



Uma análise das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 por meio dos projetos políticos pedagógicos das escolas municipais de Uberlândia/MG

Janaina Jácome dos Santos¹, Robson Luiz de França², Mario Borges Netto^{3*}, Carlos Lucena² e Adriana Cristina Omena dos Santos²

¹Faculdade UNIESSA, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. ²Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

³Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, Rua Vinte, 1600, 38304-402, Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: mario.netto@ufu.br

RESUMO. O artigo tem por objetivo analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das instituições de ensino municipais da cidade Uberlândia, entre os anos de 2012 e 2016. Neste sentido, busca identificar e refletir sobre como as escolas municipais estavam trabalhando as temáticas vinculadas ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, obedecendo as leis 10.639 (Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil, 2008). Parte dos conceitos das políticas públicas com caráter afirmativo, tendo como propósito garantir o direito à diferença, aqui entendida como valorização, (re)conhecimento de tradições, história e cultura destes povos. Trata-se de pesquisa de viés exploratório, identificando os PPPs, analisando seus conteúdos e refletindo sobre a organização escolar por meio do projeto pedagógico da escola. Como aporte teórico, necessário ao debate, trazemos as reflexões de Munanga (2009), Marinho, Bastos, Longo e Tavares (2019), Gomes (2012), Santos e Angatú (2015), dentre outros. Como resultados, evidencia a necessidade de repensar cotidianamente o Projeto Político Pedagógico escolar, buscando sempre aparar as arestas e propondo ações inovadoras que possam melhorar a qualidade do ensino nacional. A partir deste movimento teremos uma sociedade consciente dos seus direitos e deveres.

Palavras-chave: leis; ensino; relações étnico-raciais; educação indígena.

An analysis of laws 10.639/2003 and 11.645/2008 through the political pedagogic projects of the municipal schools of Uberlândia/MG

ABSTRACT. The article aims to analyze the Political-Pedagogical Projects (PPP) of municipal educational institutions in the city of Uberlândia, between the years 2012 and 2016. In this sense, it seeks to identify and reflect on how municipal schools were addressing the themes related to the teaching of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture, in compliance with the laws 10.639 (Brasil, 2003) and 11.645 (Brasil, 2008). It is based on the concepts of affirmative public policies, aiming to guarantee the right to difference, understood here as the valorization and (re)recognition of the traditions, history, and culture of these peoples. This is an exploratory research, identifying the PPPs, analyzing their contents, and reflecting on the school organization through the school's pedagogical project. As theoretical support for the debate, we bring the reflections of Munanga (2009), Marinho, Bastos, Longo, and Tavares (2019), Gomes (2012), Santos and Angatú (2015), among others. As results, it highlights the need to rethink the school's Political-Pedagogical Project on a daily basis, always seeking to smooth out rough edges and propose innovative actions that can improve the quality of national education. Through this movement, we will have a society aware of its rights and duties.

Keywords: laws; teaching; ethnic-racial relations; indigenous education.

Received on October 5, 2022.

Accepted on May 18, 2023.

Introdução

Este artigo tem como finalidade investigar como os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das Escolas Municipais de Uberlândia entre os anos de 2012 e 2016, que contemplam os pressupostos das leis 10.639 (Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil, 2008) que regulamentam o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Indígena. Ambas as leis são o resultado da luta contínua, diária e antiga de uma diversidade de movimentos sociais que buscam o reconhecimento dos seus direitos políticos.

Partindo do pressuposto de que a legislação brasileira passa por alterações constantemente, compreendemos que as leis consideradas como políticas públicas, como as que estamos analisando, são o resultado de embates políticos, sociais e culturais entre os mais diversos grupos presentes na sociedade. A lei não é resultado final porque, ao ser criada e regulamentada, ela retorna à sociedade, seja de forma impositiva ou gradativa.

Ao analisar os projetos pedagógicos de instituições de ensino vinculadas ao município de Uberlândia, temos como foco observar nos PPPs quais foram as preocupações dos profissionais que trabalharam nos documentos, com vistas à aplicação das leis, e como a escola se organizou para que as determinações das leis se efetivassem, bem como saber quais foram as propostas apresentadas e quais foram os professores e matérias envolvidos nas discussões, indicando assim o cuidado com esta temática no ensino fundamental.

Foi realizado um levantamento virtual sobre os projetos disponíveis na *Internet* e nos deparamos com diferentes ações promovidas, incluídas aquelas do Núcleo de Tecnologia e Educação (NTE), que foi selecionado por ser vinculado ao Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), entre os anos de 2013 e 2016 na cidade de Uberlândia. Conforme já afirmado, o CEMEPE é uma instituição vinculada à secretaria de educação que tem como objetivo desenvolver programas de formação continuada, pesquisas e ação pedagógica para os servidores municipais da educação. O centro existe desde o ano de 1992, sendo regulamentado pelo decreto municipal de número 5338/1992.

O NTE (2016) desenvolve projetos interdisciplinares em parceria com as escolas municipais de Uberlândia, envolvendo o uso de computadores e de seus recursos, gerando novas ferramentas de trabalho, capacitando profissionais e discentes das escolas, oferecendo palestras, oficinas e cursos para a rede municipal de ensino; além da criação e manutenção dos sites destas escolas.

Ao acessar individualmente cada site delimitamos alguns dados vinculados à pesquisa, chegando a seguinte definição: a) das 53 escolas, apenas 17 disponibilizaram para *download* o Projeto Político Pedagógico; b) das 17 escolas, 4 tinham projetos de 2012; 4 com projetos de 2014; 5 com projetos de 2015 e 4 com projetos de 2016; c) Não encontramos nenhum projeto do ano de 2013; d) analisamos os projetos disponibilizados para *download*.

Parte das escolas municipais que disponibilizaram o PPP oferecem ensino fundamental composto por nove anos. Também há adesão na modalidade de educação de jovens e adultos, além do atendimento educacional especializado (AEE). Duas escolas atendem a área rural e distrital. Cada região atendida oferece aos discentes um ensino voltado à qualidade educacional e prezando as orientações advindas das legislações nacionais e locais.

Um debate acerca das questões étnico-raciais e indígena

Para se pensar nas leis e de que forma elas impactam na sociedade, é necessário, antes de tudo, observar como os sujeitos se identificam. Dados estatísticos nos dão uma percepção sobre as 'cores' do nosso Brasil. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) no ano de 2019, por autodeclaração, apontava os seguintes dados: a) 42,7% da população se declara como branca; b) 46,8% da população se declara como parda; c) 9,4% da população se declara como preta; d) 1,1% da população se declara como amarela ou indígena. Os dados são apresentados separadamente, haja vista que são assim disponibilizados na pesquisa consultada.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2019) retratam de forma 'fria' a realidade nacional, mas ao mesmo tempo são indicativos da constituição populacional da sociedade. Ao somarmos as categorias pardo e preto chegamos a um número de 56,2%, apontando que mais da metade da população se identifica com essas características ou traços. Número contrastante com os que se identificam enquanto amarelos ou indígenas.

No Brasil é extremamente complexo reconhecer e definir os recortes raciais, impactando diretamente em conceitos como raça e identidade. Segundo Kabengele Munanga (2009), ao falar de construção de identidade, especialmente a negra, é preciso tomar consciência da relação entre 'nós' e 'outros' mas, contudo, essa consciência, para o autor, não é idêntica para cada grupo negro, pois vivenciam realidades socioculturais distintas.

