

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

MARCIA SUSANA GONÇALVES LIMA

**A HISTÓRIA DO QUILOMBO DOS PALMARES NA POLÍTICA
CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE UNIÃO DOS PALMARES**

**Maceió
2008**

MARCIA SUSANA GONÇALVES LIMA

**A HISTÓRIA DO QUILOMBO DOS PALMARES NA POLÍTICA
CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE UNIÃO DOS PALMARES**

**Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Alagoas, como
requisito parcial à obtenção do grau de
mestre em Educação Brasileira.**

**Orientador: Prof. Dr. Sérgio da Costa
Borba.**

**Maceió
2008**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

L732h Lima, Marcia Susana Gonçalves.
A história do quilombo dos Palmares na política curricular do município de União dos Palmares / Marcia Susana Gonçalves Lima. – 2008.
84 f. : il., tabs. e graf.

Orientador: Sérgio da Costa Borba.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2008.

Bibliografia: f. 79-84
Anexos: f. 84-92.

1. Educação – União dos Palmares (AL). 2. Políticas educacionais. 3. Cultura e educação. 4. Quilombo dos Palmares – Currículo. 5. Identidade. I. Título.

CDU: 371.214

Universidade Federal de Alagoas
 Centro de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação



A HISTÓRIA DO QUILOMBO DOS PALMARES NA POLÍTICA CURRICULAR
 DO MUNICÍPIO DE UNIÃO DOS PALMARES

MÁRCIA SUSANA GONÇALVES LIMA

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 26 de fevereiro de 2008.

Banca Examinadora:


 Prof. Dr. Sérgio da Costa Borba (CEDU-UFAL).....(Orientador)


 Prof. Dr. José Ferreira Azevedo (ICHCA-UFAL).....(Examinadora Externo)


 Prof. Dr. Edson José Gouveia Bezerra (UNEAL).....(Examinadora Externo)

Dedico este trabalho à meus pais Maria Madalena
Gonçalves Lima e Manoel Raimundo de Lima

AGRADECIMENTOS

Ao professor Sérgio Borba, pela valorosa orientação a este trabalho, pela disponibilização de tempo e conhecimentos, além da sensibilidade e empenho, cujo profissionalismo e apoio foram indiscutivelmente imprescindíveis à conclusão deste.

À Professora Laura Pizzi, minha orientadora no início do trabalho, pelos conhecimentos e esforços empreendidos durante o estudo.

À coordenadora do Programa de Formação de Professores - PROINFANTIL, Cleide Barros, desenvolvido em União dos Palmares, pelo seu exemplo de profissional como educadora, mulher e amiga, além da responsabilidade na condução de minha trajetória profissional, com quem orgulhosamente divido o mesmo espaço de trabalho, as angústias, utopias e conquistas.

Às colegas de trabalho, Divanete da Costa, Edvanice Correia, Ana Farias, Rosário de Lourdes, Márcio Roberto e Sandra Maria, meus companheiros no desenvolvimento do trabalho pedagógico no Programa de Formação de Professores na agência Formadora de União dos Palmares, pelo exemplo de compromisso e profissionalismo, com os quais compartilhei reflexões e inquietações pedagógicas contidas nesse trabalho.

Aos professores do curso de mestrado, pela condução na aquisição de conhecimentos, delineamento de diretrizes para o estudo acadêmico e meu profissionalismo.

Aos colegas do curso, com os quais convivi e possibilitaram amadurecimento no tratamento às diferenças pautadas no respeito, ética e afetividade.

Ao colega Marco Antonio (contra-mestre de capoeira Marco Baiano) pelo companheirismo e persistência no fortalecimento de princípios e valores profissionais e pessoais, com quem aprendi a compartilhar sonhos e ações para valorização da cultura e história do povo negro.

