

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LAURA FERNANDA RODRIGUES DA ROCHA

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº. 10.639/2003 NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Mariana

2015

LAURA FERNANDA RODRIGUES DA ROCHA

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº. 10.639/2003 NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinícius Fonseca
Instituição financiadora: Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG

Mariana

2015

R672i Rocha, Laura Fernanda Rodrigues da.
A implementação da Lei nº. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica [manuscrito] / Laura Fernanda Rodrigues da Rocha. - 2015.
185f.: il.: color; tabs.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinícius Fonseca.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Pós-Graduação em Educação.

1. Formação profissional. 2. Educação e Estado. 3. Currículos - Planejamento .
I. Fonseca, Marcus Vinícius. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 37.016

Catálogo: www.sisbin.ufop.br



Laura Fernanda Rodrigues da Rocha

"A Implementação da Lei 10.639/2003 na Rede Federal de Educação
Profissional, Científica e Tecnológica "

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação
da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Dr. Marcus Vinícius Fonseca (Orientador)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Kassandra da Silva Muniz
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Silvani dos Santos Valentim
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Ao Rafael, um pedacinho de mim andando por aí...

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, é imprescindível o agradecimento incomensurável à sociedade brasileira que não só viabilizou a realização desta pesquisa e desta formação, como o fez de uma maneira qualificada. Infelizmente, ainda não são todos(as) os(as) colegas que gozam das mesmas condições, como ainda não são todos(as) os(as) cidadãos(ãs) que têm oportunidades de chegar neste lugar. Por isso, sei do meu privilégio e não tenho palavras para agradecer a oportunidade de usufruí-lo, a não ser me colocar na luta para que essa possibilidade se torne um direito.

Agradeço também as instituições que viabilizaram concretamente este trabalho. O Instituto Federal Minas Gerais – *Campus* Ouro Preto, que possibilitou minha imprescindível liberação para esta formação, e todos(as) os(as) funcionários(as) que trabalharam nisso. Em especial, os(as) colegas e amigos(as) da Coordenadoria de Educação Física, Ana Paula, Júnior, Porfírio, Roni e também Ana Flávia, que nunca deixam nosso valioso trabalho se dissipar. Logo estarei de volta para retribuir esta possibilidade da melhor maneira: trabalhando.

Agradeço a Universidade Federal de Ouro Preto, materializada em todos(as) os(as) funcionários(as) e professores(as), principalmente na pessoa do Prof. Dr. Marcus Vinícius Fonseca que, com sua competência deixou essa trajetória muito mais fácil de ser percorrida. Agradeço também às professoras da banca Dr^a. Kassandra Muniz e Dr^a. Silvani Valentim pela leitura e pelas contribuições atentas, desde a qualificação desta pesquisa até a defesa.

Outra instituição muito importante trata-se da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG, que financiou essa pesquisa. Obrigada pelo incentivo.

Agradeço aos(as) amigos(as) de antes, durante e depois do mestrado. Ana e Couto, nossa proximidade esses dois anos com certeza deixou as coisas mais fáceis. Lu, que sei que sempre está por perto. Elôzita, que com sua descontração profunda e séria me ensinou muita coisa. Aos(as) amigos(as) de sempre! Vocês todos(as) deixam a vida mais doce!

Por fim, como não poderia deixar de ser, agradeço às minhas raízes, aqueles(as) responsáveis por eu ser quem sou hoje: minha família! Mãe, com ensinamentos eternos e revisões pontuais. Pai, com o acolhimento e as ponderações. Avó, com o carinho e a ternura. E Filho, que simplesmente me ensina todo dia a ser quem eu sou! Vocês todos(as), com letras maiúsculas, são absolutamente corresponsáveis por cada escrito deste trabalho. Amor, amor, amor... Obrigada.

RESUMO

A presente pesquisa se propôs a problematizar o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a educação das relações étnico-raciais na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tendo como objetivo a realização de uma análise da institucionalização da Lei nº. 10.639/2003 nessas instituições. O processo investigativo foi desencadeado a partir do acesso a um ofício encaminhado pela Ouvidoria da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR) a uma instituição da referida rede, o qual solicitava um relatório de implementação da Lei nº. 10.639/2003. Através de uma pesquisa de campo, realizou-se um levantamento de dados na SEPPIR/PR que possibilitou acessar e analisar 363 ofícios encaminhados a grande parte das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, bem como as respostas à interpelação. Tais respostas constituíram-se de 24 documentos referentes a doze Institutos Federais e a uma escola vinculada à universidade. Essa documentação possibilitou a verificação da precariedade da implementação da Lei nº. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, de uma maneira geral. Além disso, verificou-se algumas instituições que se sobressaíram com ações positivas no sentido da implementação da lei. O segundo momento da pesquisa procurou considerar a rede como um todo. Dessa maneira, realizou-se um recorte de 41 instituições (os 38 Institutos Federais, os dois Cefets e a UTFPR) para o levantamento de dados, através da análise dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs). Tal apreciação aconteceu a partir dos seis critérios criados com base no *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*: ações afirmativas; Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs); diálogos interinstitucionais; referencia-se na lei; formação; e publicação. Apesar da verificação de experiências positivas em algumas instituições, os resultados encontrados possibilitam sinalizar uma baixa institucionalização da Lei nº. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional.

Palavras-chave: Lei nº. 10.639/2003. Educação profissional e tecnológica. SETEC/MEC. SEPPIR/PR. PDI.

ABSTRACT

This research aimed to discuss the teaching of history and culture African and african-Brazilian as well as the education of ethnic-racial relations in the Federal Professional Education Network, science and technology, aiming to carry out an analysis of the institutional rooting of Law n°. 10.639/2003 in these institutions. The investigative process was developed from the access to a letter sent by the Secretariat for the Promotion of Racial Equality of the Presidency (SEPPIR/PR) by the Ombudsman of this institution to an institution from the network, demanding an implementation report of Law n°. 10.639/2003. Through field research, there was a data collection in the SEPPIR/PR which allowed access and analysis of 363 letters sent to most of the institutions of the Federal Vocational Education Network, as well as the responses to the notice. Such responses consisted in 24 documents related to the twelve Federal Institutes and a school linked to the university. This documentation allowed the verification of the precarious implementation of Law n°. 10.639/2003 in the Federal Professional Education Network, in general. Moreover, there are some institutions that stood out with positive actions towards the implementation of the law. The second stage of the research sought to consider the network as a whole. Thus, there was a cut of 41 institutions (38 Federal Institutes, the two CEFETs and UTFPR) for data collection, through analysis of the Institutional Development Plans (IDPs). That assessment came from the six criteria set based on the National Curriculum Guidelines of the National Plan for the Education of Ethnic-Racial Relations and the Teaching of History and Afro-Brazilian and African: affirmative action; Afro-Brazilian Studies Nuclei (NEABs); inter-institutional dialogue; reference on the law; training; and publication. Despite the verification of positive experiences in some institutions, the results enable signal a low institutional embeddedness of Law n°. 10.639/2003 in the Federal Professional Education Network.

Keywords: Law n°. 10.639/2003. Vocational and technological education. SETEC/MEC. SEPPIR/PR. PDI.

LISTA DE SIGLAS

- ABPN** – Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEERT** – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
- CEFET do Rio de Janeiro** – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
- CEFET-MG** – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
- CNE/CP** – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONNEAB** – Consórcio Nacional dos Núcleos de Estudo Afro-Brasileiros
- COPENE** – Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as)
- Enem** – Exame Nacional do Ensino Médio
- e-SIC** – Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão
- FAPEMIG** – Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas Gerais
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- IFG** – Instituto Federal de Goiás
- IFMG** – Instituto Federal Minas Gerais
- IFPA** – Instituto Federal do Pará
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- NAPNE** – Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas
- NEAB** – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
- NEABI** – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indíodocendente
- PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional
- PP** – Projeto Pedagógico
- PPI** – Projeto Pedagógico Institucional
- SINAES** – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
- SECADI/MEC** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação e Cultura
- SEPPIR/PR** – Secretaria de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República
- SESu/MEC** – Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura

SETEC/MEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação e Cultura

UFMG – Universidade Federal de Campina Grande

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UNED – Unidade Descentralizada de Ensino

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A LEI Nº. 10.639/2003 E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	17
1.1 A Lei nº. 10.639/2003: da reivindicação histórica do movimento negro à valorização de saberes não hegemônicos	17
1.2 Estudos a respeito da implementação da Lei nº. 10.639/2003	23
1.3 Características da educação profissional e tecnológica no Brasil	28
2 A SEPPIR/PR E A SETEC/MEC DIANTE DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº. 10.639/2003 NAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	36
2.1 A SEPPIR/PR e a educação profissional e tecnológica	39
<i>2.1.1 Os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) enviados à SEPPIR/PR</i>	<i>47</i>
<i>2.1.2 Os Projetos Pedagógicos (PPs) enviados à SEPPIR/PR</i>	<i>50</i>
<i>2.1.3 Os Relatórios enviados pelas instituições à SEPPIR/PR</i>	<i>52</i>
2.2 A SETEC/MEC e a implementação da Lei nº. 10.639/2003	58
3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LEI Nº. 10.639/2003 NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: uma análise a partir dos PDIs	69
3.1 Os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs)	71
<i>3.1.1 Os PDIs da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica</i>	<i>75</i>
3.2 Os critérios de análise da institucionalização da Lei nº. 10.639/2003	80
3.3 Os PDIs da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica quanto à institucionalização da Lei nº. 10.639/2003	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
LISTA DE DOCUMENTOS	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXO I	119
ANEXO II	124

INTRODUÇÃO

Partindo da convicção de que uma educação de qualidade para todos, que contemple e valorize as diversidades culturais, raciais, étnicas e de gênero, trata-se de um direito, a presente pesquisa se propõe a analisar e problematizar a implementação da Lei nº. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Desta maneira, será abordada a educação profissional e tecnológica, bem como o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a educação das relações étnico-raciais, como foi determinado por essa lei em 2003.

A Lei nº. 10.639/2003 acrescentou os artigos 26 A e 79 B à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e a inclusão, no calendário escolar, do dia vinte de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Posteriormente, o artigo 26 A foi alterado pela Lei nº. 11.645/2008, que acrescentou a temática indígena à redação, no entanto, manteve o artigo 79 B da primeira, de maneira que é possível se considerar que ambas as alterações continuam válidas e em vigor (GOMES, 2012a). Destaca-se que a temática proposta nesta pesquisa aborda especificamente os aspectos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira, pois se compreende que tais aspectos apresentam questões peculiares, assim como as questões que dizem respeito à história e cultura indígena, de maneira que tal recorte temático se justifica.

Uma das peculiaridades das relações étnico-raciais entre brancos e negros, diretamente relacionada à Lei nº. 10.639/2003 trata-se da necessidade da sociedade brasileira se repensar, na medida em que o mito da democracia racial e suas consequências ainda se encontram presentes. Ou seja, ainda permeia o imaginário social a crença de que negros e brancos possuem as mesmas oportunidades, o que desmobiliza as reivindicações do movimento negro. Este mito, então, está em constante desconstrução a partir de resistência do movimento negro, principalmente baseando-se na história e nos dados desiguais entre os dois grupos. Assim, é imprescindível a evidenciação das condições não equânimes nas quais negros e brancos vivem hoje no Brasil. Em outras palavras, é necessário continuar desconstruindo a ideia de que o Brasil é o país da democracia racial. Consequentemente, a partir das convicções expostas, os currículos e as escolas também são objetos de reflexão, pois acabam por perpetuar tal contexto social.

Além do mito da democracia racial, outro conceito relevante para a compreensão das relações raciais não equânimes existentes no Brasil trata-se do racismo institucional. Este mecanismo de discriminação está ligado à estrutura social e não aos indivíduos isoladamente.

O racismo institucional engendra um conjunto de arranjos institucionais que restringem a participação de um determinado grupo racial, forjando uma conduta rígida frente às populações discriminadas. No caso das políticas educacionais, nota-se uma fixidez de comportamento negativo frente a propostas de implementação de políticas de ação afirmativa (HENRIQUES E CAVALLEIRO, 2005, p. 211).

A partir deste conceito é possível a afirmação de que os arranjos institucionais que virão restringir a participação da população negra também se apresentarão de maneiras peculiares, justificando, mais uma vez, o enfoque desta pesquisa. Além disso, compreendendo a Lei nº. 10.639/2003 como uma política de ação afirmativa, a fixidez sinalizada pelos autores na citação anterior também reforça a relação entre o racismo institucional e a implementação ou não do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Neste sentido, enquanto professora de uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os questionamentos suscitados na minha prática pedagógica encabeçaram esta pesquisa. Primeiramente, a partir de propostas pedagógicas antirracistas, em seguida, com a coordenação de um projeto de extensão ligado à cultura afro-brasileira, além da participação efetiva e crítica nas Semanas de Cultura Afro-Brasileiras realizadas pelo Instituto Federal Minas Gerais (IFMG) – *Campus* Ouro Preto, instituição na qual trabalho. Neste contexto, fui procurada pela coordenação pedagógica para enviar documentos a fim de contribuir para a construção de um relatório de implementação da Lei nº. 10.639/2003 em nossa instituição, solicitados pelo Governo. Vasculhando o motivador de tal relatório acessei um ofício enviado pela Ouvidoria da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR) à Diretoria Geral do IFMG – *Campus* Ouro Preto. Este ofício foi o estopim desta pesquisa.¹

Inicialmente surgiram questionamentos mais restritos ao próprio documento, tais como: teriam sido enviados ofícios a outras instituições? Quais instituições teriam respondido? Como seriam estas respostas? Quais os motivos que levaram a Ouvidoria da SEPPIR/PR a tal interpelação?

Sendo assim, parte deste trabalho deteve-se à busca e à análise desta documentação. Através de dois contatos pessoais com a SEPPIR/PR foi possível realizar o levantamento de

¹ Em outros trechos nos quais a escrita destacar movimentos e motivações pessoais para a realização desta pesquisa será mantida a opção pela redação em 1ª pessoa, assim como realizado neste parágrafo.

um total de 363 ofícios enviados às instituições de educação profissional científica e tecnológica, que solicitavam um relatório de implementação da Lei nº. 10.639/2003. Foram acessados também os 24 documentos em resposta ao levantamento da SEPPIR/PR, referentes a doze Institutos Federais e a uma escola vinculada à universidade. Esta documentação foi, então, fonte relevante desta pesquisa, pois forneceu dados importantes para a análise da temática das relações étnico-raciais no âmbito da educação profissional e tecnológica. De uma maneira geral, foi possível, a partir desta análise, a sinalização de que a implementação da Lei nº. 10.639/2003 na rede pesquisada vem sendo realizada precariamente.

Neste processo, surgiram também questionamentos mais amplos, chegando-se às questões-problema desta pesquisa: como as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se situam diante da legislação que propõe questões relativas à diversidade, principalmente em relação à implementação da Lei nº. 10.639/2003? E ainda, como a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), responsável pela referida rede, tem se posicionado em relação às determinações relativas à diversidade e à Lei nº. 10.639/2003?

A partir destas questões, evidencia-se que este trabalho objetiva realizar uma análise da implementação da temática da educação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Especificamente, esta pesquisa tem como objetivo analisar o grau de institucionalização da Lei nº. 10.639/2003 nas instituições da referida rede, a partir da verificação de seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs).

Sendo assim, no presente trabalho optou-se por ampliar as análises a partir do levantamento dos PDIs das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, enquanto fontes documentais. Compreende-se que tais Planos constituem-se um importante documento da instituição, nos quais a filosofia de trabalho, a missão, as diretrizes pedagógicas, as ações institucionais, a estrutura organizacional, bem como as atividades acadêmicas desenvolvidas e planejadas pela instituição são evidenciadas.

Para fins metodológicos, dada a amplitude da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foi necessário recortar e selecionar algumas instituições que a compõem. Constituem a referida rede os 38 Institutos Federais instituídos a partir da Lei nº. 11.892/2008; os dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs, em Minas Gerais e no Rio de Janeiro); uma universidade tecnológica (Universidade Tecnológica Federal do

Paraná – UTFPR); 25 escolas vinculadas às universidades; bem como o Colégio Pedro II, que também foi incluído neste grupo pela Lei nº. 12.677/2012.²

Considerando meu vínculo a um Instituto Federal, optou-se, inicialmente, por selecionar as instituições dentro deste modelo institucional, o que já acarretou um número considerável de documentos. No entanto, considerou-se também a relevância histórica e de porte dos CEFETs e da UTFPR, bem como o fato de não inviabilizar a pesquisa a apreciação de mais três PDIs. Sendo assim, foram levantados, para análise, os PDIs dos Institutos Federais, dos CEFETs e da UTFPR, totalizando 41 documentos. Esse recorte justifica-se também ao se ponderar sobre as especificidades das escolas vinculadas às universidades, bem como do Colégio Pedro II, as quais não foram abordadas nesta pesquisa.

O levantamento destes documentos foi realizado através dos endereços eletrônicos oficiais das instituições, considerando-se a importância dos PDIs estarem divulgados e facilmente acessíveis. Este levantamento possibilitou o acesso a 36 dos 41 documentos, mais um plano acessado através da documentação da SEPP/PR, citada anteriormente. Desta forma, totalizaram-se 37 PDIs como fonte de análise neste trabalho.

A apreciação destes PDIs foi realizada com a elaboração de critérios para a análise da implantação/implementação da Lei nº. 10.639/2003, a partir de graus de institucionalização alcançados pela temática nos Planos. Os conceitos de implantação e implementação, compreendidos como dois momentos dinâmicos e interdependentes da construção de políticas, estão presentes ao longo desta pesquisa. O primeiro, implantação, relaciona-se com o momento inicial de toda política pública, na qual uma perspectiva se abre à sociedade e, em geral, a regulamentação decorrente da política ainda se encontra em debate. No momento da implementação, é possível identificar planos, programas e/ou projetos que levem à prática da política por meio de providências concretas (GOMES, 2012b). Sendo assim, os graus de institucionalização foram delimitados em cada um dos critérios considerando-se a dinamicidade e a proposição expostas.

Os critérios para análise foram criados tendo como base o *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, importante documento de regulamentação da Lei nº. 10.639/2003.³ Neste Plano Nacional são encontradas as seis principais ações para a educação tecnológica, as quais podem ser elencadas nos seguintes

² http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=27 (Acesso em: 19/09/2013.)

³ Este documento encontra-se em anexo.

itens: ações afirmativas, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), diálogos interinstitucionais, referencia-se na lei, formação e publicação.

Sendo assim, os 37 PDIs foram lidos, objetivando-se identificar, analisar e classificar cada um dos seis itens, dentro de graus de institucionalização presentes no documento. Ou seja, verificou-se se o documento abordava cada um dos itens e se esta abordagem acontecia de maneira propositiva ou não. Desta forma, quando o documento não abordava a temática referente ao critério, era classificado como baixo grau de institucionalização no referido critério. Quando o documento tratava da questão ligada ao critério, mas não de forma propositiva, a classificação era de médio grau. E, por fim, ao serem identificadas abordagens propositivas, o documento foi classificado como alto grau de institucionalização no critério correspondente.

A análise realizada possibilitou a verificação de um baixo grau de institucionalização da Lei nº. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica como um todo. Dezoito dos 37 PDIs não abordavam nada relacionado à temática da lei, sendo que estes documentos foram classificados como baixo grau de institucionalização em todos os critérios. As dezenove instituições que abordavam a temática em seus Planos o fizeram, em sua grande maioria, de maneira não propositiva de ações concretas. Desta forma, foi possível afirmar que a rede pesquisada parece encontrar-se mais em um momento de implantação do que de implementação da lei em questão.

Os 37 PDIs, juntamente com a documentação encontrada na SEPP/PR (os 363 ofícios e as 24 respostas), bem como um livro produzido pela SETEC, constituíram-se, então, como o conjunto de fontes desta pesquisa. Tais fontes possibilitaram as análises apresentadas sinteticamente nesta introdução, as quais apontam mais para o sentido de uma implementação precária da Lei nº. 10.639/2003 nas instituições pesquisadas, de maneira geral. Não é possível deixar de destacar as limitações de uma investigação focada em documentos institucionais, na medida em que tais documentos refletem a realidade cotidiana das instituições apenas parcialmente. Sendo assim, as análises apresentadas ao longo desta dissertação serão problematizadas e ponderadas dentro da limitação exposta.

Pesquisas que analisam a implementação da Lei nº. 10.639/2003 são extremamente relevantes, na medida em que se tem constatado que é longo o caminho a ser percorrido para a construção de uma educação que considere as diferentes contribuições culturais, ou seja, uma educação não eurocêntrica. Além disso, as peculiaridades que dizem respeito à educação profissional e tecnológica ainda não foram suficientemente exploradas na sua relação com a temática da lei em questão.

Esta dissertação organiza-se em três capítulos. O primeiro, relacionado a um enfoque teórico, abordará a Lei nº. 10.639/2003, bem como a educação profissional e tecnológica. Os autores estudados contribuíram para compreender tanto as questões que dizem respeito às relações étnico-raciais, quanto aos aspectos relacionados especificamente à lei pesquisada e sua implementação nas escolas (Boaventura de Souza Santos e Nilma Lino Gomes, principalmente). Além deles, recorreu-se também a autores que fundamentassem a apresentação do contexto e a caracterização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Marise Ramos e Gaudêncio Frigotto, por exemplo).

O segundo capítulo apresentará a análise dos dados levantados, bem como o percurso da pesquisa relacionado às investigações realizadas nos dois órgãos governamentais relacionadas à temática deste trabalho: a SEPPIR/PR e a SETEC/MEC. No que diz respeito à primeira secretaria, aborda-se o acervo de documentos que relatavam experiências de implementação da lei nas instituições aqui pesquisadas. Quanto à segunda, foi encontrada e analisada uma produção bibliográfica que aborda diretamente a temática deste trabalho.

No terceiro capítulo serão abordados mais diretamente os graus de institucionalização da Lei nº. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a partir da análise e avaliação dos PDIs. Tal análise, como mencionado anteriormente, tem como referência as ações para a educação tecnológica indicadas no *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Os dados permitiram o indicativo de que, de maneira geral, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como da educação das relações étnico-raciais nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, encontram-se ainda em uma fase de implantação.

Desta maneira, as considerações finais destacam a situação geral encontrada a partir das fontes analisadas, as quais configuram uma situação clássica de racismo institucional. No entanto, para além deste resultado, verificou-se também que algumas instituições se destacaram positivamente, com ações de implementação observadas nos levantamentos documentais de todas as fontes pesquisadas. Estas verificações serão enfocadas nas considerações finais desta dissertação.

1 APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A LEI Nº. 10.639/2003 E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

1.1 A Lei nº. 10.639/2003: da reivindicação histórica do movimento negro à valorização de saberes não hegemônicos

Para se refletir acerca das questões relativas às relações étnico-raciais e à educação, vários caminhos analíticos podem ser escolhidos. Um deles é sugerido por Domingues (2009), no artigo *O recinto sagrado*, no qual o autor aborda a trajetória do movimento negro brasileiro desde a abolição da escravatura aos dias atuais e evidencia que as reivindicações relacionadas à educação deste segmento social existiram desde o fim da escravidão.

Domingues (2009) afirma que as ações do movimento negro passaram por um longo processo dividido, por ele, em três fases. Na primeira fase, que vai do fim da escravidão ao início da Era Vargas (1937), os vários grupos do movimento negro enfocavam a alfabetização. Tal enfoque acontecia, pois se compreendia que saber ler e escrever teria o poder de mudar a vida das pessoas, promover mobilidade social e respeito, inclusive dando a possibilidade de exercício da cidadania através do voto. Durante a segunda fase, de 1937 a 1978, começaram a aparecer as primeiras reivindicações relativas ao acesso da população negra ao Ensino Superior. Além delas, surgiram as primeiras críticas ao conteúdo dos materiais didáticos. No entanto, tais questionamentos ainda não podem ser considerados como práticas de ensino multicultural ou calcadas na diversidade cultural, já que o foco desta fase, assim como da primeira, ainda se mantém na educação básica.

A terceira fase do movimento negro destacada pelo autor, que se inicia em 1978 e se estende até 2003, pode ser considerada como um *giro copernicano*. Tal consideração acontece na medida em que, nas outras fases, produziam-se críticas pouco articuladas aos materiais didáticos e não se elaboravam políticas e metodologias. Já na terceira, além de reivindicar sistematicamente políticas públicas educacionais em favor do segmento negro, o movimento também foi e continua sendo responsável por propostas pedagógicas, projetos institucionais, seminários, encontros nacionais, ou seja, por diversas ações nas quais se buscou

banir o eurocentrismo da educação e, em seu lugar, abraçou um projeto afrocentrado e multiculturalista, preconizando o direito à diferença, por meio da revisão da carga preconceituosa dos materiais didáticos, do desenvolvimento de práticas de ensino

inclusivas e da adoção da História da África na grade curricular. Foi na terceira fase, portanto, que o movimento negro formulou projetos políticos-pedagógicos centrados nos postulados epistemológicos de uma educação multirracial e pluriétnica (DOMINGUES, 2009, p. 990).

Considera-se relevante esse processo descrito por Domingues (2009), na medida em que o reconhecimento das ações e das lutas do movimento negro relacionadas à educação evidenciam o fato de que alguns avanços identificáveis nos dias de hoje estão relacionados a tais lutas. Esse entendimento também contribui para desmistificar a ideia da passividade do negro diante das questões relativas à discriminação racial no Brasil. Dessa forma, os levantamentos do autor explicitam, além de uma postura de reivindicação de atitudes dos poderes públicos, uma postura de criação e proposição de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural por parte do movimento.

Neste sentido, a Lei nº. 10.639/2003 é um marco histórico e uma conquista na luta a favor de relações étnico-raciais equânimes. Na medida em que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394/1996) e estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a educação das relações étnico-raciais. A lei pode ser considerada um fato de grande impacto ao analisar-se o tema das relações étnico-raciais e a educação, significando uma conquista do segmento populacional negro, um avanço e, até mesmo, “um divisor de águas ante a tradição homogeneizadora e monocultural das diretrizes do sistema de ensino” (DOMINGUES, 2009, p. 988-989).

Em seguida à lei, o Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CNE/CP 003/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004, instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana*. Este documento, também considerado um marco, trata com clareza as questões relativas à Lei nº. 10.639/2003 e é um referencial básico da temática étnico-racial. Tal documento também tem um papel importante nos esforços para a implementação da temática nas escolas. Cabe destacar que a relatora e conselheira responsável por este texto é Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, uma pesquisadora negra que assumiu o cargo de conselheira no Conselho Nacional de Educação, entre 2002 e 2006, por indicação do movimento negro.⁴

O entendimento destacado nas Diretrizes explicita o importante papel da educação na formação de sujeitos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, cujos direitos devem ser

⁴ Como a própria autora destaca em seu Currículo Lattes, disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4780511A0> (Acesso em: 01/03/2015.)

garantidos e suas identidades valorizadas, indo ao encontro dos anseios do movimento negro, em todas as fases abordadas a partir do artigo de Domingues, citado anteriormente.

Desta forma, é possível afirmar que, no meio educacional, as discussões e lutas travadas pelo movimento em questão culminaram na Lei nº. 10.639/2003, que foi seguida pelas Diretrizes, além do *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* que objetivou a institucionalização da implementação da educação das relações étnico-raciais, produzido em 2009.

Estes documentos podem ser considerados um significativo passo em relação à discussão dessas temáticas no meio educacional, na medida em que, assim, o Governo ratifica o quadro de discriminação e restrição que o currículo escolar se presta ao apresentar-se de maneira eurocêntrica.

Os referenciais normativos apresentados e destacados por sua relevância para a concretização da implementação da Lei nº. 10.639/2003 configuram-se como importante base teórico-metodológica desta pesquisa e serão retomados nos próximos capítulos.⁵

Também é importante ponderar que uma lei, por si só, não tem a capacidade de transformar a prática pedagógica dos professores, demandando políticas públicas para sua efetivação. Neste sentido, Dias (2005), em artigo intitulado *Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais – da LDB 1961 à Lei nº. 10.639, de 2003*, pondera a necessidade de dar sempre “dois passos” para resolver questões relativas à discriminação racial, sendo um passo a lei e o outro, o estabelecimento de políticas públicas que efetivem tal lei.

Santos (2005) também pondera sobre alguns limites da legislação federal ao compará-la com outras estabelecidas em âmbito municipal. O autor destaca que a Lei nº. 10.639/2003 apresenta-se de forma genérica e não se preocupa com o estabelecimento de metas para sua implementação, já que não se refere à necessidade de qualificar os professores que se encontram em sala de aula. Neste sentido, é possível afirmar-se que: “Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado [sobre história e cultura afro-brasileira] para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula” (SANTOS, 2005, p. 33). Além disso, cabe destacar o entendimento do autor de que, ao determinar áreas preferenciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira (Educação

⁵ O referido Plano Nacional encontra-se como anexo desta dissertação.

Artística, Literatura e História Brasileiras), a lei acaba por restringir e se equivocar, correndo o risco de se inviabilizar ou tornar-se inócua.

Neste sentido, por mais que se valorizem as conquistas do movimento negro, também cabe destacar que, para tais conquistas de fato se efetivarem, outros sujeitos devem estar envolvidos e interessados. Dornelles (2010), por exemplo, aborda, em sua dissertação, a tramitação da Lei nº. 10.639/2003 no Congresso Nacional e no Conselho Nacional de Educação. A autora parte da hipótese de que a referida lei não encontrou percalços na sua tramitação. Esta hipótese foi confirmada, embora não completamente, o que possibilitou a afirmação de que a ausência de discussões na tramitação da lei indicou um interesse superficial no que diz respeito ao combate das discriminações raciais em nosso país. Além disso, a pesquisa verificou que alguns perfis de políticos e parlamentares que votaram a favor da lei, o fizeram a partir de uma ideia de que se trataria de um instrumento inócua.

Porém, ressalta-se que, com a promulgação da Lei nº. 10.639/2003, é possível inferir um reconhecimento do Governo de que o sistema educacional está inserido em um contexto ideológico e paradigmático “cujo cerne é uma estrutura mental de caráter provinciano, fundada na crença da superioridade do modo de vida e do desenvolvimento europeu-ocidental” (BARBOSA, 2008, p. 47). Neste sentido, Gomes (2011) acrescenta:

Ao fazer tal movimento, o Estado brasileiro, por meio de uma ação educacional, sai do lugar da neutralidade estatal diante dos efeitos nefastos do racismo na educação escolar e na produção do conhecimento e se coloca no lugar de um Estado democrático, que reconhece e respeita as diferenças étnico-raciais e sabe da importância da sua intervenção na mudança positiva dessa situação (p. 2).

A partir de tal reconhecimento, o Estado e o próprio meio educacional refletem mudanças paradigmáticas que buscam superar esta estrutura centrada na cultura europeia. É possível afirmar que o meio educacional no qual a Lei nº. 10.639/2003 surge caracteriza-se por um contexto no qual nunca se discutiu tanto a cultura como hoje em dia. Gomes (2003) contribui para a compreensão dessas questões apontando para o fato da palavra *cultura* fazer parte do vocabulário educacional, o que se constitui em um dado pedagógico interessante, mesmo podendo significar um modismo, um novo jargão ou até mesmo uma mudança de paradigmas. A autora acrescenta, ainda, que esse fato “constitui uma inflexão no pensamento educacional, fruto das mudanças ocorridas em nossa sociedade devido às ações e demandas dos movimentos sociais, dos grupos sociais e étnicos” (GOMES, 2003, p. 75).

Ou seja, para a autora, o fato da palavra *cultura* pertencer ao vocabulário educacional é uma consequência de mudanças sociais encabeçadas por movimentos, dos quais o

movimento negro faz parte, além de poder representar uma mudança de paradigma. A autora acrescenta, ainda, que se corre o risco de não explorar toda a riqueza que o trato com a cultura pode trazer no caso de se restringir ao simples elogio à diferença ou de se reduzir a temática a estudos (GOMES, 2003).

Entende-se, então, que o trato com as questões culturais no campo educacional pode contribuir para um olhar crítico em relação à estrutura curricular etnocêntrica, caminhando para construção de uma escola que valorize e trabalhe com as diferenças, ou seja, caminhando no mesmo sentido reivindicado pelo movimento negro e proposto pela Lei nº. 10.639/2003, bem como pelas Diretrizes.

Santos (2007), por meio da proposição da sociologia das ausências e das emergências, também colabora para a compreensão da importância da implementação da Lei nº. 10.639/2003 em currículos de todos os níveis e modalidades de ensino. Tal contribuição acontece na medida em que o autor relaciona a mudança de paradigma educacional a uma mudança científica e social ampla.

Antes de destacar mais diretamente a teoria citada, cabe dizer que estas propostas de Santos são apresentadas como consequência dos seus levantamentos a respeito da crise do paradigma da ciência moderna, no qual o autor destaca que um conhecimento mínimo não possibilita o acesso a outros saberes (SANTOS, 2008). Esta crítica se estende para o questionamento de um rigor científico quantificador, que trata os fenômenos como objetos e cria hierarquias. O autor indica, como uma saída da crise, a necessidade de reencontro da ciência com o senso comum, utilizando como argumento a inadequação da oposição senso comum/ciência. Esta oposição encontra-se fortemente presente no campo educacional, de maneira que se evidencia o quanto a proposta do autor abre possibilidades para mudanças epistêmicas neste campo.

Cabe ainda destacar que o processo de exclusão, gerado a partir de hierarquias de conhecimento, se fez presente no processo de colonização e expansão da Europa e incluiu o que o autor chama de *epistemicídios* (SANTOS, 2008). Ou seja, conhecimentos considerados estranhos ou ligados a práticas sociais vistas como ameaçadoras passaram por um processo de aniquilamento, subalternização, subordinação, marginalização e ilegalização (OLIVEIRA, 2008). Santos (2008) destaca também que uma das consequências do *epistemicídio* é o empobrecimento das possibilidades de conhecimento.

A sociologia das ausências proposta pelo autor traz à tona uma produção ativa de não existências e evidencia a contração e a diminuição das riquezas do presente. Consequências de uma razão metonímica que, a partir de um conceito de totalidade hegemônico,

desconsideram tudo o que não se encaixa em tal conceito. Evidenciam-se também os modos de produção dessas ausências através das monoculturas do saber, do tempo linear, da naturalização das diferenças, da escala dominante e do produtivismo capitalista. O autor sugere a substituição de tais monoculturas por ecologias⁶ dos saberes, das temporalidades, do reconhecimento, da transescala e das produtividades (SANTOS, 2007).

A sociologia das emergências propõe a substituição de um futuro sem limites por um futuro concreto. O autor sugere o abandono de uma maneira cética de enxergar as possibilidades de emergência, para a apropriação de uma maneira que estaria entre o nada e o tudo, que se relacionaria ao *ainda não*, e exemplifica:

Assim, na Sociologia das Emergências temos de fazer uma ampliação simbólica, por exemplo, de um pequeno movimento social, uma pequena ação coletiva. Às vezes somos culpáveis de “descrédibilizar”: “Isto não é uma democracia local, não tem sustentabilidade”. Ao contrário, sem romantismos, devemos buscar credibilizar, ampliar simbolicamente as possibilidades de ver o futuro a partir daqui. A razão que é enfrentada pela Sociologia das Ausências torna presentes experiências disponíveis, mas que estão produzidas como ausentes e é necessário fazer presentes. A Sociologia das Emergências produz experiências possíveis, que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência (SANTOS, 2007, p. 37-38).

Observando-se cada uma das monoculturas criticadas e das ecologias sugeridas é possível identificar também relações com as culturas afro-brasileiras e africanas, de maneira que se pode afirmar que a implementação da Lei nº. 10.639/2003 contribui para a mudança proposta por Santos (2007). Isso acontece porque o autor confirma a valorização de outros conhecimentos historicamente negligenciados e estereotipados – como os conhecimentos referentes à lei – pode contribuir para uma mudança de paradigma científico, social e educacional.

Destacam-se as reflexões de Oliveira (2008) que evidenciam a importância da teoria de Santos para a pesquisa em Educação e para o processo educativo, que se relacionam diretamente com a relevância da temática abordada neste trabalho:

Identificar e valorizar outros modos de pensar e de estar no mundo – para além daquilo que a razão metonímica, com suas dicotomias e sua necessidade de ordem, percebe e aceita como existente – são atitudes fundamentais. Para compreender o que de fato acontece nos processos educacionais que escapa aos modelos pedagógicos e propostas curriculares oficiais, é preciso considerar como formas de saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo válidas, tudo aquilo que a escola tem sido

⁶ O autor define as monoculturas como formas de produção das ausências. A partir daí, através da sociologia das ausências, as ecologias são expostas como propostas de substituição das monoculturas, a fim de inverter as consequências dessas ausências, principalmente relacionadas a um desperdício de experiências (SANTOS, 2007).

levada a negligenciar em nome da primazia do saber científico e da cultura ocidental branca e burguesa sobre os/as demais. É fundamental, para podermos entender tudo o que está nas escolas e na vida dos alunos e que vai além dessa racionalidade, que não compreendamos como desvio ou erro os acontecimentos não-enquadráveis naquilo que a razão metonímica permite enquadrar, recuperando a riqueza da vida real para além deles (OLIVEIRA, 2008, p. 70).

As Diretrizes, documento referência base da lei, também destacam questões relacionadas às invisibilidades e hierarquias socialmente produzidas e enfatizam a necessidade de superação do eurocentrismo:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, *superando o etnocentrismo europeu*, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da *experiência de ser inferiorizados* vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004, p. 15, grifos nossos).

Assim, conclui-se este item observando que alguns anos já se passaram da aprovação da Lei nº. 10.639/2003, e ainda é crescente a demanda de estudos que possam avaliar, constatar e analisar a implementação da lei nas instituições, bem como os desafios encontrados pelos professores em suas práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da história e cultura afro-brasileira. Nesse sentido, trazer à tona essas questões e evidenciar sua profundidade e importância ainda é necessário. Sendo assim, serão apresentadas, no próximo item, algumas pesquisas que se detiveram nessa temática.

1.2 Estudos a respeito da implementação da Lei nº. 10.639/2003

No item anterior, as questões evidenciadas destacaram a profundidade e a importância da Lei nº. 10.639/2003. Nesse sentido, a demanda por estudos que venham avaliar, constatar e analisar sua implementação no cotidiano educacional é crescente. Reconhece-se que a efetivação das temáticas nas escolas depende dos sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas nas mais diversas realidades ao longo do nosso país.

Além desses sujeitos, os estudos que enfocam proposições pedagógicas, o apontamento dos mais diferentes desafios ainda encontrados no ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e a educação das relações étnico-raciais também podem contribuir

para que a Lei nº. 10.639/2003 não se torne inócua. Em função disso, este tópico pretende abordar alguns estudos a fim de demonstrar relevância destes.

Existe, hoje, uma variedade de trabalhos que objetivaram avaliar a questão da diversidade, abordando os mais diferentes contextos e especificidades. Encontram-se desde análises que focam em disciplinas específicas, através do estudo de casos, passando por outras a respeito de determinadas redes de ensino. Serão apresentados alguns desses trabalhos, por meio da consideração de diferentes enfoques e abrangências. Em seguida, será abordado o levantamento bibliográfico específico de estudos que focaram na implementação da Lei nº. 10.639/2003 na educação profissional e tecnológica.

Pereira (2008a), em artigo intitulado *Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino da história no imediato contexto pós-Lei nº. 10.639*, se propõe a problematizar os impactos da Lei nº. 10.639/2003 no ensino da disciplina de História. A relevância do trabalho encontra-se no levantamento dos desafios encontrados pelos professores de História, que atuam na Educação Básica, de maneira que a autora destaca suas dúvidas, que emergem no diálogo com seus pares e no exercício da ação docente:

O que é raça? O que é racismo? O que é anti-racismo? O que é cultura? O que é identidade? Como a antropologia, a sociologia e a filosofia podem contribuir para a compreensão das questões postas pela discussão racial na educação? O que é ser negro no Brasil? O que é identidade negra? Quem é afro-descendente no Brasil? O que é cultura afro-brasileira? O que é cultura africana? O que é afro-descendência? O que são ações afirmativas? O que é ser negro no Brasil contemporâneo? O que é ser branco no Brasil contemporâneo? O que é ser mestiço no Brasil contemporâneo? Como compreender melhor a polêmica em torno da ideia de mestiçagem? E o branqueamento histórico, o que é? O racismo brasileiro é diferente de outros? O que o fundamenta? O que é multiculturalismo? (PEREIRA, 2008a, p. 25-26).