Talvez seja necessário para mostrar essa diversidade contextual considerar alguns fatores tidos como componentes essenciais na construção de uma identidade ou de uma personalidade coletiva, a saber: o fator histórico, o fator linguístico e o fator psicológico. A identidade cultural perfeita corresponderia à presença simultânea desses três componentes no grupo ou no indivíduo (Munanga, 2009, p. 12).

Pensando na relação entre nós e outros, Munanga (2009) propõe pensar na multiplicidade para se entender o conceito de identidade, observando que a identidade não deve ser vista por um único viés, ao contrário, ela se constrói pela ação dos três fatores que podem gerar as mais diversas combinações. O autor tece suas reflexões voltadas para a população negra, entretanto cabe também levar esse diálogo para a constituição da identidade indígena. Não temos a intenção de esmiuçar o tema, mas buscamos tecer algumas considerações, frente a isso, justamente pela classificação adotada pelo IBGE (2019).

A ideologia dominante caminha vagarosamente para o reconhecimento dos povos indígenas, isso é perceptível ao analisarmos a inclusão da categoria Indígena ou Amarela no censo demográfico nacional que acontece apenas no ano de 1991, 120 anos após a primeira edição do censo nacional geral, em 1872. Como resultado, apresenta-se que em 1992 a população indígena em relação à população total do país era de 0,2%; nos anos 2000 houve um aumento para 0,4%; em 2010 era de 0,47% e em 2019 era de 1,1%. Os dados oficiais do instituto no ano de 2010 indicam cerca de 305 etnias com 274 línguas faladas.

Por outro lado, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, o seu Artigo 78 estabelece

[...] o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de: proporcionar aos índios, sua comunidade e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; e garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas (Brasil, 1996).

Portanto, a previsão de educação adequada aos povos indígenas data desde dezembro de 1996, mas o atraso na inclusão desta categoria na pesquisa do censo gera atraso na identificação (e quem sabe na solução) de problemas de ordem econômica e social. Indica, ainda, um processo de exclusão e discriminação construído historicamente contra esses povos. Essa ação velada e ao mesmo tempo gritante aponta para um não reconhecimento dos direitos políticos destes povos, muitas vezes abandonados à margem da sociedade. Reconhecê-los significa devolver-lhes o que é de direito¹ e, principalmente, criar e manter políticas públicas de ação afirmativa que buscam corrigir as desigualdades socioeconômicas dos grupos tidos como minoritários.

Observamos fatores positivos e negativos frente ao censo. Enquanto ele permite ter a noção da quantidade de indivíduos que se identificam enquanto indígenas ou amarelos, ele também traz um olhar homogeneizador sobre as etnias, línguas e práticas culturais indígenas. Assim, relacionamos esses dados com a fala de Munanga (2009), para ter efetivamente a noção do que seja identidade indígena também deveria se pensar na multiplicidade de práticas existentes nos três fatores: histórico, linguístico e psicológico. Procuramos pensar, então, nos pontos positivos do Censo, que são uma das estratégias para a criação de políticas públicas com ação afirmativa.

Os recenseamentos nacionais são reconhecidos como uma das principais fontes para subsidiar as políticas públicas, pois além de caracterizar a população, produzem informações nacionalmente representativas de grupos minoritários, geralmente submetidos a expressivas vulnerabilidades sociais (Marinho et al., 2019, p. 7).

O diálogo sobre as ações afirmativas no Brasil é recente. Como política pública de Estado ela apresenta uma proposta de correção das desigualdades presentes na sociedade praticada por longos séculos. A criação de políticas públicas de cunho compensatório é o resultado de relações do embate de forças presentes no social, mesmo sendo proveniente de um Estado que define a sua obrigatoriedade. São criadas a partir dos anseios provenientes da sociedade, vinculadas à luta dos diversos movimentos sociais presentes e, mesmo sendo controladas pelo Estado, elas são capazes de promover transformações no social de onde partiram. É, portanto, o resultado de relações de força nas diversas instituições presentes na sociedade brasileira, algo como a situação ou questão sendo tratados em conjunto.

Leis 10.639/2003 e 11.645/08

A educação pode ser entendida como um campo de disputa sendo “[...] uma forma de controle político, social e ideológico onde a fração dominante da sociedade, por meio do Estado, impõe -se e busca reproduzir

¹A Constituição de 1988 no título VIII, 'Da Ordem Social' possui um capítulo com a denominação de 'Dos Índios' no Artigo 231, está determinado que: "São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens" (Brasil, 1988).

seus valores e conceitos, mantendo-os inalterados” (Santos, 2017, p. 51). Mesmo que as leis de caráter afirmativo sejam tidas como positivas, ainda assim elas são e estão nas mãos do Estado e podem ser vistas, mesmo que indiretamente, como meio de controle e transmissão sobre o que deve ser lembrado, esquecido e especialmente ensinado.

Assim, as leis, neste caso as educacionais, devem ser pensadas nas suas diversas características, evitando um olhar homogeneizador e ‘inocente’. Devem ser refletidas à luz da realidade social vivenciada, não sendo pensada como uma benfeitoria proveniente do Estado. Existe uma relação de forças, entre Estado, Grupos Minoritários, Movimentos Sociais e Comunidade onde cada qual busca reconhecimento no espaço público e político para a conquista ou manutenção do poder.

A Lei 10.639 foi regulamentada em 2003 e obriga todas as escolas nacionais, públicas e privadas, a incluir no currículo conteúdos vinculados à temática Africana e Afro-brasileira. No ano seguinte acontece a publicação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A lei 11.645 (Brasil, 2008) inclui o ensino da história e cultura indígena brasileira nas escolas e universidades.

Ambas as ações concretizam um valioso instrumento de transformação social, além de ser um reconhecimento público de que esses grupos, ao longo dos séculos, vêm sendo vítimas de uma invisibilidade e exclusão social. Segundo Silva e Ferreira (2016, p. 19) é a partir destas leis que a escola se torna um espaço indispensável para a construção de uma política que valorize tradições negras, afro-brasileiras e indígenas, gerando uma compreensão diferente do que se tinha antes das leis. Entretanto, ainda existem muitos empecilhos para sua efetivação. Os autores apontam que

[...] o mais grave é que as abordagens sobre a temática indígena ou negra ainda estão assentadas em uma perspectiva eurocêntrica o que se constitui um dos maiores (se não o maior) obstáculo a implementação dos objetivos da lei. Negros e índios ainda parecem povos sem voz e sob certos aspectos sem rosto e sem identidade (Silva & Ferreira, 2016, p. 19).

A abordagem eurocêntrica exclui, silencia, transforma e indiretamente ‘mata’ as diversas práticas histórico-culturais existentes no Brasil, o que causa o epistemicídio. Para além disso, aponta para um único olhar centralizado e discriminatório em que outros grupos são vistos como exóticos ou são folclorizados; não havendo o reconhecimento da sua participação na construção da história do país. A versão apresentada na educação sobre as culturas negra e indígena ainda é estereotipada e pejorativa. Silva e Ferreira (2016) identificaram que muitos livros didáticos (ainda) apresentam uma visão equivocada e superficial, desconsiderando a cultura destes grupos. Também apontaram a dificuldade dos professores em trabalhar com esses temas, permanecendo a reprodução estereotipada.