RESUMO

LIMA, M. S. G. **A história do Quilombo dos Palmares na política curricular do município de União dos Palmares.** 96f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

A história pertinente à formação do município de União dos Palmares, Alagoas, é também proveniente da existência do Quilombo dos Palmares; portanto, é de extrema relevância para promover o diferencial no tratamento do currículo, desnaturalizando-o e historicizando-o na validação dos diferentes agentes constitutivos da sociedade palmarina, possibilitando preencher as lacunas existentes no tratamento dado a história. Mas é a partir da criação da disciplina Cultura Palmarina, analisada a partir dos textos utilizados como prática discursiva, mediante a análise da política curricular local a partir de referenciais curriculares numa perspectiva da multiculturalidade, onde é observado claramente o tratamento hierarquizante dado às questões étnico-raciais no município. Minha experiência como educadora no município possibilitou observações, e conseqüentemente inquietações, recorrendo às teorias críticas do currículo, possibilitando constatar a hierarquização de saberes que tratam da contribuição do elemento negro na formação da comunidade, no sentido de naturalização do preconceito racial. Essa hierarquização surge como uma das implicações da educação formal local que, arbitrariamente ainda busca a homogeneização cultural através de uma política curricular universalista utilizando-se das relações de poder e desigualdade na constituição das identidades no contexto educacional.

Palavras-chave: União dos Palmares. Quilombo dos Palmares. Identidade palmarina. Disciplina palmarina. Cultura palmarina.

ABSTRACT

LIMA, M. S. G. **The history of the Quilombo dos Palmares in the curriculum politics of the municipality of União dos Palmares.** 96f. Dissertation (M. Sc. in Brazilian Education) – Post-Graduation Program in Education, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

Pertinent history to the formation of the city of União dos Palmares, Alagoas, is also proceeding from the existence of the Quilombo dos Palmares, therefore, is of extreme relevance to promote the differential in the treatment of the resume, disnaturalizing it and historicizing it in the validation of the different constituent agents of the palmarina society, making possible to fill the existing gaps in the given treatment history. But it is from the creation of disciplines Cultura Palmarina, analyzed from the used texts as practical discursive, by means of the analysis of the local curricular politics from curricular referenciais in a perspective of the multiculturalidade, where data to the ethnic-racial questions in the city are observed the hierarquizante treatment clearly. My experience as educator in the city made possible comments, and consequently findings, appealing to the critical theories of the resume, making possible to evidence the hierarquização to know that they deal with the contribution of the black element in the formation of the community in the naturalization direction of the racial preconception. This hierarquização appears as one of the implications of the local formal education that, arbitrarily still the cultural homogenization through one universalista curricular politics using itself of the relations of being able searches and inequality in the constitution of the identities in the educational context.

Word-key: União dos Palmares. Quilombo dos Palmares. Palmarina identity. Palmarina disciplines. Palmarina culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Logomarca da ONG Ìlú Aiye	10
Figura 2 - Integrantes da ONG Ìlú Aiye	10
Figura 3 - Logomarca do I Fórum de Cultura	11
Figura 4 - Trecho do Jornal "A Hora"	12

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 A HISTÓRIA DO QUILOMBO DOS PALMARES: REFERENCIAL DE IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL.....	19
2.1 União dos Palmares	28
2.2 O patrimônio cultural na constituição de uma identidade	30
3 O PROJETO NEOLIBERAL E A POLÍTICA CURRICULAR NO BRASIL NOS ANOS 80 E 90	34
3.1 O neoliberalismo face à política educacional e curricular	34
3.2 O currículo frente ao discurso racial	49
3.3 A construção multicultural da diferença.....	52
3.4 O racismo nas sociedades contemporâneas.....	56
4 A POLÍTICA CURRICULAR EM UNIÃO DOS PALMARES: MECANISMO DE SILENCIAMENTO DE UMA IDENTIDADE RACIAL	62
4.1 Um movimento e uma lei: resistência ao racismo.....	62
4.2 A disciplina Cultura Palmarina na produção de sentido.....	65
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS	79
ANEXO A: LEGISLAÇÃO MUNICIPAL	82
ANEXO B: REFERENCIAL CURRICULAR DA DISCIPLINA CULTURA PALMARINA	84

