

GT 3: Gestão escolar, práticas educativas e currículo da educação básica.

A INSERÇÃO CURRICULAR DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO

Ana Cláudia Oliveira da Silva

anaclaudiasilva.ufpe@gmail.com

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Agência Financiadora: FACEPE

Entremeado por intensa pressão dos movimentos sociais por liberdade, direitos civis e democracia, após um hiato de quase 20 anos do longo período de governo militar, o Brasil iniciou no final da década de 1970 o processo de abertura política e, em 1985 com a ascensão do primeiro governo democrático, a Emenda Constitucional nº 25 convocava as eleições para a Assembleia Nacional Constituinte. Não obstante toda instabilidade pelo qual passava a população brasileira, face aos alarmantes níveis de empobrecimento, em decorrência, por seu turno, das restritivas políticas sociais dos governos militares, é possível afirmar que a Constituição de 1988 foi a primeira Constituição democrática na História do Brasil. Alcinhada de “Constituição Cidadã”, obteve ampla participação dos movimentos sociais em seu processo de elaboração, unindo grande parte dos mais distintos segmentos sociais do País.

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

Finalmente reconhecida a pluralidade cultural brasileira, a educação deveria promover um ensino voltado ao respeito pelas diferentes culturas, à igualdade nas condições de acesso e valorização das matrizes indígenas e afro-brasileiras. Afiança a Constituição Federal, no artigo 242, § 1º, que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.

A Constituição de 1988 foi um marco na História da educação brasileira. E, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que esteve em discussão de 1988 até 1996, ratificou sua determinação e, igualmente orientou para o tratamento da pluralidade cultural nas escolas.

Art. 26 - § 4º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia.

Art. 32 - § 3º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

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

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

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

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

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

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

- fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Todavia, enquanto os embates aconteciam no processo de aprovação da LDBEN, muitas iniciativas começaram a emergir como fruto das intensas discussões presentes na sociedade. Se, tomarmos como referência o exemplo do Estado de Santa Catarina, podemos encontrar diversas medidas legais que visam incluir a temática da diversidade etnicorracial no currículo escolar antes mesmo da promulgação da LDB, como a Lei nº 2.830/93 do Município de Itajaí, a Lei nº 3.410/97 de Criciúma e a Lei nº 4.446/94 de Florianópolis respectivamente (ROMÃO, 2009). Belém, com a Lei Municipal nº 7.6985/94, e Aracaju, com a Lei Municipal nº 2.251/94, também podem ser evidenciadas. Isto indica o quanto os movimentos sociais estiveram organizados em todo país e, estrategicamente vêm buscando transpor cada degrau na intenção de atingir seu principal propósito, qual seja, o reconhecimento e a valorização da diversidade em todos os âmbitos sociais.

Aprovada sob o número 9394/96, a LDBEN apontou a necessidade da organização de uma base curricular comum em todo o país, o que corroborou para instituir os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs em 1997. Estes, por sua vez, incluíram as temáticas sobre diversidade, tais quais Pluralidade Cultural e Meio Ambiente, enquanto Temas Transversais.

O debate sobre a inclusão nos currículos oficiais da História da África, de forma específica, foi retomado e, consubstanciou-se no Projeto de Lei nº 259 que, foi apresentado no Congresso Nacional em 11 de Março de 1999. Dispondo sobre a obrigatoriedade da inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos currículos oficiais, tramitou naquele órgão por quatro anos até que, em 9 de Janeiro de 2003, a LDB foi alterada e acrescentados os artigos 26 A, 79 A e 79 B, dando origem a Lei 10.639. Decretada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, na gestão do Ministro da Educação Cristovam Ricardo Cavalcanti

Buarque, a referida lei estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", entre outras providências.

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

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

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

Nota-se que a Lei 10.639 não inclui a temática indígena. Nesse sentido, após várias reivindicações e veementes discussões, fruto do protagonismo histórico dos povos indígenas, aliado aos intelectuais que discutiam essas questões, em 10 de Março de 2008 foi promulgada a Lei 11.564 que acresce à Lei 10.639, dessa vez, sob os auspícios do Ministro Fernando Haddad.

Estabelecendo a obrigatoriedade curricular do tratamento da história e cultura indígena, determinou a Lei:

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

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

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

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

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

As referidas Leis são consideradas pelos movimentos negros e indígenas como instrumentos indispensáveis na luta contra as desigualdades etnicorraciais, uma vez que a instituição escolar possui a aptidão legal para contribuir com a desconstrução de preconceitos e estereótipos negativos associados a esses grupos e, dessa forma promover uma educação centrada no conhecimento e respeito das diversas peculiaridades singulares que compõem a população brasileira. Entretanto, como sabemos, uma Lei pode tornar-se letra morta quando sua aplicabilidade representa mais um problema do que uma solução, ou seja, pode haver um distanciamento entre a prescrição e a efetivação de fato.