Ainda que empecilhos como esses existam, devemos considerar a criação, obrigatoriedade e implementação da lei como um passo positivo frente à inserção dos negros e indígenas como sujeitos ativos na história do país. Com isso, espera-se a diminuição do preconceito e da discriminação dos grupos tipos como minoritários.

As legislações federais impactaram diretamente na prática docente, pois determinavam que as áreas responsáveis para a implementação das temáticas eram as de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras, entretanto não havia empecilho para que outras áreas também pudessem explorar tais temas. Segundo Nilma Lino Gomes (2012), em quase 10 anos após a obrigatoriedade da lei 10.639 (Brasil, 2003), as escolas relatavam dificuldades vinculadas à pouca informação sobre a temática, recursos didáticos ineficientes, resistências advindas de alguns docentes; além da externalização da mentalidade preconceituosa e discriminatória de boa parte da sociedade. Para Santos, Pinto e Chirinéa (2018) a cultura do povo negro foi apagada física e simbolicamente da educação. O conhecimento advindo deste grupo étnico é apresentado com descrédito; suas narrativas, sua história, suas tradições são, muitas vezes, desqualificadas. Para as autoras, a invalidação destas práticas constitui-se como epistemicídio, pois nega, ignora e apaga deliberadamente da memória (e da história) outras formas de conhecimento que não são centradas em doutrinas e perspectivas eurocêntricas.

A legislação acerca das temáticas é importante porque reconhece publicamente esses erros apontando possíveis soluções, o que reflete, por meio de regulamentação, na política pública pretendida. Contudo, o anseio que sai dos movimentos e grupos sociais presentes na sociedade e se transforma em lei volta para a sociedade que nem sempre está preparada para lidar com tal obrigatoriedade. Neste sentido, é necessária uma mudança ideológica e estrutural dentro da sociedade.

Cabe ressaltar que ainda existem fatores dificultadores para a implementação desta legislação vinculada às questões étnico-raciais nas escolas. Tais fatores estão submetidos ao desconhecimento teórico e epistemológico sobre a temática, mas também aparecem fatores como a falta de preparo docente e dos

profissionais que atuam nas escolas, a manutenção do ensino com viés eurocêntrico e a falta de formação continuada que seja suficiente a todas as escolas de ensino público e privado, bem como as dificuldades no ensino de religiosidade de matriz africana e afro-brasileira, devido à intolerância religiosa. Da mesma forma, cabe ressaltar, também, que nestes fatores entram a necessidade de reformulação e melhoria nos currículos universitários de formação de docentes, buscando incluir autores negros, conteúdos vinculados a África e ancestralidade africana (Santos et al., 2018).

Isobel, Pedrosa, Andrade e Pires (2017) analisam como é implementada a temática indígena nas escolas em Minas Gerais quase 10 anos após sua criação e publicação da lei, apontando que permanece uma visão estereotipada sobre as diversas etnias indígenas brasileiras, com “[...] generalizações que representa o indígena idealizado como exótico ou em situações que o vitimizam” (Isobel et al., 2017, p.5). O indígena ainda é visto como aquele ser que não se adaptou às transformações e mudanças do tempo; continuando preso ao passado.

Santos e Angatú (2015) fazem uma reflexão sobre os desafios presentes na aplicação da lei 11.645 (Brasil, 2008). De acordo com os autores estamos presos ao passado pois continuamos repetindo uma história onde a voz do indígena não é apresentada, ao contrário, ela é narrada por indivíduos não indígenas. O texto, de maneira até provocativa, busca mexer com as bases ideológicas dominantes, apontando, por exemplo, que o termo índio não é adequado pois “[...] é fruto desse olhar externo e classificador, bem como as denominações oferecidas aos diferentes Povos Originários e seus territórios” (Santos & Angatú, 2015, p. 182). O que nos leva a questionar a perpetuação desta denominação e sobre o porquê, na lei, ela também se apresenta assim. Mesmo buscando um processo de inclusão, continuamos a repetir uma nomenclatura excludente; passos lentos são dados, pequenos, mas nem por isso menos importantes.

O movimento de luta indígena perpassa pelo reconhecimento do seu território ancestral, do direito ao uso da sua língua materna e especialmente da sua identidade étnica. Para os autores, o movimento de luta indígena vem tendo avanços desde a constituição, graças à organização e lutas das diversas etnias indígenas que, segundo eles, muitas vezes pagaram com suas próprias vidas. Ainda de acordo como os autores, entre os anos de 2003 e 2014, 754 índios foram mortos no Brasil, tendo em média 68 assassinatos por ano (Santos & Angatú, 2015).

Cabem, portanto, questionamentos se é viável abordar essa temática em sala de aula. Para Santos e Angatú (2015, p. 193) “[...] é pensando nos povos originários tendo como foco as suas experiências na (re)estruturação de suas diversidades culturais, (re)criando identidades étnicas por meio da (re)existência étnica, possibilitando necessárias revisões historiográficas”. Há que enfatizar, entretanto, que nem sempre as escolas estão preparadas para isso, seja por falta de conhecimento, formação, ou mesmo contato com essas culturas. Continuamos a reproduzir estereótipos e concepções equivocadas sobre a cultura indígena.

Projetos políticos pedagógicos das escolas de Uberlândia

O Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas são a base para a construção de um ensino que tem como foco a qualidade no processo educativo, pois visa o futuro da instituição. É, ainda, um documento construído em conjunto com toda a comunidade escolar, uma vez que

O projeto [...] é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (Veiga, 1998, p. 9).

O Projeto Político Pedagógico deve estar em constante reconstrução, readaptação e reformulação, pois não se trata de um documento cristalizado, voltado exclusivamente para questões burocráticas, ao contrário ele tem uma ação prática e precisa ser renovado sempre que necessário. Grande parte dos projetos analisados tem a seguinte estrutura: 1. Identificação da escola; 2. Missão da escola; 3. Cenário da escola; 4. Dados sobre o processo de ensino e aprendizagem, 5. Recurso; 6. Concepção e direcionamento pedagógico; 7. Definição das ações a serem implementadas. Cada escola tem um site específico, que possui informações padronizadas como: indicativo da área de atendimento, eventos, projetos, links, CEMEPE, comunicados, documentos e *sitemap*. Apresenta-se o histórico, proposta pedagógica, calendário, dados sobre a direção, contato e onde se localiza.

Projetos do ano de 2012

A escola professor Mário Godoy Castanho (Uberlândia, 2012) aplicou o conteúdo das leis por meio da aula de artes, no projeto: ‘Arte através do tempo’, com temas vinculados a arte indígena, africana e afro-brasileira,

história dos povos, cultura de massa, produtos culturais. Não há no PPP indicação como foram trabalhados e também em qual período escolar o docente aplicou o conteúdo. A escola Professor Eurico Silva (2012a) tem como ação incluir nos programas de formação do servidor público temas que destacam a presença de negros e de diversas etnias na construção histórico-social do Brasil. Também aponta que o conteúdo deve ser trabalhado e integrado às áreas de conhecimento específico e nada mais. As escolas Sebastiana Silveira Pinto (2012b) e Inspetora France Abadia Machado Santana (2012c) tem o mesmo projeto político pedagógico: com exceção quanto aos dados próprios da escola, as escritas são iguais e não apresentam nenhuma informação de como a lei foi aplicada naquele ano.