Santana (2011), no trabalho *A experiência de Belo Horizonte na promoção da igualdade racial na educação*, apresenta as experiências da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte na implementação da Lei nº. 10.639/2003, que conta com um núcleo específico de estudos sobre a temática. A autora abordou as ações empreendidas por este núcleo em oito anos de existência. Destacou-se a avaliação desse grupo, no qual um dos entraves para a efetivação da lei refere-se à desconsideração e ao não reconhecimento por parte dos gestores de sua importância.

Aguiar e Aguiar (2010) pesquisaram a questão da formação de professores para atuarem com o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em Sergipe. O artigo problematiza o fato de uma lei municipal de Aracajú, de 1994, que aborda a temática e contempla a formação de professores ter se tornado inócua. No estado, cursos de formação

docente surgiram somente após a aprovação da lei federal, através de iniciativas públicas e privadas, porém sem uma proposta de formação continuada.

Os autores concluem com a identificação das ações no estado do Sergipe, dentro do que foi chamado de *micro ações afirmativas* e destacaram a não continuidade das propostas de formação de professores.

O trabalho que pode ser considerado o mais relevante a respeito da implementação da Lei nº. 10.639/2003, dada sua abrangência nacional, o número de pesquisadores envolvidos, o financiamento e apoio, bem como os produtos publicados, trata-se da pesquisa coordenada por Nilma Lino Gomes, que também contou com a participação de coordenadores regionais em todo o país. Este trabalho obteve um aporte das secretarias estaduais e municipais, além de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs). Estes órgãos gestores e pesquisadores, assim como os Prêmios CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades), foram consultados através de questionários para a seleção inicial de 890 escolas públicas municipais e estaduais em todo o país. A respeito dessa consulta, os autores destacaram como uma conclusão de caráter geral que

a implementação da Lei nº. 10.639/2003 e suas Diretrizes revelam o campo conflitivo no qual se encontram as políticas públicas em educação voltadas para a garantia e o respeito à diversidade. Assim, a análise dos questionários aplicados, sobretudo aos gestores de sistema de ensino, revela que não se pode discutir a implementação da Lei nº. 10.639/2003 e suas Diretrizes de forma desconectada das formas de gestão instituídas pelos sistemas de ensino (GOMES; JESUS; ALVES, 2012, p. 339).

Dessas 890 escolas indicadas pelos órgãos gestores consultados, 36 foram selecionadas para uma pesquisa *in loco*. Foram consideradas seis instituições em cada região do país e acrescentou-se mais seis da Região Nordeste, em função do seu número de estados. A pesquisa *in loco* buscou avaliar a implementação da lei a partir da consonância das práticas pedagógicas com as Diretrizes. Foram analisadas principalmente questões como a continuidades das práticas, a participação dos gestores do sistema e escolares, a participação da comunidade e a inserção no Projeto Político-Pedagógico da escola.

Os autores consideraram, como conclusão, o fato de que não poderiam afirmar que a temática étnico-racial fosse totalmente desconhecida pelo conjunto de profissionais entrevistados. Além disso, o estudo indicou a tentativa das escolas construírem formas inovadoras de trabalho com a temática, que possibilitavam diversificar as experiências das relações étnico-raciais no Brasil.

Esta pesquisa também verificou que a sustentabilidade das práticas pedagógicas está ligada a uma gestão escolar democrática, aos processos de formação continuada e à inserção da temática nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições. Além disso, constatou-se que o desinteresse pelas questões étnico-raciais identificado em algumas escolas está relacionado tanto às questões como o racismo e o mito da democracia racial, quanto às gestões mais autoritárias, ao descompromisso com o público, ao desestímulo com a carreira e às visões conservadoras de maneira geral (GOMES, 2012a).

Importa ressaltar, ainda, que esta pesquisa é considerada, no presente trabalho, não somente um referencial bibliográfico, mas também uma referência teórico-metodológica. Neste sentido, foi referenciando-se nesse trabalho que se determinou a conceituação de implantação/implementação. Tal conceituação destaca, principalmente, a dinamicidade de uma política pública, que passa pelo processo de apresentação e reconhecimento social (implantação), para, em seguida, ocorrer a proposição de ações concretas a fim de efetivá-la (implementação). Este processo dinâmico configura-se como uma situação de institucionalização. Tal situação será apresentada, nesta dissertação, principalmente, no capítulo destinado à análise documental dos PDIs, onde se dialogará, especialmente, com a pesquisa coordenada por Gomes (2012).

Após este panorama geral sobre as pesquisas a respeito da implementação da Lei nº. 10.639/2003 considerou-se necessário realizar um levantamento bibliográfico específico de trabalhos que focassem na educação profissional e tecnológica. Para tanto, efetuou-se uma busca no Portal de Periódicos e no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁷ de trabalhos que abordassem a educação das relações étnico-raciais, bem como a educação profissional e tecnológica e/ou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nessa busca foram encontradas apenas cinco pesquisas.

Nos periódicos da CAPES, identificou-se o trabalho de Rocha (2011), no qual foi discutido o ensino de Geografia no Instituto Federal do Pará – *Campus* Belém à luz da Lei nº. 10.639/2003, através de entrevistas com dois professores da disciplina. A autora enfatizou a apresentação estereotipada do continente africano que ainda vigora nas aulas de Geografia da instituição na qual a pesquisa foi realizada e constatou “uma efetivação comprometida da lei

⁷ A CAPES, vinculada ao MEC, desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) em todo Brasil. Uma de suas linhas de ação trata-se do acesso e divulgação da produção científica. O Portal de Periódicos da Capes é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza o melhor da produção científica internacional, contando com um acervo de mais de 37 mil títulos com texto completo. No Banco de Teses são disponibilizadas teses e dissertações.

nos currículos escolares, principalmente por conta da qualidade [também comprometida] dos livros didáticos utilizados e pela deficiência na formação dos professores” (ROCHA, 2011, p. 1).

A pesquisa de Valentim (2011) localizada no Portal de Periódicos visou avaliar a implementação da lei no curso técnico de Mecânica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, do CEFET-MG. Através de questionários aplicados aos professores e ao coordenador do curso, a autora chegou à conclusão que a maioria absoluta dos entrevistados sequer se aproxima da temática das relações étnico-raciais em sua prática pedagógica. Para a autora, uma justificativa para tal conclusão é a ausência da temática na estrutura curricular do curso, na medida em que não se leva em conta a diversidade e a pluralidade cultural.

No Banco de Teses da CAPES foram identificadas três dissertações de mestrado defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Vasconcelos (2006) analisou a implementação da Lei nº. 10.639/2003 e da Lei nº. 11.645/2008 no curso técnico em Agropecuária, integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Pernambuco – *Campus* Barreiros. O autor destacou que, dado o importante papel da escola no processo de construção e reconstrução de valores sociais, faz-se necessário “um novo olhar sobre a questão racial no contexto escolar, já que o sistema de ensino brasileiro se baseia numa visão eurocêntrica, monocultural, discriminatória de caráter racista e excludente” (VASCONCELOS, 2006, p. 2).

Novais (2011) objetivou conhecer como o Instituto Federal de Rondônia – *Campus* de Colorado do Oeste tem trabalhado as questões étnico-raciais a partir da Lei nº. 10.639/2003. A autora destacou a necessidade de trabalhos conjuntos e salientou que ainda é preciso inserir no currículo a temática relacionada à história e cultura afro-brasileira e africana.

Por fim, Braga (2012) analisou a existência e a abrangência de práticas pedagógicas relacionadas à cultura afro-brasileira em três escolas técnicas federais no Estado do Rio de Janeiro: Instituto Federal do Rio de Janeiro – *Campus* Nilo Peçanha Pinheiral, Colégio Técnico – UFRRJ e Instituto Federal do Rio de Janeiro – *Campus* Nilópolis, e considerou os valores culturais de matriz africana, a aplicação da lei no dia-a-dia, a formação docente e a adequação de propostas curriculares.

Considerou-se pequena a quantidade de trabalhos encontrados que fazem a relação da educação profissional e tecnológica, bem como da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a Lei nº. 10.639/2003 e sua temática. Os argumentos de Valentim (2011) contribuem para justificar a importância de reflexões que considerem os temas abordados nesta pesquisa:

Pensar as relações étnico-raciais, as subjetividades e a identidade negra no contexto da educação profissional é extremamente relevante e urgente em um mundo cada vez mais globalizado, informatizado, tecnológico, mas que permanece ainda excludente e racista.

É fundamental que continuemos a realizar estudos e pesquisas capazes de contextualizar e aprofundar as relações raciais, a cultura afro-brasileira e a identidade negra no âmbito da educação profissional e tecnológica, permitindo assim o avanço das reflexões em torno dos sujeitos e das subjetividades presentes nos processos de ensino-aprendizagem e na organização curricular dos processos educativos (VALENTIM, 2011, p. 8).

O próximo item também contribuirá para destacar a relevância das questões propostas, com a apresentação da educação profissional e tecnológica enquanto modalidade de ensino e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em sua magnitude e relevância.

1.3 Características da educação profissional e tecnológica no Brasil

As instituições que compõem, hoje, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são formadas pelas antigas escolas de aprendizes e artífices instituídas em 1909 pelo presidente Nilo Peçanha. Inicialmente subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, essas escolas passaram, em 1930, para a supervisão do Ministério da Educação e Saúde Pública. Sete anos depois foram transformadas em liceus industriais (SILVA, 2009). Como o ensino profissional era considerado de nível médio, em 1942, os liceus passaram a ter o nome de escolas industriais e técnicas e, em seguida, em 1959, as escolas técnicas federais foram configuradas como autarquias. Paralelamente, as escolas agrotécnicas, em um primeiro momento vinculadas ao Ministério da Agricultura, passaram, em 1967, a serem vinculadas ao então Ministério da Educação e Cultura tornando-se escolas agrícolas.

Em 1978, as escolas do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná foram as primeiras a se tornarem Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), equiparando-se, no âmbito da Educação Superior, aos centros universitários. Durante a década de 1990, uma série de outras escolas técnicas e agrotécnicas também se tornaram CEFETs e, em 1994, foi instituído o sistema nacional de educação tecnológica, com essas instituições como base.

A história recente da educação profissional e tecnológica é marcada por tensões e oposições políticas relacionadas diretamente com a dicotomia entre os conhecimentos manuais e os intelectuais. Essa dicotomia materializa-se em políticas públicas que desmembram ou integram a educação profissional e tecnológica com a Educação Básica.⁸ Primeiramente com a política neoliberal do governo de Fernando Henrique Cardoso, na qual quase se extinguíram os então CEFETs, com a proibição dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, desmembrado a educação profissional do ensino básico (SILVA, 2009; FRIGOTTO, 2010; RAMOS, 2010). Outra medida desse governo foi a proibição da constituição de novas escolas, de maneira que o sistema nacional de educação tecnológica estagnou-se e teve, como consequência disso, um grave sucateamento do ensino profissional público. Em seguida, a partir de 2002, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, é possível identificar uma política oposta. Primeiramente com a revogação do decreto promulgado durante o governo anterior, em 2004, seguido da Lei nº. 11.741/2008 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), redimensionaram-se, institucionalizaram-se e integraram-se as ações da educação profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da educação profissional e tecnológica.

Desta forma, atualmente, a educação profissional e tecnológica é definida na LDB como uma modalidade de ensino, ou seja, pode ser trabalhada em diferentes níveis de ensino. Sendo assim, a partir da lei citada no parágrafo anterior, são incluídas sessões para a educação profissional no capítulo II, que trata da educação básica, como complemento do texto referente ao Ensino Médio. Nesta sessão, a educação profissional é definida no artigo 39: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008). Assim sendo, essa modalidade pode ser ofertada através de cursos de formação inicial e continuada, formação técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Outra ação marcante do governo Lula para a modalidade em questão vem a ser a Lei nº. 11.892/2008, conhecida como Lei dos Institutos, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, além de criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Com esse processo de ampliação os então Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as unidades descentralizadas de ensino (UNEDs), as

⁸ Mais informações a esse respeito podem ser encontradas em MOLL, Jaqueline e colaboradores. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Armed, 2010.

escolas agrotécnicas, as escolas técnicas federais e as escolas vinculadas a universidades deixaram de existir e passaram a formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Por meio dessa lei, foram criados 38 Institutos Federais, com diversos *campi*.

Também fazem parte da rede as instituições que não aderiram aos Institutos Federais.⁹ Sendo assim, além das 38 instituições citadas, existem dois CEFETs (no Rio de Janeiro e em Minas Gerais), 25 escolas vinculadas a universidades e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Posteriormente o Colégio Pedro II também foi incluído nesta rede.¹⁰ A Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica faz parte do sistema federal de ensino, que abarca instituições, órgãos, leis e normas sob a responsabilidade da União. Ou seja, as instituições da rede, as universidades federais, os colégios de aplicação e instituições de educação especial, sob a supervisão, execução e liderança do MEC, formam o referido sistema (LIBÂNEO, 2012).

A ampliação resultante da Lei dos Institutos é responsável por um aumento expressivo dessa rede de ensino. Em 2005, antes da lei, a Rede Federal de Educação Profissional contava com 144 unidades de ensino espalhadas pelo país. Atualmente, são 354 unidades, com previsão para mais 208 em breve.¹¹ Este processo de expansão “colocou em evidência a necessidade de se discutir a forma de organização dessas instituições, bem como de explicitar seu papel no desenvolvimento social do país” (SILVA, 2009).

Observa-se que as atribuições dos atuais institutos ampliaram-se significativamente com a Lei dos Institutos, incluindo cursos de graduação, pós-graduação, extensão e pesquisa, de maneira que é possível afirmar que foram criadas instituições com funções análogas às de uma universidade, porém com um *status* inferior. Questiona-se se estas instituições possuem, de fato, estrutura para atender todas as novas demandas, além das já existentes e relacionadas aos tradicionais cursos de ensino médio integrado ao ensino técnico oferecidos por essa rede de ensino. Destaca-se que, a partir dessa lei, os novos institutos deverão oferecer, obrigatoriamente, no mínimo 20% de suas vagas em cursos superiores de licenciatura.

⁹ Em dezembro de 2007, o MEC realizou uma Chamada Pública (CHAMADA PÚBLICA MEC/SETEC Nº. 002/2007) para receber propostas de constituição dos Institutos Federais. Tal chamada foi discutida internamente em cada uma das instituições, levantando questões políticas complexas. Os limites dessa dissertação não permitem a abordagem de tais nuances, no entanto, as elaborações que se seguem a respeito da caracterização da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica podem contribuir, mesmo que indiretamente, com essa temática.

¹⁰ http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=27 (Acesso em: 19/09/2013.)

¹¹ http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=27 (Acesso em: 19/09/2013.)

Assim, é possível cogitar-se a hipótese de que a ampliação das instituições também gerou a criação de escolas híbridas e complexas, a ponto de ser difícil defini-las e compreendê-las. Tal crescimento provavelmente também pode intensificar as dificuldades relacionadas às práticas pedagógicas. Santos (2013) contribui para compreender essas questões, na medida em que, ao analisar a universidade pública do século XXI, destaca como um princípio orientador para a reforma universitária justamente a luta pela definição do que viria a ser a universidade. Ou seja, o autor distingue universidade do Ensino Superior, já que este último não apresenta pesquisa e pós-graduação. Neste sentido, tais colocações aplicam-se e vão ao encontro das reflexões acerca das instituições abordadas nesta pesquisa, na medida em que continuam oferecendo seu tradicional Ensino Médio integrado e passam a ter a obrigatoriedade de oferecer também o Ensino Superior, além de pesquisa e extensão.

A noção de falsa democratização da universidade apresentada por Santos (2013) também pode contribuir para evidenciar as tensões relacionadas à expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Neste sentido, tal noção está vinculada ao que o autor apresenta como as crises de hegemonia e de legitimidade da universidade. Isso acontece na medida em que tais crises se relacionam ao acúmulo de funções contraditórias desta instituição, por exemplo, a função de mobilidade social colidindo com o acionamento de mecanismos de seleção socialmente legitimados. A partir daí, Santos (2013) argumenta que

para os adeptos da expansão democrática, a universidade deixou-se funcionalizar pelas exigências do desenvolvimento capitalista (mão de obra qualificada) e defraudou as expectativas de promoção social das classes trabalhadoras através de expedientes de falsa democratização (p. 405-406).

Esta colocação do autor também se relaciona diretamente às questões que permeiam a educação profissional e tecnológica, principalmente no que diz respeito à dicotomia de formação humanística de um lado e técnica de outro. A história e a constituição dessa modalidade abarcam um denso debate a respeito do grau de aprofundamento de uma formação mais humanística e outra formação simplesmente voltada para o mercado de trabalho. Neste sentido, Ramos (2010) sugere que:

Conhecemos a dualidade histórica que marca nosso ensino, especialmente no núcleo substancial desta relação, qual seja, o ensino médio. Esta marca atravessa a história da educação brasileira, desde os tempos em que a educação profissional era uma política para retirar do vício e do ócio os desvalidos da sorte; passando pelas políticas de equivalência e de compulsoriedade do ensino técnico; pelas lutas em defesa da escola unitárias, derrotadas pelas reforma conservadora do governo FHC, até chegarmos nos dias de hoje. A revogação do Decreto nº. 2.208/97 e o advento do Decreto nº. 5.154/2004 foi uma condição *sine qua non* para isso; mas, de fato, o

conteúdo desta disputa transcende o campo jurídico e atinge dimensões ideológicas sobre concepção de mundo, que se concretizam em escolhas epistemológicas e metodológicas no desenvolvimento das propostas educacionais (p. 43).

Na base da crise da hegemonia discutida por Santos (2013), uma das dicotomias evidenciadas é educação-trabalho. Ao apresentá-la, o autor aborda um histórico de mudanças de significados dessa relação. Primeiramente, educação e trabalho representavam dois mundos sem qualquer comunicação. Em seguida, a dicotomia passou a significar uma separação temporal, na qual a educação era seguida pelo trabalho. Essa modificação, inevitavelmente acarretou em mudanças internas de cada um dos termos, de maneira que a cisão passou a operar-se internamente. Neste sentido, a educação dividiu-se entre a cultura geral e a formação profissional, e o trabalho, entre o trabalho não qualificado e o trabalho qualificado (SANTOS, 2013).

Nesta elaboração da dicotomia educação-trabalho, Santos (2013) apresenta o surgimento de outras instituições no contexto universitário que, ao lado das universidades ditas tradicionais, aparecem com vocação para a formação profissional, o que acarretou diferenciações internas nas próprias universidades. Relacionado diretamente à dicotomia e indiretamente à educação profissional e tecnológica, o autor acrescenta ainda que:

Mas o questionamento da dicotomia educação-trabalho tem ainda duas implicações, de algum modo contraditórias, para a posição da universidade no mercado de trabalho. Por um lado, é hoje evidente que a universidade não consegue manter sob seu controle a educação profissional. A seu lado, multiplicam-se instituições de menores dimensões, maior flexibilidade e maior proximidade ao espaço da produção com oferta maleável de formação profissional cada vez mais volátil. Aliás, o próprio espaço da produção transforma-se por vezes numa “comunidade educativa” onde as necessidades de formação, sempre em mutação, são satisfeitas no interior do processo produtivo. Por outro lado, e em aparente contradição com isto, a mutação constante dos perfis profissionais tem vindo a recuperar o valor da educação geral e mesmo da formação cultural do tipo humanista. Em face das incertezas do mercado de trabalho e da volatilidade das formações profissionais que ele reclama, considera-se que é cada vez mais importante fornecer aos estudantes uma formação cultural sólida e ampla, quadros teóricos e analíticos gerais, uma visão global de mundo e das suas transformações de modo a desenvolver neles o espírito crítico, a criatividade, a disponibilidade para inovação, a ambição pessoal, a atitude positiva perante o trabalho árduo e em equipa, e a capacidade de negociação que os preparem para enfrentar com êxito as exigências cada vez mais sofisticadas do processo produtivo (SANTOS, 2013, p. 385).

Ao discutir a questão da produtividade no contexto em análise, Santos (2013) também destacou a estratificação que acarretou no surgimento e na manutenção daquilo que nomeou como instituições marginais. No contexto que se tem apresentado e analisado a respeito dos

Institutos Federais é possível inferir que essas instituições se encontrariam em tal posição marginal.

Outro exemplo que pode ilustrar tal inferência trata-se da política do Banco Mundial nos países africanos, igualmente exposta por Santos (2013). Segundo ele, o órgão compreendeu que as universidades nestes países não estavam gerando “retorno” suficiente. Por isso, uma das vertentes de política do Banco para o Ensino Superior neste continente foi a criação de institutos politécnicos orientados para a formação profissional. Tal postura teve um efeito devastador nas universidades desses países (SANTOS, 2013).

As ponderações expostas anteriormente, acerca da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica acontecem apesar do reconhecimento de que as instituições desta rede são referências de qualidade principalmente em se tratando do tradicional Ensino Médio integrado. As estruturas físicas, a qualidade do corpo docente, suas condições de trabalho e o estímulo para qualificação se sobressaem como aspectos de destaque.¹²

Outro argumento que qualifica as instituições pesquisadas relaciona-se ao plano de carreira dos profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, equiparado aos planos de carreira das universidades federais. Além disso, a maioria dos professores é concursada em regime de trabalho de dedicação exclusiva. Um exemplo disso pode ser verificado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal do Pará, pois o documento apresenta quadros demonstrativos do cronograma de expansão do corpo docente em todos os seus *campi*, nos quais é evidente a preconização do regime de dedicação exclusiva. Entende-se que o referido regime de trabalho oferece uma condição qualificada para a prática docente.

É relevante considerar também que a expansão dos institutos é importante para as comunidades locais, na medida em que se preconizou o fortalecimento das instituições interioranas ao longo do país. Desta maneira, é possível afirmar que grande parte dos Institutos Federais apresenta-se em suas cidades e regiões como as melhores instituições de ensino públicas disponíveis para as comunidades. Neste sentido, Silva (2009) destaca os benefícios da institucionalização:

Há de se ressaltar que, até então, o único modelo institucional existente que aliava a formação profissional fundada na dimensão tecnológica à educação superior de graduação e pós-graduação e à pesquisa era o da universidade tecnológica. Porém, a experiência brasileira nesse desenho institucional apontou para um gradativo

¹² A possibilidade e dedicação a esta pesquisa de mestrado é um exemplo disso, uma vez que foi garantido à autora o direito de licenciar-se com vencimento durante todo o período de estudo, sem prejuízo à instituição que contratou um professor substituto.

abandono da educação profissional e tecnológica, principalmente a de nível médio, e a migração para a oferta de educação superior mais próxima da concepção acadêmica tradicional. Por outro lado, a proposta dos institutos federais começava a ser desenhada a partir das boas experiências existentes nas instituições federais, sobretudo aquelas que apresentavam impactos positivos significativos no desenvolvimento socioeconômico e cultural local e na inclusão social (p. 59-60).

Outra questão relacionada à qualidade do ensino destas instituições é a possibilidade de superação do dualismo entre a formação humanística e a formação profissional, na medida em que são oferecidos, majoritariamente, cursos médios integrados aos cursos técnicos. Ou seja, compreende-se que nestes cursos integrados exista uma potencialidade maior para uma formação que preconize a articulação entre a ciência, a cultura e o trabalho. Neste sentido, a integração entre a formação humanística e a formação profissional apresenta-se como uma solução para se elevar a qualidade do Ensino Médio no país.

A este respeito, mais especificamente sobre os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e em resposta à razão pela qual não são todas as escolas públicas que obtêm os mesmos resultados positivos, Frigotto (2010) destaca a experiência da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, exemplo que, por suas características, pode ser generalizado para as análises da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:

Quem responde a essa questão, de forma correta política e cientificamente, é o diretor da Escola Politécnica [de Saúde Joaquim Venâncio], professor André Malhão, nas diversas entrevistas que lhe fizeram para que explicasse tal sucesso de desempenho dos alunos. Primeiramente, André Malhão adverte que qualquer comparação com as demais escolas da rede pública é inadequada, porque as mesmas estão longe de terem as condições mínimas comparativas em termos de professores qualificados (a maioria com mestrado e doutorado), com grupos de pesquisa, laboratórios atualizados, biblioteca, espaço físico. Em segundo lugar, o diferencial está na proposta política e pedagógica da escola, centrada no debate e concepção da escola unitária e politécnica. Uma escola comprometida em formar jovens que articulem ciência, cultura e trabalho e lhes dê possibilidade de serem cidadãos autônomos. Que possam escolher seguir seus estudos ou ingressar na vida profissional (p. 38).

Através do exemplo citado, Frigotto (2010) contribui para a compreensão da importância de uma educação politécnica para o alcance da qualidade. O pressuposto é que uma formação de nível médio de qualidade deve ser capaz de superar a dualidade histórica entre formação básica humanística e formação profissional. O autor ainda acrescenta que seria importante para o Brasil a universalização desse tipo de Ensino Médio integrado. Incluindo a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, expõe:

Pela importância estratégica, também, da rede de Centros Federais de Educação Tecnológica e das redes estaduais e municipais de escolas técnicas de nível médio, é fundamental que as mesmas tenham a possibilidade de restauração plena do nível médio de ensino, na perspectiva da educação politécnica ou tecnológica e se constituam uma referência efetiva em suas condições físicas, materiais, formação e condição de trabalho docente (p. 38).

Procurou-se, então, evidenciar as características da educação profissional e tecnológica no Brasil. Neste sentido, apresentaram-se alguns elementos históricos, bem como as tensões e questões, principalmente relacionadas à amplitude e complexidade, da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Tal rede foi destacada também por sua magnitude, qualidade e impacto, principalmente sobre os municípios onde as instituições estão inseridas. Sendo assim, cabe retomar a questão-problema desta pesquisa, na qual se considera o padrão de qualidade das instituições para analisar como estas se situam perante a legislação que propõe questões relativas à diversidade, principalmente em relação à implementação da Lei nº. 10.639/2003. Tais reflexões, levantadas através das referências pesquisadas neste item, embasarão as investigações propostas nos próximos capítulos.

2. A SEPIR/PR E A SETEC/MEC DIANTE DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº. 10.639/2003 NAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Como abordado no capítulo anterior, a integração da educação profissional e tecnológica aos objetivos da educação nacional foi reestabelecida e concretizada com a Lei nº. 11.741/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Nesse sentido, não resta dúvidas a respeito da relação direta dessa modalidade com a Lei nº. 10.639/2003, na medida em que esta lei também altera a LDB e torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis e modalidades de ensino.

Além disso, dentro do pressuposto de que uma formação de nível médio, para que tenha qualidade, é necessária a superação da dualidade histórica entre formação básica humanística e formação profissional, focando em uma educação politécnica, cujo ideário

buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (RAMOS, 2010, p. 44).

Pode-se inferir também que a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a educação das relações étnico-raciais, contribui para a efetivação de uma formação de caráter humanista, dentro deste perfil politécnico.

Neste sentido, como destacado no primeiro capítulo, as instituições da rede pesquisada possuem um potencial para a superação de tal dualidade, na medida em que o destaque aos cursos médios integrados aos cursos técnicos pode possibilitar uma integração entre ciência e cultura. Sendo assim, é possível evidenciar ainda mais a relevância de se problematizar a implementação da Lei nº. 10.639/2003 nessas instituições.

É necessário reafirmar que uma proposta de formação politécnica no âmbito da educação profissional e tecnológica no Brasil não acontece sem tensões. Valentim (2011) exemplifica tais tensões destacando que no curso de Mecânica do CEFET-MG existe uma

preocupação com o mercado de trabalho e evita-se a discussão sobre a diversidade cultural nas relações interpessoais. E acrescenta:

Os professores desenvolvem a formação técnico-profissional do alunado para que eles possam atuar no mercado, colocando em prática todo o aprendizado adquirido ao longo do curso. No entanto, questões relacionadas à identidade étnica e racial ainda são entendidas, infelizmente, como insignificantes, ou, como diz-se na sociologia, são tratadas como epifenômenos (p. 8).

Sendo assim, ao discutir a relevância das questões étnico-raciais e a implementação da Lei nº. 10.639/2003 por meio de interpelação do corpo docente e da coordenação do curso técnico de Mecânica do CEFET-MG, a autora encontrou o seguinte resultado:

Um dos professores do curso escreveu por extenso no questionário a seguinte frase: “como professor de área técnica, sou pouco afetado por essa questão”. Percebe-se que esse professor expressa o modo de ver e de pensar predominante entre os professores das áreas técnicas. Ao declarar que as questões étnico-raciais não são temas do seu interesse, já que leciona disciplinas das áreas técnicas, supõe-se, com essa afirmação, que quem é da área técnica não se interessa pelas questões étnico-raciais (VALENTIM, 2011, p. 6).

Essas tensões tornam o campo escolhido para a presente pesquisa ainda mais profícuo de questionamentos e reflexões, na medida em que a análise proposta abordará tanto a educação das relações étnico-raciais, quanto as questões relativas à educação profissional e tecnológica.

Os documentos referentes à Lei nº. 10.639/2003 também se apresentam ambíguos no que diz respeito à educação profissional e tecnológica. Apresentados no capítulo anterior, o Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, que instituíram as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana*, citam explicitamente a educação de jovens e adultos¹³, que também se trata de uma modalidade, porém não mencionam diretamente a modalidade em foco nesta pesquisa.

O *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* trata-se de outro importante documento para a implementação da Lei nº. 10.639/2003, uma

¹³ “Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar: [...]”

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.” (BRASIL, 2004, p. 23).

vez que objetiva fortalecer e institucionalizar as orientações das Diretrizes. Nesse documento, já é possível encontrar uma descrição do papel significativo da educação tecnológica e profissional, o que explicita a postura ambígua aqui abordada.

Neste capítulo será realizada uma apreciação pautada nas duas secretarias do Governo Federal, que se relacionam diretamente com a temática da Lei nº. 10.639/2003 e da educação profissional e tecnológica: a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), respectivamente. Tal apreciação procurará propor respostas ao questionamento de como esses órgãos governamentais têm trabalhado a questão do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a educação das relações étnico-raciais, na educação profissional e tecnológica.

A construção do primeiro item deste capítulo se baseia em uma série de documentos encontrados na SEPPIR/PR, produzidos por instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que objetivaram relatar ações de implementação da Lei nº. 10.639/2003. Sendo assim, esta primeira parte destina-se a descrever e analisar estes documentos, além do processo da pesquisa que resultou nesse levantamento. Pretende-se, então, realizar uma análise a partir da relação entre a SEPPIR/PR e a educação profissional e tecnológica.

Em um segundo momento, será investigada a secretaria responsável pela rede em questão, partindo da análise da relação entre a SETEC/MEC e a Lei nº. 10.639/2003. Tal abordagem se dará, principalmente, a partir do livro publicado em 2008 pela própria secretaria, intitulado *Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica*, organizado por Antônia Elisabeth da Silva Souza Nunes e Elias Vieira de Oliveira, além da problematização de alguns dados encontrados na página eletrônica deste órgão.¹⁴

¹⁴ Para a construção deste capítulo objetivou-se também realizar um levantamento de dados a partir de uma entrevista com o secretário da SETEC/MEC, no entanto, as mensagens encaminhadas via endereço eletrônico não foram respondidas, de maneira que esta frente metodológica foi impossibilitada nesta pesquisa.

2.1 A SEPPIR/PR e a educação profissional e tecnológica

Criada pela Medida Provisória nº. 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei nº. 10.678, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR) nasce do reconhecimento e da valorização das lutas históricas do movimento negro brasileiro. A Secretaria possui *status* de ministério, na medida em que se apresenta de forma independente e tem as seguintes finalidades:

- Formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial;
- Formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância;
- Articulação, promoção e acompanhamento da execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação da promoção da igualdade racial;
- Coordenação e acompanhamento das políticas transversais de governo para a promoção da igualdade racial;
- Planejamento, coordenação da execução e avaliação do Programa Nacional de Ações Afirmativas;
- Acompanhamento da implementação de legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem o cumprimento de acordos, convenções e outros instrumentos congêneres assinados pelo Brasil, nos aspectos relativos à promoção da igualdade e combate à discriminação racial ou étnica.¹⁵

Sendo assim, considerando-se o papel da Secretaria de acompanhar a legislação que diz respeito às ações afirmativas e lembrando que a Lei nº. 10.639/2003 trata-se de um exemplo desta legislação, justifica-se a Ouvidoria da SEPPIR/PR realizar um monitoramento da implementação da referida lei nas Instituições de Ensino Superior, incluindo as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Como descrito na introdução desta dissertação, enquanto professora do Instituto Federal Minas Gerais – *Campus* Ouro Preto, fui procurada pela coordenação pedagógica para enviar documentos que contribuíssem para a construção de um relatório de implementação da Lei nº. 10.639/2003 em nossa instituição. Ao averiguar o motivador de tal relatório, acessei o ofício enviado pela Ouvidoria da SEPPIR/PR à Diretoria Geral do IFMG – *Campus* Ouro Preto. A partir daí parti do pressuposto que tal relatório também teria sido solicitado a outras instituições.

¹⁵ <http://www.seppir.gov.br/sobre> (Acesso em: 08/11/14).

Em contato com a Ouvidoria da SEPPIR/PR, inicialmente por telefone, foi possível saber que um ofício análogo ao enviado para a diretoria do IFMG – *Campus* Ouro Preto também havia sido enviado a outras instituições, de maneira que subentendi que existiria na Secretaria um acervo detalhado de documentos referentes à implementação da Lei nº. 10.639/2003 nesta rede de ensino. Tal inferência foi possível na medida em que os ofícios são apresentados com o assunto:

Implementação da Lei de História da África e Cultura Afro-Brasileira (leis 10.639/2003 e 11.645/2008) e Monitoramento do Cumprimento do art. 1º da Resolução nº. 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação. PLANAPIR – Plano Nacional de Promoção Igualdade Racial, de 04.06.2009. Decreto 6.872, art. 4º, inciso I e II. Plano de Desenvolvimento Institucional. Proc. Adm. nº. 00041.000152/2011-97 OUVIDORIA/SEPPIR/PR.¹⁶

Todos foram enviados nos dias 2 ou 3 de março de 2011, diretamente aos reitores e aos diretores das instituições interpeladas. Esses documentos iniciam-se descrevendo os elementos legais citados no assunto, como a Resolução nº. 01, de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação e o Decreto 6.872, de 4 de junho de 2009, que institui o PLANAPIR. Em seguida, os ofícios abordam rapidamente o conceito de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), e encerram solicitando:

Diante do exposto, solicitamos encaminhar a esta Ouvidoria:

- 1) Informações sobre a quantidade de cursos oferecidos pela instituição: graduação, pós-graduação (*Lato e Strictu sensu*), ensino a distância; especializações;
- 2) Número de disciplinas e atividades curriculares, em cada um dos cursos, que abordam as temáticas referidas na Lei. Pede-se o envio dos programas e bibliografias de cada disciplina e/ou atividade. Cópia da minuta das disciplinas e dos cursos ministrados contendo “Educação das Relações Étnico-Raciais” e/ou outras questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004, art. 1º da Resolução nº. 01, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação;
- 3) Informações sobre ações, metas e prioridades referentes ao cumprimento das Leis supramencionadas, para constar no PLANAPIR – Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial – Decreto 6.872/2009, art. 4º, inciso I, II e III;
- 4) Experiências práticas de implementação da Lei de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, que, a seu juízo, possam ser encaminhadas pela Ouvidoria da SEPPIR para o monitoramento do PLANAPIR;
- 5) Envio do PPI e PDI destacando trechos que abordam aspectos da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, especificamente da Lei nº. 10.639/03 e nº. 11.645/08.

O contato realizado com a SEPPIR/PR através de telefone, citado anteriormente, possibilitou que eu realizasse uma visita à Secretaria em Brasília, no dia 8 de agosto de 2013. Uma funcionária da Ouvidoria apresentou as instalações e proporcionou um diálogo com a

¹⁶ Documento encontra-se em anexo.

assessora técnica da Secretaria de Política de Ações Afirmativas da SEPPIR/PR. A assessora técnica reforçou a importância desta pesquisa, principalmente em função da existência de poucos trabalhos que investigam a educação das relações étnico-raciais na educação profissional e tecnológica. Esse encontro possibilitou o acesso aos materiais, que foram copiados e enviados pelo correio, sob a responsabilidade da funcionária da Ouvidoria. Além disso, foi possível saber também da existência de um parecer técnico a respeito das respostas dadas aos referidos ofícios.

Após o envio do material pelo correio por parte da SEPPIR/PR, algumas dúvidas ainda permaneceram no processo da pesquisa, principalmente relacionadas à motivação do documento, bem como ao número de instituições que receberam o ofício. Levantou-se a hipótese de não terem sido enviados pelo correio todos os documentos existentes na Secretaria, uma vez que o parecer técnico citado anteriormente não se encontrava entre as correspondências, além desse material referir-se a uma quantidade pequena de instituições, se comparada à amplitude da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Em diálogos realizados através de correio eletrônico com a funcionária responsável pelo envio do material, esclareceu-se parcialmente tais questões. Segundo a funcionária, pelo conteúdo do ofício é possível afirmar que a solicitação da Ouvidoria não foi motivada por algum tipo de denúncia ou fato grave. Ela informou também que algumas instituições parecem não ter respondido o documento encaminhado, no entanto, mesmo se tratando de questões ligadas à gestão anterior¹⁷, a funcionária mencionou que iria verificar a existência de algum tipo de reiteração, acarretando a existência de outros materiais além dos que foram enviados. Além disso, foi possível esclarecer que o parecer técnico ainda não teria sido protocolado, o que inviabilizaria seu envio.

Sem mais esclarecimentos a partir do contato relatado, optou-se por realizar também uma abordagem à SEPPIR/PR, a partir do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC)¹⁸. Sendo assim, no dia 19 de junho de 2014, foi protocolado no referido site uma solicitação à SEPPIR/PR que se resumia a *Documentos referentes à implementação da Lei n.º. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*¹⁹.

¹⁷ No período do encaminhamento dos ofícios a Ministra da SEPPIR/PR era Luíza Helena de Bairros. O ouvidor responsável que assina os documentos é Humberto Adami Santos Junior.

¹⁸ <http://www.acessoainformacao.gov.br>

¹⁹ O sistema de detalhamento do pedido na página destinada ao serviço de acesso à informação apresenta um item de resumo da solicitação, que foi descrito, e outro item destinado ao detalhamento da solicitação. A saber: “Em contato com a SEPPIR, através de outras vias, consegui ter acesso a algumas respostas de instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que foram interpeladas a respeito da implementação da Lei n.º. 10.639/2003. Soube que esta interpelação aconteceu através de ofícios análogos ao Ofício 278/2011/OUVIDORIA/GABINETE/SEPPIR/PR, no entanto, não consegui averiguar ao certo quantos

Esse pedido resultou em mais um envio de materiais pelo correio, desta vez incluindo não só as respostas dadas, mas também os ofícios enviados às instituições da rede pesquisada e a NOTA TÉCNICA Nº. 04/2013/OUVIDORIA/GAB/SEPP/PR.