Vale destacar que são muitos os instrumentos de política acionados visando garantir o cumprimento da legislação em foco, o que é indicativo de que as reivindicações e lutas das forças interessadas ganharam permeabilidade nos aparelhos de Estado. Neste sentido, para apoiar e garantir o cumprimento da Lei 10639, outros mecanismos legais foram elaborados, dentre eles, o Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP 001/2004. Estes documentos visam instituir e fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e, o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Posteriormente, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, foi elaborado como um documento pedagógico que objetiva orientar os sistemas de ensino e as instituições educacionais para a implementação da Lei 10.639/03.

É necessário atentar para o fato de que no momento de publicação dos documentos mencionados, a Lei 11.645/08 ainda não havia sido aprovada e, por essa razão, não há alusão à história indígena. Ainda assim, o Plano Nacional sofreu algumas pequenas modificações no texto original para incluir a temática indígena por ocasião da publicação da última Lei. Entretanto, como expresso no título e na apresentação do texto, fica claro que o foco continua sendo a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, mesmo que no Plano Nacional esteja expresso categoricamente que, sempre que houver possibilidade, o teor da Lei 11645/2008 deve ser compreendido nas orientações.

Em Pernambuco a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 se deu de forma bastante peculiar com a instituição de duas disciplinas específicas criadas para dar conta da base diversificada do currículo, a saber: “*Educação, Direitos Humanos e Cidadania*” e “*História da Cultura Pernambucana*”. Todavia, há de considerarmos que o arranjo pernambucano tendeu a fugir das prescrições estabelecidas na Lei. Como expresso em seu texto, estes conteúdos deveriam ser tratados, especialmente, nas áreas de Artes, Literatura e História. Entretanto, no referido estado as temáticas afro-indígenas não ocuparam o lugar conquistado legitimamente nas áreas de Artes, Literatura e História, antes, foram incorporadas aos dois novos componentes curriculares.

Ainda que a iniciativa não possa ser considerada desprezível, já que indica um modo próprio de tratamento da questão, e assim, o exercício de uma autonomia, certamente, de acordo com as condições objetivas locais, nota-se problemas nesses arranjos. De fato, as temáticas prescritas pela Lei passaram a dividir o espaço com diversos outros tópicos de discussão contemporâneos, tais como os debates sobre cidadania, direitos das crianças e adolescentes, pessoas com deficiência, idosos e questões de gênero. Sem o intuito de depreciar os demais temas, posto que sejam igualmente importantes, é no mínimo questionável essa junção de assuntos tão específicos e distintos entre si.

Ressalte-se ainda, a própria secundarização das duas disciplinas criadas pela política de educação estadual para dar conta dos conteúdos destacados anteriormente. Não é novidade que os componentes curriculares mais tradicionais como Língua Portuguesa e Matemática estão sempre em destaque em relação às outras disciplinas. Entretanto, componentes que servem como complementos da carga horária docente ficam ainda mais distantes na escala de importância do currículo, especialmente quando as orientações das políticas educacionais apontam para uma educação essencialmente tecnicista e voltada para a produtividade. Visando oferecer respostas às exigências da sociedade capitalista no contexto neoliberal, as matrizes curriculares dos sistemas de ensino geralmente acabam por direcionar seus esforços apenas para a preparação da força de trabalho. Nesse sentido, a escola para ser reconhecida como de qualidade, precisa estar organizada cada vez mais nos moldes do mercado. Sendo assim, não se trata de uma disposição verdadeira e efetivamente democrática, quando não se discute a educação como proposição de um mundo mais ético para além de relações sociais conflituosas permeadas por todo o tipo de truculências violentas que são produtos da falta de uma reflexão mais apurada da realidade, mesmo porque a reflexão posta encontra-se essencialmente voltada para o tecnicismo. A questão não é tornar o excessivo tecnicismo educacional irrelevante, mas pensar a educação sob uma perspectiva tecnicista e humanizadora que possam se hibridar com equidade.

De acordo com o que foi delineado anteriormente pode-se afirmar que “a racionalidade imposta pelo processo produtivo, que objetiva garantir resultados eficientes, penetra no interior do sistema escolar e atinge o próprio processo pedagógico” (Teixeira 2001, *apud* GRISCHKE; HYPOLITO, 2009, p. 109). Dourado (2007), por seu turno, nos sugere que

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

Segundo dados levantados junto a Secretaria de Educação de Pernambuco, (Sousa e Rodrigues, 2011), o sistema educacional do âmbito estadual possuía, em 2008, uma rede de 1.101 escolas e uma matrícula de 907.301 alunos, sendo o detentor do maior peso da oferta de educação básica oferecida no Estado. Tal crescimento quantitativo, contudo, não foi acompanhado de um desenvolvimento qualitativo, pois, de acordo com Dourado e Oliveira (2009)

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

Há alguns anos, foi implantada no Brasil uma série de medidas que visavam melhorar a qualidade da educação. Estabelecidas essas políticas, entre as quais estavam a progressão continuada e os programas de aceleração, o que era uma tentativa de resolução para as dificuldades tornou-se outro problema, pois tais medidas mostraram-se incapazes de solucionar a questão da qualidade.