Projetos de 2014

O projeto da escola Professora Josiany França traz uma proposta interessante para se aplicar a lei, partindo da organização curricular do ensino fundamental incluindo como obrigatório a “[...] disseminação de valores étnico fundamentais a sociedade [...]” (Uberlândia, 2014 p. 49) a serem trabalhados durante todo o ano letivo. Dentro do item Organização Curricular, a escola se propõe a trabalhar tais valores no quesito Linguagem, aqui sendo entendida como uma disciplina de apoio ao docente e às aulas de português. Essa ‘disseminação’ também está presente no item sobre o perfil e desafios dos estudantes do 6 ao 9º ano.

Outro ponto que merece destaque é o fato de terem um tópico sobre a ‘História e cultura afro-brasileira e africana e educação indígena (Cultura e História)’ (Uberlândia, 2014 p. 67) que contém um levantamento apontando dados do IBGE sobre a Pesquisa Nacional por amostra de domicílios (PNAD) e também do Laboratório de análises econômicas, históricas, sociais e estatísticas das relações raciais (LAERSER). Tais dados têm como objetivo apontar, em números, a desigualdade racial no Brasil, além de dar suporte para a aplicação de políticas públicas de ação afirmativa.

O PPP da escola (Uberlândia, 2014) traz como proposta desenvolver trabalhos e atividades que envolvam estudantes, professores e toda a comunidade escolar para atender a legislação vigente como debate, discussões dentro das disciplinas e ações que vão além da comemoração de datas como o ‘dia do índio’ e o ‘dia da consciência negra’. O planejamento inclui: a) Utilização de documentários, filmes, jornais e notícias; b) Produção de material que trabalhe as questões étnico-raciais e indígenas; c) Reflexão sobre cor de pele, cabelo, doenças como a anemia falciforme; d) Discussão sobre a construção linguística; e) Eventos artísticos e culturais dos grupos mencionados na lei; f) Visitas a museus, parques relacionados à temática;

Analisando o projeto de 2014 da escola Josiany França, percebemos que houve uma preocupação por parte dos gestores em construir um texto que fosse de acordo com as orientações da LDB (Brasil, 1996) e com as normativas atuais, detalhando o que se esperava para aquele período escolar. Entretanto, dúvidas ainda surgem, uma vez que o material escrito não nos responde, por exemplo, como os professores adotaram esses conteúdos, como foram organizadas as atividades, de que forma os eventos ocorreram, quais os projetos se efetivaram etc.

Outros projetos se destacam no ano de 2014, como o da escola Professora Cecy Cardoso Porfírio (Uberlândia, 2014a) que apresenta um projeto de base freiriana e com uma série de ações com propostas práticas para a implementação da lei. Observamos que a escola trabalhou os conteúdos afro-brasileiros e indígenas em projetos. Portanto, são projetos dentro do projeto maior, que é o político-pedagógico.

O primeiro projeto a trabalhar a temática é o denominado ‘Cápsula do tempo. Lembrar é viver’ que se inicia em 2012 e tinha como proposta recolher escritos, mensagens e sugestões da comunidade escolar e da área atendida pela escola. Esses papéis seriam colocados em uma caixa que deveria ser lacrada e reaberta somente no ano de 2022. O projeto obrigatoriamente teria que incluir questões étnico-raciais e indígenas.

Outro projeto tem como nome ‘Consciência negra’. A justificativa para realização dele está na obrigatoriedade da lei e o objetivo era conhecer as ‘raízes’ do povo brasileiro. Para isso se desenvolveu o ‘Projeto Kizomba IV’ com proposta de atividades para o mês de novembro. Pelo título inferimos que esse projeto já acontece há algum tempo na escola, pensando que sua execução é em novembro e considerando que o número é 4, acreditamos que já era uma prática comum, ou seja, já havia sido executado outras 3 vezes, desde 2010, possivelmente. Isso indica um movimento por parte dos gestores em fazer o diálogo sobre a temática étnico-racial, visto que a lei é de 2003.

Uma diversidade de atividades foi realizada pelo Kizomba IV durante uma semana do mês de novembro como, por exemplo, dança de salão, hip-hop, dramatização do texto ‘Menina bonita do laço de fita’, apresentação de grupos de capoeira, desfile de belezas negras e mostra cultural. Lamentamos o fato de que esses conteúdos sejam trabalhados com mais intensidade apenas no mês da consciência negra. Inclusive, na data do dia 20 de novembro existiam atividades específicas que foram realizadas, como a programação da

atividade 'Trabalhar em equipe é perceber as diferentes opiniões do grupo como algo que favorece a prática de todos' que tinha como foco a apresentação de capoeiristas, dança, teatro, música e mostra de trabalhos para o turno da tarde, sendo incluídas atividades em um sábado letivo. No turno da noite temos atividades vinculadas à legislação, a mostra de cartazes e exposição de objetos da diversidade cultural.

De acordo com a análise do PPP, a escola Professora Cecy (Uberlândia, 2014a) procurou trabalhar a questão racial em detrimento da questão indígena, pois ele indica uma presença mais do étnico-racial do que indígena. Não há, no projeto principal, outros projetos menores que abordam a temática indígena ou indicativos de como ela foi trabalhada. Restam, portanto, questionamento se houve algum projeto nesse quesito, se ocorria em sala e de forma individual. Não há como responder com dados da pesquisa documental. A leitura do texto permite saber que a lei foi apresentada, mas não temos condições de apontar dados sobre a forma como ela foi trabalhada. Cabe ressaltar, contudo, que a falta de direcionamento (ou projetos) sobre a questão indígena pode sinalizar uma falha, como o pouco conhecimento ou preparação por parte dos gestores da escola sobre a temática indígena, ou que ela permanece presa ao passado.

Já o PPP da escola Otávio Batista Coelho Filho (Uberlândia, 2014b) aponta modificações nas legislações vigentes, ou seja, LDB, 10.639 (Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil, 2008), dizendo que tem como objetivo o empenho no cumprimento destas legislações por meio de projetos interdisciplinares envolvendo quase todas as disciplinas e professores, além de apresentar que todo o trabalho é realizado ao longo do ano letivo, tendo como ponto final a data do dia 20 de novembro.

O título do projeto para o ano de 2014 era 'Ilê ao Xabono', título esse que se alterava a cada ano. A proposta era de incluir aspectos da história e cultura da população brasileira, especificamente negros e indígenas. As atividades seriam realizadas ao longo do ano como, por exemplo, a atividade 'desenhe um índio' para se discutir estereótipos. Também foi incluída a participação de discentes em atividades externas como crônicas e dramatizações.

Não foram encontradas mais informações no projeto pedagógico sobre as atividades do 'Ilê ao Xabono'. Por meio da leitura foi possível saber apenas que ambas as leis estavam sendo incluídas nas ações ao longo do ano letivo, ainda que aparentemente de forma superficial e sem detalhamento no texto. O nome do projeto é sugestivo, pois propõe a junção de uma palavra com base africana 'Ilê' com outra palavra de base indígena 'Xabono', contudo não explica o que venha ser o significado e sentido de tais palavras. Percebemos que a intenção é demonstrar uma junção dos conceitos, conteúdos e estudos sobre os Africanos, afro-brasileiros e indígenas, mesmo que não traga uma definição precisa. Podemos inferir que o nome seja uma 'chamada' que promoveria um destaque maior ao projeto.