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho surge como reflexo de uma trajetória profissional que ousadamente, chamo de comprometida com uma prática pedagógica, onde as diferenças são ao menos identificadas no contexto amplo e ao mesmo tempo, restrito universo escolar. Amplo, quando observados os papéis dos inúmeros profissionais envolvidos em seus respectivos campos de atuação nas diferentes instâncias educacionais, e micro no inegável espaço de produção de conhecimento de sala de aula, um espaço onde as diferentes identidades se confrontam, dialogam e contestam diariamente, produzindo saberes. Foi nesse espaço escolar, como educadora há anos, que certamente lancei o primeiro olhar de indignação e indignação, conseguindo ao menos enxergar algumas das diferenças físicas, sociais e culturais que circulam abertamente no espaço pedagógico no qual transito e dedico horas de trabalho como educadora.

Entre tantas diferenças que permeiam todo e qualquer espaço, identidades e diferenças, trato aqui, da diferença étnico-racial tendo como objetivo a compreensão da política curricular do município de União dos Palmares, Alagoas, analisando o tratamento dado à história do Quilombo dos Palmares na abordagem da identidade étnico-racial a partir da disciplina Cultura Palmarina e dos textos propostos a serem utilizados em cada escola da rede municipal.

Para a compreensão do universo no qual foi realizado este trabalho, é de suma importância apresentar alguns elementos históricos que permeiam a formação do município aqui tratado, situando o leitor na compreensão do desencadeamento das relações, bem como, a atual configuração dos descendentes diretos e indiretos do povo negro que aqui circulam, vivem e utilizam o sistema educacional vigente.

Contudo, deixo claro que esse não é um trabalho de crítica dos elementos históricos pertinentes ao Quilombo dos Palmares de relevante destaque no cenário nacional, nem tão pouco, da história do município, no sentido de que se proponha a analisar, sob o olhar da história ou do campo antropológico, mas a partir das relações estabelecidas como fonte de experiência no tratamento dado às diferenças do ponto de vista político-pedagógico.

Não são as relações estabelecidas no universo do Quilombo dos Palmares que recorto como fonte de experiência e pano de fundo, mas os princípios norteadores da disciplina Cultura Palmarina que destaco como prática discursiva. Na análise apresento as implicações

decorrentes das relações de poder estabelecido nas esferas educacionais, na seleção e execução das diretrizes seguidas na implementação da disciplina Cultura Palmarina, instituída no currículo oficial da rede municipal.

São essas implicações que destaco como foco desta pesquisa, desvendando uma dicotomia entre enxergar e encobrir, permitir e proibir, libertar e escravizar, pois a autoridade e o conhecimento necessários para a escolha que se concentra nos espaços pedagógicos estatais são determinados pelos profissionais “escolhidos” para coordenar as esferas educacionais.

De fato – é nesta dinâmica de decisões que as relações de poder autorizam as ações concernentes às discussões sobre identidade étnico-racial, utilizando a história do Quilombo dos Palmares para legitimar qualquer discussão nesse campo como fonte de informação e experiência.

A formação e história do município de União dos Palmares decorrem principalmente da existência do Quilombo dos Palmares, uma vez que, a ocupação com diferentes grupos étnicos na região ocorreu mediante a formação da comunidade mocambeira palmarina. Esses grupos, indiscutivelmente, determinaram a formação étnico-racial do atual município, pois contatamos a presença de seus descendentes no município por meio de nomes e sobrenomes de famílias residentes, a exemplo do sobrenome Carrilho, citado em documentos da época, analisados por Freitas (2004), apresentando o Capitão-mor Fernão Carrilho, encarregado de expedições contra o Quilombo dos Palmares, e hoje está presente no nome do atual prefeito do município, José Carrilho Pedrosa; a exemplo deste, podemos constatar a presença de outros descendentes no município.

Esses grupos, no passado, podem ter sido integrantes das expedições armadas contra o Quilombo, proprietários rurais, fugitivos, forasteiros ou habitantes locais; o fato é que a região foi invadida pela pluralidade étnico-racial, a exemplo da ocupação ocorrida em todo o estado alagoano. E, embora o estudo sobre a região palmarina seja intenso, ainda apresenta poucas informações e o estudo histórico e de pesquisa é lacunoso pela necessidade do emprego de técnicas específicas para coleta de dados.

