AL MODELO DE LA GERENCIA PÚBLICA: PERSPECTIVAS, POSIBILIDADES Y LIMITACIONES, 11, 1997, Caracas. [Trabalhos apresentados]. Disponível em: <<http://unpan1.un.org/intrdoc/groups/public/documents/clad/unpan003743.pdf>>

>

KAHN, Marina. “Educação indígena” versus “Educação para índios”: sim, a discussão deve continuar... *Em Aberto*, Brasília, n.63, p. 137-144, jul./set. 1994. Disponível em:

<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/941/846>>. Acesso em jan/2012.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. *Em Aberto*, Brasília, n.63, p. 5-9, jul./set. 1994. Disponível em:

<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/941/846>>. Acesso em jan/2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Noêmia. *PPP na prática. Nova Escola Gestão Escolar*, Rio de Janeiro, ed. 11, p. 21, dez. 2010.

LUCIANO, Gersem dos Santos (Baniwa). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília; Rio de Janeiro: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação Para Todos). Disponível em: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/index/htm>>.

MARQUES, Ana José. *Políticas públicas e gestão da educação para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: percepções de gestores e gestoras do Ministério da Educação – MEC*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e competitividade - desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Revista USP*, n. 68, p. 46-57, dez./fev. 2005/2006.

MUNANGA, Kabengele. O racismo no mundo contemporâneo. *Cadernos Penesb*, Niterói, n. 2, p. 31-44, 2000.

NINCAO, Onilda Sanches. *Representações de professores indígenas sobre o ensino da língua Terena na escola*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo.

NÓVOA, António. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. _____. *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1991.

PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da (Orgs.). *Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

PINHEIRO, Luana et. al. *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. Brasília: IPEA; SPM; UNIFEM, 2008.

REIMERS, Fernando. Educación, Desigualdad y opciones de política em América Latina em el Siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, v. 30, n. 2, p. 11-42, 2000. ROMÃO, Jeruse. (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio*. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, Gustavo Tavares da. Políticas públicas e intersetorialidade: uma discussão sobre a democratização do Estado. *Cadernos Metrópole*, São Paulo, n. 19, p.81-97, 2008.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações Afirmativas e Diversidade Étnica e Racial. *In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação Para Todos).

LISTA DE SIGLAS

CEDIV	Coordenação de Educação em Diversidade
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena
DF	Distrito Federal
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul
SEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial
SEPIR/DF	Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial do Distrito Federal
SIL	Summer Institute of Linguistics
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNI	União das Nações Indígenas