O projeto pedagógico da escola do Bairro Shopping Park (Uberlândia, 2014c) também apresenta ações no quesito étnico-racial e indígena, detalhando os projetos desde o ano de 2013. A proposta era trabalhar o que eles definiram como sendo Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), dentro dele outros projetos se consolidam, como a) Africanidades (Uberlândia, 2013a, p. 100); b) Diga não ao preconceito (Uberlândia, 2013b, p. 101); c) Pluralismo e diversidade de uma educação que não tem cor (Uberlândia, 2014d, p. 102); d) Uma reflexão acerca dos conflitos étnico-raciais nos Estados Unidos e no Brasil (Uberlândia, 2014e, p. 103).

Os dois primeiros projetos foram trabalhados pela disciplina de história e com discentes do 6 ao 9º ano. Ambos buscavam desmistificar preconceitos, gerando uma conscientização e um senso crítico. Tinha como metodologia reinterpretar materiais didáticos, redefinir conceitos, utilizar filmes e arquivos do projeto 'A cor da cultura' (Uberlândia, 2004, p. 102) e fazer a leitura de materiais escritos como jornais e revistas. Também procuravam discutir sobre a escravidão e inclusão dos negros na sociedade.

Os dois últimos eram interdisciplinares, ou seja, outras disciplinas faziam parte da produção e prática. Os alunos envolvidos eram do 3º ano do ensino fundamental, para o projeto do Pluralismo; e o projeto vinculado aos conflitos era para os 8 e 9º anos. O primeiro tinha como objetivo trabalhar o preconceito frente as religiões de matriz africana e afro-brasileira e o último difundir a legislação por meio da análise das etnias e do racismo contra os ameríndios.

Os projetos relatados pela escola do bairro Shopping Park foi o mais completo em quesito de informações, identificando quais eram as disciplinas envolvidas, qual era metodologia aplicada, além de indicar o que se esperava dos discentes ao longo do projeto. Também demonstra uma participação maior de outras disciplinas, não ficando exclusivamente nas disciplinas de história e artes, apontando que houve uma confluência entre os docentes da escola. Entretanto, a questão indígena aparece sendo pouco trabalhada nos anos de 2013, sendo incluída no ano de 2014 com um único projeto, indicando a dificuldade de se trabalhar esse tema.

Projeto de 2015

A escola Sebastião Rangel está localizada no distrito de Tapuira, há aproximadamente 50 quilômetros de distância da cidade de Uberlândia e seu PPP apresenta ações pedagógicas que foram desenvolvidas na escola nos anos de 2012, 2013 e 2014. Inicialmente tem-se uma apresentação da legislação, seguido do direcionamento de que a escola não faz “[...] distinção entre nossos pequenos cidadãos na relação de ensino-aprendizagem” (Uberlândia, 2015, p. 40) Tendo esse pressuposto, a escola procura no dia a dia, seja nas aulas e/ou intervalos, promover uma ação que leve ao respeito, a valorização das diferenças desconstruindo estereótipos, eliminando preconceitos.

No ano de 2012 e 2013, os responsáveis pela realização da ação pedagógica eram os docentes das disciplinas de história e artes, conforme as anotações no diário escolar. Aqui, entende-se que foi a partir do lançamento das atividades que os gestores identificaram como a temática foi trabalhada em sala de aula. Isso incluía duas ações: O concurso de poesias, apresentado na Semana da Consciência Negra e a pesquisa sobre Personalidades afro. Também aparece uma identificação da arte indígena, realizada pela docente de artes. A formação continuada dos profissionais da escola também foi um fator importante, pois nos leva a pensar na preocupação dos gestores em melhorar o conhecimento sobre a legislação e de que forma ela se aplicava. O ano de 2014 segue o mesmo padrão, inclusive com a mesma escrita, sendo incluída uma montagem de maquetes que faziam alusão aos Quilombos e oficinas de capoeira. Percebemos que a escola procurou ao longo do PPP apresentar de forma sucinta como eram trabalhadas essas questões sob a responsabilidade dos docentes de artes e história. Sentimos falta da interdisciplinaridade, dando a entender que somente esses professores deveriam ser responsáveis por ministrar esses conteúdos.

O PPP da escola Professor Ladário Teixeira (Uberlândia, 2015a) apresenta como eixo norteador o respeito à inclusão e a diversidade humana, tendo como base as teorias de Piaget. Como princípios utiliza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e as Diretrizes Municipais. A escola tinha como foco trabalhar a Semana da Consciência Negra, além de desenvolver atividades ao longo de todo ano letivo. O projeto político pedagógico é bem explicativo sobre as atividades que atendem a legislação.

Foi apresentado um quadro didático com as ações previstas para o ano de 2015, bastante detalhado e apresentando as atividades/projetos, a faixa etária, o número de alunos envolvidos, uma breve descrição da ação, o tempo previsto e os docentes responsáveis. Cabe ressaltar a forma como é descrito, pois já define desde o início como serão as ações ao longo de todo ano letivo, especialmente por descrever qual é o formato, conteúdo e o tempo que o docente deverá aplicar nessa ação.

Entre as atividades estão: a) Análise do sistema de numeração indígena (tempo, divisão de trabalho); b) Formas de contribuição do índio e do negro na construção da nação brasileira; c) Estudo de obras literárias de escritores negros; d) Palestras, aulas e filmes que abordam a questão indígena e africana; e) Leitura de poemas indígenas; f) Análise sobre os primeiros habitantes de Uberlândia (Índios da etnia Carajás); g) Pesquisa na biblioteca sobre a cultura indígena; h) Descendência por meio dos nomes.

A leitura do PPP desta escola nos permite perceber o quanto a questão indígena é trabalhada de forma intensa, incluindo refletir sobre a etnia existente na cidade de Uberlândia, apontando uma proximidade entre o local e o nacional. É positiva essa ação pois aponta para uma concepção diferente do seja o indígena, deixando-o mais próximo do aluno.

Dentro dos projetos do ano de 2015, o da escola Domingos Pimentel de Ulhôa (Uberlândia, 2015b) trouxe apontamentos sobre dominação cultural e a prática muito comum de uma educação sexista e excludente. O PPP traz, em forma de anexo, os projetos educacionais que procuram valorizar as diversas culturas presentes na constituição do povo brasileiro. Para isso, a escola tem como base uma formação continuada intensa para os profissionais que atuam na escola.

Essa formação tinha como objetivo levar a reflexão sobre o direito à diferença, aprendendo a respeitar e compreender os diversos modos de se viver. Para isso, foram elencados 12 tipos de ações que atingiram públicos diversos, dentre eles auxiliares de serviços gerais, secretários, professores, pais e alunos. As ações estavam vinculadas às apresentação das leis como políticas de ação afirmativa, conhecimento da história local e regional, implementação do projeto ‘A cor da cultura’, visitas a museus, reformulação do PPP, leitura de livros e artigos que incluíam a temática indígena e étnico-racial.

Desta forma todos na escola deveriam estar envolvidos em algum tipo de ação, indicando uma movimentação ampla e geral envolvendo toda a comunidade escolar, incluindo externa e interna, num projeto bem estruturado com indicativo de metodologias ativas para a execução das ações. Interessante perceber a

preocupação dos gestores em recomendar as metodologias para cada disciplina e anos do ensino fundamental. Tais propostas são pautadas em leituras críticas de diversos materiais, como livros, revistas, filmes e outros, direcionando o olhar para as práticas indígenas, africanas e afro-brasileiras.