Entretanto, os estudos revelam que a comunidade quilombola, especificamente o Quilombo dos Palmares, abrigou não apenas negros fugitivos, mas foi composta por brancos e indígenas, dissimulando a idéia de uma comunidade afrocêntrica, como relata Dirceu Lindoso (2007):

O processo de conhecimento pré-colombiano da região palmarina é um processo difícil que exige técnicas arqueológicas de prospecção, mas que oferece requisitos bastantes no trabalho de construção de uma teoria etnográfica sobre o que era o Quilombo dos Palmares. Pois Palmares antes de ser quilombo, foi uma comunidade de mocambos que ocupou o espaço de uma comunidade indígena da Precedência. O que se precisa saber é o que significou essa comunidade indígena na formação de uma comunidade mocambeira de negros, índios e mestiços brancos, e que elementos dela entraram nessa formação. A tendência, hoje em dia, é fazer do Palmares afrocentrista um Palmares pluriétnico, com participação de uma maioria étnica de negros escravos fugitivos, embora se tenha de resguardar a pluralidade dessa maioria negra. Isto é: o Quilombo dos Palmares é fato etnograficamente afronegro, disto ninguém duvida, mas não exclusivamente negro do ponto de vista da História. Pois a História o fez pluriétnico, porque a escravidão brasileira foi formada de uma pluralidade de etnias negro-africanas. Mas dessa pluralidade afronegra participaram algumas etnias não-negras: índios e os mestiços de brancos com negras. (p. 27-28).

Este fato oferece elementos históricos de riqueza inigualável e de extrema relevância para promover o diferencial no tratamento do currículo numa perspectiva de promoção da democracia racial, validando os diferentes agentes constitutivos da sociedade palmarina, especificamente o negro, preenchendo as lacunas existentes no tratamento dado à história.

Este fato histórico segundo Dirceu Lindoso (2007) teve início ainda no século XVI, nos anos finais deste século, contudo, seu fortalecimento se deu ao longo de todo o século XVII, cujo principal mocambo foi o de Macacos localizado na atual Serra da Barriga, localizada no município. A organização mocambeira assume o status de grandiosa não apenas pelo poder de resistência, mas pela abrangência territorial, pois ocupou uma extensa região forjada pela pluralidade étnico-racial, estendendo-se desde as matas do estado de Pernambuco até matas do estado de Alagoas.

Nas matas úmidas de Pernambuco ficava o Quilombo Menor na região formada pelas matas de Quipapá, Cuaú e Serinhaém, e se estenderam até as matas úmidas de Alagoas onde ficava o Quilombo maior na região das cabeceiras de Porto Calvo.

A extensão do Quilombo dos Palmares até a região das matas de Porto Calvo está intimamente ligada a história de ocupação do território alagoano, cujo fenômeno ocorreu em atendimento ao projeto mundial de expansão do mercantilismo europeu dos séculos XVI e XVII, onde a ocupação de Porto Calvo ocorre mediante sua alta altitude, facilitando uma posição estratégica de observação atendendo a uma necessidade político-militar de defesa dos territórios da região sul de Pernambuco que se viam na iminência de ser invadida pelas tropas holandesas da Companhia da Índias Ocidentais.

Essa ocupação da região de Porto Calvo a transforma em um pólo de colonização que, devido ao regime escravista, promove uma alta concentração de mão-de-obra trazida da África.

Essa mão-de-obra vai posteriormente integrar a população do Quilombo dos Palmares num processo de resistência e integração de diferentes grupos étnico-raciais.

A partir dele, torna-se imprescindível um recorte étnico-racial sobre dados, fatos, discursos e relações estabelecidas. Tal recorte impulsionado pelos movimentos sociais tem contemporaneamente se intensificado no âmbito educacional, uma vez que, pesquisas e produções científicas têm possibilitado desmistificar o mito da democracia racial no Brasil produzindo legislação e referenciais educacionais nacionais específicos.