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

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

Entre os anos de 1999 e 2006, o governo de Pernambuco esteve em total sintonia com o Governo Federal (aliança PMDB-PFL) e sinalizou uma clara orientação da gestão da educação na perspectiva neoliberal. Entre as políticas que tiveram destaque naquela gestão situam-se a elaboração do PEE/PE 2000-2009 e a implementação das Unidades Executoras - UEX, sendo esta última a abertura necessária para que fossem implantados os programas federais Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE. Em 2007, apesar de ter havido uma mudança, do ponto de vista político partidário na administração estadual (aliança PP-PDT-PSC-PL-PSB), não houve uma ruptura efetiva com as diretrizes do governo anterior. Ao contrário, ressaltou-se aqui a promulgação do Plano de Modernização da Gestão Pública-Metas para a Educação/PMGP-ME, no mesmo ano (SOUSA; RODRIGUES, 2011). O texto do documento pronuncia:

estamos implantando um Modelo de Gestão que tem *foco em resultados* e que na área da Educação significa o meio mais eficaz para alcançarmos melhores indicadores sociais, diminuindo as taxas de repetência e evasão escolar, de analfabetismo e, sobretudo, proporcionando uma educação de qualidade às crianças e jovens pernambucanos, onde todos tenham o direito de aprender e de evoluir (GOVERNO DE PERNAMBUCO, 2007, p. 3) (grifo nosso).

Desse modo, o PMGP-ME objetiva garantir a qualidade da educação pública definindo metas que visam a melhoria dos indicadores educacionais com foco nos resultados, o que confirma sua filiação aos axiomas da administração gerencial. Nesse sentido, percebem-se nos últimos anos, algumas mudanças na área da educação que refletem posturas políticas idênticas, embora se situem em posições bem distintas entre si.

Como se observou no início deste tópico, a gestão educacional de Pernambuco instituiu as disciplinas EDHC e HCP em 2007 na intenção de contemplar os postulados descritos nas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Em que pese o fato de serem disciplinas secundarizadas no currículo, operadas como complementos de carga horária, além de eximirem os outros componentes curriculares de trabalharem com os conteúdos determinados, não há dúvida de que tiveram seu grau de importância para a discussão das questões

etnicorraciais. Todavia, essa foi a realidade até 2010, quando as disciplinas foram extintas.

Vale destacar que o Ministério Público de Pernambuco atua fortemente no controle e regulação da política educacional do estado, sobretudo, por meio da ação da sua Promotoria de Educação. Conforme dados levantados nesta Promotoria, a ação da SEDUC – PE de extinguir os componentes curriculares EDHC e HCP tomou por base a quantidade de horas-aula que excedia as recomendadas pela LDB. Esta ocorrência reforça nossa interpretação de que a atual gestão educacional de Pernambuco não vê como prioridade a inclusão desse debate no âmbito escolar, pois desvaloriza os conteúdos de grande relevância em função da otimização dos recursos.

O Ministério Público de Pernambuco - MPPE vem acompanhando há alguns anos o processo de implementação das Leis 10.69/03 e 11.645/08 no estado. No Grupo de Trabalho Racismo discute-se, desde 2002, a construção de estratégias de enfrentamento ao racismo dentro do MPPE partindo do conceito de Racismo Institucional e de suas consequências para a população negra de Pernambuco. No que se refere ao âmbito educacional, o GT firmou Termos de Ajustamento de Conduta junto a um grande número de cidades de todo território pernambucano visando fazer cumprir as Leis supracitadas. No *site* do MPPE podemos encontrar legislações, pareceres e documentos diversos que demonstram como esse tema está sendo trabalhado naquele órgão. Além do GT, outro órgão está trabalhando pela implementação dos conteúdos afro-indígenas nas salas de aula, a Promotoria de Educação.

Foi por meio da instauração de procedimentos de investigação da referida promotoria que foram observadas várias lacunas na implementação das Leis em Pernambuco. Do número significativo de professores temporários à falta de fiscalização da rede privada, ou seja, a rede estadual apresentou diversos problemas no período investigado. Prática recorrente em diversas outras redes, os professores temporários recebem pouca, ou nenhuma capacitação. Já, o trabalho de supervisão da rede privada sobre o ensino das temáticas afro-brasileira e indígena, responsabilidade de fiscalização que a LDBEN prevê para o ente federativo estadual no Artigo 10 e no Artigo 17, inciso III que, por sua vez, a Instrução Normativa Estadual de Pernambuco nº. 006/07 reforça, ainda não foi colocado em prática, segundo dados coletados. Outrossim, há certa falta de controle nesse aspecto.