A escola Amanda Carneiro no seu PPP (Uberlândia, 2015c) tinha com proposta também realizar projetos acerca das temáticas. Ressalte-se que, até o momento, os PPPs analisados trazem como direcionamento para a inclusão da legislação 10.639 (Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil, 2008) sempre projetos, como se fossem um 'extra' para gerar a inclusão desses conteúdos. O que nos leva a análise de que mesmo com a lei, o material didático disponível aos docentes continua apontando para uma história excludente e cristalizada, sendo, portanto, necessário que escolas façam adaptações para que o conteúdo seja efetivamente ensinado.

O projeto político pedagógico da escola Amanda Carneiro (Uberlândia, 2015d) incluiu a temática por meio dos projetos 'Diversidade cultural de nossas raízes negras', 'História e cultura dos povos indígenas e Diversidade cultural indígena' ambos nas aulas de artes. Os objetivos eram conhecer o que seja o congado e como ele acontece na cidade de Uberlândia, a partir disto os discentes buscaram estudar sobre vestimentas, alimentação e práticas culturais africanas e afro-brasileiras. A temática indígena estava sendo pleiteada por meio da análise da arte como cerâmica, tecelagem e trançado de cestos e balaios.

Por mais que a proposta se configure como positiva, no início do projeto existe a representação (imagem) do indígena ainda vinculada ao 'arco e flecha', ou seja, continua a manutenção dos estereótipos do que seja o indígena no Brasil. Continuando a olhar o PPP existe um novo tópico relatando as ações vinculadas às leis, percebemos que se refere a anos anteriores, pois são apresentados fotografias, trabalhos produzidos pelas crianças, portanto são resultados dos projetos anteriores, não sendo incluídos em nossa reflexão.

O último projeto analisado do ano de 2015 é o da escola Mário Alves Araújo Silva (Uberlândia, 2015e) que inclui, além das legislações de ação afirmativa, também o estudo do ECA (1990), Lei Maria da Penha (2006) e Lei do Idoso (2003). Para isso, eles utilizaram o Plano de ação dos profissionais por ano de ensino (PAPAE) e a dinâmica das Rodas de conversa.

O PAPAE é bastante detalhado e, se bem realizado, se torna completo para a inclusão desses temas. A nosso ver, é um projeto bem delimitado, escrito e direcionado, não faltando nenhuma explicação ao docente de qualquer disciplina que seja. Ele tem um direcionamento para todos os anos ofertados pela escola e em todas as disciplinas. São cerca de 100 páginas com o detalhamento de conteúdos, metodologia, cronograma, responsabilidade e instrumento da avaliação. Contém ainda as metas a serem atingidas por cada professor e o período em que as ações deveriam ser executadas. Um projeto extenso, mas de uma qualidade significativa para professores e alunos, indicando que possivelmente foi construído com um regime de gestão democrática.

Projetos de 2016

O último bloco de projetos analisados é do ano de 2016. Começamos com o da escola Professora Maria José Mamede Moreira (Uberlândia, 2016), que aponta para um projeto com bases filosóficas e políticas, envolvendo estratégias e ações que incluíam toda a comunidade escolar. As temáticas indígena e étnico-racial também são trabalhadas por meio de projetos dentro do que eles denominaram de 'Princípios do Currículo'. Este apresenta o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira, o estudo da história e cultura dos povos indígenas e a inclusão dos profissionais da escola no programa de formação do servidor público municipal.

Cabe ressaltar que mesmo o projeto sendo do ano de 2016, conforme aparece na capa, relata as atividades do ano de 2015. É, portanto, uma apresentação do que já havia sido feito e não uma proposição do que seria realizado. Tal documentação pode gerar alguma confusão, uma vez que se entende que um planejamento é voltado para as ações futuras. Nesse quesito a escola apresentava atividades pedagógicas vinculadas a projetos que se realizaram durante todo o ano letivo pela equipe escolar. Não foi definido quem era responsável, disciplina, atividade ou horário para isso. É um projeto bastante vago sobre a aplicação da lei. A aplicação existe, mas não é possível, por meio do levantamento documental, ter noção de como ocorreu. Nossa percepção foi de que essas orientações foram incluídas principalmente na documentação, sem muito aprofundamento sobre as orientações para a aplicação do conteúdo.

A escola Sérico de Oliveira Marquez (Uberlândia, 2016a) traz em seu PPP três projetos que deveriam ser trabalhados durante o ano de 2016 pelos gestores e equipe pedagógica. São eles: Projeto Interdisciplinar Conhecimento e a Arte; Projeto Consciência Negra e Projeto Pajerama.

O projeto vinculado à arte buscava promover conhecimento de assuntos e conteúdos que relacionassem a arte com a lei 10.639 (Brasil, 2003) de forma com que os discentes pudessem refletir sobre as questões raciais.

A ação era transformar a escola em espaço de produção e divulgação da arte. O segundo tinha como proposta identificar quais eram as contribuições dos africanos e afrodescendentes no processo de constituição histórica do Brasil. O último projeto trouxe, algo novo, pois se propunha de forma lúdica estimular os alunos a leitura de textos verbais e não verbais. O título do projeto era proveniente da curta animação '*Pajerama*'² visando a reflexão sobre as diversas linguagens e com elas a percepção da relação entre tempo e espaço. Um projeto, pelo menos na descrição bonito de se ver e com uma proposição diferente das anteriores. Não há indicação sobre quais eram os profissionais docentes a trabalharem a temática deste último projeto, mas acreditamos estar vinculado às disciplinas de arte, geografia e história.

A escola José Marra da Fonseca (Uberlândia, 2016b) é uma escola distrital e apresenta de forma resumida e sucinta o que seria realizado no ano de 2016 no quesito legislação a ação afirmativa. Há no PPP indicações de datas comemorativas como Partilha da Páscoa, Folclore, Semana da Criança, Consciência Negra, datas cívicas e a execução do Hino Nacional. Um ponto que chamou a atenção é o fato da festa da Páscoa estar incluída nas comemorações da escola, pois é uma festa judaico-cristã, sendo que nosso modelo de ensino é considerado laico. O projeto que foi desenvolvido na escola sobre a lei 10.639 (Brasil, 2003) é o 'Cultura afro-brasileira e indígena' que orienta, de forma superficial, sobre o que o professor deve trabalhar, indicando a realização de atividades ao longo do ano letivo. A culminância das atividades, que não sabemos quais eram, pois os documentos não continham detalhamentos, deveriam ser apresentadas no dia 20.11, dia da Consciência Negra.

Por fim, a última escola é a Professora Maria Regina Arantes Lemes, (Uberlândia, 2016c) uma escola rural que aponta uma discussão inicial vinculada a Piaget e Vygotsky, mas pouco relata sobre as atividades vinculadas à legislação. O PPP aponta para a inclusão de assuntos que desenvolvam a identidade cultural, racial e religiosa e que existe um projeto interdisciplinar que trabalhará as leis 10.639 (Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil, 2008), mas não há explicação de como o projeto ocorreria ou ocorreu, uma vez que o próprio PPP da escola José Marra (Uberlândia, 2016b) e Maria Regina (Uberlândia, 2016c) é bastante vago na explicação de como aconteceriam os vários projetos e sobre como isso impactaria na formação do discente.