Embora no Brasil a criação de leis que apresentam o racismo como crime não seja nova, pelo contrário, é centenária, possibilita-nos fazer uma coleção de artigos, parágrafos e incisos. Da mesma forma não é nova a maleabilidade com que são tratados os crimes de racismo e o desrespeito às expressões culturais da população afrodescendente, que é no âmbito educacional ainda folclorizado.

O tratamento folclorizado é ainda testemunhado no espaço escolar principalmente nas datas chamadas comemorativas alusivas a dados factuais que se reportam a presença do elemento negro na formação da história do Brasil, ainda apresentados nos calendários escolares como: a Abolição da Escravatura comemorada em 13 de maio; o dia da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro. Esse tratamento é folclorizado quando se restringe a textos informativos e a comunidade escolar retrata personagens se reportando ao passado com o olhar de distanciamento de sua realidade e cultura, e mais gravemente relatando fatos sob a visão do colonizador, ressaltando a hierarquização das diferentes raças, cujo elemento branco é supervalorizado em detrimento do elemento negro.

A educação escolar palmarina, em sua forma mais perversa, promoveu durante décadas a folclorização e banalização do tratamento dado ao povo negro, principalmente ao retratar personagens e mitos negros, a exemplo, na década de 80, quando no auge dos desfiles cívicos no município, determinado corpo docente de uma escola pintou com carvão um aluno branco para representar a figura do herói Zumbi, uma vez que, para participar de desfiles e apresentações artísticas e culturais escolares, eram escolhidos apenas os alunos de pele clara, inclusive para representar personagens negros. Nos eventos escolares, culturais, artísticos, religiosos, cívicos e concursos de beleza sempre se destacou e supervalorizou-se a figura do branco como o único válido, inferiorizando os alunos de pele escura, como esteticamente feios; portanto, não serviam para qualquer tipo de representação. Essa prática perversa e preconceituosa causou sérios conflitos e traumas em alunos afrodescendentes que, hoje, como adultos, relatam as inúmeras situações de exclusão vividas durante a vida escolar.

Na verdade, a prática folclorizada da história do povo negro, ainda persiste em nossas instituições escolares, principalmente, nas regiões do interior e rural, onde a discussão sobre identidade racial é silenciada.

Contudo, o município de União dos Palmares, nos últimos anos, tem testemunhado na educação pública uma política curricular peculiar no tratamento às questões raciais, em que as informações da história do povo negro e as relações raciais concentram-se na disciplina Cultura Palmarina, que foi obrigatoriamente inserida no currículo e apresentada como resposta à criação de duas leis municipais, que propõe o recorte étnico-racial na abordagem da história local.

A trajetória da formulação dessas leis não se diferencia dos demais processos de conquistas testemunhadas pela nação brasileira no tocante à tentativa de, por meio de leis, suplantar as relações desiguais, preconceituosas e racistas às quais é submetida a população negra e seus descendentes em território brasileiro, inclusive, confunde-se com o período de surgimento da Lei Nacional 10.639, de 09 de janeiro de 2003, sancionada na primeira gestão do presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, instituindo:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

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

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

Desta forma, impulsionado por uma legislação específica, a lei nacional 10.639/03 que altera a atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases), a lei municipal 994/03 que dispõe sobre a inclusão no currículo escolar da rede de ensino da educação básica, temas e conteúdos que tratem da história do município e da raça negra na formação sócio-política e cultural do município. Uma interpretação equivocada desta Lei levou as autoridades educacionais municipais a institucionalizarem em 2005, a disciplina Cultura Palmarina como componente curricular responsável pela promoção do recorte étnico-racial concernente à história do

município, configurando-se como um elemento específico de uma política curricular peculiar. Seguramente afirmo que a criação dessa disciplina decorre de uma interpretação equivocada, uma vez que, tanto a Lei Federal como a Lei Municipal dispõe sobre a inclusão de conteúdos e temas no currículo e a discussão sobre as relações étnico-raciais é tarefa das diferentes áreas do conhecimento, não podendo assim estar concentrada em apenas um componente curricular, onde é atribuído a apenas um profissional da educação a responsabilidade de promover o conhecimento necessário a uma educação emancipatória das relações étnico-raciais.