Analisando a referida Nota Técnica é possível afirmar que ela não se destinou à avaliação do processo que interpelou as instituições sobre as quais este estudo tem focado. Identificou-se, na verdade, outro processo, de nº. 00041.000247/2010-20, o qual a referida nota analisou. Este processo teve como ementa *Solicitação de monitoramento do cumprimento do Art. 1º da Resolução nº. 1 de junho de 2004, do Conselho Nacional da Educação – PLANAPIR – Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial de 04/06/2009; Implementação da Lei Histórica da África e Cultura Afro-Brasileira (Leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008); Decreto 6.872, art. 4º incluso I e II nas Universidades Federais e Privadas (BRASIL, 2013)*. Foram enviados 856 ofícios destinados às Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas de todo o país.

Apesar das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica possuírem *status* e responsabilidades de IES, como foi exposto e problematizado no capítulo anterior, é possível afirmar que o processo em análise nesta Nota Técnica não as incluía. São apresentados, na nota, ofícios datados anteriormente àqueles destinados às instituições da rede abordada neste estudo, além de algumas diferenças identificadas também no documento descrito na referida nota.

Este dado por si só apresenta-se como relevante para esta pesquisa, na medida em que evidencia uma separação por parte da SEPP/PR entre o processo que, primeiramente, interpelou as IES ditas tradicionais e outro processo realizado cerca de um ano depois, que veio interpelar as instituições responsáveis pela educação profissional e tecnológica.

Seria esta separação um reflexo da dicotomia entre os conhecimentos intelectuais e manuais e a formação humanística e profissional? Ou ainda, esta interpelação postergada da SEPP/PR às instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica seria consequência de uma compreensão enraizada socialmente de que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a educação das relações étnico-raciais, não caberia na educação profissional e tecnológica? Os limites desta pesquisa inviabilizam a investigação de respostas mais direta para estes questionamentos. No entanto, o

ofícios iguais a este foram encaminhados e se estes contemplavam todas as instituições da Rede, na medida em que as respostas institucionais que me foram encaminhadas pela Secretaria não contemplavam toda a Rede. Desta forma, gostaria de solicitar o encaminhamento de todos os ofícios iguais ao ofício citado, bem como o encaminhamento das respostas recebidas por meio desta interpelação. Além disso, pude saber que existiria um relatório técnico a respeito desta questão escrito por Dalila Fernandes, o qual também gostaria de ter acesso.”

histórico e as tensões da educação profissional e tecnológica apresentados no primeiro capítulo permitem a sinalização de que a dicotomia formação humanística/formação profissional encontra-se arraigada de tal forma que não se trata uma hipótese descartável.

Desta forma, considerou-se relevante a descrição desta Nota Técnica encontrada no percurso da pesquisa, mesmo não se relacionando diretamente às instituições abordadas, na medida em que proporcionou questionamentos considerados importantes, além de explicitar a existência de outro acervo documental na SEPP/PR possível de ser pesquisado.

No que diz respeito diretamente às instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, através dos contatos com a SEPP/PR descritos anteriormente, foi possível acessar um total de 363 ofícios enviados às instituições de educação profissional científica e tecnológica.

Destes ofícios, vinte foram destinados a instituições vinculadas às universidades, a saber: Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras – UFCG; Escola Técnica de Saúde – UFPB; Colégio Agrícola Vidal de Negreiros – UFPB; Escola Técnica de Saúde – UFU; Centro de Formação Especial em Saúde – UFTM; Colégio Técnico do Centro Pedagógico – UFMG; Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário – UFV; Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas – UFRPE; Colégio Técnico – UFRRJ; Colégio Agrícola de Teresina – UFPI; Colégio Agrícola de Floriano – UFPI; Colégio Agrícola de Bom Jesus – UFPI; Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – UFSM; Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Colégio Técnico Frederico Westphalen – UFSM; Escola Técnica de Música – UFRN; Escola de Enfermagem de Natal – UFRN; Escola Agrícola de Jundiá – UFRN; Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará – UFPA; Escola de Música da Universidade Federal do Pará – UFPA.

Os outros 343 foram enviados às reitorias e diretorias dos Institutos Federais, às várias diretorias dos dois CEFETs, bem como à reitoria e diretorias da UTFPR, de acordo com a tabela abaixo. Foram listados, nessa tabela, todos os Institutos Federais a fim de ilustrar também aqueles para os quais, de acordo com os dados levantados, não foram enviados ofícios:

TABELA 1: Relação de ofícios encaminhados pela Ouvidoria da SEPPIR/PR aos Institutos Federais, aos CEFETs e à UTFPR (22/11/2014)

Instituição	Reitoria	Diretorias	Total
Instituto Federal do Acre	-	-	-
Instituto Federal de Alagoas	-	-	-
Instituto Federal do Amapá	1	2	3
Instituto Federal do Amazonas	-	-	-
Instituto Federal da Bahia	1	10	11
Instituto Federal Baiano	-	5	5
Instituto Federal de Brasília	1	3	4
Instituto Federal do Ceará	1	17	18
Instituto Federal do Espírito Santo	1	16	17
Instituto Federal de Goiás	1	8	9
Instituto Federal Goiano	1	5	6
Instituto Federal do Maranhão	1	14	15
Instituto Federal Minas Gerais	1	6	7
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	1	7	8
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	1	6	7
Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	1	3	4
Instituto Federal do Triângulo Mineiro	1	5	6
Instituto Federal de Mato Grosso	1	10	11
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	1	7	8
Instituto Federal do Pará	1	11	12
Instituto Federal da Paraíba	1	3	4
Instituto Federal de Pernambuco	1	9	10
Instituto Federal do Sertão Pernambucano	1	7	8
Instituto Federal do Piauí	1	10	11
Instituto Federal do Paraná	1	8	9
Instituto Federal do Rio de Janeiro	1	9	10
Instituto Federal Fluminense	1	7	8
Instituto Federal do Rio Grande do Norte	1	10	11
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	1	11	12
Instituto Federal Farroupilha	1	6	7
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense	1	7	8
Instituto Federal de Rondônia	1	5	6
Instituto Federal de Roraima	-	1	1
Instituto Federal de Santa Catarina	1	17	18
Instituto Federal Catarinense	1	8	9
Instituto Federal de São Paulo	1	20	21
Instituto Federal de Sergipe	1	3	4
Instituto Federal do Tocantins	1	5	6
CEFET-MG	Não se aplica ²⁰	9	9
CEFET do Rio de Janeiro	Não se aplica	8	8
UTFPR	1	11	12
TOTAL			343

FONTE: Autora, a partir dos ofícios encaminhados pela Ouvidoria da SEPPIR/PR.

Através dos dados levantados na Tabela 1 é possível cogitar a hipótese de um desconhecimento por parte da Ouvidoria da SEPPIR/PR em relação à Rede Federal de

²⁰ Os Centros Federais de Educação Tecnológica não possuem reitorias.

Educação Profissional, Científica e Tecnológica, na medida em que não é possível visualizar nenhuma explicação para o fato de cinco reitorias não terem recebido o ofício.

Observar-se também que não houve, por parte da Secretaria, um padrão de solicitação dos relatórios. Sendo assim, algumas respostas recebidas pela Ouvidoria foram produzidas por reitorias, ou seja, documentos que dizem respeito a vários *campi*, bem como elaborados por algumas diretorias de *campi* específicos.

Totalizam-se apenas 24 documentos em resposta ao levantamento da SEPPIR/PR, referentes a doze Institutos Federais e a uma escola vinculada à universidade (Colégio Técnico Industrial – UFSM). Este dado foi considerado significativo, pois evidencia que a maioria das instituições interpeladas não respondeu à demanda apresentada. As limitações desta pesquisa não permitiram a investigação dos motivos pelos quais tais instituições deixaram de fazê-lo. No entanto, mesmo considerando a possibilidade de algumas instituições terem uma justificativa para essa não resposta, o número expressivo desse resultado permite a consideração da hipótese de que tal postura significaria um descaso das instituições para com a SEPPIR/PR. Possibilita também um questionamento a respeito da existência ou não de ações para ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e para a educação das relações étnico-raciais nessas instituições.

Os documentos também não seguiram um modelo. Esta ausência de um padrão pode ser observada logo pelo título utilizado em cada um deles. Uma possível explicação para tal postura das instituições nesta resposta à SEPPIR/PR pode se relacionar ao fato do pedido da Ouvidoria, relatado anteriormente quando se descrevia o ofício, ser complexo e demandar muitas questões.

Desta forma, os documentos serão agrupados para apresentação e análise nos seguintes subitens: os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) enviados pelas instituições à SEPPIR/PR; os Projetos Pedagógicos (PPs) enviados pelas instituições à SEPPIR/PR; os Relatórios enviados pelas instituições à SEPPIR/PR. Abaixo segue um quadro síntese ilustrativo dos documentos.

QUADRO 1: Síntese dos documentos enviados à SEPP/PR (24/11/2014)

Instituição	Campi envolvidos	Tipo de documento/ título	Assinado por	Produzido especificamente para SEPP/PR
Instituto Federal Brasília	Todos	PDI 2009-2013	Reitoria	Não
	<i>Campus</i> Planaltina	Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Agropecuária	Diretoria do <i>Campus</i> Planaltina	Não
	<i>Campus</i> Planaltina	Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Agropecuária	Diretoria do <i>Campus</i> Planaltina	Não
	<i>Campus</i> Planaltina	Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Agroindústria	Diretoria do <i>Campus</i> Planaltina	Não
	<i>Campus</i> Planaltina	Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente em Agroindústria	Diretoria do <i>Campus</i> Planaltina	Não
	<i>Campus</i> Planaltina	Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia	Diretoria do <i>Campus</i> Planaltina	Não
Instituto Federal Fluminense	Todos	PDI 2010-2014	Reitoria	Não
Instituto Federal Norte de Minas Gerais	Todos	PDI junho de 2009	Reitoria	Não
	<i>Campus</i> Arinos	Projeto Pedagógico do curso superior de Tecnologia em Produção de Grãos	Diretoria do <i>Campus</i> Arinos	Não
Instituto Federal do Pará	Todos	PDI 2009-2013	Reitoria	Não
		Livro: “Educação para as relações étnico-raciais”	ROCHA, Helena do Socorro Campos da (org.). Belém: IFPA, 2009. (Série Diversidade e Cidadania)	Não
		Livro: “Questões étnico-raciais: aplicabilidade da Lei n.º. 10.639/2003 na prática pedagógica”	ROCHA, Helena do Socorro Campos da (org.). Belém: IFPA, 2009.	Não
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Todos	PDI 2009-2013	Reitoria	Não
	<i>Campus</i> Sertão	Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Agrícolas	Diretoria do <i>Campus</i> Sertão	Não
	<i>Campus</i> Sertão	Projeto Pedagógico do curso de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, Médio e da Educação Profissional em nível médio	Diretoria do <i>Campus</i> Sertão	Não
Instituto Federal do Sertão Pernambucano	Todos	PDI 2009-2013	Reitoria	Não
Instituto Federal do Triângulo Mineiro	<i>Campus</i> Uberaba	Relatório de atividades desenvolvidas pelo IFTM – <i>Campus</i> Uberaba para a implementação da Lei de História da África e Cultura Afro-Brasileira (Leis n.º. 10.639/03/ e 11.645/08) e monitoramento da Resolução n.º. 1 / 2004 do Conselho Nacional de Educação, no período de 2006 a 2011.	Direção Geral do <i>Campus</i> Uberaba	Sim
	<i>Campus</i> Uberlândia	Título não identificado/Relatório/Planejamento das disciplinas que abordam temática/PDI	Provavelmente Direção Geral	Sim
Instituto Federal do Rio de Janeiro	Todos	Relatório de resposta ao ofício 505/2011/Ouvidoria/Gabinete/SEPP/PR	Reitoria	Sim

Instituto Federal Minas Gerais	<i>Campus</i> Ouro Preto	Relatório de implementação da Lei nº. 10.639/03	Diretoria de Ensino Técnico Integrado/ Coordenadoria Pedagógica	Sim
Instituto Federal de Goiás	Todos	Título não identificado/ Relatório/ Planejamento das disciplinas que abordam temática/PDI	Provavelmente Reitoria	Sim
Colégio Técnico Industrial/ UFSM	-	Título não identificado/ Relatório/ Planejamento das disciplinas que abordam temática/PDI	Provavelmente Direção Geral	Sim
Instituto Federal do Maranhão	<i>Campus</i> Imperatriz	Título não identificado/ Relatório/ Planejamento das disciplinas que abordam temática/PDI	Provavelmente Direção Geral	Sim
Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Todos	Título não identificado/ Planejamento da disciplina que aborda temática/ Planejamento de implementação/PDI	Não identificado	Sim

FONTE: Autora, a partir da SEPPIR/PR.

2.1.1 Os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) enviados à SEPPIR/PR

Uma grande parte das instituições responsáveis pelos documentos enviados à SEPPIR/PR analisados nesta pesquisa apresentou, em resposta ao ofício da Ouvidoria, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)²¹, sendo seis documentos das seguintes instituições:

- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília;
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense;
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais;
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará;
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul;
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano.

Todos estes documentos foram produzidos e assinados por suas respectivas reitorias e não são especificamente relacionados à implementação das referidas leis, nem foram produzidos para relatar tal prática. Eles apresentam, basicamente, a seguinte estrutura: histórico; características do corpo docente, técnico administrativo e discente; inserção territorial; cursos oferecidos; *campi* abrangentes; dimensões administrativas; dentre outras

²¹ Alguns destes PDIs também vieram acompanhados por Projetos Pedagógicos de curso e *campi* específicos. Estes PPs serão analisados no subitem seguinte.

colocações. Esses documentos serão abordados especificamente no próximo capítulo desta dissertação, no qual serão analisados os PDI das instituições da Rede Federal de Educação Profissional.

Quatro desses documentos referem-se ao Plano no período de 2009 a 2013 (Institutos Federais de Brasília, do Rio Grande do Sul, do Sertão Pernambucano e do Pará). O PDI do Instituto Federal Fluminense, abrange o período de 2010 a 2014. No documento do Instituto Federal do Norte de Minas não é apontado um período, mas pode-se identificar que foi assinado em junho de 2009.

A princípio, para a presente análise, cabe destacar que três destes seis documentos sequer tocam na questão étnico-racial. São eles os PDIs dos Institutos Federais de Brasília, do Rio Grande do Sul e do Sertão Pernambucano. Outro Plano, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, apenas cita o direito à igualdade e à diversidade étnico-racial. Em apenas dois PDIs algum destaque à temática é dado. Tratam-se dos PDIs dos Institutos Federais Fluminense e do Pará. No PDI do Instituto Federal do Pará, dentro do item *Políticas de Educação Inclusiva*, encontra-se um subitem, *Núcleo de Estudos Afro Brasileiro (NEAB)*, além do quadro de ações dos Núcleos na instituição. No PDI do Instituto Federal Fluminense observa-se um anexo intitulado *Educação das Relações Étnico-raciais*.

Pode-se afirmar que estes poucos dados não contribuem diretamente para compreender como a Lei nº. 10.639/2003 tem sido efetivada. Sendo assim, enquanto resposta dada à solicitação da Ouvidoria da SEPP/PR, todos esses documentos apresentam-se limitados, na medida em que deveriam relatar as ações institucionais de implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a educação das relações étnico-raciais.

O ofício encaminhado pela Ouvidoria da SEPP/PR às instituições da Rede Federal de Educação Profissional evidencia a importância do PDI, uma vez que destaca que se trata do instrumento de gestão que caracteriza a Instituição de Ensino Superior. Além disso, o referido ofício solicita o envio do PDI destacando trechos que abordam aspectos da Lei nº. 10.639/2003, de maneira que se pode afirmar que a SEPP/PR parte do pressuposto que, no PDI, haveria, ou deveria haver, uma abordagem da lei em questão. No entanto, a solicitação da Ouvidoria é muito mais ampla do que o referido documento.

Neste sentido, é possível afirmar que não houve, por parte das seis instituições, um retorno específico para a demanda da SEPP/PR. Apesar do ofício também solicitar o encaminhamento do PDI, esse documento deveria complementar o relatório de implementação das leis que seria produzido pela instituição, e não ser o documento enviado

em resposta ao ofício. Este dado mostra, então, que as seis instituições não contemplaram a demanda da Ouvidoria da SEPPIR/PR.

No entanto, é necessário destacar também que os dois últimos documentos analisados, do Instituto Federal do Pará e do Instituto Federal Fluminense, trataram do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como da educação das relações étnico-raciais, em um documento oficial abrangente. Assim, é possível presumir que a temática tem destaque nestas instituições e se apresenta institucionalizada (tal institucionalização será abordada no capítulo destinado aos PDIs).

Outro ponto relevante é que o Instituto Federal do Pará, além do PDI, também foi responsável pelo envio de outros dois documentos que complementam o acervo em análise. Tratam-se de dois livros produzidos pelo próprio Instituto, com as seguintes referências: ROCHA, Helena do Socorro Campos da (org.). *Educação para as relações étnico-raciais*. Belém: IFPA, 2009. (Série Diversidade e Cidadania); ROCHA, Helena do Socorro Campos da (org.). *Questões étnico-raciais: aplicabilidade da Lei nº. 10.639/2003 na prática pedagógica*. Belém: IFPA, 2009. Esta produção sinaliza um envolvimento dessa instituição com a temática, de maneira que, apesar dos apontamentos realizados anteriormente a respeito da não produção de um documento específico para a demanda da SEPPIR/PR, faz-se necessário relacionar estes dados a outros, para uma análise mais aprofundada. Ou seja, o Instituto Federal do Pará não pode ser considerado como uma instituição que simplesmente não contemplou a demanda da Ouvidoria da SEPPIR/PR por não ter respondido à solicitação do ofício por meio da elaboração de um documento em específico, uma vez que essa instituição já possuía uma produção bibliográfica sobre a temática, em seu PDI e além dele.

Mais uma consideração relevante vem a ser a maneira relativamente desorganizada com que a documentação foi encaminhada pela SEPPIR/PR para esta pesquisa através do correio. Não foi possível identificar qual cargo da gestão institucional foi responsável pelo envio dos PDIs, já que estes documentos correspondem às reitorias e às diretorias dos Institutos Federais e ambos os órgãos de gestão foram interpelados. Esta é uma questão a ser considerada, porque inviabiliza a quantificação detalhada das instituições que responderam à SEPPIR/PR. Porém, acredita-se que a profundidade das análises não se prejudica com esta ponderação.

Apenas o PDI do Instituto Federal de Brasília é uma exceção neste caso, porque foi encaminhado como anexo a um ofício destinado à Ouvidoria da SEPPIR/PR assinado pelo diretor geral do *Campus Planaltina*. Esse documento apresentou alguns dados solicitados, bem como afirmou que outro PDI se encontra em elaboração, e também foi acompanhado dos

cinco Projetos Pedagógicos da instituição. Dessa maneira, foi possível identificar que o responsável pela resposta à Ouvidoria da SEPPIR/PR foi o *Campus* Planaltina. Apesar desse ofício e dessa reunião de documentos, o Instituto Federal de Brasília – *Campus* Planaltina foi encaixado na reflexão da não contemplação da solicitação da SEPPIR/PR, já que nenhum dos seus documentos faz referência à temática da Lei nº. 10.639/2003.

2.1.2 Os Projetos Pedagógicos (PPs) enviados à SEPPIR/PR

Outros oito documentos tratam-se de Projetos Pedagógicos (PPs) específicos de vários cursos, a saber:

- Instituto Federal de Brasília – *Campus* Planaltina:
 - . Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Agropecuária;
 - . Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Agropecuária;
 - . Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Agroindústria;
 - . Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente em Agroindústria;
 - . Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia.
- Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *Campus* Sertão:
 - . Curso de licenciatura em Ciências Agrícolas;
 - . Curso de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, Médio e da Educação Profissional em nível médio.
- Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – *Campus* Arinos:
 - . Curso superior de Tecnologia em Produção de Grãos.

Todos estes documentos foram produzidos e assinados pelas respectivas diretorias dos *campi* e também não são especificamente relacionados à implementação da Lei nº. 10.639/2003, nem foram produzidos para relatar tal prática. Todos eles foram encaminhados pela ouvidoria da SEPPIR/PR juntamente com os PDIs analisados no tópico anterior.

As estruturas dos documentos são, basicamente, as seguintes: histórico; característica da região; justificativa do curso; objetivos gerais; condições de ingresso; organização didático-pedagógica (constando a matriz curricular do curso e questões específicas das disciplinas ofertadas); avaliação; corpo docente e técnico-administrativo; instalações; dentre outras especificidades.

Estes documentos, assim como os PDIs, não foram produzidos especificamente para responder ao ofício da SEPP/PR, por isso é possível uma interpretação semelhante à realizada no item anterior.

Destaca-se que os cinco documentos do Instituto Federal de Brasília – *Campus Planaltina* e o do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – *Campus Arinos* não apresentaram nenhuma referência à temática do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e à educação das relações étnico-raciais. O que pode ser considerado um resultado ruim na medida em que estes documentos, diferentemente dos PDIs, possibilitam visualizar a organização dos cursos e as prioridades pedagógicas dos professores em suas disciplinas. Verifica-se, assim, que a temática da Lei nº. 10.639/2003 não foi levada em consideração – pelo menos até a data dos documentos, 2009, enviados à SEPP/PR em 2011 – para a formação dos alunos destes cursos, que abrangem os níveis médio, subsequente e superior. Este dado vai ao encontro das respostas de professores da área técnica encontradas na pesquisa de Valentim (2011) apresentada no início deste capítulo, na medida em que os professores entrevistados pela autora distanciam a formação técnica da temática da lei pesquisada.

Os dois PPs apresentados pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *Campus Sertão* apresentam uma mesma disciplina nos dois cursos em questão, intitulada *Antropologia das sociedades indígenas e afrodescendentes*, que apresenta a carga horária de quarenta horas e possui como objetivo: “Examinar diferentes culturas e suas respectivas relações com os sistemas educacionais, considerando o conceito cíclico de tempo e as respectivas influências de tais manifestações no processo ensino-aprendizagem” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – *CAMPUS SERTÃO*, 2010, p. 31-32).

Pode-se dizer, então, que nestes cursos existe alguma abordagem da temática étnico-racial, através da existência dessa disciplina. Reconhece-se que a introdução de uma disciplina específica, principalmente no quadro que tem sido analisado, parece se tratar de um avanço. No entanto, é relevante considerar que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*

e Africana sinalizam para o trato pedagógico da temática em todo o cotidiano escolar, como conteúdo nas diferentes disciplinas, em atividades curriculares ou extracurriculares, não se tratando da introdução de uma disciplina específica. Outra ponderação importante é o risco de, com essa proposta, personalizar o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a educação das relações étnico-raciais, o que não seria uma perspectiva desejável para a implementação da Lei nº. 10.639/2003.

2.1.3 Os Relatórios enviados pelas instituições à SEPPIR/PR

Neste item foram agrupados os oito documentos que apresentaram um perfil mais próximo da solicitação feita pela Ouvidoria da SEPPIR/PR, ou seja, documentos no formato de relatórios, e/ou constando os itens enumerados de um a cinco de acordo com o ofício já apresentado, e/ou agrupando documentos referentes à implementação da lei em estudo.

Este grupo de documentos apresenta-se mais heterogêneo, além de mais significativo para a pesquisa, se comparado aos grupos anteriores, na medida em que se busca evidenciar as práticas existentes. Sendo assim, nesta apresentação será abordado cada um deles separadamente.

Primeiramente, foram encontrados três destes oito documentos nos quais é possível identificar o título de relatório. São eles:

- *Relatório de atividades desenvolvidas pelo IFTM – Campus Uberaba para implementação da Lei de História da África e Cultura Afro-Brasileira (Leis nº. 10.639/03 e 11.645/08) e monitoramento da Resolução nº. 1/2004 do Conselho Nacional de Educação, no período de 2006 a 2011.* Neste documento, produzido pela diretoria do *Campus Uberaba*, identifica-se detalhadamente uma preocupação e um empenho da instituição em responder adequadamente à demanda do ofício da Ouvidoria. Tal empenho pode ser relacionado a uma avaliação satisfatória da implementação da Lei nº. 10.639/2003 no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus Uberaba*, na medida em que também foi possível visualizar, através do documento, ações e práticas pedagógicas relacionadas à temática. São destacadas as diferentes disciplinas que tratam do assunto, tanto nos cursos superiores como nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio; um quadro de ações, metas e prioridades referentes ao cumprimento das Leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008; algumas experiências práticas como

Programa Arte Educação, concursos de poesia, seminário e o espetáculo musical *Contos da Casa Grande em Cantos da Senzala*; bem como o PDI e PPI. Em relação a estes últimos documentos, foram destacadas suas “falhas” de não explicitarem as referidas leis (expressão usada no próprio relatório). Em seguida, apresenta-se uma Portaria de 17 de março de 2010, assinada pelo diretor da instituição, na qual é encaminhada a proposta de criação de uma comissão para rever e adequar o PDI e o PPI. No entanto, não foi possível compreender o citado “PDI do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba”, pois na pesquisa realizada no endereço eletrônico das instituições somente um PDI foi encontrado, produzido pela reitoria e correspondente a todos os *campi* do Instituto Federal do Triângulo Mineiro;

- *Relatório de resposta ao ofício 505/2011/OUVIDORIA/ GABINETE/SEPPIR/PR*. Produzido pela reitoria do Instituto Federal do Rio de Janeiro, o documento também merece destaque por sua organização adequada à demanda do ofício da SEPPIR/PR. Dessa maneira, é possível evidenciar que são atendidas todas as solicitações da Secretaria, de forma semelhante ao Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba. Enfatiza-se que este relatório se refere a vários *campi*. Encontram-se relatos de ações nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, em cada um dos *campi*; sugestões para concretizar e aprofundar no trato da temática das leis; trechos destacados do PDI e do PPI; além de alguns anexos com registros de atividades já realizadas como o evento *100 anos da Revolta da Chibata no IFRJ*;

- *Relatório de implementação da Lei nº. 10.639/03*. Assinado pela Coordenadoria Pedagógica, ligada à Diretoria de Ensino Técnico Integrado, do Instituto Federal Minas Gerais – Campus Ouro Preto. Identificam-se duas partes nesse relatório: a primeira com a apresentação de documentos (cartazes, programação, fotos, reportagens, dentre outros) referentes às quatro Semanas de Cultura Afro-Brasileira e Africana realizadas pela instituição; e a segunda com alguns planos de ensino dos cursos técnicos integrados. Cabe destacar que, apesar de não ser tão completo como os anteriores, esse documento, produzido exclusivamente para responder à demanda da SEPPIR/PR, permite visualizar ações de implementação da Lei nº. 10.639/2003 nessa instituição. A análise desse documento inevitavelmente extrapola as outras análises, por conter meu olhar como professora de Educação Física da instituição. Sendo assim, nesta apreciação é possível destacar os limites de um documento como retrato da realidade. Um exemplo disso é o fato de, apesar de uma pequena síntese no início do relatório citar a Educação Física, ao observar-se o trecho correspondente aos planos de ensino, não se

encontra a referida disciplina, mesmo com seus planos possuindo referências diretas à temática da lei. Outra questão também não mencionada no relatório, que complementaria a descrição das atividades realizadas em consonância com a lei, é um projeto de extensão de capoeira que vinha sendo realizado na instituição na época. Tal projeto, vinculado e registrado na Diretoria de Extensão, pode não ter sido exposto por uma incomunicabilidade das duas diretorias, reforçando mais uma vez os limites de uma análise restrita aos documentos em questão.

Em outros cinco documentos não foi possível identificar um título ou uma capa, o que tornou a compreensão de sua organização limitada. Mesmo assim, é possível nomeá-los como relatório. Desta maneira, será exposto o que se identificou em cada um deles. Destes cinco, os dois primeiros apresentaram uma organização por “anexos” de um a cinco, e os três seguintes agruparam, sem uma organização específica, uma série de documentos os quais serão descritos.

- Instituto Federal de Goiás. Provavelmente produzido pela reitoria da instituição, foi organizado em formato de anexos, cujos títulos foram reproduzidos a seguir: I – Cursos oferecidos pelo IFG; II – Matrizes dos cursos de licenciatura do IFG com as ementas e bibliografias das disciplinas que abordam a temática da referida Lei; III – Programa das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia e Artes, dos cursos técnicos de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio que abordam a temática das referidas Leis; IV – a) Informações sobre ações, metas e prioridades referentes ao cumprimento das Leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008, conforme relatório encaminhado à Procuradoria Federal em data; b) Síntese do Planejamento Estratégico da Pró-Reitoria de Ensino 2010-2011; c) Projeto de Extensão “Coletivo de Negras e Negros do IFG – em análise pela PROEX; d) Evento *I Colóquio Educação e Relações Étnico-Raciais – Socialização de Estudos e Abordagens dos conteúdos da História da África [sic] e cultura afro-brasileira e indígenas e das relações étnico-raciais inseridos em conteúdos programáticos das disciplinas – a ser realizado no primeiro semestre de 2011 – Versão Preliminar; V – Extrato dos documentos em elaboração que abordam a temática das referidas leis (PDI, PPI PDI);*

- Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberlândia. Provavelmente produzido pela Diretoria Geral do *Campus* Uberlândia, este documento também se apresentou no formato de cinco grupos de documentos chamados de anexos, a saber: I – Ações coletivas e projetos

interdisciplinares, incluindo projetos como *Diversidade e Inclusão* e *Quem somos nós, povo brasileiro?* e excursão a Ouro Preto/MG; II – Planos de ensino de algumas unidades curriculares, Projeto Pedagógico do curso superior de Tecnologia em Sistemas da Internet, referências bibliográficas sobre a temática contidas na biblioteca, além de propostas educativas para a promoção das relações étnico-raciais; III – Ações individuais, com exemplos de aplicação das leis em conteúdos, provas, apostilas e outros materiais didáticos; IV – Cópia em CDs de outros documentos, incluindo o PDI²²; V – Projeto de Extensão *Laboratório Computacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais* e Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas, considerando dentro das frentes de ação deste núcleo a problemática das *discriminações étnicas*;

- Colégio Técnico Industrial – Universidade Federal de Santa Maria. Provavelmente produzido pela Direção Geral da escola, apresentou um formato semelhante ao documento apresentado pelo IFMG – *Campus* Ouro Preto, sendo possível identificar duas partes: o Projeto Político Pedagógico dos cursos técnicos de mecânica e eletrotécnica, constando as discriminações pedagógicas das disciplinas, além das discriminações das disciplinas de outros cursos, como o PROEJA; e alguns registros (fotos, reportagens e cronogramas) de atividades acadêmicas relacionadas à temática, como duas Semanas da Consciência Negra e o Ciclo de Estudos sobre Cultura Afro-Brasileira;

- Instituto Federal do Maranhão – *Campus* Imperatriz. Provavelmente produzido pela Diretoria Geral do *Campus* Imperatriz, pode-se identificar: os cursos oferecidos; as matrizes curriculares das disciplinas; algumas propostas de ações; programação, cartazes e fotos de Semanas de Africanidades do IFMA – *Campus* Imperatriz; documentos referentes ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indio-descendente criado em 2010; além do PDI 2009/2013, no qual não consta nenhuma referência à temática étnico-racial. Destaca-se que o fato do PDI não ter citado o planejamento do NEABI transparece e exemplifica a tensão e a disputa de poderes que permeia a construção dos PDI;

- Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Dada a simplicidade do documento foi difícil a identificação provável de qual órgão gestor o teria produzido. Encontraram-se como anexos a descrição de uma disciplina do curso de licenciatura em Física intitulada *Fundamentos*

²² Acessou-se a parte deste documento que apresentava o referido título para o Anexo IV, no entanto, não se acessou este material em CD, pois o mesmo não foi encaminhado pela SEPP/PR.

históricos e filosóficos da Educação; o detalhamento de um projeto de implementação da Lei nº. 10.639/2003 sem nenhum relato sobre sua realização; um quadro da matriz curricular do curso superior de licenciatura plena em Física; e, por fim, o PDI sem qualquer abordagem à temática.

Fazendo uma análise análoga às anteriores, destacamos que estes documentos foram produzidos especificamente para responder a Ouvidoria da SEPPIR/PR, o que poderia mostrar uma preocupação das instituições em relação à temática da Lei nº. 10.639/2003. No entanto, considera-se relevante o cruzamento com outros dados, como se destacou anteriormente. A não abordagem de nenhum aspecto da temática étnico-racial nos PDIs, por exemplo, é considerada, nesta pesquisa, uma negligência institucional. Esta consideração é engrossada pela própria solicitação da Ouvidoria da SEPPIR/PR abordada neste item e pela diretoria do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba que explicitou a consideração da “falha”. Este aspecto relacionado aos PDIs será abordado de maneira mais aprofundada no próximo capítulo.

Além disso, apesar desses relatórios evidenciarem de alguma forma que a Lei nº. 10.639/2003 é abordada nas instituições, não é possível, a partir deles, afirmar a existência de um trabalho pautado nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana*, na medida em que tais documentos explicitam uma ambiguidade no trato com a temática. Tal característica ficou evidenciada com alguns exemplos:

1. Apesar do relatório do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba considerar como “falha” e propor a reelaboração do PDI, o documento do *Campus* Uberlândia, que faz parte do mesmo instituto e está relacionado ao mesmo PDI, apenas apresenta tal documento como um dos anexos;
2. As limitações levantadas a partir do relatório do Instituto Federal Minas Gerais – *Campus* Ouro Preto demonstra que tal documento reflete a realidade institucional apenas parcialmente;
3. A não contemplação do NEABI do Instituto Federal do Maranhão em seu PDI, que constou como anexo do relatório encaminhado por esta instituição à SEPPIR/PR;
4. A escrita em letra minúscula do continente África encontrada no documento do Instituto Federal de Goiás, o que pode ser considerado um erro grotesco;

5. Situações descritas nas quais os Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) são os responsáveis pelo trato com as questões étnico-raciais, como apontado no documento do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberlândia. Esta questão amplia-se quando se consideram as especificidades relacionadas à inclusão e às diversidades, evidenciadas a partir dos dados levantados na SETEC/MEC. Essa análise será realizada de maneira minuciosa no próximo item.

Desta forma, é possível destacar que a documentação encontrada na SEPPIR/PR reflete uma implementação precária da Lei nº. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Primeiramente, a partir do grande número de não respostas das instituições à interpelação. Além disso, as poucas instituições que responderam o fizeram de uma maneira que não atendeu a demanda apresentada no ofício e, em algumas circunstâncias, os documentos refletiam a ambiguidade problematizada acima. Não foi possível também compreender, na maioria dos relatos, se as ações se tratavam de atividades isoladas, que caracterizariam um estágio de implantação da temática nas instituições, ou se poderiam ser consideradas proposições institucionalizadas, já caracterizando uma implementação da lei.

No entanto, foi possível verificar também algumas instituições que se destacaram positivamente na implementação da Lei nº. 10.639/2003, como exemplificou o Instituto Federal do Pará, que expôs uma publicação sobre as relações étnico-raciais, e o relatório do Instituto Federal do Rio de Janeiro, que atendeu à demanda da SEPPIR/PR e evidenciou um trato criterioso com a temática da lei na instituição.

Por fim, destaca-se que esta documentação ainda necessita de muitas apreciações e pesquisas, assim como a educação profissional e tecnológica como um todo em relação à Lei nº. 10.639/2003. Nos limites deste trabalho, optou-se por aprofundar nos aspectos ligados implementação da lei a partir da classificação dos PDIs. No entanto, destaca-se que pesquisas com análises *in loco* nessas instituições, tendo também esta documentação como fonte, seriam absolutamente relevantes.

2.2 A SETEC/MEC e a implementação da Lei nº. 10.639/2003

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica está vinculada ao Ministério da Educação e Cultura e, conforme o Art. 13 do Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, atende às seguintes demandas:

- Planejar, orientar, coordenar e avaliar o processo de formulação e implementação da Política de Educação Profissional e Tecnológica;
 - Promover o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica em consonância com as políticas públicas e em articulação com os diversos agentes sociais envolvidos;
 - Definir e implantar política de financiamento permanente para a Educação Profissional e Tecnológica;
 - Promover ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da Educação Profissional e Tecnológica;
 - Instituir mecanismos e espaços de controle social que garantam gestão democrática, transparente e eficaz no âmbito da política pública e dos recursos destinados à Educação Profissional e Tecnológica;
 - Fortalecer a Rede Pública Federal de Educação Profissional e Tecnológica, buscando a adequada disponibilidade orçamentária e financeira para a sua efetiva manutenção e expansão;
 - Promover e realizar pesquisas e estudos de políticas estratégicas, objetivando o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica;
 - Desenvolver novos modelos de gestão e de parceria público-privada, na perspectiva da unificação, otimização e expansão da Educação Profissional e Tecnológica;
 - Estabelecer estratégias que possibilitem maior visibilidade e reconhecimento social da Educação Profissional e Tecnológica;
 - Apoiar técnica e financeiramente o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica dos sistemas de ensino, nos diferentes níveis de governo;
 - Estabelecer mecanismos de articulação e integração com os sistemas de ensino, os setores produtivos e demais agentes sociais no que diz respeito à demanda quantitativa e qualitativa de profissionais, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica;
 - Acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica;
 - Elaborar, manter e atualizar o catálogo nacional de cursos técnicos e o catálogo nacional de cursos de formação inicial e continuada, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica; e
 - Estabelecer diretrizes para as ações de expansão e avaliação da Educação Profissional e Tecnológica em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE.
- (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=286&Itemid=528 Acesso em: 05/11/2014.)

Considerando a argumentação apresentada no início deste capítulo referente à relação direta entre a educação profissional e tecnológica e a Lei nº. 10.639/2003 é possível afirmar que todas as atribuições da SETEC/MEC irão se relacionar, direta ou indiretamente, à

implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como à educação das relações étnico-raciais na modalidade de ensino em questão.

Neste sentido, a SETEC/MEC é analisada, nesta pesquisa, enquanto um órgão gestor responsável para o movimento de implementação da lei nas instituições de educação profissional e tecnológica. Cabe retomar o trabalho a respeito da implementação da Lei nº. 10.639/2003, coordenado por Nilma Lino Gomes, que expõe como uma de suas conclusões, ligada à pesquisa com as secretarias de ensino:

a implementação da Lei nº. 10.639/2003 e suas Diretrizes revela o campo conflitivo no qual se encontram as políticas públicas em educação voltadas para a garantia e o respeito à diversidade. Assim, a análise dos questionários aplicados, sobretudo aos gestores de sistema de ensino, revela que *não se pode discutir a implementação da Lei nº. 10.639/2003 e suas Diretrizes de forma desconectada das formas de gestão instituídas pelos sistemas de ensino* (GOMES; JESUS; ALVES, 2012, p. 339, *grifos nossos*).

Além disso, o *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* apresenta, como ações para a educação profissional e tecnológica, duas questões diretamente relacionadas à secretaria em questão: a necessidade da SETEC/MEC inserir as Diretrizes e outros documentos relacionados à temática da lei em manuais que venha a editar; e, em parceria com a SECAD (atual SECADI) e com os Institutos Federais, a SETEC/MEC deverá contribuir com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e demais sistemas de ensino com pesquisas e produções de materiais para os professores e alunos dentro da temática das relações étnico-raciais.

Desta forma, justifica-se uma aproximação da Secretaria a fim de levantar dados que possam evidenciar como tem acontecido a implementação da Lei nº. 10.639/2003 na Rede abordada neste estudo.

Através da página eletrônica do órgão não foi possível encontrar nenhuma referência direta ou indireta à temática desta pesquisa, mesmo na aba destinada às publicações da Secretaria. No entanto, através de uma busca por outros materiais na biblioteca do Instituto Federal Minas Gerais – *Campus Ouro Preto*, acessou-se uma publicação da SETEC/MEC intitulada *Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da Educação Profissional e Tecnológica*. O trecho a seguir enfocará tal obra, dada a relevância e trato direto com a temática desta pesquisa, considerando-a uma fonte de problematização da Lei nº. 10.639/2003 e da educação profissional e tecnológica.

Antes de abordar especificamente o conteúdo da obra citada, cabe reforçar a dificuldade de acesso ao livro, na medida em que não se encontra disponibilizado no site da SETEC/MEC.