De acordo com Duk (2006, p. 22), “as reformas educacionais e a resposta à diversidade das necessidades educacionais dos alunos e alunas brasileiros exigem novas aptidões em termos de formação docente”. Porém, as informações coletadas por meio de entrevistas com professores, demonstraram que não houve em sua formação inicial a preparação adequada para trabalhar com estes conteúdos. Ainda que compreendamos que há um processo longo quando se trata de uma reforma curricular de um curso, é preciso recordar que a primeira lei já está prestes a completar 10 anos de sua publicação e a maioria dos cursos de graduação ainda não oferece em sua grade curricular obrigatória essas disciplinas específicas.

Quanto à capacitação para os professores que já estão exercendo o magistério, uma vez que a formação inicial é defasada nesse aspecto, verificamos sua necessidade cogente. São poucas ou nenhuma as formações continuadas/capacitações oferecidas aos professores. Duk (2006) afirma que as poucas ações de formação possuem caráter pontual e sempre acontecem em breves períodos de tempo. Além disso, não consideram as necessidades dos professores, estando, na maioria das vezes, desvinculadas das práticas educacionais em escolas reais, ou seja, num currículo ativo. “Isto significa que a formação docente ainda é pensada como um processo ‘externo’ ao trabalho do professor(a) e não se fundamenta na recuperação ou análise da prática pedagógica dos educadores” (2006, p. 22).

Como declara o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana é sabido, atualmente, que há uma estreita relação entre o

pertencimento etnicorracial e o sucesso, ou fracasso, escolar. Isto quer dizer que a determinação legal é de fundamental importância para que a diversidade cultural brasileira integre o ideário educacional “como um rico acervo de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao melhor acolhimento e maior valorização dessa diversidade no ambiente escolar”.

Azevedo (2001) esclarece que as políticas públicas guardam intrínseca relação com as representações sociais da sociedade em que emergem. Do mesmo modo, para se efetivarem, precisam ter significado social e os docentes, em suas falas, demonstraram acreditar que as políticas apresentam melhores resultados na medida em que possibilitam uma reflexão no pensamento social. Nesse sentido, políticas valorativas parecem ser as mais adequadas à realidade educacional. Além disso, o modo como esses conteúdos são trabalhados faz uma grande diferença. Elencam fatores diversos que, se não forem tomadas as devidas precauções, em vez de facilitadores do processo, podem tornar-se um embargo a implementação da Lei 11.645.

Conclui-se que a legislação que inclui no currículo a História e Cultura afro-brasileira e indígena é de grande importância para que efetivas transformações no imaginário social aconteçam. E, embora não seja a solução, a lei supramencionada tem sido um grande passo pois, o antes e o depois na sala de aula, com a lei, não serão mais o mesmo. Destarte, Amorim (2011) sintetiza a discussão, afirmando que

não podemos dizer que as práticas cotidianas escolares não estejam mudando. Há avanços e recuos. Muitos educadores estão envolvidos com a construção da identidade e da cultura negra. Podemos depreender, a partir das nossas andanças, que mesmo em escolas cujas atividades ainda estão pautadas numa perspectiva menos crítica em relação a essas questões, há, de certa forma (por meio de materiais e práticas), um cuidado com a diversidade, procurando trazer à tona elementos de reflexão sobre a nossa realidade. Isso indica que estamos em processo de mudanças (2011, p. 74).

Como analisamos, no cenário educacional de Pernambuco há uma valorização da educação com ênfase na qualidade, que impulsiona a produtividade com foco nos resultados. Entretanto, essa não é prerrogativa da atual gestão, em específico. Há décadas as distintas gestões do estado seguem sintonizadas com os ditames de uma política neoliberal presente em todos os setores sociais. Nesse sentido, a educação como instrumento de formação ampla, para exercício da cidadania e emancipação social permanece comprometida e incipiente. Destarte, se faz necessário que a gestão pública atue para além da elaboração de políticas públicas educacionais e ofereça condições concretas de sua materialização no chão da escola, possibilitando a efetiva inserção das temáticas afro-indígenas no currículo escolar como forma de combater estereótipos e discriminações e contribuindo para o pleno desenvolvimento político e social das novas gerações.

REFERÊNCIAS

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

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O Estado, a Política Educacional e a Regulação Do Setor Educação no Brasil: uma abordagem histórica. IN: FERREIRA, N. S. e AGUIAR, M. A (Orgs.). Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Constituição Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm <acesso em 27/05/2011 >

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília/DF. Outubro de 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003 in: Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília/DF. Outubro de 2004.

BRASIL. Lei nº 11.645/2008. BRASIL. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

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

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

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