Portanto, a lei federal e municipal não dispõe sobre a criação de disciplinas, mas a inclusão de temas e conteúdos em todos os componentes curriculares como mecanismo facilitador de discussões e devem ser pautados em uma pedagogia étnico-racial, ou seja, onde as diferentes identidades e conhecimentos sobre a formação étnico-racial da população são reconhecidas, respeitadas e valorizadas a partir das diferenças.

Desta forma, este trabalho se desenvolveu indagando de que forma a política curricular do município de União dos Palmares trata a história do Quilombo dos Palmares, e possibilitou identificar e analisar seus eixos norteadores e as lacunas da história constituintes do currículo quanto à formação étnico-racial da sociedade local, bem como os pressupostos concernentes ao recorte étnico-racial na política curricular e suas possíveis implicações na (re)construção de uma identidade cultural mais conectada à história do município.

A natureza da pesquisa configura-se como analítica mediante os referenciais curriculares adotados pela rede de ensino e sua consonância com as bases legais a partir da década de 90, detendo-se na abordagem da diversidade cultural preconizada na LDB, identificando as concepções e valores relacionados às abordagens étnico-raciais no currículo.

Nas análises recorri às teorias críticas do currículo visando um amplo arcabouço teórico que contemple as implicações deste no processo de materialização do discurso e constituição da identidade, e que, sob a ótica do poder suscitaram perceber e questionar como a política curricular expressa as teorias acerca da identidade étnico-racial em um campo ainda subjugado à política neoliberal face à consolidação de um projeto de sociedade. Este projeto subsidia a reflexão sobre os conflitos entre as diferentes identidades sociais e culturais caracterizados pelas sociedades contemporâneas, pois segundo Silva (2001, p. 07), “vivemos em um mundo social, onde novas identidades culturais e sociais emergem e se afirmam, propiciando a transgressão das proibições e tabus identitários”.

No desenvolvimento deste trabalho recorri incessantemente aos diversos interlocutores que assisti, li, ouvi e aplaudi principalmente, ao longo dos últimos seis anos, que me levaram a querer conhecer e desvendar as intencionalidades constituintes da política

curricular do município de União dos Palmares, onde vivo, trabalho e reconheço a trajetória de meus antepassados, conseqüentemente, minha trajetória identitária.

Posso delimitar como marco importante na minha trajetória identitária, a militância no movimento pastoral católico, que subsidiou parte de minha formação política questionando meu papel social frente à exclusão social. Minha participação na Pastoral de Juventude do Meio Popular – PJMP, na década de 80, foi primordial para promover minhas primeiras ações contra-hegemônicas, inicialmente dentro da própria igreja católica, promovendo e participando de eventos de formação política, bem como, introduzindo elementos da cultura afro-brasileira nas tradições católicas. Nesse período, nós, jovens integrantes da PJMP, criamos a primeira banda afro do município, a Banda Afro Revolução, e ainda introduzimos o uso do atabaque, declamações poéticas e danças nas celebrações como forma de louvor e protesto, o que me lembro bem, na época promoveu a revolta de muitos fiéis que, sem cerimônia, abandonavam as celebrações, indignados com a nossa postura frente às tradições católicas, o que nos impulsionava a promover cada vez mais ações de valorização de elementos da cultura negra.

Mas é em minha trajetória profissional que ocorre o despertar para a temática – A identidade étnico-racial – que teve início na década de 90, após o início de minha atividade como coordenadora pedagógica em uma escola pública do município de União dos Palmares, região composta de uma população em sua maioria afrodescendente. Pude assim, ao longo de anos testemunhar inúmeros exemplos de ações naturalizadas de discriminação racial, nos mais diferentes espaços escolares. Contudo, a pseudo-cegueira também tomava conta de minha postura pessoal e profissional, uma vez que a autoridade de professores e gestores era expressa através de posturas racistas naturalizadas através de termos e olhares de inferioridade para com os alunos afrodescendentes, que em sua maioria pertenciam a camadas econômicas desfavorecidas.