Destaca-se também que a organização do livro é de Antônia Elisabeth da Silva Souza Nunes e Elias Vieira de Oliveira. Em uma observação dos currículos acessados através da Plataforma Lattes²³ foi possível perceber o seguinte: nenhum dos organizadores possui alguma especialização e/ou produção ligada à questão étnico-racial a não ser o livro em questão; o segundo organizador não apresenta a obra em seu currículo; ambos apresentam contato com a temática da educação profissional e tecnológica e tinham ligação com a SETEC/MEC no período da publicação. Estes dados podem suscitar a inferência de que não teria havido, por parte da Secretaria, uma seleção dos organizadores priorizando o perfil de pesquisadores da temática étnico-racial. No entanto, refletindo sobre a organização do livro como um todo, observa-se que este foi construído a partir de experiências de formação encabeçadas pela SETEC/MEC, de maneira que se justifica a organização ser de responsabilidade de funcionários provavelmente vinculados a tal projeto. Além disso, como será apresentado a seguir, o livro possui sessões destinadas ao aprofundamento teórico nas quais foram convidados pesquisadores da área.

Iniciando-se com uma *Apresentação*, a obra ratifica a importância de iniciativas da SETEC/MEC para a implementação da Lei nº. 10.639/2003, na medida em que valoriza a igualdade nas oportunidades educacionais. A produção do livro é destacada como uma dessas iniciativas. Evidencia-se também o contexto de integração da educação profissional e tecnológica com a educação básica, ressaltando:

refutamos todos os discursos de que a Lei nº. 10.639/2003 não cabe no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, sendo que para isso é preciso renovar nosso conceito acerca do que é educar. Para que possamos atender aos anseios da educação das relações étnico-raciais, bem como a inclusão da temática referente a cultura de um povo e camadas sociais que foram alijadas historicamente das oportunidades educacionais e do mundo do trabalho, é preciso que tenhamos um currículo condizente com a articulação entre a formação humanística e a técnica/tecnológica (NUNES; OLIVEIRA, 2008, p. 11).

Esta consideração contribui para consolidar a argumentação a respeito da importância da implementação da Lei nº. 10.639/2003 na educação profissional e tecnológica. Importância esta que qualifica tanto a educação profissional e tecnológica quanto a educação das relações étnico-raciais, como se vem argumentado ao longo de toda esta dissertação. Tal entendimento

²³ <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4427373P2>;
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4471214P1> (Acesso em: 09/01/2015.)

também é reforçado em outro momento do livro, intitulado *Nota dos organizadores*, no qual, além de ilustrar os objetivos da publicação, expõe-se:

Este livro é uma resposta e também sinaliza um desafio para a Educação Profissional e Tecnológica. Resposta à necessidade de ser criado um documento para orientar as escolas quanto ao tratamento da temática étnico-racial na Educação Profissional e Tecnológica, haja vista a falta de uma publicação do Ministério da Educação que relacionasse tal modalidade de ensino com a Lei nº. 10.639/2003 e, conseqüentemente, a repercussão de discursos de que a referida Lei não cabia no contexto de tal modalidade de educação e, enfim, o seu não cumprimento. Além disso, esta publicação é também uma resposta positiva às afirmações supracitadas, visto que é proveniente do interior da rede federal e de alguns colaboradores externos, quando da realização das oficinas regionais realizadas em 2006 e 2007, nas quais os próprios profissionais responderam ao questionamento de como implementar a Lei, mostrando quais são seus entraves e possibilidades (NUNES; OLIVEIRA, 2008, p. 13).

Seguido da apresentação e da referida nota, o livro apresenta treze artigos que abordam a temática da implementação da Lei nº. 10.639/2003. Estes estão organizados de maneira que os primeiros apresentam uma discussão mais generalizada a respeito da educação das relações étnico-raciais, sendo uma fonte de embasamento inicial para os professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Por exemplo, Maria Lúcia Rodrigues Müller, em artigo intitulado *Desigualdades raciais na educação e a Lei nº. 10.639/2003*, contribui para reflexões acerca do mito da democracia racial. O artigo de Azoilda Loretto da Trindade, por sua vez, com o título *Dialogando com desafios*, indica questões como: o reconhecimento da importância da temática étnico-racial; a reflexão sobre o que é o conhecimento universal; a percepção da existência do racismo, das exclusões e desigualdades raciais; o (re)conhecimento da presença negra no Brasil e na diáspora africana.

Aproximando-se mais com a especificidade da educação profissional e tecnológica, Antônio Carlos Malachias apresenta questionamentos que abordam inclusive o movimento escolanovista, apontando seus aspectos racistas, no artigo intitulado *Negro, educação e mercado de trabalho: paradoxos das progressistas e preconceituosas políticas sociais brasileiras*. Nelson Olokofá Inocêncio, no texto *Breve leitura sobre a implementação da Lei nº. 10.639/2003 no contexto dos CEFETs*, aborda a importância do ensino técnico para a população negra, não só historicamente, mas também considerando argumentos contemporâneos a respeito da manutenção da divisão social, além de citar o preconceito de marca no Brasil e o ranço escravocrata que solidifica a divisão entre trabalhos manuais e intelectuais.

No texto *As Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Currículo da Educação Profissional e Tecnológica*, Cândida Soares da Costa, após apresentar dados a respeito das desigualdades raciais ligadas à educação e ao trabalho, contribui para endossar a argumentação de que a educação profissional e tecnológica está relacionada à educação nacional e, por isso, deve cumprir a Lei nº. 10.639/2003.

Esta argumentação continua sendo exposta ao longo da obra, agora em textos com abordagens mais específicas em relação à educação profissional e tecnológica, apresentando relatos de experiências, como o do CEFET – QUÍMICA, atual Instituto Federal do Rio de Janeiro, que pode ser ilustrado no seguinte trecho:

Nesse sentido, planejamos as ações de incorporação da Lei nº. 10.639/2003 conjugando atividades pontuais e modificações de longo prazo. Como objetivos das atividades pontuais compreendemos, principalmente, a sensibilização da comunidade do CEFET – Química de Nilópolis Unidade Maracanã – UMAR para a discussão. [...] São passos bastante modestos, mas que têm permitido tencionar a percepção do padrão racial de dominação, inclusive entre os professores, levando-os a desnaturalizar sua postura e o conteúdo do conhecimento que ministram (PEREIRA, 2008b, p. 86).

No artigo intitulado *Os desafios na implementação da Lei nº. 10.639/2003*, Maria Cristina dos Santos expõe um dos objetivos do trabalho desenvolvido no CEFET-MG que foi obter elementos necessários para que os professores possam participar da elaboração do Plano Político Pedagógico de sua escola, oferecendo contribuições para a implementação da lei. Já Helena do Socorro Rocha e colaboradores, no texto *A Lei nº 10.639/2003: um estudo de caso no CEFET-PA*, relataram discussões travadas na SETEC/MEC desde 2006 para a implementação da Lei nº. 10.639/2003, propostas de ações afirmativas no CEFET-Pará (atual Instituto Federal do Pará) desde 2005, exposição dos cursos de aperfeiçoamento e especialização, bem como da disciplina ofertada nos cursos de licenciatura, além de apontar alguns desafios principalmente ligados à discussão das cotas raciais e sociais. Por fim, Zita Carvalho Machado, com o título *Implementação das Diretrizes na Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná*, relata a discussão e a implantação das cotas raciais e sociais na UFPR, além de apresentar diferentes projetos pedagógicos que abordam a temática da Lei nº. 10.639/2003, contribuindo para compreender como a lei vem sendo efetivada naquela instituição.

Após os artigos, o livro apresenta um questionário intitulado *Questionário sobre a Implementação da Lei nº. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Trata-se de um questionário relevante para esta pesquisa, na medida em que

visou diagnosticar o cumprimento ou não desta lei. Primeiramente afirma-se que existiu uma constatação de que poucas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica implementavam a Lei nº. 10.639/2003 e, em função disso, seriam realizadas oficinas de formação. Sendo assim, o referido questionário é apresentado como um recurso utilizado para um levantamento de dados para a realização das oficinas, a ser preenchido junto aos professores e gestores participantes das formações. Totalizaram-se 148 respostas e, dada a relevância deste material, apesar de sua extensão, reproduz-se abaixo a análise da pesquisa apresentada na obra.

O que se percebe do resultado dos questionários e que pode ser uma amostra significativa do universo das escolas que compõem a rede federal de ensino é o seguinte:

- Houve pouca divulgação do Parece CNE 003/2004 na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, concernente à articulação e regime de colaboração entre as instâncias que elaboram e executam as políticas para a educação. Têm-se aí o fato de que 105 dos gestores e professores que responderam ao questionário consideraram-se pouco ou em nada familiarizados com as diretrizes e, conseqüentemente, sentem-se pouco preparados para discuti-las e implementá-las na sua escola;

- Não há atividades periódicas para exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades na implementação das diretrizes articuladas com as redes das escolas públicas e/ou privadas;

- Os conteúdos, competências e valores para a Educação das Relações e para o Ensino de História e Cultura Africana ainda não foram escolhidos por 34,46% das instituições cujos gestores e professores participaram da pesquisa;

- Há pouca comunicação com grupos culturais negros e núcleos de estudos e pesquisas com a finalidade de trocar experiências e buscar subsídios para os planos pedagógicos;

- As instituições dispõem de poucos recursos pedagógicos, bibliografia e material apropriado para implementação das diretrizes. Vale ressaltar que a busca por outras fontes de materiais didáticos e recursos pedagógicos decorre da primeira premissa: implementar a Lei nº. 10.639/2003 é opção política. Portanto, evidencia-se que o gestor é fundamental nos processos de mobilização e consolidação das propostas desses trabalhos, com vistas à valorização da diversidade como um projeto da escola.

- 47,30% dos gestores e professores pesquisados sentem-se capazes de combater o racismo e consideram importante a implementação da Lei nº. 10.639/2003.

Essencialmente, os resultados da pesquisa realizada junto aos gestores e professores presentes nas oficinas explicitam a necessidade de formação continuada sobre a temática com vistas a um trabalho mais abrangente nas instituições da rede federal (NUNES; OLIVEIRA, 2008, p. 141).

Estes resultados indicam uma implementação fragilizada da lei nas instituições pesquisadas, o que corrobora com os apontamentos realizados a partir da documentação encontrada na SEPP/PR, apresentada anteriormente, principalmente em relação às poucas ações institucionais.

Por fim, o livro apresenta um relatório síntese das oficinas de formação realizadas por região do Brasil. Destaca-se a participação da SETEC/MEC, da SEPP/PR e da Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD, atual SECADI). O destaque dessa parceria chama atenção nesta pesquisa, na medida em que se apresenta como o único dado no qual foi possível verificar alguma relação e/ou trabalho em conjunto entre as duas secretarias abordadas na pesquisa. Considerou-se este único dado como um reflexo mais provável de uma relação não muito próxima. Afinal, o livro analisado, além de não ser constantemente divulgado nas páginas institucionais de ambos os órgãos, não obteve nenhuma continuidade de ação, pelo menos a partir dos dados levantados nesta pesquisa. Além disso, o levantamento realizado pela SEPP/PR apresentado anteriormente, a partir da indicação dos dados, também não se transformou em outras ações, muito menos em possibilidades que incluíssem a SETEC/MEC como parceira.

Retomando os relatórios das oficinas expostos no livro, observa-se que em todas as regiões apresentaram-se dois aspectos relevantes para a pesquisa: primeiro, destacou-se veementemente que a dicotomia entre as disciplinas técnicas e humanas e o distanciamento entre elas dificulta a possibilidade de enraizamento da temática no dia-a-dia institucional, além de sobrecarregar as disciplinas humanas com a temática que deveria perpassar toda a instituição; o segundo aspecto trata-se da importância de incluir no Projeto Político Pedagógico das instituições a educação das relações étnico-raciais.

Estes apontamentos dialogam diretamente com questões abordadas nesta dissertação: a discussão apresentada no primeiro capítulo, relativa à dicotomia histórica entre formação humana e técnica, e a necessidade de priorizar-se uma formação politécnica; a importância da educação das relações étnico-raciais perpassar todo o contexto educacional, destacada nas Diretrizes e nos apontamentos a respeito da lei apresentados no capítulo anterior; e, por fim, a relevância dos documentos institucionais abordarem a temática, o que será problematizado no próximo capítulo.

Além desses, um aspecto a se destacar foi apresentado especificamente no relatório da oficina Norte, no qual se enfatizou a ausência da modalidade de educação profissional como eixo do livro publicado pela SECAD, *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*, o que corrobora a postura ambígua da presença/ausência da educação profissional e tecnológica nos documentos da Lei nº. 10.639/2003.

As propostas finais apresentadas nas oficinas também merecem foco: Região Norte – trata da institucionalização dos NEABs; Região Sul – cita os *Anais da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*, que aborda a diversidade étnico-racial e propõe a formação de NEABs nas instituições.

Por fim, endossando a importância destas oficinas, o livro apresenta o seguinte dado: “Das 152 escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica convidadas, 143 participaram dos encontros regionais, correspondendo a mais de 94% das instituições, o que dá respaldo à primeira missão da SETEC com relação à Lei nº. 10.639/2003” (NUNES; OLIVEIRA, 2008, p. 156).

Sendo assim, é possível destacar a relevância da obra, principalmente enquanto produção de uma ação da SETEC/MEC junto às instituições, além da parceria com a SEPP/PR, no sentido da implementação da Lei nº. 10.639/2003. No entanto, entende-se também que seriam importantes outras ações, especialmente considerando-se o diagnóstico e os apontamentos realizados a partir dos questionários e das oficinas relatados. Ou seja, de uma maneira geral, o livro pode ser compreendido, ao mesmo tempo, como prática no sentido da implementação da Lei nº. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e, contraditoriamente, como uma comprovação da sinalização indicada nesta pesquisa, de que a lei ainda está restrita a uma fase de implantação na rede como um todo, na medida em que tal publicação pode ser vista como uma ação isolada.

Outra questão evidenciada nas reflexões acerca da SETEC/MEC trata-se dos programas de inclusão vinculados ao chamado TecNep, no qual a questão étnico-racial também é considerada, juntamente com outras formas de exclusão. Os limites desta dissertação não permitirão um maior aprofundamento nesta questão. No entanto, considerou-se relevante esta abordagem na medida em que traz pontos para reflexão.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa e de minha prática pedagógica foi possível observar que as questões que dizem respeito à inclusão são mais enfatizadas e recebem maior atenção e receptividade, se comparadas às questões relacionadas à diversidade. Esta percepção pode ser aplicada a sociedade como um todo, considerando que o ideal meritocrático encontra-se, ainda, enraizado. Nesse sentido, as diferenças entre os sujeitos que são mais palpáveis e se materializam nos seus corpos como alguma deficiência são mais reconhecidas e aceitas como uma desigualdade de oportunidades, se comparadas às diferenças sociais e raciais. Essa questão pode ser facilmente visível comparando-se a reação social aceitável em relação a cotas para deficientes e de maneira geral não aceitável para as cotas étnico-raciais.

No que diz respeito a esta pesquisa, nota-se principalmente a força e a amplitude de grupos e indivíduos voltados à questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, extremamente expressivos se comparados à questão da diversidade étnico-racial. Um exemplo disso é o fato de se encontrar no site da SETEC/MEC uma lista

com um número considerável de Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) e não se encontrar nenhuma lista com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e/ou grupos correlatos.

Outra evidência desta disparidade trata-se de algumas observações realizadas no *Encontro Nacional de NEABs da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Essa reunião aconteceu no dia 27 de agosto de 2014, dentro do III Fórum Distrital de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, realizado no período de 25 a 28 do mês e ano citados, organizada pelo Instituto Federal de Brasília. A partir da observação do evento, considerando sua programação, número de participantes em cada grupo específico e, principalmente, o histórico desse fórum, possibilitou a verificação de um enfoque maior nas questões relativas às deficiências, se comparadas às outras diversidades. O comentário de uma das organizadoras corroborou a verificação citada, ao afirmar que o Encontro Nacional aconteceu, nesse fórum, devido à demanda dos pesquisadores envolvidos nos estudos sobre a temática étnico-racial.

Esta situação suscitou uma questão compartilhada pelos participantes do evento: por qual(is) motivo(s) os NEABs da Rede Federal de Educação Profissional não têm forças suficientes para se organizarem sem necessitarem de outros eventos? Durante a discussão na reunião do Encontro Nacional, os participantes levantaram hipóteses relacionadas às disparidades de olhares para as demandas ligadas aos deficientes e à questão étnico-racial. Essa hipótese foi exemplificada através de alguns relatos apresentados no evento, no qual as dificuldades de institucionalização e reconhecimento do NEABs em suas instituições foram expostas.

Durante o referido evento outra discussão também pode exemplificar as questões aqui apontadas. Ao sinalizar o papel dos NEABs e NEABIs, a representante da SECADI/MEC presente, Virley Santos, destacou a diferença entre os grupos nas universidades e nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, na medida em que os últimos, além da pesquisa, deveriam preocupar-se com a intervenção e efetivação das leis que dizem respeito às relações étnico-raciais em suas instituições. Destacou-se também que os Núcleos têm função de assessoramento dos gestores, uma vez que a execução das ações para a educação das relações étnico-raciais deveria ser institucionalizada e realizada por todos servidores.

Por fim, os Planos de Desenvolvimento Institucional inevitavelmente também refletem estas questões. Em alguns, por exemplo, encontra-se o NAPNE como responsável pela

questão étnica. Neste sentido, o PDI do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense em seu tópico de *Políticas de Inclusão Social*, esclarece que:

De acordo com as diretrizes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC, constituem-se políticas inclusivas: o atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas, através de aquisição e desenvolvimento de Tecnologia Assistiva, *as políticas de inclusão étnico-racial*, políticas de direitos humanos para inclusão de jovens e adultos, as políticas de gênero e diversidade sexual, as políticas inclusivas para educação no campo, a educação ambiental e a educação para a pesca e, ainda, a educação de apenados e de idosos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2012, p. 135, grifos nossos).

Esta citação evidencia uma abordagem das relações étnico-raciais dentro da perspectiva de inclusão criticada. Isso se evidencia a partir da seguinte questão: no que diz respeito às relações étnico-raciais, algum grupo deveria ter o poder de incluir, ou não, o outro? Neste sentido, compreende-se que este ponto de vista é completamente diferente da abordagem apresentada no capítulo anterior, na qual se apresentou o olhar da sociologia das ausências e das emergências. Tal perspectiva preconiza a valorização dos diferentes saberes e não uma hierarquização, como acontece quando se possibilita a inclusão de uns por outros.

Obviamente não se objetiva, com estas ponderações, enfraquecer ou deslegitimar as lutas pela inclusão dos deficientes. No entanto, em se tratando de questões étnico-raciais, não se entende que o olhar e o trato devam ser pelo viés da inclusão e sim pelo viés da diversidade. Compreende-se que a questão da inclusão não supera a hierarquização de grupos sociais, na medida em que dá a um deles a prerrogativa de possibilitar a inclusão de outros, muitas vezes à custa de uma adequação destes outros. No que diz respeito a esta adequação, sabe-se que a mobilização pela inclusão de deficientes trata-se de uma luta histórica, na qual se preconiza a mudança e adequação dos espaços e sujeitos aos outros, mas entende-se também que é socialmente mais aceita esta adequação reivindicada, na medida em que a sociedade compreende que o deficiente não conseguiria se adequar. Diferentemente do que acontece com as diferenças sociais, existentes nas relações étnico-raciais, na medida em que sob a ótica meritocrática, o ideário social acredita que seria desejável uma adequação daqueles considerados “os outros”.

Sendo assim, finaliza-se destacando que, para a implementação da Lei nº. 10.639/2003, seria imprescindível uma ótica balizada na diversidade, assim como preconizado pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana*. E mais, um olhar voltado para a perspectiva da inclusão poderia, até mesmo, dificultar o ensino de história e cultura afro-brasileira e

africana e a educação das relações étnico-raciais dentro de uma perspectiva das Diretrizes. Esta dificuldade se verifica nos dados levantados nesta pesquisa, que apontam para uma implementação frágil da lei na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LEI Nº. 10.639/2003 NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: uma análise a partir dos Planos de Desenvolvimento Institucional

Considerando que esta pesquisa foi desencadeada a partir da documentação levantada na SEPP/PR, com a proposta de problematizar a implementação da Lei nº. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica como um todo, optou-se por focar em análises que possibilitassem o levantamento de dados, contemplando esse grupo de instituições.

Sendo assim, este capítulo objetiva analisar a implementação da lei que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na referida rede de ensino, a partir da apreciação dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs). Tendo como questionamento mais direto: como os PDIs destas instituições abordam a temática étnico-racial? Em outras palavras, como estas instituições contemplam tal temática em seus PDIs?

Cabe retomar a abordagem ambígua dos documentos referentes à Lei nº. 10.639/2003 no que diz respeito à educação profissional e tecnológica. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana* não apontam diretamente para a modalidade em foco nesta pesquisa, portanto não serão a base fundamental para a análise aqui proposta.

Já o *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* expõe uma descrição do papel significativo da educação tecnológica e profissional. Ao apresentar as *Principais ações para Educação Tecnológica e Formação Profissional*, o Plano Nacional determina:

- a) Incrementar os mecanismos de financiamento de forma a possibilitar a expansão do atendimento, possibilitando maior acesso dos jovens, em especial dos afrodescendentes, a esta modalidade de ensino.
- b) Garantir que nas Escolas Federais, agrícolas, centros, institutos e Instituições Estaduais de Educação Profissional, existam Núcleos destinados ao acompanhamento, estudo e desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-raciais e Políticas de Ação Afirmativa;
- c) Manter diálogo permanente entre os Fóruns de Educação e Diversidade e as instituições das Redes de Educação Profissional e Tecnológica;
- d) Inserir nos manuais editados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica as diretrizes e demais documentos norteadores de currículos e posturas, os conceitos, abordagens e metas descritos nos documentos deste Plano, no que se refere as ações para Ensino Médio e Ensino Superior.

- e) Os Institutos Federais, Fundações Estaduais de Educação Profissional e instituições afins, deverão incentivar o estabelecimento de programas de pós-graduação e de formação continuada em Educação das Relações Étnico-raciais para seus servidores e educadores da região de sua abrangência;
- f) A SETEC, em parceria com a SECAD e os Institutos Federais, contribuirá com a sua rede e os demais sistemas de ensino pesquisando e publicando materiais de referência para professores e materiais didáticos para seus alunos na temática da Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2009, p. 56 e 57).

Sendo assim, as ações destacadas no Plano Nacional são de suma importância para esta pesquisa. Elas serão consideradas norteadoras e balizadoras do caminho metodológico, visando apontar para respostas aos questionamentos expostos. Dessa maneira, juntamente com a documentação levantada e analisada no capítulo anterior, a outra frente metodológica adotada, considerando-se os limites de um trabalho de mestrado, será a apreciação dos PDIs das instituições representantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a fim de levantar, nesses documentos, o grau de institucionalização da lei que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Constituem a referida rede os 38 Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (Institutos Federais) instituídos a partir da Lei nº. 11.892/2008; os dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) que não aderiram à referida lei (em Minas Gerais e no Rio de Janeiro); uma universidade tecnológica (Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR); 25 escolas vinculadas a universidades; bem como o Colégio Pedro II, que também foi incluído neste grupo pela Lei nº. 12.677, de 2012²⁴. Para fins metodológicos de viabilização da pesquisa foram levantados para análise os PDIs dos Institutos Federais, dos CEFETs e da UTFPR, totalizando 41 documentos.

Neste sentido, as ações destacadas do Plano Nacional serão retomadas no item destinado ao detalhamento dos conceitos de implantação/implementação utilizados nesta pesquisa, no qual terá destaque os critérios definidos para sua análise e que foram determinantes dos graus de institucionalização da lei. No entanto, anteriormente a este item, para um aprofundamento da análise dos PDIs, faz-se necessária uma reflexão sobre os documentos alvo das apreciações desta pesquisa, apresentada a seguir.

²⁴ http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=27 (Acesso em: 19/09/2013.)

3.1 Os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs)

Segundo Segenreich (2005), o PDI tem suas raízes nas atribuições de credenciamento e avaliação institucional de competência do Ministério da Educação e Cultura, atribuída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996. No entanto, a autora destaca também que, como em outros aspectos, a LDB anuncia atribuições sem apontar detalhamentos operacionais para sua regulamentação. Sendo assim, somente em decretos posteriores, permeados de tensões governamentais, é que apareceram determinações a respeito do PDI.

Contradições como a contraposição criatividade/liberdade x eixos temáticos obrigatórios, presentes na Resolução 10/2002 do Conselho Nacional de Educação, servem de exemplo dessa tensão, na medida em que o documento expõe que as instituições devem exercer sua criatividade e liberdade, mas, ao mesmo tempo, atender todos os eixos temáticos obrigatórios para a construção dos PDIs.

Além disso, as determinações governamentais evidenciam uma contraposição entre uma tendência meritocrática, puramente reguladora e controladora, atribuída ao Estado, e uma concepção de avaliação institucional formativa, que se volta para a transformação e pode ser considerada de cunho acadêmico/crítica, defendida por representantes da comunidade acadêmica das universidades (SEGENREICH, 2005). Mizael *et al.* (2012) também destacam a contraditoriedade apontada afirmando:

O normativo instituído pelo MEC preconiza que a construção do PDI deverá ser feita de forma livre, para que a Instituição exercite sua criatividade e liberdade no processo de sua elaboração. Entretanto, os eixos temáticos constantes das instruções de elaboração deverão estar presentes, pois serão tomados como referenciais das análises subsequentes, que se realizarão por comissão designada pela SESu/MEC e Setec/MEC para esse fim. Portanto, ao mesmo tempo em que o normativo confere às instituições o caráter livre na sua redação e formulação do PDI, estabelece critérios e exigências que cerceiam a capacidade criativa das Ifes (p. 32).

No entanto, tais contradições normativas não retiram a importância dos PDIs enquanto documentos institucionais e possibilidades de planejamento democrático e avaliação formativa das gestões das Instituições de Ensino Superior (IES). Neste sentido, mesmo reconhecendo as contradições apontadas, ao discorrer sobre uma experiência de construção de um PDI, Segenreich (2005) destaca:

A experiência realizada na universidade, que nos servirá de exemplo ilustrativo, foi desenvolvida de agosto a novembro de 2002, baseada, portanto, na legislação promulgada até março de 2002 e na orientação publicada, em junho, pelo MEC/SESu. O que importa registrar, agora, é que o fato da construção do PDI ter-se orientado por um levantamento da legislação vigente não significou uma aceitação acrítica desta proposta, muito pelo contrário. A percepção do desvio de rota do PDI, ao ser transformado em guarda-chuva de um pacote de credenciamento, serviu como um alerta para alguns princípios que deveriam ser preservados para manter o PDI como real possibilidade de construção de um referente para avaliação institucional, nos moldes de uma avaliação formativa (p. 153).

Silva *et al.* (2013) também observam que antes das normativas, em 2002, não existiam planos do gênero dos PDIs. Portanto, é possível considerar a existência de uma preocupação do governo com o planejamento, além de uma oportunidade para as IES realizarem seus planejamentos e usufruírem dos resultados positivos dessa ação. Neste sentido, os autores verificaram como resultado de sua pesquisa que “as informações processadas evidenciaram que todos os entrevistados relataram benefícios do PDI e do planejamento estratégico para as universidades, seja pela mudança que o processo trouxe à instituição, ou que por ventura possam trazer” (p. 279).

Desta forma, o PDI é considerado como o principal documento institucional das IES. De acordo com o formulário do PDI apresentado pelo Ministério da Educação e Cultura²⁵, trata-se de um documento no qual a missão e as estratégias para atingir as metas e objetivos das instituições são evidenciadas. Sinaliza-se para que o documento tenha uma abrangência de cinco anos. Cabe destacar também que o Plano deve articular a prática e os resultados de uma avaliação institucional interna e externa e, ainda segundo o mesmo formulário, os dados e informações deverão se organizar em três níveis hierárquicos: Dimensões, Categorias de Análise e Indicadores. Neste sentido, o PDI pode ser definido como:

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, elaborado para um período de cinco anos, é o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver (BRASIL, 2002, p. 2).

Como exposto e problematizado no primeiro capítulo, os Institutos Federais são considerados IES a partir da adesão à Lei n.º. 11.892/2008 que os instituiu. O parágrafo 1º, do Art. 2º da referida lei, determina: “Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais”. Além disso, estas instituições,

²⁵ http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm (Acesso em: 15/12/2013.)

a partir da citada lei, devem obrigatoriamente destinar, no mínimo, 20% de suas vagas para cursos superiores de licenciatura (Art. 7º e Art. 8º). O Art. 14º da mesma lei também pode ser destacado na medida em que encaminha a produção de PDI de cada Instituto Federal e enfatiza a necessidade da participação da comunidade acadêmica.

Sendo assim, os Institutos Federais, bem como as outras instituições da Rede Federal de Educação Profissional selecionadas para a pesquisa (os CEFETs e a UTFPR), submetem-se à lei que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)²⁶ e tornou obrigatória a prática do PDI para fins de credenciamento e avaliações constantes das instituições. Enquadram-se também no Decreto nº. 5.773/2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Esse documento determina:

Art. 16. O plano de desenvolvimento institucional deverá conter, pelo menos, os seguintes elementos:

I - missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;

II - projeto pedagógico da instituição;

III - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando-se a programação de abertura de cursos, aumento de vagas, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede;

IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto a flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos;

V - perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não-acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro;

VI - organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de auto-avaliação institucional e de atendimento aos alunos;

VII - infra-estrutura física e instalações acadêmicas, especificando:

a) com relação à biblioteca: acervo de livros, periódicos acadêmicos e científicos e assinaturas de revistas e jornais, obras clássicas, dicionários e enciclopédias, formas de atualização e expansão, identificado sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos; vídeos, DVD, CD, CD-ROMS e assinaturas eletrônicas; espaço físico para estudos e horário de funcionamento, pessoal técnico administrativo e serviços oferecidos;

b) com relação aos laboratórios: instalações e equipamentos existentes e a serem adquiridos, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas

²⁶ Criado pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sinaes é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

previstos, os recursos de informática disponíveis, informações concernentes à relação equipamento/aluno; e descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas; e

c) plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS;

VIII - oferta de educação a distância, sua abrangência e polos de apoio presencial;

IX - oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado; e

X - demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras (BRASIL, 2006).

Através destas determinações fica explicitada a importância deste documento, bem como as contradições verificadas nas pesquisas a cerca do caráter regulatório. É possível observar também o quanto o PDI e sua construção representam os vários interesses e demandas de cada instituição. Neste sentido, Picchiai (2012) acrescenta: “Nele [PDI] são colocadas as demandas dos campi, escolas, cursos, departamentos, disciplinas e também dos professores pesquisadores funcionários técnicos administrativos e alunos” (p. 40). O autor destaca também o caráter político do planejamento, evidencia o quanto ele não é neutro e propõe, como resultado de sua análise de alguns PDIs, a existência de uma linguagem pouco objetiva e pouco assertiva, interpretada como um instrumento de discussão.

Outro aspecto relevante do PDI destacado nas pesquisas trata-se do caráter gerencial, na medida em que o plano e sua construção carregam as mesmas dificuldades e contradições das várias outras atividades gerenciais em instituições de ensino. Neste sentido, Mizael *at el* (2012) destacam:

Algumas peculiaridades da gestão universitária, tais como cargo colegiado, burocracia, fatores políticos, jogo de poder, falta de formação administrativa, administração dos pares, caráter transitório do cargo e a própria cultura da universidade pública aumentam o caráter contraditório e os conflitos inerentes à função gerencial (p. 28-29).

Em função da relevância deste caráter, como conclusão da sua pesquisa que avaliou alguns PDIs, os autores consideraram que:

Por fim, o planejamento na Administração Pública, especificamente nas Universidades Federais, representado pelo PDI, deve estar atrelado aos Planos do Governo Federal, ao Projeto Pedagógico Institucional, a um Plano de Gestão e, principalmente, ao envolvimento de toda a comunidade acadêmica. Com a expansão das Ifes, os gestores precisam compreender a importância da ferramenta de planejamento estratégico na organização, como forma de garantir que os objetivos organizacionais sejam atingidos. Para isso, precisa romper com os limites

estabelecidos pela burocracia e aperfeiçoar os mecanismos de transparência e divulgação; controle e avaliação; acesso a informação; participação e envolvimento da comunidade acadêmica; capacitação de profissionais para a gestão; eleição dos membros da comissão para elaborar o PDI e; o interesse da administração pela atividade de planejamento (MIZAEL *et al.*, 2012, p. 40).

Todas as características levantadas nas pesquisas citadas dialogam diretamente com os PDIs analisados no presente trabalho. Os aspectos contraditórios e, ao mesmo tempo, enriquecedores dos elementos que envolvem o PDI (as limitações de criatividade impostas pela normatização, a representação de disputas de poder e sua importância gerencial), bem como o fato de contemplarem a missão da instituição, o projeto pedagógico, a organização didático-pedagógica com destaque para as inovações, infraestrutura, dentre outras questões, são observáveis em uma apreciação focada no formato desses documentos. Sendo assim, será apresentada, a seguir, a análise formal dos Planos referentes às instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

3.1.1 Os PDIs da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

O levantamento dos PDIs das 41 instituições foi realizado a partir de pesquisas em seus sites oficiais. Na análise dessas páginas, com o intuito de buscar os Planos, constatou-se que em algumas o link para acessar o PDI encontra-se em evidência, já em outras foi um pouco mais difícil encontrá-lo, porque foi necessário acessar mais de um link para encontrar o documento. Sendo assim, as buscas variaram desde o acesso via destaques e chamadas na página inicial até a necessidade de utilizar o recurso de busca do site.

Em algumas páginas foi possível identificar também uma mobilização da instituição para a construção de um novo PDI. Estes links tiveram diferenças da mesma forma nas apresentações e facilidades de acesso e identificação no site. Tais mobilizações evidenciam as dinâmicas institucionais problematizadas anteriormente e sinalizam para outras possibilidades de pesquisas futuras.

Em um primeiro momento da pesquisa, realizado no final do ano de 2013, em nove sites não foi possível localizar o documento em questão. A maioria destas páginas coincidia com aquelas nas quais havia um destaque para construção do novo PDI. Tal coincidência não justificaria a ausência de um documento tão importante na principal via de comunicação das instituições, mas pode explicá-la de alguma forma. Em um segundo momento, em meados de

2014, realizou-se um novo acesso a esses nove sites, o que possibilitou diminuir o número de documentos não encontrados para cinco.

Reconhece-se a possibilidade de acessar estes documentos utilizando-se outros recursos. No entanto, considera-se um equívoco o fato de não estarem divulgados nos sites, na medida em que é possível avaliar esse fato como uma caracterização de pouca transparência e democratização do acesso à informação. Gomes, Jesus e Alves (2012) contribuem para evidenciarem a importância dessa característica ao apresentarem como resultados de sua pesquisa, que avaliou a implementação da Lei nº. 10.639/2003 em todo Brasil, o fato da sustentabilidade das práticas pedagógicas estar ligada a uma gestão escolar democrática. Além disso, avalia-se que essa quantidade de documentos não representa uma parcela significativa do total a ser analisado, de maneira que se optou por focar a pesquisa nos PDIs encontrados.

Apenas o PDI do Instituto Federal do Maranhão foi acessado por outra via que não a das páginas eletrônicas: através dos documentos encontrados na SEPP/PR, apresentados no capítulo anterior. Sendo assim, por mais que se considere que esse documento devesse estar em evidência na página institucional, avaliou-se também que não caberia a desconsideração dessa outra possibilidade de acesso. Diminuiu-se, então, o número de PDIs não analisados para quatro.

Cabe destacar que um dos nove documentos não encontrados no primeiro levantamento é referente ao Instituto Federal do Mato Grosso do Sul. Nele, avaliou-se a possibilidade de o PDI ser confundido com o Estatuto. Além disso, no site do Instituto Federal de Pernambuco encontrou-se um documento com o título de PDI apenas explicando do que se trata tal documento. Cogita-se a hipótese dessas lacunas acontecerem em função dos trâmites de publicação das páginas institucionais, na medida em que os decretos para a elaboração dos PDIs são claros.

Além desses, o PDI acessado na página do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais apresentou-se incompleto, uma vez que foi possível identificar a estruturação do Plano através dos títulos, porém sem os conteúdos. Na página do CEFET do Rio de Janeiro o documento foi encontrado, no entanto link continha erros que não permitiram sua visualização. Sendo assim, essas instituições, juntamente com o Instituto Federal de Alagoas; o Instituto Federal Baiano; o Instituto Federal do Maranhão; o Instituto Federal do Sertão Pernambucano e o Instituto Federal de Roraima necessitaram da segunda investigação. Nesta busca já foi possível visualizar o PDI do CEFET do Rio de Janeiro, bem como foram encontrados os documentos

do Instituto Federal de Alagoas, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais e do Instituto Federal do Sertão Pernambucano.

Dessa forma, dentro da proposta inicial da pesquisa com 41 instituições, 37 documentos serão analisados, excetuando-se os seguintes PDIs: Instituto Federal Baiano, Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, Instituto Federal de Roraima e Instituto Federal de Pernambuco²⁷.

No site do Instituto Federal da Bahia foi possível identificar o que foi chamado de PDI Geral e os PDI dos *Campi* especificamente. Neste caso, será analisado apenas o PDI Geral.

Objetiva-se realizar uma descrição formal, de maneira ampliada e generalizada, dos documentos encontrados, tendo como base o Art. 16 do Decreto nº. 5.773 de 2006, citado no início deste item. Sendo assim, retomam-se resumidamente os dez elementos mencionados no decreto: I. missão e histórico da instituição; II. projeto pedagógico; III. cronograma de implantação de cursos; IV. organização didático-pedagógica; V. corpo docente; VI. organização administrativa; VII. infraestrutura (biblioteca, laboratórios e acessibilidade); VIII. educação a distância; IX. programas de mestrado e doutorado; e X. sustentabilidade financeira.

É possível afirmar que a maioria dos documentos contempla e supera os elementos apresentados, corroborando com as elaborações realizadas a partir das pesquisas apresentadas relativas aos PDIs. Principalmente no que diz respeito à liberdade e à criatividade das instituições, em contraposição à obrigatoriedade de atender aos eixos temáticos do decreto.

No que diz respeito ao item I, avalia-se uma valorização do histórico de cada instituição. A maioria dos PDIs analisados referentes aos Institutos Federais correspondiam aos primeiros Planos destas novas instituições. No entanto, em todos foi possível identificar a descrição histórica anterior aos Institutos Federais, bem como a história recente destes, citando sua lei de criação e a importância desta ampliação para as instituições que aderiram.

O item II relativo ao Projeto Pedagógico chama a atenção, pois trata do item do Art. 16 no qual as determinações do Estado para o PDI apresentaram-se de maneira mais livre. Desta forma, a partir das pesquisas citadas anteriormente, esperava-se que nesse item fosse encontrada uma variedade de proposições, o que diferenciaria os Planos de cada uma das instituições. Porém, é possível afirmar que a grande maioria dos documentos analisados embasou-se em um mesmo formato de Projeto Pedagógico. Sendo assim, a maioria dos PDIs

²⁷ Os PDIs não foram identificados nos seguintes sites: <http://www.ifbaiano.edu.br/reitoria/>; <http://www.ifms.edu.br/>; <http://portal.ifpe.edu.br/Campus/reitoria/index.jsf>; <http://www.ifrr.edu.br/> (Acessos em: 29/11/2013). Destaca-se que todos esses endereços eletrônicos foram acessados novamente em 06/09/2014.

destacou neste item: a inserção regional da instituição; os princípios filosóficos e teórico-metodológicos; as políticas de ensino, pesquisa e extensão; e a responsabilidade social da instituição.²⁸ Esta questão exemplifica a tensão entre criatividade/liberdade x eixos temáticos obrigatórios, apresentada anteriormente, na medida em que a hipótese relativa à diversidade de proposições foi refutada.

