

ET-3 Gestão escolar, práticas educativas e currículo da Educação Básica

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: A LEI 11.645/08

Maria da Penha da Silva*

Introdução

O presente texto é resultado de mais uma das inúmeras inquietações que surgiram no decorrer dos últimos quatro anos os quais que nos dedicamos a pesquisar a respeito da inclusão dos conteúdos referentes à diversidade étnico-racial no currículo da Educação Básica pública, na Prefeitura Municipal do Recife, em especial no que concerne aos debates e a problematização sobre o ensino da História e das culturas dos povos indígenas no Brasil, tendo como objetivo principal, compreender os processos de aplicação da Lei 11.645/08. Partindo do princípio que a Lei em questão se destinou não só a atender algumas demandas sociais dos povos indígenas, no sentido da desconstrução dos estereótipos existente em torno das suas expressões socioculturais, mas também compreendemos como um direito social de todos os cidadãos brasileiros. Direito adquirido desde a aprovação da Constituição Federal de 1988, expressado no Artigo 215, determinando que, “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.” Nessa perspectiva, vemos a importância para a sociedade brasileira como um todo, ter acesso ao conhecimento sobre a efetiva atuação das diferentes etnias indígenas nos processos contínuos da construção da História no Brasil. E assim, promovendo múltiplas oportunidades de reflexões e aprendizagem a partir da leitura crítica das relações políticas, econômicas e sociais estabelecidas na sociedade contemporânea.

No esforço para realizarmos o presente estudo, foi necessário uma breve análise bibliográfica e documental, a qual incluiu: os estudos sobre algumas produções acadêmicas nas áreas de Políticas Públicas educacionais, com ênfase na legislação; Currículo; e Práticas pedagógicas. Como condição para analisarmos os limites e desafios nos processos de formulação da Lei 11.645/08, sua implementação e aplicação na referida Rede de Ensino; a participação como aluna especial nos PPGH/ e no PPGE da UFPE; a participação em muitos eventos científicos com a apresentação de trabalhos. Esse processo da pesquisa tem contribuído para o direcionamento da observação e levantamento dos dados no campo empírico. Tendo em vista a utilização da metodologia da pesquisa qualitativa, a qual nos possibilitou realizar uma breve análise das iniciativas políticas do governo municipal em implementar ações que atendessem as exigências da referida Lei; dos componentes curriculares proposto pela Secretaria de Educação; e dos subsídios didáticos e práticas docentes de três escolas. Nas quais duas delas atuamos em períodos distintos como professora de biblioteca. Uma no ano de 2008, e outra no ano de 2009. Enquanto a terceira permanecemos durante todo o período de 2008 à 2011, atuando na equipe gestora, como Assistente de Direção. Vale ressaltar que o fato da atuação nas três escolas não ser diretamente com a prática docente, nos permitiu a distância necessária para analisarmos as referidas práticas em relação às exigências da Lei 11.645/08.

Todavia, o objetivo do presente texto é contribuir para as reflexões sobre o contexto político e social da formulação, implementação e aplicação da citada Lei, enfatizando a importância desses debates para a construção de um projeto de sociedade justa e igualitária. Nesse sentido, inicialmente, situamos a Lei em questão, no âmbito das discussões sobre as políticas educacionais no Brasil que sugerem ações promotoras de uma Educação Intercultural, na perspectiva da interculturalidade crítica. Em um segundo momento, problematizamos a ideia sobre interculturalidade, tendo como aporte teórico os estudos de Catherine Walsh (2001; 2009; 2010), para estabelecermos uma relação entre a Lei 11.645/08 e a Educação Intercultural. E concluímos com uma breve análise sobre o texto da referida Lei.

*Professora do Ensino Fundamental I da Prefeitura do Recife. Especialista em o Ensino da História das Artes e das Religiões, pela UFRPE. Graduada em Pedagogia pela FUNESO.

Políticas educacionais: o porquê da inclusão da diversidade étnico-racial no Currículo da Educação Básica?