Comecei a observar que os envolvidos em suma desconhecem elementos históricos pertinentes à formação do município que, no contexto de sala de aula bem como nas formações pedagógicas ministradas ao corpo docente das quais participei ao longo de anos, jamais propunha reflexões sobre o papel da educação na construção e valorização da identidade étnico-racial, alimentando um ambiente propício à perpetuação das relações discriminatórias e racistas, visto que, a proposta e o trabalho curricular não apresentavam o recorte racial, silenciando uma trajetória histórica peculiar, e a valorização dos diferentes tipos humanos constituintes também do universo escolar, pressupõe a superação das tentativas de homogeneização cultural, percebendo como as diversas identidades contracenam por

vezes, de forma conflituosa em um universo escolar excludente, pois tendo em vista que a educação ainda se configura como um campo com traços profundos de racismo, para não dizer que é um veículo de comunicação da ideologia branca. Em decorrência disso, os conhecimentos, valores e práticas dos alunos, especialmente da escola pública, em geral, são ignorados pela educação escolar, respaldados por uma política curricular universalista.

Mas foi no ano de 2002 que travei contato com um trabalho considerado por mim, inovador, promovido pela antiga Secretaria de Projetos Especiais – SEPES - uma secretaria de estado sob a direção de Zezito Araújo por ocasião do primeiro mandato de Ronaldo Lessa como governador do Estado de Alagoas, no ano de 1999. Foi durante um curso promovido pela SEPES para educadores e educadoras do município de União dos Palmares que, enquanto coordenadora pedagógica, constatei por meio de dados estatísticos a exclusão social a que é submetida a população afrodescendente brasileira, conseqüentemente alagoana, através dos índices de exclusão da população afro-brasileira principalmente nos níveis de escolaridade, quanto ao ingresso, permanência e conclusão dos estudos.

Os debates, leituras e explanações de Zezito Araújo, esclareceu antigas dúvidas, inquietações e, ao mesmo tempo, consolidou indignações e indignações. Desse curso surgiu o grupo de estudo formado por educadores e educadoras do município com o propósito de conhecer melhor as relações raciais estabelecidas no universo escolar, bem como a trajetória e contribuições da população negra na formação da sociedade brasileira.

O grupo de estudo iniciado em março de 2002 era formado por 15 educadores e educadoras das redes municipal, estadual e privada de ensino, onde as reuniões semanais contaram com a participação de representantes das secretarias de turismo e cultura como forma de promover a parceria entre diferentes secretarias do governo municipal sob a orientação da SEPES.

Após alguns meses de estudos, o grupo passa a ser composto apenas por 09 profissionais da educação que, diante das dificuldades que surgiam, dentre eles local para as reuniões, e disponibilidade para estudos, resolveu instituir a criação de uma organização não-governamental denominada de Equipe Gestora das Temáticas afrodescendentes Palmarinas – Ìlú Aiye, que em dialeto iorubano significa terra onde ecoaram os atabaques, nome significativo para a ONG uma vez que a história local destaca a significação da história ocorrida nessa terra onde os tambores ecoavam o desejo de liberdade para o povo negro no período da escravidão e expressa a simbologia e o valor do solo sagrado da atual Serra da Barriga, palco da mais importante comunidade multirracial, o Quilombo do Palmares que marcou a luta e a resistência do povo negro brasileiro no período colonial.

Regulamentada em 27 de agosto de 2003, fui eleita presidenta do grupo que, tem como objetivo:

Contribuir para a viabilização do desenvolvimento da comunidade afro-brasileira, buscando tanto quanto possível, a paridade sócio-econômica e cultural entre os grupos étnicos de nossa sociedade, através de pesquisas, estudos, disseminação do conhecimento, mecanismos jurídicos, eventos culturais, além de outros igualmente idôneos.