Outro exemplo da contraposição citada, reforçando agora o caráter criativo dos PDIs analisados, trata-se do item criado pela maioria deles correspondente à avaliação. Este tema aparece no decreto indiretamente no item VI²⁹, mas é abordado de diferentes maneiras nos Planos analisados. Uma questão em comum é que a maioria dos documentos apresenta a avaliação de maneira destacada como um item a mais. O PDI do Instituto Federal de Alagoas ilustra bem esta questão:

“VI. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO
 6.1 Autoavaliação institucional
 6.2 Avaliação de cursos
 6.3 Avaliação da aprendizagem
 6.4 Avaliação de servidores docentes
 6.5 Avaliação de servidores técnico-administrativos
 6.6 Avaliação das atividades de pesquisa, inovação e da divulgação científica
 6.7 Avaliação das atividades de extensão
 6.8 Avaliação da assistência estudantil
 6.9 Avaliação e acompanhamento de egressos
 6.10 Avaliação do PDI” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS, s/d).

A realização de uma descrição do corpo técnico administrativo da instituição, feita pela maioria dos documentos, também pode ser avaliada como uma proposta que vai além das deliberações determinantes dos PDIs. Na medida em que foi solicitada, no decreto, apenas uma descrição detalhada do corpo docente, é possível afirmar que grande parte das instituições considerou importante a descrição dos outros servidores não contemplados nas determinações do Estado em relação aos Planos.

²⁸ Ilustrativamente é relevante destacar o sumário relativo a este item do PDI do Instituto Federal do Acre 2009/2013: “2. PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL 2.1 Inserção regional; 2.1.1 Descrição dos *campi* em processo de implantação; 2.1.2 *Campus* Rio Branco; 2.1.3 Caracterização socioeconômica e educacional da área de abrangência do *Campus* Rio Branco; 2.1.4 *Campus* Cruzeiro do Sul; 2.1.5 Caracterização socioeconômica e educacional da área de abrangência do *Campus* Cruzeiro do Sul; 2.1.6 *Campus* Sena Madureira; 2.1.7 Caracterização socioeconômica e educacional da área de abrangência do *Campus* Sena Madureira; 2.2 Princípios filosóficos e teórico-metodológicos que norteiam as práticas acadêmicas do IFAC; 2.3 Políticas de Ensino; 2.4 Políticas de Pesquisa; 2.5 Políticas de Extensão; 2.6 Políticas de Gestão; 2.7 Responsabilidade Social do IFAC”.

²⁹ “VI - organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os *procedimentos de auto-avaliação institucional* e de atendimento aos alunos” (BRASIL, 2006, grifos nossos).

Esta mesma afirmação pode ser feita em relação a outro segmento da comunidade institucional considerado indiretamente no decreto: o corpo discente. O decreto não solicita a descrição dos alunos, citando-os apenas no item que diz respeito à organização administrativa, no que concerne à participação destes em órgãos colegiados, bem como as formas de atendimento a tal segmento. Apesar disso, encontra-se um número considerável de PDIs que descrevem o perfil dos egressos, as formas de acesso dos estudantes, as organizações estudantis, os estímulos à permanência, dentre outras variações. Exemplificando, o PDI do Instituto Federal de São Paulo 2009/2013 destaca no sumário, no item intitulado “*corpo discente*”, com os seguintes subitens: formas de acesso; Programa de Apoio Pedagógico e Financeiro; Estímulos à Permanência (Programa de Nivelamento, Atendimento Psicopedagógico); Organização Estudantil (Espaço para Participação e Convivência Estudantil); Acompanhamento dos Egressos.

No que diz respeito ao formato dos documentos analisados, pode-se destacar as diferentes maneiras pelas quais os Planos expuseram a participação da comunidade acadêmica em sua elaboração. Observou-se desde PDIs nos quais essa questão não foi citada, e outros nos quais se expunham agradecimentos e portarias relativas à elaboração da equipe responsável, até descrições detalhadas a respeito de todas as ações de divulgação, acesso e construção do documento institucional. Essa questão reforça os aspectos destacados pelos trabalhos citados, relativos às disputas de interesses expressas nos PDIs, de maneiras mais ou menos democráticas. A frase encontrada na apresentação do PDI do Instituto Federal do Pará ilustra bem esta questão: “O produto final na construção deste PDI reflete com relatividade a realidade do Instituto, considerando a dinamicidade da organização educacional, onde o vir a ser é constante” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ, 2009, p. 3).

Tal dinamicidade e possibilidade de construção mais ou menos democrática do documento utilizado como fonte também deve ser levada em conta. Principalmente na análise proposta nesta pesquisa relacionada à implementação da Lei n.º. 10.639/2003, na medida em que já se verificou que a sustentabilidade de práticas pedagógicas está ligada, dentre outras coisas, a uma gestão escolar democrática (GOMES; JESUS; ALVES, 2012).

Por fim, a avaliação da implantação/implementação da Lei n.º. 10.639/2003, proposta no presente trabalho, a partir dos PDIs, acontecerá considerando-se sua apreciação quanto ao caráter formal desses documentos. Tal apreciação acontece, principalmente, por avaliar-se a necessidade de uma aproximação criteriosa dos Planos em análise, com a finalidade de não realizar um aprofundamento sem o conhecimento prévio das fontes da pesquisa.

Considerando, então, todos estes aspectos contraditórios e, ao mesmo tempo, enriquecedores dos elementos que envolvem o PDI, entende-se que é possível, através deles, a análise da institucionalização da Lei nº. 10.639/2003, a ser apresentada a seguir.

3.2 Os critérios de análise da institucionalização da Lei nº. 10.639/2003

Após a apresentação dos documentos fonte deste trabalho, realizada no item anterior, é necessário expor o processo de institucionalização, intrinsecamente ligado aos conceitos de implantação e implementação, bem como o detalhamento dos critérios de análise para a quantificação proposta. Cabe retomar o objetivo do presente capítulo que é analisar, a partir da apreciação dos PDIs, o grau de institucionalização da Lei nº. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, dentro da noção de implantação e implementação, além de questionar como essas instituições contemplam, em seus PDIs, tal temática. Em seguida, o terceiro e último item desse capítulo será destinado à apresentação e à discussão dos resultados obtidos.

Como exposto anteriormente, a pesquisa a nível nacional coordenada por Nilma Lino Gomes foi um importante referencial teórico-metodológico para o presente trabalho. Em função disso, serão reproduzidos, abaixo, os conceitos de implantação e implementação extraídos da referida obra:

Esses conceitos referem-se a dois importantes momentos na construção de políticas. O início de toda e qualquer política pública atravessa um momento inaugural, uma etapa de apresentação de uma perspectiva que se abre à sociedade, denominado implantação. Em geral, nesta fase, a regulamentação do que está proposto pela política ou pela legislação dela decorrente ainda se encontra em debate e dependente da análise das condições que dificultam ou facilitam essa fundação – identificação dos recursos necessários, parcerias na sociedade civil, posicionamentos políticos sobre o tema, identificação de tensões.

Decorrente dessa etapa inaugural é a capacidade de implementação da política, da execução do plano, programa ou projeto que leve à sua prática por meio de providências concretas. Ao distinguir esses dois momentos não se pretende realizar uma passagem estanque e linear entre implantação e implementação. São momentos interdependentes, que, conforme a concepção da legislação em questão, podem se dar como movimentos contínuos. À medida que se apresentam as tensões da implantação, se estabelece um conjunto de ações articuladas para a implementação, em resposta aos problemas identificados (GOMES, 2012b, p. 26-27).

A conceituação apresentada foi base para a pesquisa coordenada por Gomes, que se realizou, por sua vez, em duas etapas. Na primeira delas, havia uma relação mais direta com

aspectos ligados à gestão, na medida em que enfocou os gestores municipais e estaduais consultados para a indicação de escolas com práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº. 10.639/2003 (JESUS e MIRANDA, 2012). A segunda etapa tratou das pesquisas *in loco* nas instituições, de maneira que seu foco voltou-se para as práticas pedagógicas em si, bem como para o cotidiano escolar, como apresentado mais detalhadamente no primeiro capítulo desta dissertação.

Obviamente, a pesquisa citada interligou, em ambas as etapas, os aspectos relacionados à gestão e às práticas pedagógicas nas escolas. Porém, para a presente dissertação, as análises realizadas que se relacionaram às questões burocráticas são mais relevantes em função da metodologia aqui utilizada, que analisa um documento institucional diretamente relacionado à gestão escolar. Neste sentido, a referente pesquisa, ao analisar as posturas das gestões, conferiu centralidade ao grau de institucionalização da Lei nº. 10.639/2003, ao avaliar sua implantação/implementação (JESUS; MIRANDA, 2012), da mesma maneira que é proposto nos procedimentos metodológicos propostos nesta dissertação, que tem como um dos seus aspectos centrais a análise das gestões a partir dos PDIs.

Desta forma, para a compreensão da institucionalização, nas especificidades desta dissertação, faz-se necessário também o entendimento do processo de implantação e implementação, que perpassa toda e qualquer política pública. Tal processo, inicialmente, se apresenta a sociedade, se avaliam parceiros e posicionamentos políticos e se identificam tensões. Em seguida, parte-se para a execução de um plano que visa à concretização da política. Estes dois momentos não são estanques e lineares, pois fazem parte da dinamicidade da implantação e da implementação de uma política pública, como apresentado da conceituação destes termos.

Diferentemente da pesquisa coordenada por Gomes, é possível afirmar que o presente capítulo aborda a gestão no âmbito específico de cada instituição e não contempla instâncias maiores, como as secretarias.³⁰ Sendo assim, a ideia de institucionalização utilizada na pesquisa nacional para analisar as secretarias estaduais e municipais será aqui transposta para uma análise específica de cada instituição, através do principal documento referente ao planejamento institucional.

Desta forma, outro conceito que também auxilia nesta análise é o de sustentabilidade das práticas pedagógicas, que diz respeito a trabalhos que fazem parte do cotidiano escolar e

³⁰ Como exposto no capítulo anterior, objetivou-se a realização de uma entrevista com o representante da SETEC/MEC, enquanto secretaria responsável pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no entanto, este encontro não se efetivou. Algumas análises em relação à SETEC/MEC e à bibliografia encontrada sobre a temática desta pesquisa são apresentadas no segundo capítulo desta dissertação.

não dependem da proposição e do empenho de um único professor, ou seja, práticas já reconhecidas pelo contexto educacional e que são apoiadas e desenvolvidas pela comunidade.

Destaca-se que a pesquisa coordenada por Gomes considerou a presença da temática no projeto pedagógico das escolas como um dos fatores de extrema relevância para a sustentabilidade das práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº. 10.639/2003. Observou-se que essa presença necessariamente articula-se a outros fatores, para se configurar, de fato, em uma implementação da lei na perspectiva de suas diretrizes. Há também o destaque para o fato de que tal inclusão no projeto político pedagógico facilita a continuidade das atividades desenvolvidas e também pode se relacionar a um grau de institucionalização maior. Ou seja, de acordo com o próprio texto é possível evidenciar:

Tal inclusão [a temática étnico-racial no PPP] pode não ser garantia total de que o trabalho será realizado, porém sabe-se que sua efetivação pode induzir a construção de novas práticas pedagógicas e coloca a questão racial em um lugar institucional dentro da estrutura da escola e como uma responsabilidade do coletivo de profissionais, retirando-a do lugar de empenho individual, práticas militantes e iniciativas isoladas (GOMES; JESUS; ALVES, 2012, p. 347-348).

Silva *et al.* (2013), abordando especificamente os PDIs, também contribuem para compreender a possibilidade de reconhecimento da sustentabilidade e institucionalização de temáticas através da análise destes documentos. Os autores verificaram, como resultado de sua pesquisa, que

os planejamentos oportunizam “Direção, meta, forma de atuação. *Metas que antes eram particularizadas agora são institucionais*”. A democratização e participação dão lugar a interesses pessoais, pois qualquer ação para ser executada deve ser planejada, e assim, constar em um documento que é construído e disponibilizado ao público (p. 280, *grifos nossos*).

Optou-se por apoiar os critérios indicadores desta institucionalização nas ações para a educação profissional e tecnológica presentes no *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Tal opção metodológica se deu na medida em que, como citado no início do texto, trata-se do documento responsável pela institucionalização da Lei nº. 10.639/2003, que aborda a educação profissional e tecnológica diretamente.

Sendo assim, serão consideradas instituições com o trabalho das questões étnico-raciais institucionalizadas aquelas nas quais seus PDIs:

- I. Sinalizam propostas de ações afirmativas de acesso e permanência que considerem as questões étnico-raciais, na medida em que as ações do Plano Nacional discorrem sobre a expansão do atendimento e do acesso dos afrodescendentes à educação profissional e tecnológica (Ações afirmativas);
- II. Destaquem a existência de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e/ou grupos correlatos, indicando um reconhecimento institucional destes grupos (NEABs);
- III. Evidenciem a existência de diálogos institucionais entre a Instituição e Fóruns de Educação e Diversidade e/ou outros grupos da comunidade externa que se relacionem com a temática das relações étnico-raciais (Diálogos interinstitucionais);
- IV. Referenciem-se na Lei n.º. 10.639/2003, bem como nas suas Diretrizes e no seu Plano Nacional, além de possíveis manuais editados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) que tenham inserido tal referencial (referencia-se na lei);
- V. Indiquem o incentivo à formação continuada de seus servidores na temática das questões étnico-raciais, bem como destacam formações promovidas pela própria instituição dentro deste tema (formação);
- VI. Apontem para parcerias com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) na publicação de materiais sobre a temática da lei pesquisada (publicação).

Estes critérios foram classificados pelos graus de institucionalização baixo, médio e alto. Nesse sentido, cada critério foi definido de acordo com cada grau, da seguinte forma:

- I. Ações afirmativas: baixo – quando nada é citado; médio – quando considera a questão, mas não possui propostas de acesso e permanência que contemplem a demanda étnico-racial; alto – quando são apresentadas políticas de acesso e permanência que contemplem as questões étnico-raciais;
- II. NEABs: baixo – quando nada é citado; médio – quando explicita o planejamento de criação do grupo e/ou quando não é possível identificar ao certo se tratar de um grupo correlato; alto – quando é (são) apresentado(s) o(s) NEABs, NEABIs e/ou grupos correlatos da instituição;
- III. Diálogos institucionais: baixo – quando nada é citado; médio – quando esse diálogo é apresentado de maneira verticalizada e/ou quando não é possível identificar como

aconteceu o diálogo institucional; alto – quando são apresentadas parcerias e trocas institucionais nas quais é possível verificar um caráter horizontal;

- IV. Referencia-se na lei: baixo – quando nada é citado; médio – quando a Lei nº. 10.639/2003 é apenas citada e as questões étnico-raciais são agrupadas em outros processos de exclusão; alto – quando o texto apresenta uma elaboração a respeito, a partir da temática, e expõe elementos específicos dos processos de exclusão ligados à questão étnico-racial;
- V. Formação: baixo – quando nada é citado; médio – quando cita a necessidade de formação para o trato com a temática e/ou quando não apresenta nenhum detalhamento; alto – quando são apresentados os cursos oferecidos pela instituição e/ou as formações das quais seus funcionários tenham participado;
- VI. Publicação: baixo – quando nada é citado; médio – quando cita a necessidade de publicação relacionada à temática; alto – quando é (são) apresentada(s) a(s) publicações de responsabilidade da instituição e/ou quando esta produção é apresentada como uma diretriz da instituição.

Com a classificação proposta, é possível observar que existe uma intrínseca relação entre ela e o processo de implantação e implementação na medida em que as classificações de médio grau podem ser compreendidas como reflexos de um primeiro movimento de compreensão da temática (mais relacionado ao momento de implantação) e o alto grau como um segundo momento já propositivo de ações (ou seja, mais ligado à implementação). Sendo assim, acredita-se que, com os critérios propostos, será possível uma visualização da dinamicidade do processo de implantação/implementação.

Ressalta-se também que o processo de implantação/implementação possível de ser visualizado a partir da análise proposta será um reflexo também da dinamicidade e da disputa de poderes inerentes ao documento em análise. Desta maneira é importante retomar as limitações de um PDI enquanto representação do cotidiano institucional, apresentadas mais diretamente no item anterior.

Com estes critérios, realizou-se, então, um levantamento dos 37 PDIs em análise, destacando-se os sumários, os tópicos que pudessem conter alguma especificação direta ou indiretamente (como atendimento às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais e/ou tópico intitulado responsabilidade social), além de buscas por palavras (étnico, raça, racial, afro, negro e negra) através do localizador do programa Adobe Reader. Os PDIs

foram avaliados dentro de cada um dos seis critérios a partir dos três graus de institucionalização e, a seguir, são apresentados os resultados desta análise.

3.3 Os PDIs da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica quanto à institucionalização da Lei nº. 10.639/2003

Os 37 PDIs foram analisados por meio dos seis critérios apresentados anteriormente, qualificados de acordo com seus graus de institucionalização. Obteve-se um resultado geral preocupante.

É possível afirmar inicialmente que dezoito dos 37 PDIs analisados não contemplam em nenhum aspecto qualquer um dos seis critérios, ou seja, praticamente a metade das instituições pesquisadas não toca na questão étnico-racial em seus Planos em nenhum momento e de nenhuma forma. Considera-se que, mais do que uma omissão, estas 18 instituições não estão cumprindo com a Lei de Diretrizes e Bases.

O fato de os PDIs simbolizarem a tensão entre diferentes concepções na dinamicidade do cotidiano institucional, como já foi problematizado, não minimiza o impacto do resultado negativo obtido: um número considerável, dentre as instituições da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, não contempla minimamente qualquer critério relacionado às questões étnico-raciais.

As pesquisas apresentadas no primeiro capítulo desta dissertação, que focaram a implementação da Lei nº. 10.639/2003, também se relacionam com os aspectos negativos encontrados nas análises destes resultados, na medida em que destacam elementos ligados à gestão. O trabalho de Santana (2011), por exemplo, destaca que o núcleo de estudos sobre a temática étnico-racial da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte avaliou que um dos entraves para a efetivação da lei trata-se da desconsideração e do não reconhecimento, por parte dos gestores, da importância das questões étnico-raciais. Tal desconsideração e não reconhecimento também poderiam ser uma postura dos gestores das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, que explica a não abordagem dessa temática nos PDIs.

Outro resultado que exemplifica a relevância do papel da gestão refere-se aos apontamentos encontrados na pesquisa coordenada por Nilma Lino Gomes, utilizados no capítulo anterior para ilustrarem a importância da SETEC/MEC. De acordo com o trabalho, no campo da implementação da Lei nº. 10.639/2003, considerado tenso, a análise dos

questionários aplicados aos gestores de sistema de ensino revela que não se pode discutir a efetivação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a educação das relações étnico-raciais, sem conectar-se com as formas de gestão instituídas pelos sistemas de ensino (GOMES; JESUS; ALVES, 2012). A partir dessa discussão é possível considerar-se a possibilidade de uma justificativa para o resultado negativo encontrado nos PDIs ser uma postura de desconsideração e/ou consideração precária da temática por parte da gestão do sistema de ensino, ou seja, da SETEC/MEC.

O resultado apresentado, então, corrobora com as pesquisas citadas no sentido de evidenciar ainda mais o papel imprescindível da gestão institucional. Ou seja, por mais que as instituições recebessem orientações para democratizarem a construção dos PDIs, tal democratização depende do perfil da gestão. De maneira que, mesmo com os apontamentos considerados preocupantes, considera-se a possibilidade de existir alguma efetivação da lei nessas instituições que não contemplaram a temática em seus Planos. Também se considera que, provavelmente, tal efetivação se trataria de uma ação personificada e não institucionalizada, como se problematizou na conceituação apresentada no item anterior.

Os limites desta pesquisa não permitem o aprofundamento em metodologias e análises que apontariam respostas a estes questionamentos e hipóteses. No entanto, este levantamento é relevante, não só para possíveis futuras pesquisas, mas também para compreender e problematizar ainda mais os resultados obtidos.

No Quadro 2 evidencia-se a listagem dessas dezoito instituições. Na horizontal encontram-se os critérios de análise dos PDIs e todos os cruzamentos preenchidos em vermelho, simbolizando o que foi categorizado de baixa institucionalização, o qual se considera que mereça um alerta.

QUADRO 2: Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com baixo grau de institucionalização da Lei nº. 10.639/2003 em todos os critérios (01/10/2014)

CRITÉRIOS INSTITUIÇÃO	I. Ações afirmativas	II. NEABs	III. Diálogos interinstitucionais	IV. Referencia-se na lei	V. Formação	VI. Publicação
IF do Acre						
IF do Amazonas						
IF de Brasília						
IF do Ceará						
IF Goiano						
IF Minas Gerais						
IF do Sudeste de Minas Gerais						
IF do Sul de Minas Gerais						
IF do Triângulo Mineiro						
IF de Mato Grosso						
IF do Sertão Pernambucano						
IF do Piauí						
IF do Paraná						
IF do Rio Grande do Sul						
IF Catarinense						
IF de Sergipe						
CEFET do Rio de Janeiro						
UTFPR						

FONTE: Autora, a partir dos Planos de Desenvolvimento Institucional das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Destaca-se que o PDI do Instituto Federal do Amazonas, apesar de não apresentar questões que dizem respeito à história e a cultura afro-brasileira e africana, possui um considerável destaque para as questões indígenas próprias da região. Em seu item designado *Responsabilidade Social*, encontra-se um subitem intitulado *Educação Indígena*. Neste subitem foram problematizadas as questões relativas à legislação e à educação indígena, desde a constituição de 1988 até a LDB (1996), e foi apresentado um dos *campi* da instituição, no qual a maioria de seus alunos é índio e descendente. No documento, esta escola foi definida como possuidora da maior diversidade cultural e linguística do país. Além disso, o PDI do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais possui um enfoque para as questões de gênero, mais especificamente das mulheres. No entanto, considera-se que um ponto não compensaria o outro, de maneira que, no enfoque deste trabalho, os documentos em questão são considerados com baixo grau de institucionalização em todos os critérios apresentados.

As outras dezenove instituições apresentam PDIs com enfoques heterogêneos, nos quais a temática ligada à Lei nº. 10.639/2003 foi abordada. A maioria também representa um resultado não muito satisfatório: quatro instituições (Instituto Federal do Alagoas, Instituto

Federal da Bahia, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Instituto Federal do Tocantins) apresentam apenas um dos critérios classificado com médio grau de institucionalização; outras seis (Instituto Federal de Goiás, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Instituto Federal do Maranhão, Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Instituto Federal de Rondônia, Instituto Federal de São Paulo) apresentam dois dos critérios também com médio grau; e duas instituições com três e quatro critérios com médio grau respectivamente (Instituto Federal Farroupilha e Instituto Federal da Paraíba).

Avaliadas com alto grau de institucionalização encontram-se: três instituições com um dos critérios, somando-se a outro(s) de médio grau (Instituto Federal do Amapá, Instituto Federal do Espírito Santo e Instituto Federal do Rio de Janeiro); outras duas com dois critérios com alto grau (Instituto Federal Fluminense e Cefet-MG), sendo que a última também possui um critério médio; uma instituição com três critérios altos (Instituto Federal de Santa Catarina); e finalmente a instituição de se destaca das outras, pois contempla todos os critérios, sendo cinco avaliados como altos e apenas um médio (Instituto Federal do Pará).

O Quadro 3 sistematiza os resultados apresentados acima e correspondem às instituições que abordam, de alguma maneira, a temática pesquisada. Cabe ressaltar, para observação desse quadro que, além dos resultados apresentados acima representados por um preenchimento cinza/médio e preto/alto, os cruzamentos preenchidos de vermelho sinalizam uma baixa institucionalização no critério correspondente, ou seja, a não abordagem do tema relacionado ao critério.

QUADRO 3: Graus de institucionalização da Lei n.º. 10.639/2003 em instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (10/09/2014)

CRITÉRIOS INSTITUIÇÃO	I. Ações afirmativas	II. NEABs	III. Diálogos interinstitucionais	IV. Referencia-se na lei	V. Formação	VI. Publicação
IF de Alagoas	Red	Med	Red	Red	Red	Red
IF do Amapá	Alto	Red	Red	Med	Red	Red
IF da Bahia	Med	Red	Red	Red	Red	Red
IF do Espírito Santo	Red	Red	Red	Alto	Med	Red
IF de Goiás	Med	Red	Red	Med	Red	Red
IF do Norte de Minas Gerais	Red	Med	Red	Med	Red	Red
IF do Maranhão	Med	Red	Red	Red	Med	Red
IF do Pará	Med	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
IF da Paraíba	Red	Med	Med	Med	Med	Red
IF do Rio de Janeiro	Red	Red	Red	Red	Alto	Red
IF Fluminense	Red	Red	Alto	Alto	Red	Red
IF do Rio Grande do Norte	Med	Red	Red	Red	Red	Red
IF Farroupilha	Med	Red	Red	Med	Med	Red
IF Sul-Rio-Grandense	Red	Med	Red	Med	Red	Red
IF de Rondônia	Red	Med	Red	Med	Red	Red
IF de Santa Catarina	Alto	Alto	Red	Alto	Red	Red
IF de São Paulo	Med	Red	Red	Med	Red	Red
IF do Tocantins	Med	Red	Red	Red	Red	Red
CEFET- MG	Red	Alto	Alto	Red	Med	Red

Legenda:

Red	– baixo grau de institucionalização;
Med	– médio grau de institucionalização;
Alto	– alto grau de institucionalização.

Fonte: Autora, a partir dos Planos de Desenvolvimento Institucional das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

No que diz respeito ao critério I, relativo à sinalização de propostas de ações afirmativas de acesso e permanência que considerem as questões étnico-raciais, é importante ressaltar que a maioria dos PDIs analisados é anterior à chamada Lei de Cotas³¹, que alterou o acesso às instituições públicas federais. É possível observar que alguns documentos já consideravam o projeto de lei que tramitava na época da construção dos Planos, mas não apresentavam propostas concretas, sendo considerados como um médio grau de institucionalização, como é o caso do Instituto Federal de São Paulo, em que, após apresentar o projeto de lei citado o texto concluiu:

³¹ Lei n.º. 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

Frente a estas ações do Ministério da Educação que incidirão sobre a política de acesso estudantil no IFSP, torna-se imprescindível que a comunidade acadêmica do IFSP amplie a discussão destes temas e complemente de forma clara e objetiva, a sua proposta de políticas de acesso para esta Instituição (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, s/d, p. 131).

Os PDIs do Instituto Federal do Pará e do Instituto Federal Farroupilha também foram considerados de média institucionalização no critério I, na medida em que ambos ainda não apresentavam políticas de ação afirmativa para acesso e permanência de alunos negros, mas propunham de maneira mais direta a implementação dessas políticas como metas institucionais. No entanto, tais proposições não foram apresentadas detalhadamente, de maneira que não foi possível avaliar se seriam políticas que considerariam a proporcionalidade étnico-racial da região.

De maneira mais superficial que os PDIs citados acima, os documentos do Instituto Federal da Bahia, do Instituto Federal de Goiás, do Instituto Federal do Maranhão, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte e do Instituto Federal de Tocantins, no que dizem respeito aos seus objetivos relacionados à inclusão e/ou quando destacam as formas de acesso, consideram a questão étnico-racial, sendo, por este motivo, também considerados de médio grau, ressaltando-se a superficialidade com a qual a questão é tratada.

Os documentos do Instituto Federal do Amapá e do Instituto Federal de Santa Catarina foram os únicos considerados com um grau alto de institucionalização neste critério, na medida em que ambos apresentaram propostas concretas de reserva de 10% de suas vagas para negros e indígenas que, preferencialmente, tenham cursado o Ensino Médio em instituições públicas. Algumas ressalvas a essas propostas podem ser feitas uma vez que, provavelmente, o percentual não representa a proporcionalidade étnico-racial das regiões. No caso do Amapá, por exemplo, a prevalência da população negra é, inclusive, destacada no PDI, em trecho que apresenta o contexto histórico e cultural da instituição.

No que diz respeito à existência de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indio-descendentes (NEABIs) e/ou grupos correlatos, como apresentado no critério II, foi possível localizar, dentre os documentos analisados, três grupos destacados nos PDIs de suas instituições, a saber: do Instituto Federal do Pará; do Instituto Federal de Santa Catarina; e do CEFET-MG (ambos identificados com o preenchimento preto no quadro).

No PDI do Instituto Federal do Pará, os NEABs existentes no *Campus* Belém e *Campus* Castanhal recebem um destaque através da apresentação de seus eixos norteadores, bem como de um extenso quadro de ações. No documento do Instituto Federal de Santa

Catarina destacou-se a existência de um GT Ações Afirmativas, desde 2007, que criou diretrizes para a política inclusiva da instituição. O CEFET-MG destacou, em seu PDI, o NEAB existente na instituição como grupo de pesquisa registrado no CNPq e como proponente de ações de extensão. Tais descrições exemplificam a importância da existência e do reconhecimento institucional destes núcleos.

Em outras instituições, destacadas neste critério com o preenchimento cinza, foi possível identificar a previsão da criação de núcleos específicos da temática, como é o caso do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, do Instituto Federal da Paraíba e do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. No PDI do Instituto Federal de Alagoas verificou-se o planejamento para a construção de uma sala de implantação do NEABI em 2016.

No caso do Instituto Federal de Rondônia, também identificado neste critério com o preenchimento correspondente ao médio grau de institucionalização, encontrou-se a citação de um núcleo temático étnico no PDI. No entanto, esse núcleo não foi detalhado a ponto de ser possível identificar se contemplaria o critério.

Destaca-se que o critério II, referente aos NEABs, é capaz de evidenciar as disputas políticas internas da instituição e as limitações desta pesquisa em relação aos documentos utilizados como fonte, pois é factível a possibilidade de existência de outros grupos não citados nos PDIs. Esta questão ficou exemplificada no caso da documentação da SEPP/PR, analisada no capítulo anterior, que diz respeito ao Instituto Federal do Maranhão. Com a observação do relatório encaminhado pela instituição à SEPP/PR foi possível observar a existência de um NEABI que, no entanto, não foi apresentado no PDI da mesma.

No que diz respeito ao critério III, relativo ao diálogo externo da instituição com Fóruns de Educação e Diversidade e/ou outros grupos da comunidade relacionados à temática das relações étnico-raciais, os PDIs do Instituto Federal do Pará, do Instituto Federal Fluminense e do CEFET-MG foram identificados com um alto grau de institucionalização.

O PDI do Instituto Federal do Pará, no item destinado à apresentação do NEAB e suas ações, apresenta também os eixos estratégicos destes grupos. Um destes eixos trata do diálogo externo, a saber: “Eixo 4: Gestão democrática e mecanismos de participação social que reflete a necessidade de fortalecer processos, instâncias e mecanismos de controle e participação social, para a implantação das Leis 10.639/03 e 11.645/08” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ, 2009, p. 79).

No PDI do Instituto Federal Fluminense encontra-se um texto que, para este tipo de documento, pode ser considerado, no âmbito desta pesquisa, extenso e aprofundado. Intitulado *Educação das relações étnico-raciais*, nele se localiza, como uma das ações

educativas de combate ao racismo, a “Participação de grupos do Movimento Negro e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a instituição, na elaboração de projetos e ações afirmativas que contemplem a diversidade étnico-racial” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE, s/d, p. 322).

No documento institucional do CEFET-MG encontra-se a seguinte colocação:

Na perspectiva de apoio a ações de políticas de inclusão, e ainda no âmbito das ações interinstitucionais, também se encontra, sob a coordenação da instituição, o *Fórum Estadual Permanente para a Educação das Relações Étnico-raciais*, promovido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e Secretarias Municipais do Estado (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS, 2012, p. 36).

Os PDIs avaliados como médio grau no critério relativo aos diálogos institucionais tratam-se dos documentos do Instituto Federal da Paraíba e do Instituto Federal do Rio de Janeiro. No primeiro, em uma tabela destinada a descrever os acordos realizados no ano de 2006, presente no item *Relações e parcerias com a comunidade, instituições e empresas*, identificou-se uma parceria com uma Organização de Mulheres Negras. No entanto, não foi apresentado nenhum detalhamento dessa parceria. Conforme o documento da segunda instituição, um de seus cursos de extensão foi oferecido para o público externo e, em seu detalhamento, identifica-se: “Contribuir para aplicabilidade da Lei nº. 11.645/08, ao oferecer para profissionais da educação, militantes de movimentos sociais e estudantes de graduação conteúdos didáticos e conhecimentos relativos às relações Brasil – África, assim como sobre a situação do afro-brasileiro na sociedade, numa perspectiva transdisciplinar” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO, 2009, p. 116). Esse documento foi avaliado de médio grau no critério relativo ao diálogo externo, na medida em que não apresenta um movimento de troca, sendo apenas uma oferta da instituição à comunidade externa.

Este movimento de troca está sendo considerado como imprescindível para a implementação da Lei nº. 10.639/2003, uma vez que, como discutido no primeiro capítulo, demonstra efetivamente uma valorização de outros saberes historicamente negligenciados e não hegemônicos, como os saberes afro-brasileiros e africanos. Tal valorização solidifica o ensino destas histórias e destas culturas e a educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares, dentro de uma perspectiva das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-*

Brasileira e Africana. Dessa forma, compreende-se, nesta pesquisa, que a não realização desse movimento de troca relaciona-se mais a um estágio de implantação do que, efetivamente, de implementação da lei.

O critério IV pode ser caracterizado como o mais abrangente, na medida em que determina o embasamento dos PDIs na Lei nº. 10.639/2003, bem como nas suas Diretrizes e no seu Plano Nacional, além de possíveis manuais que tenham inserido tal referencial. Neste sentido, a base de avaliação do grau de institucionalização passou pela compreensão da radicalidade da lei, enquanto política de ação afirmativa e superação do racismo institucional brasileiro, calcado no mito da democracia racial e na perpetuação da ideia da simples tolerância.

Alguns autores contribuem para compreender a necessidade de superação dos discursos da tolerância. Gusmão (2013, p. 47-48), por exemplo, afirma que

o caráter neoliberal que sustenta políticas de ação e de intervenção de caráter educativo propondo valores gerais de tolerância e igualdade para com os diferentes, sem vê-los em sua diversidade, ainda ronda sorrateiramente, mesmo as mais importantes conquistas que emergem do tecido social e da ação de diferentes grupos, entre estas, a Lei nº. 10.639/2003.

A autora ainda pondera que o conceito de tolerância exige uma reflexão crítica, na medida em que cabem questionamentos a respeito de quem tolera quem, por que e para quê. Neste sentido, Gomes (2012a) também afirma que a implementação de políticas calcadas na diversidade é contrária à apologia da tolerância ligada ao mito da democracia racial.

Considerando que os documentos com baixo grau de institucionalização não citam nada relacionado à temática, foram classificados com médio grau de institucionalização aqueles que apenas citaram a referida lei. No entanto, ressalta-se que nesses documentos não foi possível identificar a radicalidade proposta na Lei nº. 10.639/2003. Em alguns PDIs, mesmo com a citação da lei, identificou-se uma postura que corroborava com a postura criticada pelas autoras citadas acima, relacionada à tolerância, uma vez que os documentos agrupavam as questões étnico-raciais e outros processos de exclusão, sem considerar suas especificidades.

Ressalta-se o paradoxo desta situação: no quadro encontrado nesta pesquisa, no qual a maioria dos documentos apresenta um baixo grau de institucionalização na maior parte dos critérios, cogita-se a possibilidade dos documentos identificados com médio e alto grau de institucionalização ser interpretados como qualificados em relação aos com baixo grau. No entanto, a questão levantada acima, acerca da radicalidade da compreensão das relações

raciais no Brasil, da Lei nº. 10.639/2003 e da dinamicidade da sua implantação/implementação, deixa claro que algumas citações encontradas nesse critério, dependendo da maneira com a qual são abordadas, podem até mesmo ser consideradas um risco à implementação definida nesta pesquisa.

Pode-se exemplificar esta reflexão através das seguintes situações encontradas nos PDIs analisados: o Instituto Federal do Amapá no qual a implementação das ações indicadas na Lei nº. 10.639/2003 é apresentada como um procedimento dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) e não com NEAB e/ou NEABIs; além do Instituto Federal de Rondônia, que também expõe uma discussão das políticas de inclusão, e apresenta o seguinte trecho: “Educação de Relações Étnicas Raciais e Indígenas: através de ações voltadas para o processo educativo de sensibilização para temáticas étnico-raciais, combate ao racismo, *praticas de tolerância e respeito entre diferentes grupos étnicos*” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2009, p. 39, grifos nossos), sem nenhuma ação prevista especificamente para este grupo social.

No PDI do Instituto Federal Farroupilha é apresentada uma discussão em seu tópico de *Políticas Inclusivas do Instituto*. Pode-se identificar, tendo a Lei nº. 10.639/2003 como perspectiva, uma qualificação em relação aos documentos citados acima. Isso acontece na medida em que esse PDI contempla o segmento étnico-racial como um grupo no qual as ações são voltadas da seguinte forma: “Étnico-racial: dar ênfase nas ações afirmativas para a inclusão da população negra e da comunidade indígena, em todos os setores; valorização da diversidade de culturas” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA, s/d, p. 204). No entanto, ainda apresenta limitações, pois, de maneira contraditória, o texto segue com proposições de ações e princípios norteadoras das políticas inclusivas e nelas não são apontados direcionamentos à questão étnico-racial.

O PDI do Instituto Federal de Santa Catarina, considerado com uma institucionalização alta neste critério, expõe um contraponto à discussão apresentada. Em seu item *Responsabilidade social da instituição, enfatizando a contribuição à inclusão social e ao desenvolvimento econômico e social da região*, encontram-se dois subitens que abordam a temática deste trabalho, a saber: *Formas de acesso, programas de apoio pedagógico e financeiro, estímulos à permanência, acompanhamento dos egressos e Atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida*. O primeiro trata mais diretamente das questões étnico-raciais, apresentando o conceito de Ações

Afirmativas³² e o grupo com esse enfoque, já abordado no critério III. Esse grupo, além dos critérios de reserva de vagas estabelecidos, apresenta diretrizes para a política de inclusão, em que se destaca a implementação de ações indicadas pela Lei nº. 10.639/2003. O segundo subitem assemelha-se ao apresentado no PDI do Instituto Federal do Amapá, no qual foi realizado um breve histórico que apresentou o conceito de Necessidades Educacionais Especiais e incluindo neste os grupos étnico-raciais.

Tal questão, a partir destes dados, engrossa os pontos levantadas no capítulo anterior referentes às reflexões acerca de alguns documentos enviados à SEPP/PR que relatavam a abordagem da temática da Lei nº. 10.639/2003 realizada a partir dos NAPNEs. Destaca-se que tal abordagem merece ser analisada considerando a possibilidade de uma não contemplação das especificidades das relações étnico-raciais. Além disso, esses questionamentos também dizem respeito às políticas de inclusão e de diversidades da SETEC/MEC, abordadas no segundo capítulo dessa dissertação.

Outros documentos avaliados como médio grau não evidenciam tão diretamente a problematização proposta e se restringem em citar a Lei nº. 10.639/2003. Este é o caso do Instituto Federal de Goiás, em que se pode observar uma preocupação da instituição em contemplar a temática nas diretrizes curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e para a atuação na oferta de Cursos de Licenciatura, além de realizar uma definição do perfil do egresso considerando a Lei nº. 10.639/2003, bem como a Resolução CNE/CP nº. 01/2004. O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais também se restringe a citar a lei quando se refere à criação dos NEABIs, além de apresentar em sua política de inclusão que a

ação proposta visa garantir a discussão sobre as questões Étnico Raciais (ERER), traduzidas em uma política afirmativa da SECADI, bem como atender o disposto na Lei nº. 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África, e na Lei nº. 11.645/2011, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e da cultura afro-brasileiro e indígena no ambiente escolar (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS, 2013, p. 77).