Para compreendermos a inclusão das discussões sobre a diversidade étnico-racial na escola como uma política pública, se faz necessário pensarmos como são formuladas as políticas públicas nacionais. E estabelecermos relações entre as políticas educacionais e os outros projetos políticos mais amplos, que dizem respeito a diversos setores da sociedade em determinado contexto sociopolítico, tendo em mente que, “As políticas públicas são construções sociais e históricas cujos determinantes são necessariamente complexos e múltiplos. Tais determinantes podem ser classificados, em linhas gerais como sociais, culturais, políticos e econômicos”. (GOMES, 2011, p. 19). Nesse sentido, compreendemos que qualquer política pública, inclusive as educacionais não surgem casualmente, ou seja, estão atreladas as outras articulações políticas no âmbito da sociedade como um todo.

Partindo desse princípio, Akkari (2011), se referiu às políticas educacionais como, “um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação a escola.” (p. 12) Tendo como objetivo garantir a mediação entre as necessidades sociais em Educação e os serviços oferecidos pelos governos. Para isso, as políticas educacionais devem abranger quatro componentes principais: a)legislação; b)financiamento; c)controle e execução; d)relações com a economia e a sociedade civil.

Procuramos situar nossos estudos na discussão do primeiro componente citado, a *legislação*, em especial a legislação que vem regulamentando a inclusão da diversidade étnico-racial no currículo da Educação Básica. Partimos do princípio que as leis são constituídas a fim de atender as demandas e interesses comuns de determinados grupos sociais ou a toda sociedade. E no que se refere à educação formal, semelhante aos pesquisadores citados, Gomes e Silva (2011) nos lembrou que, “O campo de educação deve ser compreendido de forma articulada com as mobilizações sociais, políticas e culturais que se desenvolvem na sociedade”. (p. 17).

Azevedo (2004), nos seus estudos analíticos sobre a teoria de Jobert e Muller, já afirmava que, “Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensa-la sempre em sua articulação como o planejamento mais global que a sociedade constrói como projeto e que se realiza por meio da ação do Estado.” (p. 60). Considerando que esses construtos estão atrelados ao contexto político de cada momento histórico e conjuntura política da sociedade em questão,

Tal projeto de sociedade, por sua vez, é construído pelas forças sociais que têm poder de voz e de decisão e que, por isto, fazem chegar seus interesses até ao Estado e à máquina governamental, influenciando a formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação. (AZEVEDO, 2004, p. 60).

Nessa perspectiva, encontramos nos estudos de Azevedo (2004 e 2011); Azevedo e Santos (2009); Gomes (2011); e Marques (2011), registros de que nas últimas décadas do Século XX, a sociedade brasileira saiu de um longo período de regime político ditatorial, e vivenciou uma grande movimentação social pela redemocratização das políticas públicas. E dentre outros setores da sociedade, a Educação passou por significativas reformas.

Dentre essas reformas no setor educacional, observamos mudanças a partir da inserção de conteúdos curriculares voltados para o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-raciais no Brasil. Nesse sentido, dentre outros estudos, Gomes (2010); Nascimento (2010); Gomes e Silva (2011) mencionaram a forte atuação e organização dos movimentos sociais em especial o chamado Movimento Negro e os Movimentos Indígenas na conquista das recentes mudanças na legislação educacional brasileira, fomentando os debates sobre os preconceitos e as discriminações étnico-raciais ainda latente no seio da sociedade brasileira e que conseqüentemente vinha sendo reforçado no cotidiano de algumas práticas escolares.

Nesse sentido, o referido debate veio respaldar a formulação de algumas políticas educacionais por meio da inclusão legal nos documentos oficiais nacionais que propõem o desenvolvimento de programas e ações educativas. A exemplo da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), do Parecer do CNE/CEB nº 14/99, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena; da Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira e Africana; das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), da criação do PROLINDE (2009) um Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas; da Lei 11.645/08, que trata da inclusão do ensino da História e das culturas dos povos indígenas no Brasil no currículo da Educação Básica, nas escolas da rede pública e privada.