Considerações finais

A reflexão e análises sobre os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais de Uberlândia nos proporcionaram uma ponderação do próprio ambiente acadêmico e sua heterogeneidade no que diz respeito às práticas pedagógicas docentes, legislação, escrita e a própria formação docente. Os projetos de 2012 são superficiais sobre a aplicação das leis, as informações apresentam-se de forma resumida e indicam uma leve preocupação por parte dos gestores sobre essa questão.

Um fato que merece atenção é que projetos idênticos foram encontrados, com as mesmas escritas e citações de autores, diferenciando somente os dados das escolas. Tal situação é ainda mais problemática se consideramos que o PPP deve ser particular, único de cada escola, uma vez que deve indicar os preceitos políticos das instituições de modo específico. Cabem questionamentos de como poderiam haver duas escolas com a mesma escrita e se não houve, por parte dos responsáveis, a preocupação em elaborar algo próprio, com características próprias.

Os projetos de 2014 a 2016 apresentam uma definição um pouco melhor do que os anteriores, trazem, antes de falarem das leis, dados sobre a constituição da população brasileira, do IBGE, do PNAD, no intuito de justificar que a necessidade da inclusão da temática étnico-racial e indígena foi importante para delimitar sobre qual realidade a escola se referia. Muitas propostas se evidenciaram e iniciaram nas escolas a partir de 2014, o que consideramos como um período de projetos. Nos PPPs de 2014, 2015 e 2016 a temática foi trabalhada em formato de projeto, sem indicação clara se o faziam em atendimento a alguma das diretrizes da própria lei, sendo realizados em alguns momentos de forma interdisciplinar e em outros com docentes específicos, neste caso, arte, história, linguagem e geografia. Os projetos incluíam ações realizadas pelos docentes durante um período, como por exemplo a Semana da Consciência Negra, ou por todo ano letivo. Os projetos incluíam as mais diversas formas de atividades como leitura de textos, vídeos, palestras, desfiles, visitas a museus organizados pela gestão e professores das escolas. Em nossa percepção isso pode ser considerado um ponto positivo, pois as temáticas estavam sendo apresentadas, abordadas e estudadas pelos discentes.

Contudo, uma lacuna permanece ao pensar nos projetos. Se existia a necessidade de criar projetos específicos para trabalhar as questões étnico-raciais e indígenas, será que estes assuntos não eram incluídos

²*Pajerama* é um curta-metragem em formato de animação produzido por Leonardo Cadaval publicado no ano de 2008, ganhando diversos prêmios ao longo do ano, dentre eles Melhor Curta-metragem para a Juventude no Festival Internacional de Oberhause e Melhor Curta de Animação no Festival Audiovisual Mercosul. Conta a trajetória de um índio envolto de experiências diversas que se misturam no tempo e espaço (Lucas, Boccato, & Cadaval (2008).

na matriz curricular regular das escolas? Nesse caso, os projetos seriam uma forma temporária de aplicar esses temas? Outro fato que nos chamou a atenção foi que na maioria das vezes a temática étnico-racial era evidenciada, ou seja, os projetos aplicavam mais a lei 10.639 (Brasil, 2003) do que a 11.645 (Brasil, 2008), o que pode indicar uma certa dificuldade em lidar a cultura indígena de modo distinto ao que já estavam sendo trabalhado. E que na realidade, pouco se conhece sobre as práticas culturais, sociais e históricas dessa matriz do povo brasileiro.

A LDB 9394 (Brasil, 1996) estabelece o que devem ser considerados como conteúdo programático. Entretanto, ao realizar a leitura dos PPPs, observamos que em algumas escolas esse conteúdo é abordado em projetos ou em datas específicas, como a Semana da Consciência Negra ou o dia do Índio; o que indica uma precariedade por parte dos profissionais que atuam na educação sobre o conhecimento destas temáticas, deixando de abordá-las ao longo do semestre, ou seja, como conteúdo presente no currículo. Portanto, implementando apenas em partes a lei. Por meio da reflexão sobre os PPP percebemos que a cultura indígena continua sendo tratada de forma secundária (pelo menos nos documentos analisados e na amostra selecionada), não estando no mesmo patamar do ensino da História e cultura africana e afro-brasileira. Nossa pesquisa aponta para a importância do Dia do Índio como a única forma de inclusão do tema em muitas escolas.

Os projetos possuem um certo alcance, tratando minimamente sobre o conteúdo, amenizando a aplicação da lei e não gerando uma cultura educacional que permita a promoção do diálogo sobre questões étnico-raciais e indígenas, e, conseqüentemente, o reconhecimento e valorização da diferença. Os projetos atenuam a questão, mas não a resolvem como é proposto pela LDB (Brasil, 1996). Todo este movimento nos faz pensar em, efetivamente, como tem sido trabalhadas as questões raciais e indígenas em várias instituições, especialmente as públicas. Sabemos das dificuldades múltiplas enfrentadas pelas escolas, especialmente na atualidade com verbas reduzidas, violências das mais diversas formas, controle rígido por parte do Estado, desvalorização do profissional docente, perda de autonomia, material didático defasado, precariedade do espaço físico da escola, são tantos problemas que parecem dificultar a implementação de leis que são importantes para toda a população brasileira.

O intuito da pesquisa foi, não somente perceber como a legislação era atendida nas escolas, mas também qual era o suporte dado aos docentes para a aplicação das leis. Contudo, PPPs vagos, na maioria dos casos, não nos permitiram ver com detalhes como os gestores estavam trabalhando o tema, sendo esta uma proposta de pesquisas futuras.

Cabe enfatizar que os projetos melhores articulados sinalizam indícios de que havia um apoio por parte da gestão aos docentes e que essas questões foram incluídas no projeto pedagógico a partir de diálogos e debates entre o grupo. Nosso trabalho, embora tenha encontrado detalhes específicos positivos ou negativos em um ou outro projeto, não pretende fazer críticas, especificamente, a nenhuma escola em particular, mas tem como intuito colher dados que permitam uma reflexão sobre os projetos políticos pedagógicos em geral para que, na reelaboração de tais documentos, possamos, enquanto profissionais da educação, repensar também nossas práticas docentes.

Referências

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Recuperado de https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05;1988#/con1988_15.03.2021/art_231_.asp
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. (1996). *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. (2003). *Lei no 10.639, 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*. Brasília, DF. Recuperado de <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. (2008). *Lei Federal nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede*