Outro exemplo é o PDI do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, no qual é prevista a criação de NEABIs embasado na lei e em seus documentos.

³² “Ações Afirmativas são medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de minimizar e eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização.” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA, s/d, p. 51).

O PDI do Instituto Federal da Paraíba foi considerado como médio grau de institucionalização, pois discorre brevemente sobre a inserção da temática história e cultura afro-brasileira no currículo da instituição, sem, no entanto, citar a lei ou algum documento. O Plano apresenta a criação de NEAB para:

[...] que docentes e especialistas aprofundem conhecimentos, concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo diferentes componentes curriculares, ou seja, ações culturais e educativas que tornem visíveis o patrimônio e a memória construídos pelos africanos e seus descendentes no Brasil e que valorizem a riqueza cultural do negro, de suas experiências, nas discussões do dia-a-dia da comunidade escolar e na sociedade (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA, 2010, p. 74).

Por fim, os PDIs dos Institutos Federais do Rio de Janeiro e de São Paulo foram considerados de médio grau de institucionalização nesse critério por apresentarem como um dos referenciais o Projeto de Lei nº. 3627/2004, que institui um Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências, e que apresenta relação direta com a temática desta pesquisa. Além disso, o Instituto Federal do Rio de Janeiro apresenta um curso de extensão que objetiva contribuir para a aplicabilidade da Lei nº. 11.645/2008.

Os outros PDIs que, assim como o do Instituto Federal de Santa Catarina, também foram considerados como alto grau de institucionalização nesse critério, tratam-se do Instituto Federal do Espírito Santo, do Instituto Federal do Pará e do Instituto Federal Fluminense.

O PDI do Instituto Federal do Espírito Santo apresenta como anexo o *Projeto Pedagógico Institucional*. Neste anexo, dentro do item *Políticas de acesso, permanência e sucesso*, encontra-se um texto intitulado *Questões Étnico-Raciais*. Tal texto inicia-se com a apresentação da Lei nº. 10.639/2003, aborda a complexidade da temática e destaca a necessidade de evidenciá-la ao argumentar a partir dos dados demográficos de cor/raça no Brasil e no Espírito Santo. Em seguida, apresenta o questionamento abaixo:

No cotidiano escolar, diversas pesquisas indicam que as ascendências africana e indígena são estigmatizadas pela estereotipia dos seus valores culturais e pela negação de valores civilizatórios nas diversas áreas do conhecimento. Diante dessa realidade, problematizamos: como garantir que essas questões sejam trabalhadas no cotidiano do Instituto Federal, nos diferentes níveis e modalidades de ensino? Para que a escola seja viva de trocas e de compromisso político com uma educação que desafie preconceitos, estereótipo e opressão é necessário investirmos na reflexão constante de nossas práticas e a formação continuada, com ações na perspectiva multicultural integradas e integradoras em constante diálogo com as diversidades

local, regional, nacional e global (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 192-196).

Neste contexto, é destacada a necessidade de investimento em formação continuada, em todas as áreas e espaços da escola, para a problematização de conceitos de matriz eurocêntrica. Por fim, o texto apresenta a Educação Superior, mostrando que esse nível de ensino também deve estar atento a estas questões. Cabe expor também a citação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana* como referência para este Plano.

No PDI do Instituto Federal do Pará, dentro do item *Políticas de Educação Inclusiva*, encontra-se um subtópico *Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB)*, além do quadro de ações dos Núcleos no IFPA. Estes destaques permitem saber que a instituição conta com os dois NEABs, um no *Campus* Belém e outro no *Campus* Castanhal, e que eles são propositivos e responsáveis por ações diversificadas que dizem respeito à temática da Lei nº. 10.639/2003.

No documento do Instituto Federal Fluminense encontra-se um anexo intitulado *Educação das Relações Étnico-raciais*, que apresenta um breve histórico e um destaque numérico do item cor/raça do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) da região. Nesse anexo, citam-se os princípios que fundamentam as atividades acadêmicas da instituição (Consciência Política e Histórica da Diversidade; Fortalecimento de Identidades e de Direitos; e Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações), bem como alguns fundamentos antropológicos, históricos e pedagógicos.

Em relação ao critério V, correspondente à formação de professores, identificaram-se três PDIs com médio grau de institucionalização, na medida em que citam a necessidade de formação para o trato com as questões étnico-raciais sem detalhamento. O Instituto Federal do Espírito Santo, em seu texto sobre questões étnico-raciais citado no critério IV, apresenta:

Já sobre a formação continuada esse tema é alvo de cursos, seminários e demais eventos nacionais; contando com isso e com a participação de multiplicadores institucionais que, apoiados em suas próprias vontades e na vontade institucional, serão envolvidos e envolvidos de outros professores, alunos e demais profissionais da educação (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 195).

O Instituto Federal Farroupilha expõe que:

[...] tem a meta de implantar a concepção da inclusão em todos os âmbitos e com a comunidade escolar (pais, alunos, servidores) e, para isso, no primeiro momento, propõem investimentos na formação continuada dos agentes educacionais, criando mecanismos de acompanhamento e apoio aos educandos e educadores (INSTITUTO

FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA, s/d, p. 203).

O Instituto Federal da Paraíba afirma que, para inserir a temática da história e cultura afro-brasileira no currículo, a instituição tem promovido cursos e eventos para a capacitação dos docentes e da equipe pedagógica, porém não os detalhou.

O PDI do CEFET-MG foi considerado como médio grau, pois cita, na apresentação da extensão comunitária, o NEAB como responsável pela formação de docentes, sem apresentar mais detalhes. No documento do Instituto Federal do Maranhão, na tabela sobre educação a distância, encontra-se um curso de aperfeiçoamento/especialização de quatrocentas vagas, intitulado *Diversidade*, também sem detalhamento.

No PDI do Instituto Federal do Pará, com alto grau de institucionalização, identifica-se a oferta de cursos intitulados *Educação para Relações Étnico-Raciais* em vários *campi*, nas modalidades de aperfeiçoamento e pós-graduação *Lato sensu*, além de um dos eixos estratégicos de atuação dos NEABs apresentar a política de formação inicial e continuada. Por sua vez, o Instituto Federal do Rio de Janeiro, também classificado como alto grau neste critério, apresentou a previsão de um curso de extensão no *Campus Duque de Caxias*, intitulado *História da África e Cultura Afro-Brasileira: uma proposta de formação continuada para professores da rede pública*, e outro no *Campus São Gonçalo*, com o título *Brasil e África em sala de aula* e a seguinte descrição apresentada nas reflexões relacionadas ao critério de diálogos institucionais: “Contribuir para aplicabilidade da Lei n.º. 11.645/08, ao oferecer para profissionais da Educação, militantes de movimentos sociais e estudantes de graduação conteúdos didáticos e conhecimentos relativos às relações Brasil-África, assim como sobre a situação do afro-brasileiro na sociedade, numa perspectiva transdisciplinar” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO, 2009, p. 116).

O critério VI relativo à produção de material bibliográfico sobre a temática foi identificado somente no PDI do Instituto Federal do Pará, em que apresenta, como um dos eixos estratégicos de seus NEABs, a:

Política de materiais didáticos e paradidáticos que constituem as principais ações operacionais do plano [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], devidamente articulados à revisão da política curricular, para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ, 2009, p. 76).

Referente a este critério e a este resultado, cabe retomar os documentos encontrados da SEPP/PR, apresentados no capítulo 2, em que foram acessados dois livros sobre a temática, produzidos pelo Instituto Federal do Pará.

Os resultados encontrados permitem a sinalização de que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a educação das relações étnico-raciais não se encontram institucionalizados na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Este resultado pode ser interpretado como um caso clássico de racismo institucional, como definido na introdução desta dissertação. Tal interpretação é possível na medida em que foram identificados arranjos institucionais que restringem de alguma forma a participação de um determinado grupo étnico-racial, bem como uma conduta de não mobilização e um comportamento negativo frente a Lei nº. 10.639/2003, enquanto uma política de ação afirmativa.

Por outro lado, também é possível destacar a existência de instituições que contemplam a temática de uma maneira embasada no principal documento norteador dos trabalhos institucionais.

É necessário jogar luz ao fato de que este capítulo limita-se, ainda, a uma classificação a partir dos PDIs, documento que reflete tensões e dinâmicas de poderes institucionais. Além disso, os critérios e a conceituação utilizados também apresentam uma dinâmica própria. Neste sentido, destaca-se a necessidade de considerarem-se outros elementos, tais como: os resultados apresentados no capítulo anterior; a experiência de um número crescente de instituições com NEABs recentes desenvolvendo diversas atividades; a existência de um programa de pós-graduação *Stricto sensu* em relações étnico-raciais no CEFET do Rio de Janeiro; o acesso aos sites institucionais, que revelou a existência de links diretamente relacionados à temática³³, na página do Instituto Federal do Rio de Janeiro; outras instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica não contempladas neste trabalho; e, ainda, outras pesquisas.

Conclui-se, então, este capítulo também afirmando a necessidade de mais pesquisas em relação à implementação da Lei nº. 10.639/2003 e que abordem a educação profissional e tecnológica.

³³ <http://www.ifrj.edu.br/dialogosediversidade/>; <http://www.ifrj.edu.br/flidam> (Acesso em: 01/12/2013.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conclusão desta dissertação propõe-se não só retomar os objetivos do trabalho e destacar a trajetória e os apontamentos encontrados, como é de praxe, mas também evidenciar os resultados positivos verificados durante o percurso da pesquisa. Estes resultados merecem aprofundamento e constituem-se como possibilidades concretas de futuras pesquisas, que também consideram a temática da educação profissional e tecnológica e a Lei nº. 10.639/2003, cuja relevância foi destacada ao longo dos capítulos anteriores.

Desde a observação das relações raciais no Brasil até as investigações que se detêm a analisar a implementação da Lei nº. 10.639/2003, um quadro ainda incipiente tem se evidenciado para a concretização de uma educação pautada na diversidade. No entanto, como as pesquisas também indicam, considerando o histórico de escravidão, da desigualdade social, do mito da democracia racial, dentre outros elementos, passos relevantes têm sido dados. Conclui-se este trabalho, portanto, objetivando dar um maior enfoque a tais passos.

Um dos resultados positivos, no sentido da sustentabilidade e institucionalização das práticas de implementação da Lei nº. 10.639/2003, trata-se do caso do Instituto Federal do Pará. Ainda que esta dissertação não se detenha a uma análise *in loco* e considerando todos os limites apontados da metodologia aqui utilizada, essa instituição destacou-se muito nos vários dados levantados.

Primeiramente, nas análises dos documentos da SEPP/PR, o Instituto Federal do Pará ficou evidenciado, mesmo não respondendo à demanda da Ouvidoria com uma produção específica. Tal evidência aconteceu na medida em que foi possível a interpretação de que a instituição não produziu nada a mais, pois já possuía um acervo consistente que pudesse responder à solicitação, tanto em seu PDI, quanto nas produções bibliográficas.

A respeito dos livros produzidos é possível observar que são frutos de processos formativos oferecidos pela instituição dentro da temática. Cada obra está relacionada a um curso, o que se reflete em seus títulos: *Questões étnico-raciais: aplicabilidade da lei na prática pedagógica* e *Educação para relações étnico-raciais*. Além disso, o segundo livro possui um formato mais semelhante a uma apostila didática do curso de aperfeiçoamento, já que expõe, em cada uma de suas unidades, uma apresentação da disciplina, do professor e do plano de ensino. No que diz respeito aos conteúdos, o primeiro aborda as seguintes unidades: a cultura afro-brasileira; o contexto histórico do continente africano; a formação dos quilombos; a inclusão dos negros nos movimentos sociais; o negro na sociedade brasileira. O

segundo livro apresenta, como unidades: a África no Brasil; a escravidão brasileira e a resistência negra; os quilombos, a regionalidade e os reflexos na educação formal e no mito da democracia racial; da escravidão ao racismo institucionalizado; luta e resistência negra: algumas contribuições; a Lei nº. 10.639/2003; a educação a distância; a diversidade escolar e a Lei nº. 10.639/2003; a Lei nº. 10.639/2003 e a educação a distância.

Em relação à autoria dos livros, ambos são organizados por Helena do Socorro Rocha, a mesma autora do artigo citado durante as análises das pesquisas de implementação da Lei nº. 10.639/2003, intitulado *O que sabe quem ensina África na Geografia? Impactos na implementação da Lei nº. 10.639/2003 no IFPA – Campus Belém*. No entanto, não se considera a hipótese desta professora/pesquisadora ser a única responsável pelo trato com a temática na instituição, na medida em que os livros também contam com a participação de outros quatro professores elaboradores.

Tal hipótese apontaria para uma fragilidade na sustentabilidade da lei, no entanto, ela também pode ser refutada considerando-se outro dado em destaque relativo ao Instituto Federal do Pará: foi o único PDI avaliado com alto grau de institucionalização da Lei nº. 10.639/2003, nos critérios estabelecidos nesta pesquisa. Analisando também o conteúdo relacionado à temática étnico-racial presente no Plano da instituição é possível destacar a possibilidade de existência de um trabalho ativo e qualificado em, pelo menos, dois *campi* deste Instituto Federal. Tal resultado ficou evidente nas análises e interpretações propostas a partir dos critérios estabelecidos nesta dissertação.

Sendo assim, o Instituto Federal do Pará parece estar em um momento da implantação/implementação da lei no qual não se evidencia um trabalho centralizado e personalizado. Pelo contrário, esta instituição, por todos os detalhes dos dados levantados e evidenciados, parece ter chegado a um estágio de institucionalização da Lei nº. 10.639/2003 que merece destaque.

Outro resultado positivo encontrado ao longo do processo de pesquisa diz respeito ao crescente número de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indiodescendentes (NEABIs) e grupos correlatos instituídos nas escolas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Ao considerar a metodologia utilizada e a dinamicidade da questão, percebeu-se que seria inviável precisar este número, o que não impossibilitou o destaque às observações realizadas.

Ao focar tais núcleos, em determinado momento da pesquisa, avaliou-se a possibilidade de algum levantamento de dados diretamente ligado a estes. No entanto, a trajetória de investigação acabou destacando outros pontos, como explicitado nos capítulos. Mesmo assim, as observações relativas aos grupos são relevantes, na medida em que sua

presença nas instituições é de suma importância para a implementação da Lei nº. 10.639/2003. Esta importância foi considerada para a elaboração dos critérios de apreciação dos PDIs, nas análises relativas principalmente ao NEABI do Instituto Federal do Maranhão a partir dos documentos da SEPP/PR, bem como nas considerações relativas à SETEC/MEC e à Lei nº. 10.639/2003.

Apesar de sua criação recente, o que pode ter inviabilizado sua presença no PDI, o trabalho do Instituto Federal do Maranhão destaca-se porque a organização de seus NEABIs pode ser tomada como exemplo para outros Institutos Federais. Esta estrutura de organização constituiu-se em um Núcleo Central formado por representantes eleitos e Núcleos Locais, nos diversos *campi* (BOTELHO, 2014).

Durante a interpelação por e-mail às reitorias dos institutos, a fim de realizar um levantamento dos Núcleos na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, realizada no início da pesquisa, a resposta do Instituto Federal do Maranhão já chamava a atenção por apresentar tal organização. Em seguida, durante minha participação em uma reunião do Consórcio de NEABs (CONNEAB), dentro do COPENE de 2014, constatei a participação de três professores/pesquisadores desse instituto que estavam presentes. Por fim, participando do Encontro Nacional de NEABs da Rede Federal de Educação Profissional, durante o *III Fórum Distrital de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva*, citado anteriormente nesta dissertação, mais uma vez o grupo do Maranhão participou ativamente. Acrescenta-se a estas informações o fato de existir, no livro organizado pelo referido consórcio³⁴, o objetivo de relatar diferentes experiências de grupos no país, um capítulo destinado aos NEABIs do Instituto Federal do Maranhão.

No citado livro encontra-se também um capítulo destinado ao NEAB do CEFET-MG, que se destaca pelos cinco anos de existência. Além de também servir como exemplo, na medida em que evidencia o objetivo do grupo de assessorar a instituição no desenvolvimento de ações afirmativas (VALENTIM, 2014).

Localiza-se também na citada obra um anexo com tabelas contendo os Núcleos por região, nas quais é possível encontrar, pelo menos, um grupo em cada região de instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com exceção apenas da Região Sul do país. Os NEABs do Instituto Federal do Pará e do CEFET-MG são apresentados nessa tabela e coincidem com o levantamento realizado a partir dos PDIs. Somam-se a estes um NEAB no Instituto Federal do Mato Grosso, o citado NEABI do

³⁴ SANTANA, Moisés; COELHO, Wilma Nazaré Baia; CARDOSO, Paulino de Jesus. *O enfrentamento do racismo e preconceito no Brasil: a experiência dos NEABs*. Itajaí: Casa Aberta, 2014.

Instituto Federal do Maranhão, o NEAB do CEFET do Rio de Janeiro e o NEAB do Instituto Federal do Rio de Janeiro.

Ressalta-se que foi identificado, no site da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN), o *I Catálogo ABPN: Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros*³⁵, produzido em 2010. Nele, identificou-se a existência de NEABs em apenas três instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: CEFET-MG, CEFET do Rio de Janeiro e Instituto Federal do Pará. Considerando-se tal catálogo como um primeiro levantamento da Associação e o livro citado um segundo, é possível afirmar que o número de Núcleos em instituições da Rede Federal de Educação Profissional no mínimo dobrou nos últimos quatro anos.

Os dados relativos ao NEAB do Instituto Federal do Pará encontrados neste primeiro catálogo evidenciam que se trata de um grupo atuante e reconhecido institucional e nacionalmente. Destaca-se que esse núcleo, criado em 2006,

deu início a ações no sentido de implementar a Lei nº. 10.639/2003 com a oferta de dois cursos de formação continuada financiados através do UNIAFRO/2006 e PROEXT/2007 e do Curso de Pós-Graduação *Lato sensu* em Educação para Relações étnico-raciais que se encontra em sua quarta oferta, bem como da oferta do curso na modalidade a distância, contribuindo assim para a capacitação dos servidores e de professores da Educação Básica
(<http://www.abpn.org.br/neabs/index.php?title=NEAB/IFPA>
Acesso em: 15/01/2014).

Além disso, o catálogo evidencia atividades de pesquisa, eventos e a implementação de outros Núcleos nos *campi* do Instituto Federal do Pará. Tais dados reforçam as elaborações anteriores a respeito desta instituição.

Por fim, no que diz respeito aos NEABs, ressalta-se ainda que, no levantamento realizado através dos e-mails institucionais realizado no fim de 2013, foram identificados mais doze grupos de quatro Institutos Federais. O Instituto Federal Baiano informou a existências de um NEABI no *Campus* Valência, com uma coordenadora e duas componentes. O Instituto Federal do Espírito Santo, *Campus* Vitória, certificou possuir um NEAB, com uma coordenadora. O Instituto Federal do Tocantins, em resposta obtida pelo responsável do setor de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, informou que dois de seus *campi* (Palmas e Gurupi) possuem NEABs, com um coordenador em cada. E finalmente, o Instituto Federal Farroupilha, juntamente com a indicação de coordenações de ações inclusivas e Núcleos de Apoio a Portadores de Necessidades Especiais (NAPNEs), expôs a existência de NEABs em

³⁵ http://issuu.com/maedutim/docs/i_catalogo_abpn_neabs#/signin (Acesso em: 15/01/2014.)

sete *campi* (Panambi, Júlio de Castilhos, Santo Augusto, São Borja, Santa Rosa, São Vicente do Sul e Jaguari), com um responsável indicado em cada um deles.

É relevante também, nesta conclusão, evidenciar os resultados negativos encontrados, uma vez que foram considerados uma negligência legal por parte da maioria das instituições, que não esboçaram em seus PDIs o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a educação das relações étnico-raciais. Tal postura avaliada como negligência também se relaciona ao não atendimento da interpelação da SEPPIR/PR.

Além disso, encontrou-se também resultados relacionados às secretarias envolvidas, a SEPPIR/PR e a SETEC/MEC, que proporcionaram a verificação de uma postura ambígua. Ao mesmo tempo em que foram evidenciados movimentos de ambos os órgãos no sentido da implementação da Lei nº. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tais como a interpelação da Ouvidoria da SEPPIR/PR e o livro produzido pela SETEC/MEC, ficou evidente, no âmbito desta pesquisa, que tais ações não tiveram um aprofundamento e uma continuidade. Considerando-se a radicalidade proposta pela lei, discutida no primeiro capítulo, tal ambiguidade relaciona-se mais a um processo de implantação do que efetivamente a uma implementação, ou seja, esta postura reflete um grau de institucionalização da lei ainda aquém ao desejado.

Desta forma, considerando que esta pesquisa objetivou uma análise da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica como um todo, retoma-se a questão-problema: como suas instituições situam-se diante da legislação que propõe as questões relativas à diversidade, principalmente em relação à implementação da Lei nº. 10.639/2003? Pode-se afirmar que, de maneira geral, a Lei nº. 10.639/2003 ainda se encontra em um processo gradual de implantação na Rede Federal de Educação Profissional, bem como a temática da referida lei apresenta-se com baixa institucionalização, a partir da grande maioria dos PDIs dessas instituições.

Retoma-se, ainda, outra questão: como a SETEC/MEC tem se posicionado em relação às determinações relativas à diversidade e à lei citada? Neste sentido, apontou-se para um posicionamento ambíguo, que apresenta algumas propostas que não encontram continuidade e aprofundamento.

Com estas respostas aos questionamentos propostos é possível afirmar que o objetivo de realizar uma análise da implementação da temática da educação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi atingido. Destaca-se também que os

resultados, de maneira geral, refletem uma situação de racismo institucional, como problematizado anteriormente.

Por fim, reforça-se, a partir do que foi verificado em todo este trabalho, uma tensão entre a educação profissional e tecnológica e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a educação das relações étnico-raciais. Tal relação conflituosa foi abordada a partir da perspectiva da dicotomia entre formação profissional e humanística. Conclui-se, portanto, ressaltando a relevância desta discussão, bem como a amplitude das possibilidades de pesquisas que também venham a abordar e problematizar tais temáticas.

LISTA DE DOCUMENTOS CONSULTADOS

Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs)

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Política Institucional, 2011-2015*. Novembro, 2012. Disponível em: <<http://www.cefetmg.br/site/sobre/pdi.html>>. (Acesso em: 01/12/2013.)

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2005-2009*. Janeiro, 2005. Disponível em: <http://portal.cefet-rj.br/files/desenvolvimento/pdi/pdi_2005_2009.pdf>. (Acesso em: 06/09/2014.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE. *Plano de Desenvolvimento Institucional (2009-2013)*. 2009. Disponível em: <<http://www.ifac.edu.br/>>. (Acesso em: 29/11/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS. *Plano de Desenvolvimento Institucional, 2014-2018*. s/d. Disponível em: <<http://www2.ifal.edu.br/portal/>>. (Acesso em: 06/09/2014.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. 2012. Disponível em: <<http://www.ifap.edu.br/>>. (Acesso em: 29/11/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. *Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMA (2009-2013)*. 2009. Disponível em: <<http://www.ifam.edu.br/portal/>>. (Acesso em: 29/11/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. *Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2009-2013*. Dezembro, 2012. Disponível em: <<http://ifba.edu.br/>>. (Acesso em: 29/11/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. *PDI Plano de Desenvolvimento Institucional (2009-2013)*. 2009. Disponível em: <<http://www.ifb.edu.br/>>. (Acesso em: 29/11/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. *Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2009-2013*. 2009. Disponível em: <<http://www.ifce.edu.br/index.php>>. (Acesso em: 29/11/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013*. Junho, 2009. Disponível em: <<http://www.ifes.edu.br/>>. (Acesso em: 29/11/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014*. Dezembro, 2010. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/>>. (Acesso em: 29/11/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO. *PDI Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013*. Junho, 2009. Disponível em: <<http://www.ifgoiano.edu.br/>>. (Acesso em: 30/11/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA MINAS GERAIS. *Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMG 2009-2013*. s/d. Disponível em: <<http://www.ifmg.edu.br/index.php>>. (Acesso em: 30/11/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Agosto, 2013. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/>>. (Acesso em: 30/11/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013*. Junho, 2009. Disponível em: <<http://www.ifsudestemg.edu.br/>>. (Acesso em: 30/11/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013*. Junho, 2009. Disponível em: <<http://www.ifsuldeminas.edu.br/index.php>>. (Acesso em: 30/11/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA TRIÂNGULO MINEIRO. *Plano de Desenvolvimento Institucional PDI – IF Triângulo / 2009-2013*. 2009. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/>>. (Acesso em: 30/11/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. 2009. Disponível em: <<http://www.ifmt.edu.br/?&wtd=kcZTQPLEG6u4jqS6>>. (Acesso em: 30/11/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013*. 2009. Disponível em: <<http://www.ifpa.edu.br/>>. (Acesso em: 30/11/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. *Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPB 2010-2014*. Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.ifpb.edu.br/>>. (Acesso em: 30/11/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SERTÃO PERNAMBUCAMO. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013*. 2009. Disponível em: <<http://www.ifsertao-pe.edu.br/reitoria/>>. (Acesso em: 01/12/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. *Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2010-2014*. s/d. Disponível em: <<http://www5.ifpi.edu.br/>>. (Acesso em: 01/12/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013*. s/d. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/>>. (Acesso em: 01/12/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. *Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2009-2015*. Julho, 2009. Disponível em: <<http://www.ifrj.edu.br/>>. (Acesso em: 01/12/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014*. s/d. Disponível em: <<http://www.iff.edu.br/>>. (Acesso em: 01/12/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2014*. Junho, 2009. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/>>. (Acesso em: 01/12/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. *Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do RS 2009-2013*. Junho, 2009. Disponível em: <<http://www.ifrs.edu.br/site/>>. (Acesso em: 01/12/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. s/d. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/site/>>. (Acesso em: 01/12/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. *Plano de Desenvolvimento Institucional julho de 2009 a junho de 2014*. Atualizado em dezembro de 2014. Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br/>>. (Acesso em: 01/12/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Junho, 2009. Disponível em: <<http://www.ifro.edu.br/site/>>. (Acesso em: 01/12/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. *Plano de Desenvolvimento Institucional IF-SC*. s/d. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/>>. (Acesso em: 01/12/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE. *Plano de Desenvolvimento Institucional PDI*. Maio, 2009. Disponível em: <<http://www.ifc.edu.br/site/>>. (Acesso em: 01/12/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013*. s/d. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/>>. (Acesso em: 01/12/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2014*. Março, 2012. Disponível em: <<http://www.ifs.edu.br/>>. (Acesso em: 01/12/2013.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS. *Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2010-2014*. 2013. Disponível em: <<http://www.ifto.edu.br/portal/layout.php>>. (Acesso em: 01/12/2013.)

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017*. Dezembro, 2013. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/documentos-institucionais/pdi-2013-2017>>. (Acesso em: 01/12/2013.)

Documentos encaminhados pela SEPPIR/PR

BRASIL. NOTA TÉCNICA Nº 04/2013/OUVIDORIA/GAB/SEPPIR/PR. Assinada por NEGREIROS, Dalila Fernandes de; JUNIOR, Carlos Alberto de Souza e Silva. Brasília, 4 de fevereiro de 2013.

COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Relatório*. s/d.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. *PDI Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013*. 2009. 87 p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014*. s/d. 341 p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Agosto, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013*. 2009. 107 p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. *Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do RS 2009-2013*. Junho, 2009. 125 p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SERTÃO PERNAMBUCANO. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013*. 2009. 113 p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS – CAMPUS ARINOS. *Projeto Pedagógico do curso superior de Tecnologia em Produção de Grãos*. Março, 2011, Arinos-MG. 57 p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – CAMPUS SERTÃO. *Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Agrícolas*. Dezembro, 2010. 129 p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – CAMPUS SERTÃO. *Projeto pedagógico do curso de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, médio e da educação profissional em nível médio*. Maio, 2010. 75 p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA – CAMPUS PLANALTINA. *Plano de curso – curso técnico de nível médio subsequente em Agropecuária*. 2009. 92 p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA – CAMPUS PLANALTINA. *Plano de curso – curso de edificação profissional técnica de nível médio integrado em Agropecuária*. 2009. 110 p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA – CAMPUS PLANALTINA. *Plano de curso – curso de edificação profissional técnico de nível médio integrado em Agroindústria*. 2009. 97 p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA – CAMPUS PLANALTINA. *Plano de curso – curso de edificação profissional técnico de nível médio subsequente em Agroindústria*. 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA – CAMPUS PLANALTINA. *Projeto pedagógico do curso superior de Tecnologia em Agroecologia*. 2009. 160 p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA – CAMPUS PLANALTINA. Ofício nº. 180/2011-DGPL/IFB. Brasília-DF, 29 de março de 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA TRIÂNGULO MINEIRO – CAMPUS UBERABA. *Relatório de atividades desenvolvidas pelo IFTM – Campus Uberaba para implementação da Lei de História da África e Cultura Afro-Brasileira (Leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008) e monitoramento da Resolução nº. 1/2004 do Conselho Nacional de Educação, no período de 2006 a 2011*. Uberaba, abril de 2011. Relatório.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA TRIÂNGULO MINEIRO – CAMPUS UBERLÂNDIA. *Anexos*. s/d. Relatório.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. *RELATÓRIO DE RESPOSTA AO OFÍCIO 505/2011/OUVIDORIA/GABINETE/SEPP/PR*. Rio de Janeiro, abril de 2011. Relatório. 108 p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA MINAS GERAIS – CAMPUS OURO PRETO. *RELATÓRIO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº.10.639/2003*. 2011. Relatório.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. *Anexos*. s/d. Relatório.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. *Anexos. s/d. Relatório.*

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. *Relatório. s/d. Relatório.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Janaina Couvo Teixeira Maia de; AGUIAR, Fernando José Ferreira. Uma reflexão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a formação de professores em Sergipe. In: *Revista Fórum Identidades*. Itabaiana: GEPIADDE, ano 4, v. 7, jan./jun. de 2010.

BARBOSA, Muryatan Santana. *Eurocentrismo, História e História da África*. Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana, nº. 1, p. 46-63, jun./2008.

BOTELHO, João Batista Cardoso. A trajetória do NEABI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). In: SANTANA, Moisés; COELHO, Wilma Nazaré Baia; CARDOSO, Paulino de Jesus. *O enfrentamento do racismo e preconceito no Brasil: a experiência dos NEABs*. Itajaí: Casa Aberta, 2014, p. 159-176.

BRAGA, Cláudio Silva. *A inserção da cultura negra e o cotidiano da prática pedagógica em escolas técnicas federais no Estado do Rio de Janeiro*. 2012. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2012.

BRASIL. *Decreto nº. 5.773*, de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: diretrizes para elaboração*. Brasília, 2002.

BRASIL. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

BRASIL. *Lei nº. 11.741/2008*, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais – da LDB 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2005, p. 49-62.

DOMINGUES, Petrônio. *O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n.º. 138, p. 963-994, set./dez. 2009.

DORNELLES, Ana Paula Lacerda. *A tramitação da Lei 10.639 de 2003: a construção de uma política pública educacional no Brasil no Congresso Nacional e no Conselho Nacional de Educação*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2010.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo; VALENTIM, Silvani dos Santos. Práxis pedagógica antirracista e afirmativa como princípio norteador dos currículos da educação profissional e tecnológica. *Revista Tecnologia & Cultura*. Rio de Janeiro, ano 14, n.º. 20, p. 61-73, jan./jun. 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 25-41.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003*. Brasília: MEC; Unesco, 2012b, p. 19-33.

_____. Cultura negra e Educação. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.º. 23, p. 75-85, maio/jun./ago., 2003.

_____. Diversidade étnico-racial e a Educação brasileira. In: BARROS, José Márcio (org.). *Diversidade cultural: da proteção à promoção*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. *Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03*. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011> (Acesso em: 30/08/2012.)

GOMES, Nilma Lino (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003*. Brasília: MEC; Unesco, 2012a.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de; ALVES, Aline Neves Rodrigues. As escolas e suas práticas. In: GOMES, Nilma Lino (org.). *Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003*. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. A Lei 10.639/2003 e a formação docente: desafios e conquistas. In: JESUS, Regina de Fátima de; ARAÚJO, Mairce da Silva; CUNHA JÚNIOR, Henrique (orgs.). *Dez anos da Lei 10.639/03: memórias e perspectivas*. Fortaleza: Edições UFC, 2013, p. 47-61.

HENRIQUES, Ricardo; CAVALLEIRO, Eliane. Educação e Políticas Públicas Educativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In.: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo na Américas*. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005, p. 209-224.

JESUS, Rodrigo Ednilson de; MIRANDA, Shirley Aparecida de. O Processo de institucionalização da Lei nº. 10.639/2003. In: GOMES, Nilma Lino (org.). *Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003*. Brasília: MEC; Unesco, 2012, p. 49-72.

LIBÂNEO, José Carlos *et al.* *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MIZAEL, Glener Alvarenga *et al.* Avaliação do plano de desenvolvimento institucional das universidades federais do consórcio sul-sudeste de Minas Gerais. *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 5, nº. 4, p. 21-42, Edição Especial 2012.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.

NOVAIS, Luciane Aparecida. *O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia e seu trabalho nas questões étnico-raciais no âmbito da Lei nº. 10.639/03*. Seropédica: UFRRJ, 2010, 199f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

NUNES, Antônia Elisabeth da Silva Souza; OLIVEIRA, Elias Vieira de (orgs.). *Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o*

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura & a Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino da história no imediato contexto pós-Lei nº. 10.639. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 21, nº. 41, p. 21-43, jan./jul. 2008a.

PEREIRA, Marcia Guerra. Lei 10.639/2003: uma experiência de descolonização do nosso olhar. In: NUNES, Antônia Elisabeth da Silva Souza; OLIVEIRA, Elias Vieira de (org.). *Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: MEC, SETEC, 2008b, p. 82-89.

PICCHIAI, Djair. O plano de desenvolvimento institucional e o projeto pedagógico institucional de universidades públicas: limites organizacionais. *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 5, nº. 3, p. 23-45, dez. 2012.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 25-41.

ROCHA, Helena Socorro Campus da (org.). *Educação para relações étnico-raciais*. Belém: IFPA, 2009a.

ROCHA, Helena do Socorro Campos da. O que sabe quem ensina África na Geografia? Impactos na implementação da Lei nº. 10.639/2003 no IFPA – Campus Belém. *Revista Thema*, v. 8, Número Especial, 2011.

ROCHA, Helena Socorro Campus da (org.). *Questões étnico-raciais: aplicabilidade da Lei nº. 10.639/2003 na prática pedagógica*. Belém: IFPA, 2009b.

SANTANA, Moisés; COELHO, Wilma Nazaré Baia; CARDOSO, Paulino de Jesus. *O enfrentamento do racismo e preconceito no Brasil: a experiência dos NEABs*. Itajaí: Casa Aberta, 2014.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. A experiência de Belo Horizonte na promoção da igualdade racial na educação. *Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú.*, Univ. Fumec, Belo Horizonte, ano 8, n^o.11, p. 127-149, jul./dez. 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 14^a ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Conhecimento prudente para uma vida descente*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei n^o. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n^o. 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. O PDI como Referente para Avaliação de Instituições de Educação Superior: lições de uma experiência. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n^o. 47, p. 149-168, abr./jun. 2005.

SILVA, Júlio Eduardo Ornelas *et al.* Contribuições do PDI e do planejamento estratégico na gestão de universidades federais. *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 6, n^o. 3, p. 269-287, set. 2013.

SILVA, Caetana Juracy Resende (org.). *Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões*. Natal: IFRN, 2009.

VALENTIM, Silvani dos Santos. Questões étnico-raciais e a prática pedagógica dos professores do Curso Técnico em Mecânica do CEFET-MG. *Revista Thema*, v. 8, Número Especial, 2011.

_____. NEAB/CEFET-MG – 5 anos: pesquisa, extensão ensino e gestão. In: SANTANA, Moisés; COELHO, Wilma Nazaré Baia; CARDOSO, Paulino de Jesus. *O enfrentamento do racismo e preconceito no Brasil: a experiência dos NEABs*. Itajaí: Casa Aberta, 2014, p. 101-119.

VASCONCELOS, Rinaldo Farias de. *Estudo da História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena: limites e possibilidades de implementação no contexto do ensino Técnico em Agropecuária no Campus Barreiros – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco*. 2011. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2006.

ANEXO I

Modelo de ofício encaminhado pela SEPPIR/PR às instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Ofício nº. 384/2011/OUVIDORIA/GABINETE/SEPPR/PR.



Presidência da República
Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

Ofício nº 334/2011/OUVIDORIA/GABINETE/SEPP/PR

Brasília, 03 de março de 2011.

Ao
Ilmo. Sr.
Arthur Versiani Machado
Diretor do Campus Ouro Preto do Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Minas Gerais
Rua Pandiá Calógeras, 898 – Bauxita, Ouro Preto / MG
CEP: 35400-000

Assunto: Implementação da Lei de História da África e Cultura Afro-brasileira (leis 10.639/2003 e 11.645/2008) e Monitoramento do Cumprimento do art. 1º da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação. PLANAPIR – Plano Nacional de Promoção Igualdade Racial, de 04.06.2009. Decreto 6.872, art. 4º, inciso I e II. Plano de Desenvolvimento Institucional. Proc. Adm. nº 00041.000152/2011-97 OUVIDORIA/SEPP/PR.

Senhor Diretor,

Para que possamos informar à Excelentíssima Senhora Ministra Luiza Bairros, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, solicitamos a especial gentileza de, no prazo de 30 dias, encaminhar notícias das ações desenvolvidas por este Campus, nos últimos cinco anos, no tocante a implementação da lei de história da África e cultura afro-brasileira (leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008) e Monitoramento do Cumprimento do art. 1º da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004; do Conselho Nacional de Educação. E PLANAPIR – Plano Nacional de Promoção Igualdade Racial, de 04.06.2009. Decreto 6.872, art. 4º, inciso I e II. Plano de Desenvolvimento Institucional.

O art. 1º da Resolução nº 01, de junho de 2004, Conselho Nacional de Educação estabelece que:

Art. 1º. A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.



Presidência da República
Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Já o Decreto 6.872, de 04 de junho de 2009, ao instituir o PLANAPIR – Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial, e seu comitê de Articulação e Monitoramento, assim dispõe:

Art. 4º. Compete ao Comitê de Articulação e Monitoramento do PLANAPIR:

- I - propor ações, metas e prioridades;
- II - estabelecer a metodologia de monitoramento;
- III - acompanhar e avaliar as atividades de implementação;
- IV - promover difusão do PLANAPIR junto a órgãos e entidades governamentais e não-governamentais;
- V - propor ajustes de metas, prioridades e ações;
- VI - elaborar relatório anual de acompanhamento das ações do PLANAPIR;

Ainda, no referido Decreto, em seu Anexo, consta:

OBJETIVOS DO PLANO NACIONAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL – PLANAPIR

(...)

Eixo 2: Educação

(...)

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

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)⁴

O Plano de Desenvolvimento Institucional, elaborado para um período determinado, é o instrumento de gestão que considera a identidade da Instituição de Ensino Superior - IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver.

Como um instrumento de gestão flexível, o PDI pauta-se por objetivos e metas e sua elaboração deve ser de caráter coletivo. (...) Articula-se ao Projeto Pedagógico Institucional – PPI e apresenta necessariamente os seguintes eixos temáticos: perfil

Esplanada dos Ministérios Bloco A - 9º Andar – Brasília/DF – CEP: 70.054-906

Tel.: (55-61) 34113695/ Fax: (55-61) 3226-5625

E-mail: seppir.ouvidoria@planalto.gov.br



Presidência da República
Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

institucional; gestão institucional (organização administrativa, organização e gestão de pessoal, política de atendimento ao discente); organização acadêmica (organização didático-pedagógica, oferta de cursos e programas — presenciais e a distância); infraestrutura; aspectos financeiros e orçamentários, sustentabilidade econômica; avaliação e acompanhamento do desempenho institucional e cronograma de execução.