Observamos que na relação das políticas educacionais acima mencionadas, as que tratam do reconhecimento da diversidade étnica e sociocultural, destacam-se algumas diretamente voltadas para as populações indígenas, a exemplo da *Educação Escolar Indígena*, que também é conhecida como *Educação Bilíngue* ou *Educação intercultural*, em função de além do ensino da Língua Portuguesa, viu-se a obrigatoriedade do ensino das línguas originárias dos povos a que se destina, além do respeito às suas expressões socioculturais.

Queremos enfatizar que reconhecemos a importância da Educação escolar diferenciada para os povos indígenas, como também para as populações quilombolas, e as populações rurais. Todavia, nosso foco de estudo está nas políticas educacionais voltadas para a educação das relações étnico-raciais no sistema de ensino comum a toda população brasileira. Nesse sentido, trataremos o conceito de *Educação Intercultural*, a partir da perspectiva da *interculturalidade crítica*, que discutiremos mais adiante. Sendo nessa perspectiva que faremos uma breve análise do texto da Lei 11.645/08.

De qual educação intercultural estamos falando?

A princípio devemos ter em mente que o termo *interculturalidade* é um tanto quanto polissêmico. Pelo fato de ser objeto de discussões incessantes de diversos autores em diferentes contextos históricos e geográficos.

Alguns estudos no Brasil associam a discussão sobre interculturalidade aos debates sobre o multiculturalismo e atribuem sentidos semelhantes a ambos os conceitos e perspectivas. Dentre esses os estudos Candau (2008; 2011), Reinaldo Fleuri (2003; 2004). Enquanto Catherine Walsh; Fidel Tubino e pesquisadores/as de outros países da América Latina defendem que *multiculturalismo* e *interculturalidade* são conceitos distintos e vistos a partir de diferentes perspectivas.

Diante da complexidade sobre a definição do conceito em questão, optamos pela abordagem feita por Walsh (2010), no texto *Interculturalidad crítica y educación intercultural*, que tratou o referido termo a partir de três perspectivas: da *interculturalidade relacional*, da *interculturalidade funcional* e da *interculturalidade crítica*.

A perspectiva da *interculturalidade relacional* é vista como o intercâmbio cultural pré-estabelecido entre os diferentes grupos étnico-culturais que convivem no mesmo espaço geográfico, ignorando as relações de poder. Nessa direção, defendia-se que sempre existiu a interculturalidade nos países da América Latina, em função da formação étnico-cultural diversa. A referida pesquisadora problematizou essa visão afirmando que,

No obstante, el problema con esta perspectiva es que, típicamente, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación. De la misma forma, limita la interculturalidad al contacto y a la relación -muchas veces a nível individual-, encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedade -sociales, políticas,

económicas y también epistémicas- que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad. (WALSH, 2010, p. 77).

Enquanto a perspectiva da *interculturalidade funcional* se fundamentou na ideia do reconhecimento da diversidade sociocultural existente, pregando como princípio básico, o respeito e a tolerância às suas diferentes expressões socioculturais, visando à integração dos grupos considerados diferentes no interior da estrutura social vigente. Segundo a citada pesquisadora, essa visão provocou uma falsa harmonia social na medida em que não se questionou as relações de poder estabelecidas nos processos históricos de construção dessa diversidade.

Nesse sentido Walsh problematizou a perspectiva da *interculturalidade funcional*, sobe a acusação dessa perspectiva omitir as relações de poder inerente a esses processos, diluindo os aspectos socioculturais específicos entre a cultura geral (ocidentalizada), considerada superior (WALSH, 2010, p. 77).