- de ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena'. Brasília, DF. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística[IBGE]. (2019). *Divulgação anual* (Portal do IBGE). Recuperado de <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=27258>
- Gomes, N. L. (2012). *Práticas pedagógica de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03* (Coleção Educação para todos). Brasília, DF: MEC.
- Isobel, R. M. R., Pedrosa, N. B., Andrade, F. B., & Pires, M. M. G. B. (2017). Implementação da lei 11.645/2008 e a temática indígena nas escolas de Minas Gerais. In *Anais do IV Congresso Nacional de Educação – CO-NEDU* (p. 1-10). João Pessoa, PB. Recuperado de https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/co-nedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA6_ID6882_10092017184727.pdf
- Lucas, M., & Boccato, P. (Diretores), & Cadaval, L. (Roteiro). (2008). *Pajerama* [Mídia de gravação: Filme/DVD]. Brasil: Glaz Entretenimento. Recuperado de <https://portacurtas.org.br/filme/?name=pajerama>
- Marinho, G. L., Bastos, J. L., Longo, L. A. F. B., & Tavares, F. G. (2019). Classificação de cor/raça de filhos em domicílios indígenas no Brasil. *Caderno de Saúde Pública*, 35 (Suppl. 3), 1-12.
DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00006119>
- Munanga, K. (2009). *Negritude – usos e sentidos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- Santos, E. F., Pinto, E. A. T., & Chirinéa, A. M. (2018). A lei nº 10.639/03 e o epistemicídio: relações e embates. *Revista Educação & Realidade*, 43(3), 949-967. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623665332>
- Santos, J. C. F., & Angatú, C. (2016). 'História e culturas indígenas' - alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos falando? *Revista História & Perspectivas*, 28(53), 179-209.
- Santos, J. J. (2017). *Políticas públicas: ações afirmativas para a população negra. Uberlândia 1980/2016* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Recuperado de <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20620>
- Silva, A. O., & Ferreira, L. P. (2016). O resgate legislativo da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. O que mudou? *Revista Perspectiva Sociológica*, 18(1), 13-23.
- Uberlândia. Leis municipais. (1992). *Decreto nº 5338 de 15 de janeiro de 1992. Dispõe sobre o regimento interno da Prefeitura Municipal de Uberlândia e dá outras providências*. Recuperado de <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/decreto/1992/534/5338/decreto-n-5338-1992-dispoe-sobre-o-regimento-interno-da-prefeitura-municipal-de-uberlandia-e-da-outras-providencias>
- Uberlândia. (2016). *Núcleo de Tecnologia e Educação* (Cemepe). Uberlândia, MG. Recuperado de <http://www.ntecemepe.com>
- Uberlândia. (2004). A cor da cultura. In *Projeto Político Pedagógico da Escola do Bairro Shopping Park* (p. 100-103). Uberlândia, MG. Recuperado de <https://sites.google.com/a/ntecemepe.com/escmunbairroshoppingpark/projetos>
- Uberlândia. (2012). *Projeto Político Pedagógico da Escola Professor Mário Godoy Castanho*. Uberlândia, MG. Recuperado de <https://sites.google.com/a/ntecemepe.com/mariogodoy/home/proposta-pedagogica>
- Uberlândia. (2012a). *Projeto Político Pedagógico da Escola Professor Eurico Silva*. Uberlândia, MG. Recuperado de <https://sites.google.com/a/ntecemepe.com/mariogodoy/home/proposta-pedagogica>
- Uberlândia. (2012b). *Projeto Político Pedagógico da Escola Sebastiana Silveira Pinto*. Uberlândia, MG. Recuperado de <https://sites.google.com/a/ntecemepe.com/emsebastiana/documentos>
- Uberlândia. (2012c). *Projeto Político Pedagógico da Escola Inspetora France Abadia Machado Santana*. Uberlândia, MG. Recuperado de <https://sites.google.com/emfranceabadia.com/escola>
- Uberlândia. (2013a). Africanidades. In *Projeto Político Pedagógico da Escola do Bairro Shopping Park*(p. 100-103). Uberlândia, MG. Recuperado de <https://sites.google.com/a/ntecemepe.com/escmunbairroshoppingpark/projetos>
- Uberlândia. (2013b). Diga não ao preconceito. In *Projeto Político Pedagógico da Escola do Bairro Shopping Park*(p. 100-103). Uberlândia, MG. Recuperado de <https://sites.google.com/a/ntecemepe.com/escmunbairroshoppingpark/projetos>
- Uberlândia. (2014). *Projeto Político Pedagógico da Escola Professora Josiany França*. Uberlândia, MG. Recuperado de <https://sites.google.com/a/ntecemepe.com/josianyfranca/home/historico>
- Uberlândia. (2014a). *Projeto Político Pedagógico da Escola Professora Cecy Cardoso Porfírio*. Uberlândia, MG.

- Recuperado de <https://sites.google.com/a/ntecemepe.com/cecycardoso>
- Uberlândia. (2014b). *Projeto Político Pedagógico da Escola Otávio Batista Coelho Filho*. Uberlândia, MG. Recuperado de <https://sites.google.com/otaviobatista.com/siteatual/a-escola/proposta-pedagogica>
- Uberlândia. (2014c). *Projeto Político Pedagógico da Escola do Bairro Shopping Park*. Uberlândia, MG. Recuperado de <https://sites.google.com/a/ntecemepe.com/escmunbairroshoppingpark/projetos>
- Uberlândia. (2014d). Pluralismo e diversidade de uma educação que não tem cor. In *Projeto Político Pedagógico da Escola do Bairro Shopping Park* (p. 100-103). Uberlândia, MG. Recuperado de <https://sites.google.com/a/ntecemepe.com/escmunbairroshoppingpark/projetos>
- Uberlândia. (2014e). Uma reflexão acerca dos conflitos étnico-raciais nos Estados Unidos e no Brasil. In *Projeto Político Pedagógico da Escola do Bairro Shopping Park* (p. 100-103). Uberlândia, MG. Recuperado de <https://sites.google.com/a/ntecemepe.com/escmunbairroshoppingpark/projetos>
- Uberlândia. (2015). *Projeto Político Pedagógico da Escola Sebastião Rangel*. Uberlândia, MG. Recuperado de <https://sites.google.com/site/escolamsebastiaorangel/home/proposta-pedagogica>
- Uberlândia. (2015a). *Projeto Político Pedagógico da Escola Professor Ladário Teixeira*. Uberlândia, MG. Recuperado de <https://sites.google.com/view/ladarioteixeira>
- Uberlândia. (2015b). *Projeto Político Pedagógico da Escola Domingos Pimentel de Ulhôa*. Uberlândia, MG. Recuperado de <https://sites.google.com/a/ntecemepe.com/escmundomingospimenteldeulhoa/home/historico>
- Uberlândia. (2015c). *Projeto Político Pedagógico da Escola Amanda Carneiro*. Uberlândia, MG. Recuperado de <https://sites.google.com/a/ntecemepe.com/emamanda/home>
- Uberlândia. (2015d). *Projeto Político Pedagógico da Escola Amanda Carneiro*. Uberlândia, MG. Recuperado de <https://sites.google.com/a/ntecemepe.com/emamanda/home>
- Uberlândia. (2015e). *Projeto Político Pedagógico da Escola Mário Alves Araújo Silva*. Uberlândia, MG. Recuperado de <https://sites.google.com/a/ntecemepe.com/marioalves/comunicados/projetos>
- Uberlândia. (2016). *Projeto Político Pedagógico da Escola Professora Maria José Mamede Moreira*. Uberlândia, MG. Recuperado de <https://sites.google.com/a/ntecemepe.com/mamede/home/proposta-pedagogica>
- Uberlândia. (2016a). *Projeto Político Pedagógico da Escola Sérgio de Oliveira Marquez*. Uberlândia, MG. Recuperado de <http://www.emsergiodeoliveira.com/home/proposta-pedagogica>
- Uberlândia. (2016b). *Projeto Político Pedagógico da Escola José Marra da Fonseca*. Uberlândia, MG. Recuperado de <https://sites.google.com/a/ntecemepe.com/josemarra>
- Uberlândia. (2016c). *Projeto Político Pedagógico da Escola Professora Maria Regina Arantes Lemes*. Uberlândia, MG. Recuperado de <https://sites.google.com/a/ntecemepe.com/mariaregina/areas/infantil?overridemobile=true>
- Veiga, I. P. (1998). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In I.P. Veiga (Org.), *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível* (p. 11-35). Campinas, SP: Papirus.