Projeto Pedagógico Institucional (PPI)¹

O Projeto Pedagógico Institucional é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteará as práticas acadêmicas da IES, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos.

Em sua fundamentação, o PPI deve expressar uma visão de mundo contemporâneo e do papel da educação superior em face da nova conjuntura globalizada e tecnológica, ao mesmo tempo em que deve explicitar, de modo abrangente, o papel da IES e sua contribuição social nos âmbitos local, regional e nacional, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão como componentes essenciais à formação crítica do cidadão e do futuro profissional, na busca da articulação entre o real e o desejável. (Extraído de: MEC. CONAES. INEP. Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior: diretrizes e instrumentos. Brasília, DF, novembro de 2005, p. 33-35.)

Diante do exposto, solicitamos encaminhar a esta Ouvidoria:

- 1) Informações sobre a quantidade de cursos oferecidos pela instituição: graduação, pós-graduação (lato e stricto sensu), ensino à distância; especializações;
- 2) Número de disciplinas e atividades curriculares, em cada um dos cursos, que abordam as temáticas referidas na Lei. Pede-se o envio dos programas e bibliografias de cada disciplina e/ou atividade. Cópia da minuta das disciplinas e dos cursos ministrados contendo “Educação das Relações Étnico-Raciais” e/ou outras questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004, art. 1º da Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação);



Presidência da República
Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

- 3) Informações sobre ações, metas e prioridades referentes ao cumprimento das Leis supramencionadas, para constar no PLANAPIR – Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial – Decreto 6.872/2009, art. 4º, inciso I, II e III;
- 4) Experiências práticas de implementação da Lei de História da África e Cultura Afro-brasileira e Indígena, que, a seu juízo, possam ser encaminhadas pela Ouvidoria da SEPPIR para o monitoramento do PLANAPIR;
- 5) Envio do PPI e PDI destacando trechos que abordam aspectos da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, especificamente da Lei nº 10639/03 e nº 11.645/08.

Cordiais Saudações,

Humberto Adami Santos Junior
Ouvidor – SEPPIR/PR

jpls

ANEXO II

BRASIL. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

**PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES
CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ETNICORRACIAIS E PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA**

A Lei 10639, que estabelece o ensino da História da África e da Cultura afrobrasileira nos sistemas de ensino, foi uma das primeiras leis assinadas pelo Presidente Lula. Isto significa o reconhecimento da importância da questão do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda brasileira de redução das desigualdades.

A Lei 10639 e, posteriormente, a Lei 11645, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também Leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos.

O Brasil conta com mais de 53 milhões de estudantes em seus diversos sistemas, níveis e modalidades de ensino. Os desafios da qualidade e da equidade na educação só serão superados se a escola for um ambiente acolhedor, que reconheça e valorize as diferenças e não as transforme em fatores de desigualdade. Garantir o direito de aprender implica em fazer da escola um lugar em que todos e todas sintam-se valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito em sua singularidade e identidade.

Segundo a última PNAD/IBGE, 49,4% da população brasileira se auto-declarou da cor ou raça branca, 7,4% preta, 42,3% parda e 0,8% de outra cor ou raça. A população negra é formada pelos que se reconhecem pretos e pardos. Esta multiplicidade de identidades nem sempre encontra, no âmbito da educação, sua proporcionalidade garantida nas salas de aula de todos os níveis e modalidades. O país precisa mobilizar suas imensa capacidade criativa e sua decidida vontade política para adotar procedimentos que, no tempo, alcancem a justiça pela qual lutamos. A educação, como um direito que garante acesso a outros direitos, tem um importante papel a cumprir e a promulgação da Lei 10639, como posteriormente a 11645, apontam nesta direção.

A Lei 10639, o Parecer do Cne03/2004 e a resolução 01/2004 são instrumentos legais que orientam ampla e claramente as instituições educacionais quanto a suas atribuições. No entanto, considerando que sua adoção ainda não se universalizou nos sistemas de ensino, há o entendimento de que é necessário fortalecer e institucionalizar essas orientações, objetivos desse documento.

O Plano que apresentamos resulta de mobilização e esforços de muitas instituições, como a UNESCO, o CONSED, a UNDIME, de nossos Ministérios e também da contribuição de intelectuais, movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Nesta oportunidade registramos nossos agradecimentos pelo empenho de todos, cientes de que a mobilização, o empenho e os esforços devem se manter ativos pois não há qualidade social da educação sem a efetiva participação das famílias e das comunidades.

Que este documento seja um passo decisivo para a construção de uma educação com qualidade social e de uma sociedade mais justa e equânime são nossos votos e nosso compromisso.

Fernando Haddad

Edson Santos

ÍNDICE

Apresentação

I – Introdução

- O papel indutor do MEC
- Diálogo ampliado para implementação da Educação das Relações Etnicorraciais
- Objetivos do Plano Nacional

II – Eixos fundamentais do Plano

III – Atribuições dos Sistemas de Ensino

- 3.1 – Ações dos sistemas de ensino da educação brasileira
- 3.2 – Ações do governo federal
- 3.3 – Ações do governo estadual
- 3.4 – Ações do governo municipal

IV – Atribuições dos Conselhos de Educação

V – Atribuições das Instituições de Ensino

- 5.1 – Da rede pública e particular de ensino
- 5.2 – Instituições de ensino superior
- 5.3 – Atribuições das coordenações pedagógicas

VI – Atribuições dos Grupos Colegiados e Núcleos de Estudos

- 6.1 – Núcleos de estudos afrobrasileiros e grupos correlatos
- 6.2 – Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial

VII – Níveis de Ensino

- 7.1 – Educação Básica
 - 7.1.1 – Educação Infantil
 - 7.1.2 – Ensino Médio Fundamental
 - 7.1.3 – Ensino Médio
- 7.2 – Educação Superior

VIII – Modalidades de Ensino

- 8.1 – Educação de Jovens e Adultos
- 8.2 – Educação Tecnológica e Formação Profissional

IX – Educação em áreas remanescentes de quilombos

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ABRELIVROS	Associação Brasileira de Editoras de Livros
ACNAP	Associação cultural de Negritude e Ação Popular
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CADARA	Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros
CAPEs	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAO/UFBA	Centro de Estudos Afro Orientais – Universidade Federal da Bahia
CEERT	Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEDI	Diretoria de Educação para a Diversidade
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FIPIR	Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial para elaboração do Plano Nacional de ampliação da Implementação da Lei 10639/03
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEES	Instituição Estadual de Ensino Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFET	Instituições Federais de Educação Tecnológica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996
MEC	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
ONG	Organizações não Governamentais
OREALC	Oficina Regional para América Latina e Caribe, da UNESCO
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIC	Projetos Inovadores de Cursos

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNBE	Programa Nacional Biblioteca Da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio
PPA	Plano Pluri-anual
PROCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade
SEDH	Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República
SEE	Secretarias Estaduais de Educação
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SEMIRA	Secretaria de Estado de Políticas para Mulheres e para Igualdade Racial
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISMMAC	Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba
SME	Secretarias Municipais de Educação
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

APRESENTAÇÃO

São inegáveis os avanços que a educação brasileira vem conquistando nas décadas mais recentes. Considerando as dimensões do acesso, da qualidade e da equidade, no entanto, pode-se verificar que as conquistas ainda estão restritas ao primeiro aspecto e que as dimensões de qualidade e equidade constituem os maiores desafios a serem enfrentados neste início do século XXI.

A educação básica ainda é profundamente marcada pela desigualdade no quesito da qualidade e é possível constatar que o direito de aprender ainda não está garantido para todas as nossas crianças, adolescentes, jovens e mesmo para os adultos que retornaram aos bancos escolares. Uma das mais importantes marcas dessa desigualdade está expressa no aspecto racial. Estudos realizados no campo das relações raciais e educação explicitam em suas séries históricas que a população afro-descendente está entre aquelas que mais enfrentam cotidianamente as diferentes facetas do preconceito, do racismo e da discriminação que marcam, nem sempre silenciosamente, a sociedade brasileira. O acesso às séries iniciais do Ensino Fundamental, praticamente universalizado no país, não se concretiza, para negros e negras, nas séries finais da educação básica. Há evidências de que processos discriminatórios operam nos sistemas de ensino, penalizando crianças, adolescentes, jovens e adultos negros, levando-os à evasão e ao fracasso, resultando no reduzido número de negros e negras que chegam ao ensino superior, cerca de 10% da população universitária do país.

Sabe-se hoje que há correlação entre pertencimento étnicorracial e sucesso escolar, indicando portanto que é necessária firme determinação para que a diversidade cultural brasileira passe a integrar o ideário educacional não como um problema, mas como um rico acervo de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao melhor acolhimento e maior valorização dessa diversidade no ambiente escolar.

A Lei 10639, de X janeiro de 2003, é um marco histórico. Ela simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira. Ciente desses desafios, o Conselho Nacional de Educação, já em 2004, dedicou-se ao tema e, em diálogo com reivindicações

históricas dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, elaborou parecer e exarou resolução, homologada pelo Ministro da Educação, no sentido de orientar os sistemas de ensino e as instituições dedicadas à educação, para que dediquem cuidadosa atenção à incorporação da diversidade etnicorracial da sociedade brasileira nas práticas escolares, como propõe a Lei 10639.

Importante destacar a luta dos movimentos sociais ao criar um conjunto de estratégias por meio das quais os segmentos populacionais considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que estas sejam tratadas de forma justa e igualitária, exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. Nesse sentido, é na escola onde as diferentes presenças se encontram e é nas discussões sobre currículo onde estão os debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos alunos e alunas.

Na política educacional, a implementação da Lei 10639/2003, uma das primeiras leis sancionadas pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, significa estabelecer novas diretrizes e práticas pedagógicas que reconheçam a importância dos africanos e afrobrasileiros no processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população e da republicanização da escola brasileira, essa lei deve ser encarada como parte fundamental do conjunto das políticas que visam à educação de qualidade como um direito de todos e todas.

As alterações propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 pela Lei 10639/2003, geraram uma série de ações do governo brasileiro para sua implementação, visando inicialmente contextualizar o texto da Lei. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004), onde são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino. A Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 2004, detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10639/2003.

A esse respeito, cabe ressaltar a qualidade do Parecer nº 03/2004 emitido pelo Conselho

Nacional de Educação, que, além de tratar com clareza o processo de implementação da Lei, abordou a questão com lucidez e sensibilidade, reafirmando o fato de que a educação deve concorrer para a formação de cidadãos orgulhosos de seu pertencimento etnicorracial, qualquer que seja este, cujos direitos devem ser garantidos e cujas identidades devem ser valorizadas. Posteriormente, a edição da Lei 11645/2008 veio corroborar este entendimento, reconhecendo que indígenas e negros convivem com problemas de mesma natureza, embora em diferentes proporções.

Assim, os preceitos enunciados na nova legislação trouxeram para o Ministério da Educação o desafio de constituir em parceria com os sistemas de ensino, para todos os níveis e modalidades, uma *Educação para as Relações Etnicorraciais*, orientada para a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade etnicorracial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. Por este motivo, a compreensão trazida pela Lei 11645/2008, sempre que possível, está expressa neste Plano Nacional.

O Ministério da Educação, seguindo a linha de construção do processo democrático de acesso à educação e garantia de oportunidades educativas para todas as pessoas, entende que a implementação ordenada e institucionalizada das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para a Diversidade Etnicorracial é também uma questão de equidade, pertinência, relevância, eficácia e eficiência (UNESCO/OREALC, 2007). Portanto, com a regulamentação da alteração da LDB Lei n. 9.394/1996, trazida inicialmente pela Lei 10639/03, e posteriormente pela Lei 11645/08, buscou cumprir o estabelecido na Constituição Federal de 1988, que prevê a obrigatoriedade de políticas universais comprometidas com a garantia do direito à educação de qualidade para todos e todas.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003, documento ora apresentado é resultado das solicitações advindas dos anseios regionais, consubstanciada pelo documento *Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das*

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003, fruto de seis encontros denominados Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10639/03, do conjunto de ações que o MEC desenvolve, principalmente a partir da fundação da SECAD em 2004, documentos e textos legais sobre o assunto. Cabe aqui registrar e agradecer à UNESCO, aos técnicos do MEC e da SEPPIR, aos movimentos sociais e ao movimento negro, ao CONSED e à UNDIME, além de intelectuais e militantes da causa antirracista pelo forte empenho com que se dedicaram à tarefa de avaliar e propor estratégias que garantam a mais ampla e efetiva implementação das diretrizes contidas nos documentos legais já citados.

O Plano tem como finalidade intrínseca a institucionalização da implementação da Educação das Relações Etnicorraciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10639/2003 e 11645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004. O Plano não acrescenta nenhuma imposição às orientações contidas na legislação citada, antes busca sistematizar essas orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades.

O texto do *Plano Nacional* foi construído como um documento pedagógico que possa orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008. A introdução traça um breve histórico do caminho percorrido até aqui pela temática etnicorracial na educação e as ações executadas para atendimento da pauta; a primeira parte é constituída pelas atribuições específicas a cada um dos atores para a operacionalização colaborativa na implementação das Leis 10639/03 e 11645/08; a segunda parte é composta por orientações gerais referentes aos níveis e modalidades de ensino. A terceira parte foi construída com recomendações para as áreas de remanescentes de quilombos, pois entendemos que os negros brasileiros que aí residem são público específico e demandam ações diferenciadas para implementação da Lei e a conquista plena do direito de aprender.

À SECAD, como órgão responsável no MEC pelos temas da diversidade, coube uma decisão complexa: a Lei 10639, de 2003, contou com a lúcida contribuição do Conselho

Nacional de Educação para sua regulamentação, expressa no Parecer e na Resolução já amplamente citados. O mesmo não ocorreu, todavia, com a Lei 11645 de 2008 que igualmente altera a LDB nos mesmos artigos. No entanto, o CNE, em sua manifestação, já antevia, com clareza, que o tema do preconceito, do racismo e da discriminação, se por um lado atinge mais forte e amplamente a população negra, também se volta contra outras formas da diversidade e o Parecer, em diversas passagens, alerta para a necessidade de contemplar a temática indígena em particular, quando se tratar da educação para as relações etnicorraciais. Face a esta orientação do espírito do Parecer, a SECAD optou por incluir referências à Lei 11645, sempre que couber, de modo a fazer deste Plano uma ação orientada para o combate a todas as formas de preconceito, racismo e discriminação que porventura venham a se manifestar no ambiente escolar.

O Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, contempla um amplo conjunto de ações que, apoiado na visão sistêmica da educação, busca articular, da creche à pós-graduação, políticas voltadas para garantir o acesso, a qualidade e a equidade na educação brasileira, em todos os seus níveis e modalidades. O PDE, na medida em enxerga a educação como um todo, cria as condições necessárias para ampliar a qualidade social do ensino oferecido a nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Já foi dito, com razão, que as lutas de libertação libertam também os opressores. Já foi constatado que as manifestações do preconceito estão amparadas em visões equivocadas de superioridade entre diferentes, transformando diferenças em desigualdades. Por tudo isso, incluir a temática da Lei 11645 neste Plano faz justiça às lutas dos movimentos negros no Brasil que desde há muito alertam a sociedade brasileira para o que, infelizmente existe e não é reconhecido: há racismo em nossa sociedade e ele deve ser combatido firmemente, seja qual for o grupo que sofra a discriminação e o preconceito. A sociedade brasileira deve ao movimento negro um tributo por sua coragem em se empenhar, com determinação e persistência, pela construção de uma sociedade nova, onde a diferença seja vista como uma riqueza e não como um pretexto para justificar as desigualdades.

A expectativa da SEPPPIR, da SECAD/MEC e de todos os parceiros envolvidos na construção deste Plano é que ele seja um instrumento para a construção de uma escola

plural, democrática, de qualidade, que combata o preconceito, o racismo e todas as formas de discriminação, respeitando e valorizando as diferenças que fazem a riqueza de nossa cultura e de nossa sociedade.

**Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECAD/MEC**

**Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas
SEPPIR**

I – INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, em especial a partir da Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, observa-se um avanço das discussões acerca da dinâmica das relações raciais no Brasil, em especial, das diversas formas de discriminação racial vivenciadas pela população negra.

Em consequência, na primeira gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) – que representa a materialização de uma histórica reivindicação do movimento negro em âmbito nacional e internacional - a questão racial é incluída como prioridade na pauta de políticas públicas do País. É uma demonstração do tratamento que a temática racial passaria a receber dos órgãos governamentais a partir daquele momento.

A SEPPIR é responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra. No planejamento governamental, a pauta da inclusão social foi incorporada a dimensão Etnicorracial e, ao mesmo tempo, a meta da diminuição das desigualdades raciais como um dos desafios de gestão.

O papel indutor do Ministério da Educação

Em fevereiro de 2004, o Ministério da Educação, na perspectiva de estabelecer uma arquitetura institucional capaz de enfrentar as múltiplas dimensões da desigualdade educacional do país, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Essa Secretaria surge com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos de nossa diversidade Etnicorracial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional.

A instituição da SEPPIR e da SECAD, e a profícua parceria entre estas duas Secretarias está dada em diversas ações e programas e traduzem uma ampla conjugação de esforços em todo o país para implementação de políticas públicas de combate à desigualdade.

Participam também de sua formulação e desenvolvimento, a SPM e a SEDH, e assim, face os diversos níveis de abordagens para o desenvolvimento da democracia participativa, com o fortalecimento dos importantes segmentos da sociedade organizada e de instituições outras que representam gestores educacionais, o Estado estabelece as bases para que políticas públicas de educação para a diversidade se tornem uma realidade no país e fomenta sua continuidade, construindo colaborativamente com os mais diversos setores as linhas de ação que antevêm sua maior abrangência e benefício dos cidadãos historicamente mais vulneráveis.

Sintonizada com este pressuposto, a Resolução CNE/CP nº 1/2004, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 22/6/2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. O Parecer CNE/CP nº 003/2004, homologado em 19 de maio de 2004 pelo Ministro da Educação, expressa em seu texto que as políticas de ações afirmativas, no campo educacional, buscam garantir o direito de negros e negras e de todos os cidadãos brasileiros ao acesso em todos os níveis e modalidades de ensino, em ambiente escolar com infra-estrutura adequada, professores e profissionais da educação qualificados para as demandas contemporâneas da sociedade brasileira, e em especial capacitados para identificar e superar as manifestações de preconceitos, racismos e discriminações, produzindo na escola uma nova relação entre os diferentes grupos etnicorraciais, que propicie efetiva mudança comportamental na busca de uma sociedade democrática e plural.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento Etnicorracial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (Parecer CNE/CP nº 03/2004)

O MEC ampliou e criou ações afirmativas voltadas para promoção do acesso e permanência à educação superior como o PROUNI, dirigido aos estudantes egressos do

ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda *per capita* familiar máxima de três salários mínimos. Já atendeu, desde 2004, ano de sua criação, cerca de 500 mil alunos, sendo 70% deles com bolsa integral. O Programa Universidade para Todos, somado à expansão das Universidades Federais e ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, ampliam significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para o cumprimento de uma das metas do Plano Nacional de Educação, que prevê a oferta de educação superior até 2011 para, pelo menos, 30% dos jovens de 18 a 24 anos. O Programa Conexões de Saberes realiza permanência com sucesso de alunos de origem popular, ligado as Pró-reitorias de Extensão das IFES, e atendeu, desde 2005, cerca de 5 mil estudantes .

O debate sobre as ações afirmativas ganhou corpo e instituiu uma agenda de políticas públicas e institucionais para a promoção da igualdade racial na sociedade brasileira.¹ Em conjunto a SEPPIR, e com outros órgãos da Administração Federal, o MEC tem participado ativamente, com elaboração de pareceres, fornecimento de dados, presença em audiências públicas, entre outras ações para a aprovação do Projeto da Lei de Cotas, no Congresso Nacional. A política de reserva de vagas no ensino superior público brasileiro, que atinge 52 instituições no ano de 2009, revela a legitimidade e a legalidade das ações afirmativas. Todo esse contexto favorável impulsionou o trabalho da SECAD/MEC na promoção da educação das relações etnicorraciais.

Na formulação de uma política educacional de implementação da Lei 10639/03, o MEC executou uma série de ações das quais podemos citar: formação continuada presencial e a distância de professores na temática da diversidade Etnicorracial em todo o país, publicação de material didático, realização de pesquisas na temática, fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB's) constituídos nas Instituições Públicas de Ensino, através do Programa UNIAFRO (SECAD/SESU), os Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Etnicorracial, a implementação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afrobrasileiros (CADARA), as

¹ Em 2006, a Secad/Mec promoveu pesquisas sobre as diversas experiências de ações afirmativas, formais e informais, de estudantes negros(as) nas instituições públicas de ensino superior em quatro regiões do país, posteriormente publicados na Coleção Educação para Todos. Conferir Maria Auxiliadora Lopes e Maria Lúcia de Santana Braga (orgs.). *Acesso e permanência da população negra no ensino superior*. Brasília: Ministério da Educação:Secad:Unesco, 2007, vol. 30.

publicações específicas sobre a Lei dentro da Coleção Educação Para Todos, a inserção da discussão *inclusão e diversidade* como um dos eixos temáticos da Conferência Nacional da Educação Básica, a criação do Grupo Interministerial para a realização da proposta do Plano Nacional de Implementação da Lei 10639/03, participação orçamentária e elaborativa no Programa Brasil Quilombola, como também na Agenda Social Quilombola, participação na Rede de Educação Quilombola, além de assistência técnica a Estados e Municípios para a implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008.

Em 2005, um milhão de exemplares da cartilha das DCNs da Educação das Relações Etnicorraciais foram publicados e distribuídos pelo MEC a todos os sistemas de ensino no território nacional. Seu texto foi disponibilizado em domínio público e inserido em outras publicações, como no livro *Orientações e Ações para Educação das Relações Etnicorraciais*, publicado pelo MEC/SECAD em 2006, também com larga distribuição.

O Programa Diversidade na Universidade, uma cooperação internacional entre o MEC e o BID com gestão da UNESCO instituído pela Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, tinha como objetivo defender a inclusão social e o combate à exclusão social, étnica e racial. Isso significou melhorar as condições e as oportunidades de ingresso no ensino superior para jovens e adultos de grupos socialmente desfavorecidos, especialmente de populações afro-descendentes e povos indígenas. Os Projetos Inovadores de Curso (PICs) representaram cerca de 65% dos recursos financeiros do programa, no apoio aos cursos preparatórios para vestibulares populares e comunitários voltados para afro-brasileiros e indígenas, assim como programas de fortalecimento de negros e negras no Ensino Médio. Foram também garantidos auxílios a estudantes universitários por meio de bolsas para permanência de alunos egressos dos PICs. No ano de 2007, 36 PICS foram financiados diretamente pela SECAD/MEC.

Outra ação desenvolvida pelo Programa, as oficinas de Cartografia sobre Geografia Afro-brasileira e Africana, beneficiou 4.000 educadores, em 7 estados da federação, 214 alunos de universidades estaduais e federais e 10.647 professores até 2006.

O Programa Cultura Afro, entre 2005 e 2006, teve como objetivo prestar assistência financeira para formação de professores e material didático na temática no âmbito da Educação Básica (Ensino Fundamental), com orçamento no valor de R\$ 3 milhões. Foram

contemplados os municípios das capitais brasileiras, Distrito Federal e os municípios que possuíam Órgãos de Promoção de Igualdade Racial (FIPPIR), reconhecidos pela SEPPIR.

Em 2004/2005, foram realizados eventos regionais e estaduais com a proposta de manter um diálogo entre poder público e sociedade civil, com o objetivo de divulgar e discutir as DCN's para a Educação das Relações Etnicorraciais, resultando na criação de 16 (dezesesseis) Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Etnicorracial. Essa indução proporcionou a criação, no âmbito de secretarias de educação de estados e municípios, de Núcleos, Coordenações, Departamentos ou outros organismos destinados ao desenvolvimento de ações para educação e diversidade.

A formação continuada presencial de professores e educadores foi desenvolvida por meio do Programa UNIAFRO, coordenado pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros; Em 2007 e 2008 o programa promoveu 1.245 Especializações; 1.470 Aperfeiçoamentos e Extensões. O Programa UNIAFRO de 2005 a 2008 recebeu investimento do MEC de mais de R\$ 5 milhões, e também desenvolveu ações de pesquisa, seminários e publicações acadêmicas, cerca de 90 títulos, voltadas para a Lei 10639.

Nos anos de 2006 e 2007 a formação continuada de professores a distância foi realizada no curso Educação-Africanidades-Brasil, desenvolvido pela UNB, e História da Cultura Afrobrasileira e Africana, executado pela Ágere, beneficiando mais de 10.000 professores da rede pública. A partir do ano de 2008, a formação a distância para a temática está a cargo da Rede de Educação para a Diversidade, que funciona dentro da rede Universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC), cujo oferecimento de vagas chegou próximo a 3000, na sua primeira edição.

Foram produzidos e distribuídos, entre os anos de 2005 e 2007, 29 títulos da Coleção Educação para Todos (SECAD/UNESCO), dos quais seis se referem diretamente à implementação da Lei 10639/2003, numa tiragem total de 223.900 exemplares.

Em parceria com Fundação Roberto Marinho, houve a produção de 1000 kits do material *A Cor da Cultura* (2005), capacitando 3.000 educadores. Em 2009, 18750 kits serão reproduzidos e distribuídos a todas as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação no Brasil.

Os livros *Orientações e Ações para a implementação da Educação das Relações*

Etnicorraciais, 54.000 exemplares, e “Superando o Racismo na Escola”, 10.000 exemplares, organizado pelo Professor Kabengele Munanga, foram distribuídos para as Secretarias de Educação e em cursos de formação continuada para a Lei 10639, para os professores, público ao qual se dirigem as obras.

Em dezembro de 2007, a SECAD/MEC descentralizou recursos para a tradução e atualização dos 8 volumes da coleção História Geral da África, produzida pela UNESCO, e que possuía apenas 4 volumes traduzidos no Brasil, na década de 1980.

Em 2008, foram publicados pela SECAD/MEC dois materiais didáticos específicos para a utilização nas escolas brasileiras com objetivo de implementação da Lei 10639/2003: o livro *Estórias Quilombolas* e o jogo *Yoté*, distribuído inicialmente nas escolas quilombolas.

Também ao longo de 2008, no âmbito das discussões sobre a política nacional de formação de professores, a SECAD encaminhou proposições relativas às temáticas de educação para as relações etnicorraciais, o que foi plenamente acolhido pelo Comitê Técnico-científico de Educação Básica da CAPES e encontra-se consubstanciado no Decreto 6755/2009, de 29/01/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

A Pesquisa Práticas Pedagógicas de trabalho com relações etnicorraciais na escola na perspectiva da Lei 10639, ainda em curso, financiada pela SECAD/MEC e desenvolvida pela Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação – FAE, Programa Ações Afirmativas na UFMG, tem como objetivo mapear e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas públicas de acordo com a Lei 10639/03, a fim de subsidiar e induzir políticas e práticas de implementação desta Lei em nível nacional em consonância com este Plano Nacional.

Essas ações e a realização desse Plano Nacional mostram todo o empenho do governo brasileiro, na área educacional, para a implementação da Educação para as Relações Etnicorraciais.

O Parecer CNE/CP 03/2004 preocupou-se também em fornecer definições conceituais importantes para aqueles que trabalham com a temática, sendo relações etnicorraciais um conceito basilar de toda a política proposta.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, [...] em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações Etnicorraciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações Etnicorraciais não se limitam à escola.

É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão Etnicorracial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática. (Parecer CNE/CP nº 03/2004)

Em 2007, avaliações realizadas pela SECAD/MEC verificaram que a implementação das DCN's da Educação das Relações Etnicorraciais precisava ganhar mais amplitude e escala, tendo em vista o crescimento geométrico da demanda por formação de profissionais da educação e de material didático voltado para a temática. Para corroborar e socializar essas constatações iniciais, em novembro de 2007, o MEC, em parceria com a UNESCO, realizou oficina para avaliar a implementação da Lei 10639/03, resultando em documento entregue ao Ministro Fernando Haddad no dia 18 de dezembro de 2007. O resultado imediato foi a instituição, por meio da Portaria Interministerial nº 605 MEC/MJ/SEPPIR de 20 de Maio de 2008, do Grupo de Trabalho Interministerial – GTI – com o objetivo de elaborar o Documento Referência que serviria de base para o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais.

O Documento Referência foi submetido à consulta e contribuição popular em 06 (seis) agendas de trabalho conhecidas como Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10639/03, realizados nas 5 (cinco) Regiões do Brasil, sendo duas no Nordeste. As cidades que sediaram os Diálogos foram: Belém/PA; Cuiabá/MT; Vitória/ES; Curitiba/PR; São Luís/MA e Aracaju/SE. O resultado consubstanciou-se no documento *Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003*, entregue ao Ministro da Educação por representantes do GTI, em 20 de novembro de 2008. O documento das Contribuições é basilar na construção desse plano, pois norteou os eixos

temáticos que orientaram todas as discussões dos Diálogos Regionais, e aqui estão também orientando ações e metas.

Os atores referidos neste documento, fundamentais parceiros no estabelecimento do processo contínuo de implementação da Lei 10639/03 são: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; CAPES; INEP; FNDE; SEPPIR; FIPPIR; Fundação Cultural Palmares; CADARA; Movimento negro brasileiro; Secretarias de Educação Estaduais e Municipais; Conselhos Estaduais e Municipais de Educação; Ministérios Públicos Estaduais e Municipais; Fóruns de Educação e Diversidade; CONSED; UNDIME; UNCME; unidades escolares; Instituições de Ensino Superior públicas e privadas.

Diálogo ampliado para a implementação da Educação das Relações Etnicorraciais

As dificuldades inerentes à implementação de uma lei no âmbito da Federação brasileira também alcançaram a Lei 10639/03. A relação entre os entes federativos (municípios, estados, União e Distrito Federal) é uma variável bastante complexa e exige um esforço constante na implementação de políticas educacionais. Isso não foi diferente em relação à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais, se considerarmos os papéis complementares dos diversos atores necessários à implementação da Lei. Deve ficar explícito que estamos aqui falando de processo de implementação da Lei, correspondendo a ações estruturantes que pretendemos que sejam orquestradas por esse Plano, pois todos os atores envolvidos necessitam articular-se e desenvolvê-las de forma equânime. Isso significa incluir a temática no Projeto Político Pedagógico da Escola, ação que depende de uma série de outras, como, por exemplo, o domínio conceitual do que está expresso nas DCNs da Educação para as Relações Etnicorraciais, a regulamentação da Lei pelo respectivo Conselho de Educação, as ações de pesquisa, formação de professores, profissionais da educação e equipes pedagógicas, aquisição e produção de material didático pelas Secretarias de Educação, participação social da gestão escolar, entre outras.

Com o propósito de ampliar o diálogo entre o MEC e os atores responsáveis pela implementação da Lei 10639/03, a partir do ano de 2007, a Coordenação-Geral de Diversidade/DEDI/SECAD/MEC desenvolveu ações de reestruturação e ampliação dos

Fóruns de Educação e Diversidade, resultando atualmente em 26 Fóruns Estaduais e 05 Fóruns Municipais de Educação e Diversidade, com função estratégica de acompanhamento e monitoramento da implementação da Lei 10639/03. Os Fóruns são compostos por representações de todos os atores necessários à implementação da Lei. A colaboração, o espírito de diálogo e solidariedade no fortalecimento da temática deve nortear os Fóruns para que eles possam tecer parcerias, propor caminhos e políticas, acompanhar, auxiliar e congrega todos aqueles que são indispensáveis à implementação da temática das relações etnicorraciais.

A CADARA, Comissão Técnico-Científica de assessoramento do MEC para assuntos relacionados aos afrobrasileiros e a implementação da Lei 10639/2003, foi recentemente reconstituída, contemplando, além das Secretarias do MEC, a SEPPIR, CONSED, UNDIME, representantes da sociedade civil, movimento negro, NEABs, Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Etnicorracial, ABPN, especialistas da temática distribuídos pelos níveis e modalidades de ensino. A Comissão tem papel fundamental de ‘colaborar com o MEC na formulação de políticas para a temática etnicorracial, com a elaboração de propostas de ações afirmativas, de implementação da Lei e de acompanhamento das ações deste Plano Nacional.

A necessidade de ampliação do diálogo para implementação da Educação para as Relações Etnicorraciais foi dada também pela edição da Lei 11645/2008, que tornou a modificar o mesmo dispositivo da LDB alterado pela Lei 10639/2003, estendendo a obrigatoriedade do “estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.

Uma vez que a Lei 11645/08 ainda não recebeu a sistematização que foi objeto a Lei 10639/03, este Plano, sempre que couber, orienta os sistemas e as instituições a adotar os procedimentos adequados para sua implementação, visto que a Lei mais recente conjuga da mesma preocupação de combater o racismo, desta feita contra os indígenas, e afirmar os valores inestimáveis de sua contribuição, passada e presente, para a criação da nação brasileira.

Objetivos do Plano Nacional

O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária. São objetivos específicos do Plano Nacional;

- Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, conjunto formado pelo texto da Lei 10639/03, Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004, e, onde couber, da Lei 11645/08.
- Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;
- Colaborar e construir com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08;
- Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afrobrasileira e a diversidade;
- Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana;
- Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis 10639/03 e 11645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais estaduais e municipais, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado.

II – EIXOS FUNDAMENTAIS DO PLANO

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana tem como base estruturante os seis Eixos Estratégicos propostos no documento “Contribuições para a Implementação da Lei 10639/03”, a saber: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e Monitoramento e 6) Condições institucionais.

O Plano pretende transformar as ações e programas de promoção da diversidade e de combate à desigualdade racial na educação em políticas públicas de Estado, para além da gestão atual do MEC. Nesse sentido, o *Eixo 1 - Fortalecimento do Marco Legal* tem contribuição estruturante na institucionalização da temática. Isso significa, em termos gerais, que é urgente a regulamentação das Leis 10639/03 e 11645/06 no âmbito de estados, municípios e Distrito Federal e a inclusão da temática no Plano Nacional de Educação (PNE).

Os eixos 2 - Política de formação inicial e continuada e 3 - Política de materiais didáticos e paradidáticos constituem as principais ações operacionais do Plano, devidamente articulados à revisão da política curricular, para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação. Tal revisão deve assumir como um dos seus pilares as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Todo o esforço de elaboração do Plano foi no sentido de que o MEC possa estimular e induzir a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08 por meio da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação, instituída pelo Decreto 6755/2009, e de programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

A formação deve habilitar à compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando a construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora

na superação dos preconceitos e discriminações Etnicorraciais (Parecer CNE/CP n. 03/2004).

Os princípios e critérios estabelecidos no PNLD definem que, quanto à construção de uma sociedade democrática, os livros didáticos deverão promover positivamente a imagem de afro-descendentes e, também, a cultura afro-brasileira, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos. Para tanto, os livros destinados a professores(as) e alunos(as) devem abordar a temática das relações Etnicorraciais, do preconceito, da discriminação racial e violências correlatas, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária (Edital do PNLD, 2010).

O eixo 4- Gestão democrática e mecanismos de participação social reflete a necessidade de fortalecer processos, instâncias e mecanismos de controle e participação social, para a implantação das Leis 10639/03 e 11645/08. O pressuposto é que tal participação é ponto fundamental para o aprimoramento das políticas e concretização como política de Estado. A União, por meio do MEC, desempenha papel fundamental na coordenação do processo de desenvolvimento da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, em relação às demais instâncias educacionais (conforme o art. 8º da LDB). A mesma lei estabelece normas para a gestão democrática do ensino público, assegurando dessa forma a participação da sociedade como fator primordial na garantia da qualidade e no controle social dos seus impactos.

O eixo 5 – Avaliação e Monitoramento aponta para a construção de indicadores que permitam o monitoramento da implementação das Leis 10639/03 e 11645/08 pela União, estados, DF e municípios, e que contribuam para a avaliação e o aprimoramento das políticas públicas de enfrentamento da desigualdade racial na educação. Nestes indicadores incluem-se aqueles monitoráveis por intermédio do acompanhamento da execução das ações contidas no Plano de Ações Articuladas (PAR) implementado pelo MEC.

O eixo 6 - Condições Institucionais indica os mecanismos institucionais e rubricas orçamentárias necessárias para que a Lei seja implementada. Reafirma a necessidade da criação de setores específicos para a temática etnicorracial e diversidade nas secretarias estaduais e municipais de educação.

III – ATRIBUIÇÕES DOS SISTEMAS DE ENSINO

As exigências legais conferidas aos sistemas de ensino pelas Leis 10639 e 11645, Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 003/2004 compartilham e atribuem responsabilidades entre os diferentes atores da educação brasileira. Compõem essa segunda parte as atribuições, por ente federativo, sistemas educacionais e instituições envolvidas, necessárias à implementação de uma educação adequada às relações Etnicorraciais.

3.1 - AÇÕES DO SISTEMA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Segundo o art. 8º da LDB, a educação formal brasileira é integrada por sistemas de ensino de responsabilidade da União, Estados, Distrito Federal e municípios e dotados de autonomia. A Resolução CNE/CP Nº 01/2004 compartilha responsabilidades e atribui ações específicas para a consecução das leis.

No art 1º da Resolução, é atribuído aos sistemas de ensino a consecução de “condições materiais e financeiras” assim como prover as escolas, professores e alunos de materiais adequados à educação para as relações etnicorraciais. Deve ser dada especial atenção à necessidade de articulação entre a formação de professores e a produção de material didático, ações que se encontram articuladas no planejamento estabelecido pelo Ministério da Educação, no Plano de Ações Articuladas. Nesse sentido, faz-se necessário:

- a) Incorporar os conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana em todos os níveis, etapas e modalidades de todos os sistemas de ensino e das metas deste Plano na revisão do atual Plano Nacional de Educação (2001-2011), na construção do futuro PNE (2012-2022), como também na construção e revisão dos Planos Estaduais e Municipais de Educação;
- b) Criar Programas de Formação Continuada Presencial e à distância de Profissionais da Educação, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com as

seguintes características:

I - A estrutura curricular dos referidos programas de formação deverá ter como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnicorraciais e História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme o Parecer CNE/CP nº 03/2004;

II – Os cursos deverão ser desenvolvidos na graduação e também dentro das modalidades de extensão, aperfeiçoamento e especialização, em instituições legalmente reconhecidas e que possam emitir certificações.

III - Os cursos de formação de professores devem ter conteúdos voltados para contemplar a necessidade de reestruturação curricular e incorporação da temática nos Projetos Político- Pedagógicos das escolas, assim como preparação e análise de material didático a ser utilizado contemplando questões nacionais e regionais.

c) Realizar levantamento, no âmbito de cada sistema, da presença de conteúdos de Educação das Relações Étnicorraciais e o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, como estabelece a Resolução CNE/CP nº 01/2004;

d) Fomentar a produção de materiais didáticos e paradidáticos que atendam ao disposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e às especificidades regionais para a temática;

e) Adequar as estratégias para distribuição dos novos materiais didáticos regionais de forma a contemplar ampla circulação e divulgação nos sistemas de ensino;

f) Realizar Avaliação diagnóstica sobre a abrangência e a qualidade da implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008 na educação básica;

g) Elaborar agenda propositiva em conjuntos com os Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Étnicorracial e sociedade civil para elaboração, acompanhamento e avaliação da implementação desse Plano e consequentemente das Leis 10639/2003 e 11645/2008;

h) Divulgar amplamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações

eticorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e de seu significado para a garantia do direito à educação de qualidade e para o combate ao preconceito, racismo e discriminação na sociedade, assim como a Lei 11645/2008;

i) Divulgar experiências exemplares e as ações estratégicas que já vêm sendo desenvolvidas pelas Secretarias de Educação e Instituições de Ensino;

j) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações etnicorraciais, na CAPES, CNPq e nas Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa e estimular a criação e a divulgação de editais de bolsas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação das Relações Etnicorraciais criados e dirigidos aos profissionais que atuam na educação básica, educação profissional e ensino superior das instituições públicas de ensino.