Essa pesquisadora optou então pela defesa da terceira perspectiva: a *interculturalidade crítica*, que se opôs às duas outras citadas, tendo como princípio básico a consciência sobre os processos de construção histórica e social da diversidade sociocultural. Processos pelos quais são legitimadas as relações de poder. E a partir dessa afirmação a interculturalidade é pensada como um espaço de questionamento das relações de poder. Como possibilidade de estabelecer relações dialógicas, criando condições de respeito, igualdade e equidade, no intuito de construir um novo projeto de sociedade. Um projeto mais amplo, que não se restrinja apenas há alguns grupos étnico-raciais, mais que seja expandido para todos os setores da sociedade (WALSH 2010, p. 78-79).

Com base nos estudos da pesquisadora acima citada, compreendemos a Educação Intercultural como um processo contínuo de construção de relações humanas mais justas e igualitárias. Na medida em que criarmos possibilidades de analisarmos os conflitos e tensões provocados pelas condições que foram gestadas as diferenças socioculturais existentes não só na escola, como também na sociedade como um todo. Assim estaremos oportunizando as nossas crianças e jovens a optarem por não permanecerem reproduzindo os estigmas e preconceitos enraizados na nossa sociedade, mas construir relações sociais respeitadas e conscientes dos resultados benéficos que possam trazer.

Logo pensamos na Lei 11.645/08 como uma das possibilidades de implementações de políticas públicas que ofereçam condições para a implantação de uma Educação Intercultural na perspectiva crítica. A partir da promoção de atividades pedagógicas que aproximem o público estudantil do conhecimento sobre as expressões socioculturais dos povos indígenas. Expressões essas, que trazem marcas dos processos de colonização vivenciados pelos referidos povos.

Todavia, chamamos a atenção para os riscos que a ausência de políticas públicas efetivas possa trazer para a abordagem equivocada sobre o conteúdo da referida Lei. A exemplo da falta de formação continuada para os professores em atuação, como também a inclusão dessa discussão no currículo dos cursos de licenciatura, o pouco investimento na produção e distribuição de subsídios didáticos de qualidade para as escolas.

A ausência dessas políticas pode resultar na permanência das abordagens pedagógicas meramente folclóricas, longe de uma leitura crítica sobre a História e as culturas dos povos indígenas contemporâneos.

O que propõe o texto da Lei 11.645/2008?

Devemos situar a referida legislação no âmbito do projeto de redemocratização política e social do Brasil, anteriormente mencionado. Lembrando que a princípio toda Lei é respaldada por demandas sociais que esperam ter atendidas suas expectativas e necessidades. No que confere a Lei 11.645/08, vemos como uma possibilidade de atender às reivindicações das populações indígenas no Brasil, que dentre suas mobilizações podemos destacar o movimento dos/as professores/as indígenas da Região Norte do país, mencionado nos estudos

de Grupioni (1995). Tais professores/as mostraram conhecimento sobre a ineficiência da educação formal brasileira, no que refere a difusão do conhecimento sobre as expressões socioculturais dos povos indígenas no Brasil. E nesse sentido reivindicavam mudanças nas práticas pedagógicas das escolas não indígenas, alegando que as práticas vivenciadas naquele período continuavam reproduzindo os preconceitos e as discriminações contra os povos indígenas. Em detrimento das desinformações veiculadas pelos livros didáticos distribuídos para as referidas escolas e das abordagens equivocadas a partir do Ensino de História do Brasil.

Os debates em torno das práticas criticadas pelo citado movimento de professores/as, foi respaldado pelos estudos de Gobbi (2006), Santomé (2008) e Macedo (2009) que constataram a existência de graves equívocos sobre os índios nas abordagens sobre a História do Brasil nos subsídios didáticos e nas práticas pedagógicas. Vendo como prática recorrente a exaltação à cultura europeia e o reforço às discriminações contra as populações indígenas.

Como mencionamos no início desse texto, as citadas legislações trouxeram itens que propuseram mudanças no currículo da Educação Básica, no que se refere à aproximação dos conhecimentos sobre as diferenças étnico-raciais existentes no país. Entretanto, vale ressaltar que essa abordagem é expressa de forma um tanto quanto genérica, principalmente quando é posta na condição dos temas transversais.

No pensamento de Nascimento (2010), a Lei 11.645/08 possibilitou que o tratamento dispensado à diversidade na escola passasse do âmbito da transversalidade para efetivamente ser incluído no currículo escolar, e dessa forma provocando,

[...] além da continuidade do debate da diversidade étnica e cultural na educação, a adoção de novas metodologias e práticas pedagógicas orientadas pelo respeito e reconhecimento destas diferentes presenças em nosso país, em nossas cidades e nas nossas escolas. (NASCIMENTO 2010, p 234.)

Em consonância com esse pensamento, Nilma Gomes (2011) reconheceu que a implementação da Lei 11.645/08 pode ser um dos caminhos para a difusão do conhecimento sobre os povos indígenas, entre os espaços escolares não indígenas e nas universidades, por meio das discussões sobre o tema no currículo dos cursos de Pedagogia e licenciaturas. (p. 232).

Reafirmamos a importância dessa discussão no meio acadêmico, tendo em vista ser um espaço de formação dos profissionais que irão multiplicar o conhecimento adquirido. Esses profissionais terão oportunidade de repensar sobre as posturas e ideias equivocadas que envolvem a temática indígena. A começar pela leitura e interpretação dos conceitos ultrapassados que encontram-se expressos no texto da Lei 11.645/08,

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

Artigo 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. (Grifamos).

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

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

Brasília, 10 de março de 2008; 187^o da Independência e 120^o da República. (Brasília, 2008, Lei nº 11.645/08).

Observemos que no texto da Lei acima transcrito a temática indígena ainda é tratada de forma superficial, no que diz respeito aos níveis de ensino no qual serão estudados os conteúdos referidos. No § 1º encontramos expressões que estão ultrapassadas nas discussões atuais e podem trazer interpretações equivocadas e panfletárias: “a luta dos negros e dos povos indígenas”, “resgatando”, “contribuições nas áreas sociais”, “formação da sociedade nacional”. Essas afirmações dão margem a interpretações deturpadas. A expressão “luta dos negros e dos povos indígenas” pode dar lugar a uma abordagem na qual esses povos foram e continuam sendo pensados apenas como vítimas permanentemente em lutas. Enquanto devemos refletir que, além da luta e dos confrontos, ocorreram diferentes formas de mobilizações e interações dos povos indígenas e dos negros na História do Brasil. E não devemos esquecer que ocorreram e ainda ocorrem inter-relações sociopolíticas desses grupos, na convivência com os demais grupos sociais no Brasil.

A expressão “resgatando as suas contribuições” nos remete primeiramente a ideia que essas contribuições ficaram no passado, e um passado bem distante. Quando compreendemos que as populações negras e indígenas, participaram e ainda participam ativamente do processo de construção histórica do nosso país.

Quando se refere ao negro e o índio na “formação da sociedade nacional”, reforça a ideia corrente de incorporação dos valores socioculturais desses indivíduos no contexto nacional remetendo-nos a “teoria da mestiçagem”, na qual os negros e os índios são vistos como um dos elementos apenas formadores na composição da sociedade brasileira. E quando é de interesse dos administradores dessa sociedade, esses elementos aparecem ou desaparecem oportunamente da cena da chamada história nacional.

Logo o § 2º indica que os devidos conteúdos citados “serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileira”. Dever-se-á estar presente em todo currículo escolar, entretanto, porque atribui responsabilidade a determinadas áreas de ensino mais que em outras pela inserção dos conteúdos referidos?!. Correremos o risco de permanecer com uma abordagem restrita, onde as demais áreas se sentirão desobrigadas a vivenciá-los. Ou ainda, por outro lado, os conteúdos serem tratados no âmbito dos temas transversais.