3.2 – AÇÕES DO GOVERNO FEDERAL

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana atende a Lei 9394/96, no que tange como tarefa da “União a coordenação da política nacional da educação”, articulando-se com os sistemas, conforme já ocorre com o PNE.

O Art. 9º da LDB incumbe à União missão, dentre outras, de “prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios”; estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos“; “baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação”. A LDB, no Art. 16, compreende que o sistema federal de ensino é formado por: I - as instituições de ensino mantidas pela União; II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos federais de educação.

Este Plano deve ser compreendido como uma proposta estruturante para a implementação da temática, do ponto de vista do sistema federal, na sensibilização e informação dos ajustes e procedimentos necessários por parte das instituições de ensino superior públicas e

particulares devidamente autorizadas a funcionar pelo Ministério da Educação ou, quando for o caso, pelo Conselho Nacional de Educação. Aos órgãos federais de educação, colégios de aplicação, rede federal profissional e tecnológica e demais entes dessa rede, o Plano Nacional de Implementação das DCNs da Educação Etnicorracial deve ser objeto das discussões dos colegiados de cursos e coordenações de planejamentos para o cumprimento devido no que dizem respeito à sua esfera de competência e nos termos aqui levantados.

Principais ações para o Governo Federal

- a) Incluir as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008 nos programas de formação de funcionários, gestores e outros (programa de formação de conselheiros, de fortalecimento dos conselhos escolares e de formação de gestores);
- b) Incluir na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, sob a coordenação da CAPES, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com base no Parecer CNE/CP n. 03/2004 e Resolução CNE/CP n. 01/2004 e a Lei 11645/08;
- c) Incluir como critério para autorização, reconhecimento e renovação de cursos superiores, o cumprimento do disposto no Art. 1º, § 1º da Resolução CNE/CP nº 01/2004;
- d) Reforçar junto às comissões avaliadoras e analistas dos programas do livro didático a inclusão dos conteúdos referentes à Educação das Relações etnicorraciais e à história da cultura afro-brasileira e africana, assim como a temática indígena, nas obras a serem avaliadas;
- e) Apoiar e divulgar a Ouvidoria da SEPPIR para questões Etnicorraciais, na área de educação;
- f) Encaminhar o Parecer CNE/CP nº 3/2004, a Resolução CNE/CP nº 01/2004, a Lei 11645/08 e este Plano aos conselhos universitários, sublinhando a necessidade do cumprimento dos preceitos e orientações neles contidos;
- g) Incluir questões no Censo Escolar sobre a implementação das Leis 10639/2003 e

11645/2008 e aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais em todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica;

h) Desagregar os dados relativos aos resultados das avaliações sistêmicas (Prova Brasil, ENEM, ENADE), assim como as informações do Censo Escolar sobre fluxo escolar (evasão, aprovação, distorção idade/série/ciclo e concluintes acima de 15 anos de idade) por escola, município e estado a partir de recortes por perfis socioeconômicos, etnicorraciais e de gênero;

i) Divulgar os dados coletados e analisados (escolas e estruturas gerenciais das secretarias estaduais e municipais, MEC), de forma a colaborar com o debate e a formulação de políticas de equidade;

j) Promover ações de comunicação sobre as relações etnicorraciais com destaque para realização de campanhas e peças publicitárias de divulgação das Leis 10639/2003 e 11645/2008 e de combate ao preconceito, racismo e discriminação nos meios de comunicação, em todas as dimensões;

k) Promover, de forma colaborativa, com estados, municípios, Instituições de Ensino Superior e Entidades sem fins lucrativos a Formação de Professores e produção de Material Didático para atendimento das Leis 10639/2003 e 11645/2008;

l) Criar mecanismos de supervisão, monitoramento e avaliação do Plano, conforme Resolução CNE/CP nº 01/2004;

m) Instituir e manter comissão técnica nacional de diversidade para assuntos relacionados à educação dos afro-brasileiros, com o objetivo de elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais, voltadas para o fiel cumprimento do disposto nas Leis 10639/2003 e 11645/2008, visando a valorização e o respeito à diversidade etnicorracial, bem como a promoção da igualdade etnicorracial no âmbito do MEC.

3.3 – AÇÕES DO GOVERNO ESTADUAL

O Art. 10 da LDB incumbe os Estados de, entre outras atribuições: “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; elaborar e

executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios; autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino; baixar normas complementares para o seu sistema de ensino”.

No Art. 17 da LDB diz que aos “sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal” pertencem: “I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal; II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal; III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada; IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.” sendo que “No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino”.

Para o Plano Nacional de Implementação das DCNs da Educação para as Relações etnicorraciais, os Estados, o Distrito Federal e seus sistemas de ensino têm como objetivo aplicar as formulações aqui explicitadas, assim como suas instituições privadas ou superiores públicas, como reza o conteúdo da Resolução CNE/CP 01/2004 e do presente Plano.

Principais ações para o Sistema de Ensino Estadual

- a) Apoiar as escolas para implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Etnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da lei 10639/03 e Lei 11645/08;
- c) Promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;
- d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e

valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Etnicorraciais;

e) Articular com CONSED e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação o apoio para a construção participativa de planos estaduais e municipais de educação que contemplem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e da lei 11645/08;

f) Elaborar consulta às escolas sobre a implementação das Leis 10639/03 e 11645/2008, e construir relatórios e avaliações do levantamento realizado;

g) Desenvolver cultura de auto-avaliação das escolas e na gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, étnicorraciais e de gênero produzidos pelo INEP;

h) Instituir nas secretarias estaduais de educação equipes técnicas para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações étnicorraciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano;

i) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorraciais.

3.4 – AÇÕES DO GOVERNO MUNICIPAL

O Art. 11 da LDB diz que os Municípios se incumbem, dentre outras coisas, de: “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.”

Podem ainda, compor um sistema único com o estado ou ser parte do sistema deste, caso opte. Possuindo sistema próprio, pertencem a esse sistema municipal, pelo Art. 18 da LDB: “I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos municipais de educação”.

Portanto, o presente Plano, recomenda, no espírito da legislação vigente, que os municípios em seus sistemas cumpram e façam cumprir o disposto da Resolução CNE/CP 01/2004 inclusive observando à sua rede privada a necessidade de obediência a LDB , alterada pelas Leis 10639/2003 e 11645/2008.

Principais ações para o Sistema de Ensino Municipal

- a) Apoiar as escolas para implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Etnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da lei 10639/03 e Lei 11645/08;
- c) Promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;
- d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Etnicorraciais;
- e) Articular com a UNDIME e a UNCME apoio para a construção participativa de planos municipais de educação que contemplem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e da Lei 11645/08;
- f) Realizar consultas junto às escolas, gerando relatório anual a respeito das ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações

Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

g) Desenvolver cultura de auto-avaliação das escolas e na gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, Etnicorraciais e de gênero produzidos pelo INEP;

h) Instituir nas secretarias municipais de educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações etnicorraciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano;

i) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial.

IV – ATRIBUIÇÕES DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO

Os Conselhos de Educação têm papel fundamental na regulamentação e institucionalização das Leis 10639/2003 e 11645/2008. O trabalho realizado pelo Conselho Nacional de Educação na produção das DNCs da Educação para as Relações Etnicorraciais, e a preocupação em instituí-las através da Resolução nº. 01/ 2004, mostra a responsabilidade em adequar a Lei de Diretrizes e Bases às transformações que vem sendo estabelecidas em Lei nos últimos anos.

Sabemos que a importância da temática requer sensibilidade e ação colaborativa entre os Conselhos, os Sistemas Educacionais, os Fóruns de Educação, os pesquisadores da temática nas Instituições de Ensino Superior, assim como a larga experiência do movimento negro brasileiro, para a consolidação das ações que são traduzidas pelos marcos legais. Assim a Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996, ao definir a formação básica comum estabelecia:

- a) o respeito aos valores culturais como princípio constitucional da educação, tanto quanto da dignidade da pessoa humana;
- b) a garantia da promoção do bem de todos, sem preconceitos;
- c) a prevalência dos direitos humanos e o repúdio ao racismo;
- d) a vinculação da educação com a prática social;

Os Conselhos de Educação não só regulamentam a Lei, mas são órgãos que zelam, através de seus instrumentos próprios, pelo cumprimento das mesmas.

O § 3º do Artigo 2º da Resolução CNE/CP 01/2004, estabelece que “cabera aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas”.

Principais ações para os Conselhos de Educação

- a) Articular ações e instrumentos que permitam aos conselhos nacional, estaduais, municipais e distrital de educação o acompanhamento da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana;

- b) Articular com a UNCME e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação para ampliar a divulgação e orientação que permita o acompanhamento da implementação das Leis 10639/03 e 11645/08 pelos conselhos estaduais e municipais de educação;
- c) Assegurar que em sua composição haja representação da diversidade etnicorracial brasileira comprometida com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como da Lei 11645/08, quando couber;
- d) Orientar as escolas na reorganização de suas propostas curriculares e pedagógicas fundamentando-as com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelecidas no Parecer CNE/CEB n ° 03/2004;
- e) Recomendar às instituições de ensino públicas e privadas a observância da Interdisciplinaridade tendo presente que:
- I. 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, de Literatura, História Brasileiras e de Geografia;
 - II. o ensino deve ir além da descrição dos fatos e procurar constituir nos alunos a capacidade de reconhecer e valorizar a história, a cultura, a identidade e as contribuições dos afrodescendentes e da diversidade na construção, no desenvolvimento e na economia da Nação Brasileira;
 - III. os conteúdos programáticos devem estar fundados em dimensões históricas, sociais e antropológicas referentes à realidade brasileira, com vistas a combater o preconceito, o racismo e as discriminações que atingem a nossa sociedade.
 - IV. a pesquisa, a leitura, os estudos e a reflexão sobre este tema introduzido pelas Leis n°s 9.394/96, 10639/03 e 11645/2008, têm por meta adotar Políticas de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas que impliquem justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade.

V – ATRIBUIÇÕES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

A LDB classifica as instituições de ensino dos diferentes níveis públicas e privadas. O Art. 12 da LDB diz que os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas do seu sistema de ensino (Federal, Estadual, Municipal ou do Distrito Federal), terão a incumbência, entre outras, de: elaborar e executar sua proposta pedagógica; zelar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

Segundo a Resolução CNE/CP 01/2004, caberá às escolas incluírem no contexto de seus estudos e atividades cotidianas, tanto a contribuição histórico-cultural dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, quanto às contribuições de raiz africana e européia. É preciso ter clareza de que o Art. 26A, acrescido à Lei nº. 9.394/96, impõe bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, mas exige que se repense um conjunto de questões: as relações Etnicorraciais, sociais e pedagógicas; os procedimentos de ensino; as condições oferecidas para aprendizagem; e os objetivos da educação proporcionada pelas escolas.

O Plano Nacional de Implementação das DCNs da Educação para as Relações Etnicorraciais, está dirigido formalmente para que, os sistemas e instituições de ensino cumpram o estabelecido nas leis 10639/03 e 11645/08. Assim, as instituições devem realizar revisão curricular para a implantação da temática, quer nas gestões dos Projetos Políticos Pedagógicos, quer nas Coordenações pedagógicas e colegiados, uma vez que possuem a liberdade para ajustar seus conteúdos e contribuir no necessário processo de democratização da escola, da ampliação do direito de todos e todas à educação, e do reconhecimento de outras matrizes de saberes da sociedade brasileira.

Art. 3º A Educação das Relações Etnicorraciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004. (Resolução CNE/CP nº 01/2004)

5.1 – DA REDE PÚBLICA E PARTICULAR DE ENSINO

Assim, as exigências legais contidas nas Leis 10639 e 11645, a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 003/2004 recomendam às instituições:

- a) Reformular ou formular junto á comunidade escolar o seu Projeto Político Pedagógico adequando seu currículo ao ensino de história e cultura da afrobrasileira e africana, conforme Parecer CNE/CP 03/2004 e as regulamentações dos seus conselhos de educação, assim como os conteúdos propostos na Lei 11645/08;
- b) Garantir no Planejamento de Curso dos professores a existência da temática das relações etnicorraciais, de acordo sua área de conhecimento e o Parecer CNE/CP 03/2004;
- c) Responder em tempo hábil as pesquisas e levantamentos sobre a temática da Educação para as Relações etnicorraciais;
- d) Estimular estudos sobre Educação das Relações Étnicorraciais e história e cultura africana e afrobrasileira, proporcionando condições para que professores, gestores e funcionários de apoio participem de atividades de formação continuada e/ou formem grupos de estudos sobre a temática;
- e) Encaminhar solicitação ao órgão de gestão educacional ao qual esteja vinculada para a realização de formação continuada para o desenvolvimento da temática;
- f) Encaminhar solicitação ao órgão superior da gestão educacional ao qual a escola estiver subordinada, para fornecimento de material didático e paradidático com intuito de manter acervo específico para o ensino da temática das relações etnicorraciais;
- g) Detectar e combater com medidas socioeducativas casos de racismo e preconceito e discriminação nas dependências escolares.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade. (Resolução CNE/CP nº 01/2004)

5.2 – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Como Instituições de Ensino Superior, compreende-se qualquer instituição que se incumba de formação em nível superior de caráter público ou privado. Essas instituições têm seu

funcionamento ligado aos documentos legais que normatizam a Política Educacional Brasileira, quais sejam: Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; PNE – Plano Nacional de Educação e Diretrizes Curriculares Nacionais que, a rigor, compreendem resoluções do Conselho Nacional de Educação e demais organizações da educação brasileira.

A Resolução CNE/CP 01/2004 em seu Artigo 1º dispõe que as Diretrizes tema deste Plano devem ser “observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, aquelas que mantêm programas de formação inicial e continuada de professores”. No § 1º deste artigo, estabelece que “As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Etnicorraciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004”.

Principais Ações das Instituições de Ensino Superior

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Etnicorraciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004;
- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações etnicorraciais positivas para seus estudantes.
- c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008;
- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações etnicorraciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e com a temática da Lei 11645/08;

- e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações etnicorraciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;
- f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Etnicorraciais;
- g) Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica.

5.3. ATRIBUIÇÕES DAS COORDENAÇÕES PEDAGÓGICAS

As coordenações pedagógicas no âmbito das instituições de ensino são as que maior interface possuem entre o trabalho docente, por meio do Planejamento de Curso/aula e do Projeto Político-Pedagógico. Ignorar essa importante função é não ter a garantia de que as tecnologias educacionais, as políticas de educação que visam melhoria na qualidade de ensino e melhoria do desempenho educacional tenham êxito. As coordenações pedagógicas não só devem ser valorizadas como, também, devem fazer parte dos planejamentos de cursos de aprimoramento, aperfeiçoamento e de gestão educacionais.

A LDB, no Art. 13 diz que os docentes têm a incumbência de “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”.

A Resolução CNE/CP 01/2004, no Artigo 3º, § 2º estabelece que “As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares”. Portanto, o presente Plano recomenda que os sistemas e as instituições de ensino orientem os coordenadores pedagógicos para aplicação desse Plano no âmbito escolar.

Principais Ações das Coordenações Pedagógicas

- a) Conhecer e divulgar o conteúdo do Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 e da Lei 11645/08 em todo o âmbito escolar;
- b) Colaborar para que os Planejamentos de Curso incluam conteúdo e atividades adequadas para a educação das relações etnicorraciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana de acordo com cada nível e modalidade de ensino;
- c) Promover junto aos docentes reuniões pedagógicas com o fim de orientar para a necessidade de constante combate ao racismo, ao preconceito, e à discriminação, elaborando em conjunto estratégias de intervenção e educação;
- d) Estimular a interdisciplinaridade para disseminação da temática no âmbito escolar, construindo junto com professores e profissionais da educação processos educativos que possam culminar seus resultados na Semana de Consciência Negra e/ou no período que compreende o Dia da Consciência Negra (20 de novembro).
- e) Encaminhar ao Gestor escolar e/ou aos responsáveis da Gestão Municipal ou Estadual de Ensino, situações de preconceito, racismo e discriminação identificados na escola.

VI – ATRIBUIÇÕES DOS GRUPOS COLEGIADOS E NÚCLEOS DE ESTUDO

O exercício democrático pressupõe que a sociedade participe, de diferentes formas, dos processos que visam atender às demandas sociais. Assim, a política pública é entendida como uma construção coletiva onde a sociedade tem importante papel propositivo e de monitoramento, considerando a capilaridade social e seu alcance.

Essa participação social organiza-se por si mesma ou por indução dos agentes públicos e instituições com diferentes naturezas, campos de atuação e interesses. No caso da educação para as relações etnicorraciais essa participação e controle social não são somente desejáveis, mas fundamentais.

É necessário que existam grupos que monitorem, auxiliem, proponham, estudem e pesquisem os objetos de trabalho deste plano para que sua atualização permaneça dinâmica e se autoajustem às necessidades do aluno, da escola e da sociedade brasileira.

Os Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial, os NEAB's e os Grupos de Trabalho e Comitês possuem, normalmente, a capilaridade para inserção da temática em grupos diferenciados de interesses, por isso, a importância desses órgãos para a implementação do Plano Nacional.

6.1 – NÚCLEOS DE ESTUDOS AFROBRASILEIROS E GRUPOS CORRELATOS

Os Núcleos de Estudos Afrobrasileiros - NEAB's e Grupos correlatos, instituídos em Instituições de Ensino Superior representam um importante braço de pesquisa e elaboração de material e de formatação de cursos dentro das temáticas abordadas por este Plano.

O Art. 3º, § 4º da Resolução 01/2004 do Conselho Nacional de Educação diz que “Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases temáticas para a educação brasileira”.

Principais Ações Para os Núcleos de Estudos e Grupos correlatos

- a) Colaborar com a Formação Inicial e Continuada de Professores e graduandos em educação das relações Etnicorraciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei 11645/08, quando couber.
- b) Elaborar Material Didático específico para uso em sala de aula, sobre Educação das relações Etnicorraciais e história e cultura afro-brasileira e africana que atenda ao disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004.
- c) Mobilizar recursos para a implementação da temática de modo a atender às necessidades de formação continuada de professores e produção de material didático das Secretarias municipais e estaduais de educação ou/e pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de tecnologias de educação que atendam à temática;
- d) Divulgar e disponibilizar estudos, pesquisas, materiais didáticos e atividades de formação continuada aos órgãos de comunicação dos Sistemas de Educação;
- e) Manter permanente diálogo com os Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial, os Sistemas de Educação, Conselhos de Educação, sociedade civil e todos as instancias e entidades que necessitem de ajuda especializada na temática;
- f) Atender e orientar as Secretarias de Educação quanto às abordagens na temática das relações etnicorraciais, auxiliando na construção de metodologias de pesquisa que contribuam para a implementação e monitoramento das Leis 10639/2003 e 11645/08, quando couber;

6.2 – FÓRUNS DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ETNICORRACIAL

Os Fóruns de Educação de Diversidade Etnicorracial, formados por representantes do poder público e da sociedade civil, organizados por meio de Regimento Interno, são grupos constituídos para acompanhar o desenvolvimento das políticas públicas de educação para diversidade Etnicorracial, propondo, discutindo, sugerindo, estimulando e auxiliando a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e, por consequência, também, este

Plano.

Sua existência se respalda no princípio disposto no inciso II do Art. 14 da LDB “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, e no Art. 4º da Resolução CNE/CP nº 01/2004: “os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino”.

Sendo instrumentos estabelecidos pelos sistemas, é recomendável que existam estruturas semelhantes induzidas em nível estadual, municipal e federal.

Principais ações para os Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial

- a) Manter permanente diálogo com instituições de ensino, gestores educacionais, movimento negro e sociedade civil organizada para a implementação das Leis 10639 e 11645;
- b) Colaborar com a implementação das DCNs das Relações etnicorraciais na sua localidade, orientando gestores educacionais sobre a temática das relações raciais quando solicitados;
- c) Colaborar com os sistemas de ensino na coleta de informações sobre a implementação da lei nas redes privada e pública de ensino, para atendimento ao Artigo 8º da Resolução CNE/CP nº. 01/2004;
- d) Divulgar atividades de implementação da Lei 10639/03, assim como suas reuniões e ações para toda a sociedade local e regional;
- e) Acompanhar e solicitar providências dos órgãos competentes onde se insira quando da constatação de ações discriminatórias ou do descumprimento da Lei 10639/03;
- f) Verificar e acompanhar nos estados e municípios as ações de cumprimento do presente Plano, assim como a aplicação de recursos para implementação da Educação das Relações Etnicorraciais;

VII – NÍVEIS DE ENSINO

A educação brasileira organiza-se por níveis e modalidades de ensino, expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Os níveis compreendem educação básica – composto por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e educação superior. Para qualquer nível de ensino, os dados revelam significativas diferenças de acesso e permanência quando analisados sob o aspecto das distinções entre brancos e negros.

No espírito da Lei 10639/2003, que pretendeu explicitar a preocupação com o acesso e o sucesso escolar da população negra, a Resolução CNE/CP nº 01/2004 dispôs, em seu Art. 5º, que “os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação”.

7.1 EDUCAÇÃO BÁSICA

A LDB, em seu Art. 22, determina que: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Nessa fase o risco de evasão, os problemas sociais e familiares ficam evidentes na grande maioria dos educandos. No bojo desses conflitos estão as manifestações de racismo, preconceitos religiosos, de gênero, entre outros despertados à medida que o aluno progride no conhecimento da sociedade multiétnica e pluricultural a que pertence.

As desigualdades percebidas nas trajetórias educacionais das crianças e dos jovens negros nos diferentes níveis de ensino, bem como as práticas institucionais discriminatórias e preconceituosas determinam percursos educativo muito distintos entre negros e brancos.

As Leis 10639/03 e 11645/09 alteram a LDB especificamente no que diz respeito aos conteúdos obrigatórios para este nível de ensino, pois determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e indígena na perspectiva de construir uma positiva educação para as relações etnicorraciais.

7.1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

Em 2006, segundo os dados estatísticos, apenas 13,8% das crianças declaradas como negras estavam matriculadas em creches; entre as crianças brancas esse número é igual a 17,6%. Na pré-escola, a diferença é menor, mas da mesma forma desigual: na população infantil branca 65,3% estão matriculados na pré-escola, enquanto na população infantil negra esse número representa 60,6% do total da população infantil. Esses números revelam o tamanho dos desafios que se apresentam para a Política de Educação Infantil no que se refere à educação das relações Etnicorraciais.

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos etnicorraciais para a história e a cultura brasileiras.

O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo(...) Nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e educar deve ser ampliada e incorporada nos processos de formação dos profissionais para os cuidados embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não poder ser admitidas. (Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais – Brasil; MEC)

Um destaque especial deve ser dado aos professores que atuam na educação infantil, pois devem desenvolver atividades que possibilitem e favoreçam as relações entre as crianças na sua diversidade.

Ações principais para a Educação Infantil

- a) Ampliar o acesso e o atendimento seguindo critérios de qualidade em EI, possibilitando maior inclusão das crianças afros-descendentes.
- b) Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura Afrobrasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações etnicorraciais.

- c) Explicitar nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil a importância da implementação de práticas que valorizem a diversidade étnica, religiosa, de gênero e de pessoas com deficiências pelas redes de ensino.
- d) Implementar nos Programas Nacionais do Livro Didático e Programa Nacional Biblioteca na Escola ações voltadas para as instituições de educação infantil, incluindo livros que possibilitem aos sistemas de ensino trabalhar com referenciais de diferentes culturas, especialmente as negra e indígena.
- e) Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade, tais como: brinquedos, jogos, especialmente bonecas/os com diferentes características Etnicorraciais, de gênero e portadoras de deficiência.
- f) Desenvolver ações articuladas junto ao INEP, IBGE e IPEA para produção de dados relacionados à situação da criança de 0 a 5 anos no que tange à diversidade e garantir o aperfeiçoamento na coleta de dados do INEP, na perspectiva de melhorar a visualização do cenário e a compreensão da situação da criança afro-descendente na educação infantil.
- g) Garantir apoio técnico aos municípios para que implementem ações ou políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil.

7.1.2 – ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino fundamental obrigatório e gratuito, dever da família e do estado, direito público subjetivo, é definido pela LDB como a etapa educacional em que se dá a formação básica do cidadão, mediante, entre outros fatores, “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (Art 32).

A partir da análise dos indicadores educacionais recentes, ao efetuarmos um corte étnico/racial, a desigualdade educacional demonstra-se perversa. Segundo o censo escolar de 2007 a distorção idade-série de brancos é de 33,1% na 1ª série e 54,7% na 8ª, enquanto a distorção idade-série de negros é de 52,3% na 1ª série e 78,7% na 8ª. Entre os jovens brancos de 16 anos, 70% haviam concluído o ensino fundamental obrigatório, enquanto que

dos negros, apenas 30%. Entre as crianças brancas de 8 e 9 anos na escola, encontramos uma taxa de analfabetismo da ordem de 8%, enquanto que dentre as negras essa taxa é de 16% (PNAD/IBGE 2007).

No Ensino Fundamental, o ato de educar implica uma estreita relação entre as crianças, adolescentes e os adultos. Esta relação precisa estar pautada em tratamentos igualitários, considerando a singularidade de cada sujeito em suas dimensões culturais, familiares e sociais. Nesse sentido, a educação das relações etnicorraciais deve ser um dos elementos estruturantes do projeto político pedagógico das escolas.

Respeitando a autonomia dos sistemas e estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos e o currículo dos estados e municípios para o cumprimento das Leis 10639/03 e 11645/08, é imprescindível a colaboração das comunidades em que a escola está inserida e a comunicação com estudiosos e movimentos sociais para que subsidiem as discussões e construam novos saberes, atitudes, valores e posturas.

Ações Principais para o Ensino Fundamental

- a) Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura Afrobrasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações etnicorraciais.
- b) Implementar ações, inclusive dos próprios educandos, de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas a educação para as relações etnicorraciais.
- c) Prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática Etnicorracial adequados à faixa etária e à região geográfica das crianças.
- d) Incentivar e garantir a participação dos pais e responsáveis pela criança na construção do projeto político pedagógico e na discussão sobre a temática etnicorracial.
- e) Abordar a temática etnicorracial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo, buscando construir projetos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade, como instrumentos construtores de processos de aprendizagem.

- f) Construir coletivamente alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados e utilizar materiais paradidáticos sobre a temática.
- g) Propiciar, nas coordenações pedagógicas, o resgate e acesso a referências históricas, culturais, geográficas, lingüísticas e científicas nas temáticas da diversidade.
- h) Apoiar a organização de um trabalho pedagógico que contribua para a formação e fortalecimento da auto-estima dos jovens, dos(as) docentes e demais profissionais da educação.

7.1.3 ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica. É nesta fase em que o indivíduo consolida as informações e conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. É também essa a fase que antecede, para poucos jovens, o ingresso na Educação Superior e em que muitos jovens se preparam para o mercado de trabalho.

Contudo, esse é um dos níveis de ensino com menor cobertura e maior desigualdade entre negros e brancos. Em 2007, 62% dos jovens brancos de 15 a 17 anos freqüentavam a escola, enquanto que o percentual de negros era de apenas 31%. Se o recorte etário for 19 anos, os brancos apresentam uma taxa de conclusão do ensino médio de 55%, já os negros apenas 33% (PNAD/IBGE 2007).

Acreditamos que a educação das relações etnicorraciais pode contribuir para a ampliação do acesso e permanência de jovens negros e negras no Ensino Médio e possibilitar o diálogo com os saberes e valores da diversidade.

Ações principais para o Ensino Médio

- a) Ampliar a oferta e a expansão do atendimento, possibilitando maior acesso dos jovens afro-descendentes;
- b) Assegurar formação inicial e continuada aos professores desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura Afrobrasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações etnicorraciais;

- c) Contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, participativas e interdisciplinares, que possibilitem ao educando o entendimento de nossa estrutura social desigual;
- d) Implementar ações, inclusive dos próprios educandos, de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático diversos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade cultural a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas a educação para as relações etnicorraciais.
- e) Prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática Etnicorracial adequados à faixa etária e à região geográfica do jovem.
- f) Distribuir e divulgar as DCN's sobre a Educação das relações etnicorraciais entre as escolas que possuem educação em nível médio, para que as mesmas incluam em seus currículos os conteúdos e disciplinas que versam sobre esta temática;
- g) Incluir a temática de história e cultura africana, afrobrasileira e indígena entre os conteúdos avaliados pelo ENEM;
- h) Inserir a temática da Educação das Relações Etnicorraciais na pauta das reuniões do Fórum dos Coordenadores do Ensino Médio, assim como manter grupo de discussão sobre a temática no Fórum Virtual dos Coordenadores do Ensino Médio;
- i) Incluir, nas ações de revisão dos currículos, discussão da questão racial e da história e cultura africana, afrobrasileira e indígena como parte integrante da matriz curricular.

7.1.4. EDUCAÇÃO SUPERIOR

De acordo com o Parecer CNE/CP 03/2004, as instituições de educação superior devem elaborar uma pedagogia anti-racista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como se posicionar formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação.

Segundo o IPEA, da população branca acima de 25 anos, 12,6% detém diploma de curso superior. Dentre os negros a taxa é de 3,9%. Em 2007, os dados coletados pelo censo do

ensino superior indicavam a freqüência de 19,9% de jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior. Já para os negros, o percentual é de apenas 7%.

As IES são as instituições fundamentais e responsáveis pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas que oferecem, assim como de seus projetos institucionais, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática Etnicorracial.

É importante que se opere a distribuição e divulgação sistematizada deste Plano entre as IES para que as mesmas, respeitando o princípio da autonomia universitária, incluam em seus currículos os conteúdos e disciplinas que versam sobre a educação das relações Etnicorraciais.

Ações principais para a Educação Superior

- a) Adotar a políticas de cotas raciais e outras ações afirmativas para o ingresso de negros, negras e estudantes indígenas ao ensino superior;
- b) Ampliar a oferta de vagas na educação superior, possibilitando maior acesso dos jovens, em especial dos afro-descendentes, a este nível de ensino;
- c) Fomentar o Apoio Técnico para a formação de professores e outros profissionais de ensino que atuam na escola de educação básica, considerando todos os níveis e modalidades de ensino, para a educação das relações Etnicorraciais;
- d) Implementar as orientações do Parecer nº 03/2004 e da Resolução nº 01/2004, no que se refere à inserção da educação das relações Etnicorraciais e temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros entre as IES que oferecem cursos de licenciatura;
- e) Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas à educação das relações ético-raciais para todos os cursos de graduação;
- f) Incluir os conteúdos referentes à educação das relações Etnicorraciais nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente e articular cada uma delas à pesquisa e à extensão, de acordo com as características das IES.

VIII – MODALIDADES DE ENSINO

8.1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Analisando os dados das desigualdades raciais no país, identificamos que adolescentes negros são precocemente absorvidos pelo mercado de trabalho informal e “expulsos” do sistema de ensino regular. Pesquisas recentes apontam, ainda, que jovens negros são maioria entre os desempregados, demandando maior atenção para a escolarização dessa população e uma formação mais adequada para sua inserção profissional.

Os resultados do Censo 2008 indicam a matrícula de 4,9 milhões na modalidade EJA, sendo 3,3 milhões no ensino fundamental e 1,6 milhões no médio. Esse número é muito inferior ao necessário para cumprimento do preceito constitucional que estabelece o ensino fundamental como obrigatório – temos 65 milhões de jovens e adultos sem os 8 anos de escolaridade.

Considerando que jovens e adultos negros representam a maioria entre aqueles que não tiveram acesso ou foram excluídos da escola, é essencial observar o proposto nas Diretrizes Curriculares que regulamentam a Lei 10639/2003, como possibilidade de ampliar o acesso e permanência desta população no sistema educacional, promovendo o desenvolvimento social, cultural e econômico, individual e coletivo.

Ações principais para a Educação de Jovens e Adultos

- a) Ampliar a cobertura de EJA em todos os sistemas de ensino e modalidades, para ampliação do acesso da população afro-descendente;
- b) Assegurar à EJA vinculação com o mundo do trabalho por meio de fomento a ações e projetos que pautem a multiplicidade do tripé espaço-tempo-concepção e o respeito a educação das relações etnicorraciais;
- c) Incluir quesito cor/raça nos diagnósticos e programas de EJA;
- d) Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à educação das relações etnicorraciais;
- e) Incluir na formação de educadores de EJA a temática da promoção da igualdade

Etnicorracial e o combate ao racismo.

f) Estimular as organizações parceiras formadoras de EJA, para articulação com organizações do movimento negro local, com experiência na formação de professores.

9.2 EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Segundo a LDB, alterada pela lei 11.741/2008, “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (art. 39).

O chamado “Sistema S” (SENAI, SENAC, SENAR, SEST/SENAT, SEBRAE, entre outros), que é o conjunto de organizações das entidades corporativas empresariais voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, têm raízes comuns e características organizacionais similares, e compõe a educação profissional e tecnológica atingindo uma parcela expressiva da população nas suas ações educacionais. Assim compreendemos que as organizações do Sistema S que atuam nessa modalidade educacional são parceiros importantes a serem incorporados nas ações de implementação das DCNs para Educação das Relações Etnicorraciais. Essa reflexão se aplica também a toda a rede privada que desenvolve a educação profissional e tecnológica..

Em 2008, a SETEC publicou o livro “Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da Educação Profissional e Tecnológica”, resultado de oficinas desenvolvidas com a SECAD, com uma série de artigos sobre a relação entre a Educação Profissional e Tecnológica e a Lei 10639/2003. Os artigos mostram o que tem sido pensado sobre a implementação da lei 10639/2003 no âmbito da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, na tentativa de facilitar os trabalhos dos gestores e professores que atuam nessa modalidade de ensino.

Principais ações para Educação Tecnológica e Formação Profissional

a) Incrementar os mecanismos de financiamento de forma a possibilitar a expansão do atendimento, possibilitando maior acesso dos jovens, em especial dos afro-descendentes, a

esta modalidade de ensino.

b) Garantir que nas Escolas Federais, agrícolas, centros, institutos e Instituições Estaduais de Educação Profissional, existam Núcleos destinados ao acompanhamento, estudo e desenvolvimento da Educação das Relações Etnicorraciais e Políticas de Ação Afirmativa;

c) Manter diálogo permanente entre os Fóruns de Educação e Diversidade e as instituições das Redes de Educação Profissional e Tecnológica;

d) Inserir nos manuais editados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica as diretrizes e demais documentos norteadores de currículos e posturas, os conceitos, abordagens e metas descritos nos documentos deste Plano, no que se refere as ações para Ensino Médio e Ensino Superior.

e) Os Institutos Federais, Fundações Estaduais de Educação Profissional e instituições afins, deverão incentivar o estabelecimento de programas de pós-graduação e de formação continuada em Educação das Relações Etnicorraciais para seus servidores e educadores da região de sua abrangência;

f) A SETEC, em parceria com a SECAD e os Institutos Federais, contribuirá com a sua rede e os demais sistemas de ensino pesquisando e publicando materiais de referência para professores e materiais didáticos para seus alunos na temática da educação das relações etnicorraciais.

IX – EDUCAÇÃO EM ÁREAS REMANESCENTES DE QUILOMBOS

No Brasil estão identificadas, segundo dados da Fundação Cultural Palmares, 1.305 (mil trezentas e cinco) comunidades remanescentes de quilombos localizadas nas diferentes regiões brasileiras. Fato este que justificou a criação de um Grupo Interministerial, em 2003, com a função de discutir e redefinir o artigo 68 do ADCT, considerando tanto os questionamentos postos, (“*O que se pode entender por remanescente de quilombo? O que significa ocupando suas terras? Há necessidade do efetivo exercício da terra?*”), quanto os pensamentos expressos pelas comunidades quilombolas.

Como fruto do trabalho desse Grupo Interministerial foi instituído o Decreto nº 4.887, no dia 20 de novembro de 2003, que transfere a competência de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, titulação das áreas remanescentes de quilombos, ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.

Nas comunidades remanescentes de quilombos, o acesso à escola para as crianças é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados, e o currículo escolar está longe da realidade destes meninos e meninas. Raramente os alunos quilombolas vêem sua história, sua cultura e as particularidades de sua vida nos programas de aula e nos materiais pedagógicos.

Somam-se a essas dificuldades o fato de que os(as) professores(as) não são capacitados adequadamente e o seu número é insuficiente. Poucas comunidades possuem unidades educacionais com o Ensino Fundamental completo.

Garantir a educação nestes territórios onde vive parcela significativa da população brasileira, respeitando sua história e suas práticas culturais é pressuposto fundamental para uma educação anti-racista. Assim a implementação da Lei 10639 nas comunidades quilombolas deve considerar as especificidades desses territórios, para que as ações recomendadas nesse Plano possam ter qualidade e especificidade na sua execução.

Principais ações para Educação em Áreas de Remanescentes de Quilombos

a) Apoiar a capacitação de gestores locais para o adequado atendimento da educação nas áreas de quilombos;

- b) Mapear as condições estruturais e práticas pedagógicas das escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos e sobre o grau de inserção das crianças, jovens e adultos no sistema escolar;
- c) Garantir direito à educação básica para crianças e adolescentes das comunidades remanescentes de quilombos, assim como as modalidades de EJA e AJA;
- d) Ampliar e melhorar a rede física escolar por meio de construção, ampliação, reforma e equipamento de unidades escolares;
- e) Promover formação continuada de professores da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, atendendo ao que dispõe o Parecer 03/2004 do CNE e considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural;
- f) Editar e distribuir materiais didáticos conforme o que dispõe o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural;
- g) Produzir materiais didáticos específicos para EJA em Comunidades Quilombolas;
- h) Incentivar a relação escola/comunidade no intuito de proporcionar maior interação da população com a educação, fazendo com que o espaço escolar passe a ser fator de integração comunitária;
- i) Aumentar a oferta de Ensino Médio das comunidades quilombolas para que possamos possibilitar a formação de gestores e profissionais da educação das próprias comunidades.

BIBLIOGRAFIA

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

_____. **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, DF, 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).

_____. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

_____. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. **Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais**. Brasília: MEC/Secad, 2006.

_____. _____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>.

_____. _____. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>.

_____. _____. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. **Balanco da ação do MEC para a implementação da Lei 10639/03**, Brasília, 2008. Brasília: MEC/Secad, 2008.

_____. _____. _____. **Relatório de gestão da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade**. Brasília: MEC/Secad, 2004.

_____. Ministério da Saúde. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília: MS, 2004. Disponível em: <http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/brasilquilombola_2004.pdf>.

CARDOSO, M. L. de M. (Ed.). **Programa Diversidade na Universidade: avaliação final**. Brasília: MEC/Secad/Diretoria de Educação para a Diversidade/Coordenação-Geral de Diversidade, 18 mar. 2008.

CENTRO DE ESTUDOS DASRELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES.

Terceiro Prêmio Educar para a Igualdade Racial: experiências de promoção da igualdade racial-étnica no ambiente escolar, ago. 2008. São Paulo: CEERT, 2008.

CONFERÊNCIA REGIONAL DA AMÉRICA LATINA E CARIBE PREPARATÓRIA PARA A CONFERÊNCIA MUNDIAL DE REVISÃO DE DURBAN, Brasília, 2008. **Anexo ao documento de posição brasileira**. Brasília: MEC, 2008.

IPEA. **Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2008. Disponível em: <[www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/08_05_13_120 anos Abolição V coletiva.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/08_05_13_120%20anos%20Abolição%20V%20coletiva.pdf)>.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, 1990. Brasília: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. E disponível em: <<http://www.interlegis.gov.br/processo/legislativo/>>.

UNESCO. **Educação na América Latina: análise de perspectivas**. Brasília: UNESCO, OREALC, 2002. Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/publicacoes/livros/educamericalatina>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Carta de Cuiabá**. Cuiabá: UFMT, 2007.