Então devemos perguntar: como tem ocorrido a abordagem dessa temática no âmbito do ensino das Artes, Literatura e da História do Brasil?

Partindo da observação de atividades vivenciadas em algumas escolas das redes públicas de ensino municipais e a rede estadual de Pernambuco, percebemos que a tentativa de contemplar a cultura afro-brasileira e indígena na área de Educação Artística na imensa maioria das vezes é feita apenas como aspectos simbólicos representativos genéricos do conhecido folclore brasileiro: enfatiza-se comumente as danças, as músicas e ritos, a culinária, os artefatos utilitários ou decorativos, tudo sempre superficialmente lembrado nas datas comemorativas.

Quando se trata da Literatura, uma primeira pergunta: como as chamadas literaturas regionais e nacional tratam essas temáticas? De acordo com os estudos de Silva (2008), constata-se uma abordagem preconceituosa realizada por alguns estudiosos pernambucanos do início do Século XX, sobre o índio nas expressões socioculturais regional,

Escritores e vários estudiosos, como Gilberto Freyre, Estevão Pinto, Câmara Cascudo, dentre outros, reafirmam o desaparecimento dos indígenas no processo de miscigenação racial, integração cultural e dispersão no conjunto da população regional. (SILVA 2008, p. 30).

O referido pesquisador observou também na sua pesquisa que os citados escritores geralmente expõem nas suas obras a extinção dos povos indígenas em Pernambuco e no Nordeste, como resultado do processo de “mestiçagem”. E os verbos empregados nos seus

textos estão sempre no pretérito e quando há referências aos poucos indivíduos indígenas encontrados, enfatizam o fato de não trazerem mais “características típicas” do seu povo e por isso são denominados de “remanescentes, caboclos ou mestiços”. É comum encontrar nessas obras termos como: “assimilação cultural”, “aculturação”, “cruzamento”, a última expressão se refere ao relacionamento sexual entre índios e não-índios, colocando-os nas mesmas condições que os animais.

E mesmo que encontrássemos obras literárias que tenham uma abordagem significativa, onde essas estariam disponíveis à comunidade escolar? Quantas bibliotecas escolares têm nas redes públicas de ensino ou ainda disponíveis para a população em geral tanto nas capitais, como em cidades maiores, municípios menores e povoados do interior? E qual a diversidade do acervo literário que trata das questões relacionadas à “contribuição histórica” afro ou indígena encontra-se nesses espaços?

Tratando-se da área de História do Brasil ainda são poucos/as os/as professores/as de História que tratam esses conteúdos na sala de aula de forma crítica. Mesmo por que a formação desses/as docentes na sua maioria não permitiu ou não promoveu oportunidades de reflexões que possibilitassem a desconstrução de alguns (pré)conceitos criados e registrados na História do Brasil pelo olhar colonial e presentes no livro didático, salvo raríssimas exceções.

Conviver com tais situações são os desafios postos a serem enfrentados para a efetiva aplicação da Lei em questão.

Gostaríamos de ressaltar que as reflexões sobre o texto da Lei 11.645/2008 não desmerece sua importância perante o contexto sociopolítico no qual se constituiu e no qual se encontra. Tendo em vista que nesses quatro anos da sua publicação vemos alguns resultados. A exemplo da inclusão no currículo de cursos de Licenciatura em História em algumas instituições de Ensino Superior no interior de Pernambuco, principalmente considerando que algumas dessas instituições ficam situadas em município próximos às áreas indígenas e tem estudantes pertencentes à esses povos. No que concerne às políticas educacionais da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, contamos com a criação do Grupo de Trabalho sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (GTERE), o qual tem trabalhado a discussão sobre a Lei 10.639/03. E que recentemente incluiu na sua agenda a intenção de discutir a Lei 11.645/08, a partir da inclusão do referente conteúdo como componente curricular nas escolas. Todavia, temos presente ainda às inúmeras dificuldades da efetivação das práticas pedagógicas nesse sentido, tendo em vista a ausência de ações afirmativas que às possibilitem. A exemplo a carência de formação continuada sistematizada para os/as professores/as, como também subsídios didáticos para o ensino da temática indígena.

Considerações finais

A partir da breve análise bibliográfica e documental (proposta curricular; diários de classe), seguida da estratégia de observação participativa, percebemos que as políticas públicas educacionais em um contexto político democrático são constituídas a partir das relações econômicas políticas e sociais, desde o nível global, nacional ao local. E segundo a análise de Azevedo (2004), para que as políticas pública sejam aprovadas e implementadas, devem estar atreladas aos interesses da sociedade civil, e em consonância com as forças governamentais, (p.67). Sendo fundamental a influência dos diversos setores da sociedade civil junto ao governo. Nessa sentido, observamos que no contexto político contemporâneo local e nacional, há mais abertura para a participação de alguns grupos pertencentes aos movimentos sociais. E esses têm atuado junto às autoridades governamentais, na formulação, na implementação e na fiscalização da execução de políticas públicas que atendam suas demandas. Todavia, não podemos esquecer que quando se trata de políticas educacionais, essas devem vir articuladas entre seus componentes principais. A exemplo das relações com a economia e a sociedade civil, que demanda os interesses setoriais; da legislação, que funciona

como um instrumento de normatização desses interesses; do financiamento, que vai orçar e disponibilizar recursos para a execução; da execução, que compete à gestão escolar a administração e aplicação das normas.

Nesses dois últimos casos, se não houver sensibilidade e interesses político por parte do governo e da gestão escolar, torna-se inviável a execução da legislação em questão.

No caso da Lei 11.645/08, vemos que para ocorrer a efetiva implementação e a aplicação, ainda há um longo caminho a ser percorrido. Tendo em vista que à sua aplicação ficará sobre a responsabilidade da gestão escolar e da prática docente, que por conseguinte encontra-se na dependência dos interesses do setor governamental, no âmbito da implementação de ações que difundam as normas expressas na referida Lei por meio: da formação continuada para os/as professores/as; distribuição de subsídios didáticos de qualidade para as bibliotecas escolares, para os/as professores/as e para os/as estudantes; viabilização de excursões pedagógicas nas áreas indígenas, como também trazer professores/as e estudantes indígenas às nossas escolas, com o objetivo de promover intercâmbios socioculturais com os povos indígenas.

Quando nos remetemos às políticas educacionais da Secretaria de Educação do Recife, no que concerne a Lei em questão, notamos que a abordagem sobre a temática indígena ainda é muito incipiente, o que fragiliza a implementação e execução de ações que favoreçam o conhecimento escolar sobre esses povos. Salientando ainda que até poucos anos atrás, o conhecimento escolar sobre os povos indígenas não era considerado relevante para a compreensão dos processos contínuos da construção da História de Pernambuco e até mesmo do Brasil. A presença indígena na História era vista apenas como elemento constituinte da formação do país, no início da colonização. E posterior a esse marco histórico, os povos indígenas pouco à pouco vão desaparecendo na História. O que contribuiu para a produção de estereótipos sobre as expressões socioculturais desses povos na nossa sociedade e nas nossas escolas.

Diante da realidade posta, vemos como insuficiente às ações de promoção de uma *educação multicultural* sobre a qual a Secretaria de Educação do Recife tem discursado. E concluímos com um questionamento que dar margem para outro estudo: qual a perspectiva de educação multicultural que a Secretaria de Educação do Recife tem trabalhado? Sabemos apenas que as práticas em exercício não condizem com a perspectiva da educação multicultural interativa defendida por Candau (2008), que se assemelha à concepção de educação intercultural crítica pensada por Walsh (2001; 2010), que discutimos nesse texto.

Referências bibliográficas

AKKARI, Abdeljalil, **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis, Vozes, 2011.

AZEVEDO, M, Lins de. **A educação como política pública**. 3ª ed. Campinas, Autores associados, 2004.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 42 set./dez. 2009, p. 534-550.

AZEVEDO, M, Lins de. Regulação da Educação Básica no Brasil a partir de programas federais. In; GOMES, Alfredo Macedo (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas, Mercado de Letras, 2011, p. 87-118.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília,

- Senado Federal. Disponível em www.senado.gov.br/legislacao/const/. Acesso em 15/05/2012.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Pluralidade cultural e orientação sexual**. 3ª ed. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flavio. CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, 2ª ed. Vozes, 2008, p. 13-37.
- CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro, Ed. 7 Letras, 2009.
- FLEURI, Reinaldo Matias.(Org.) **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro, DP&A editora, 2003.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. In: Conferência o desafio e dialógico nas relações interculturais, apresentada no **VI Encontro internacional do Fórum Paulo Freire Caminhando para uma cidadania multicultural**. Cidade do Porto, 19 a 22 de setembro de 2004.
- GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático**. São Carlos, UFSCar, 2006. (Dissertação Mestrado Ciências Sociais).
- GOMES, Alfredo Macedo. Políticas públicas, discurso e educação. In; GOMES, Alfredo Macedo (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas, Mercado de Letras, 2011, p. 19-33.
- GOMES, Nilma Lino. O Plano Nacional de Educação e a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectiva**. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. A Conae, a diversidade e o novo PNE. In: **Da Conae ao PNE 2011-2020: contribuições do Conselho Nacional de Educação**. São Paulo, Moderna, 2010, p. 193-222.
- GOMES, Nilma L; SILVA, Petronilha B. G. e. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma L; SILVA, Petronilha B. G. e. (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2011, p. 11-26.
- GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º 2º graus**, MEC/MAR/UNESCO, Brasília, 1995, p.481-521.
- MACÊDO, Celênia de Souto. **O índio como o outro: o desafio de construir uma identidade positiva a partir dos livros didáticos**. Campina Grande, UFCG, 2009. (Dissertação Mestrado Ciências Sociais).
- MARQUES, Luciano Rosa. Os conselhos escolares e a construção de uma cultura democrática nas escolas. In; GOMES, Alfredo Macedo (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas, Mercado de Letras, 2011, p. 209-328.
- NASCIMENTO, Rita Gomes. Educação Escolar Brasileira e Diversidade Étnica e Cultural: Contribuições dos Movimentos Negros e Indígenas para o Debate. In RONCA, Antonio

Carlos Caruso; RAMOS, Mozart Neves. **Da CONAE ao PNE 2011-2020: contribuições do Conselho Nacional de Educação**. São Paulo, Moderna, 2010, p. 223-252.

SANTOMÉ, T. J. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas em sala de aula**. 7ª ed. Petrópolis, Vozes, 2008, p.159-177.

SILVA, Petronilha B. G. e. Estudos Afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In, ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010, p. 37-54.

SILVA, Edson. História, povos indígenas e Educação: (re)conhecendo e discutindo a diversidade cultural. Texto apresentado no I Encontro Pernambucano de Ensino de História, no Centro de Educação/UFPE. Recife, 2007, dig. 11p.

SILVA, Edson H. **Xukuru: memórias e História dos Índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE) 1959-1988**. Unicamp, Campinas. 2008. (Tese de Doutorado em História Social)

SILVA, Maria da Penha. A “presença” dos povos indígenas nos subsídios didáticos: leitura crítica sobre as abordagens das imagens e textos impressos. In: **Mnemosine Revista**, v. 1, n. 2, Jul./Dez, 2010, p. 268- 290. Disponível em www.ufcg.edu.br/~historia/mnemosinerevista.

WALSH, Catherine, **La interculturalidad en la educación**, Lima, DINEBI, 2001.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro, Ed. 7 Letras, 2009, p. 12-42.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis ;WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz – Bolivia, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96. Disponível www.aulaintercultural.org//Interculturalidad_C. Acessado em 10/06/12.