Uma vez constituída legalmente, a ONG, composta por 09 educadores, delimita como finalidades do Grupo Ìlú Aiye:

- I. Ampliação do conhecimento científico sobre as relações raciais e desenvolvimento da população afro-brasileira e suas implicações para as políticas públicas;
- II. Colaboração técnica entre pesquisadores, planejadores, executores e outros atores políticos e sociais, disseminação do conhecimento através de documentação, seminários, encontros, cursos e publicações, bem como assessoria parlamentar e assessoria à imprensa, além de cursos de capacitação e formação continuada nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos no município de União dos Palmares e demais localidades respaldados nas Leis 9.394/96, 9.424/96, 10.172/2001 vigentes em território nacional;
- III. Fornecimento de subsídios e propostas para a ação política dos governos, outras organizações não governamentais afins e movimentos sociais;
- IV. Constituir parcerias, participar, assessorar e contribuir de acordo com as condições estruturais e critérios de atuação da entidade que visa à construção da cidadania plena dos afrodescendentes;
- V. Manter intercâmbio e convênios com entidades públicas, privadas, filantrópicas e congêneres em nível municipal, estadual, nacional e internacional;
- VI. Desenvolver e executar projetos de educação e saúde para as comunidades afrodescendentes;
- VII. Promover e executar eventos, cursos, seminários, simpósio, debates, palestras, encontro para promoção sócio-cultural e cidadania dos afrodescendentes.

Inegavelmente, as indagações e inquietações intensificaram-se com o surgimento da Organização não-governamental – Ìlú Aiye (logomarca mostrada na Figura 1) - onde continuamos com os estudos sistemáticos de textos de pesquisadores na área de educação e relações raciais como Nilma Lino, Tomás Tadeu e Kabenguele Munanga, entre outros subsidiados também pela produção de integrantes do movimento negro.



Figura 1 - Logomarca da ONG Ìlú Aiye

Os estudos propiciaram discussões sobre a discriminação racial em contextos abrangentes como um fator de exclusão social na região, cujo pano de fundo era a busca de identidade subsidiando um trabalho “contra-hegemônico”.

O trabalho do Grupo Ìlú Aiye, em 2003, diversificou-se com a realização do 1º Café Afro em 24 de maio, valorizando a culinária e apresentações artísticas da cultura afro-brasileira. Na oportunidade estabelecemos parceria com os movimentos culturais locais possibilitando a comunidade degustar, apreciar e conhecer elementos da história afrobrasileira.



Figura 2 - Integrantes da ONG Ìlú Aiye

A Figura 2 mostra parte dos integrantes da ONG na oportunidade da realização do 1º Café Afro, conforme posição dos professores da esquerda para a direita, Sandra Vitorino, Márcia Susana, Carlos Mizael, Goretti Lopes, Kátia Maria. O evento demonstrou a responsabilidade do grupo no combate ao mito da democracia racial suscitando responsabilidades compartilhadas entre os campos da cultura e da educação.

Neste mesmo ano, realizamos em 18 de novembro o 1º Seminário Cidadania e Identidade Racial proporcionando a comunidade escolar local a discussão sobre o tema “A influência da África na formação da sociedade brasileira”

À medida que o trabalho era desenvolvido, ampliávamos nosso conhecimento participando de eventos nacionais ao promover o intercâmbio com as discussões travadas pelas instituições e movimento negro em todo o país. Pude representar a ONG em diversos seminários ocorridos em diferentes partes do país subsidiando a nossa luta e reivindicações junto às autoridades educacionais do município que, na época, se mostravam profundamente incomodados com a nossa postura frente ao descaso com que a educação do município tratava as questões referentes à história do Quilombo dos Palmares e do povo negro, que era concentrada no destaque a mitos negros, distanciados de uma discussão das relações raciais.

Na oportunidade, realizamos o 1º Fórum Municipal de Cultura com o tema “Redescobrimo as raízes” em maio de 2005 (ver logomarca na Figura 3), cujo objetivo foi discutir temáticas referentes à cultura, visando o fortalecimento da identidade local, conforme reportagem no jornal “A Hora” (Figura 4).



Figura 3 - Logomarca do I Fórum de Cultura

Mediante parcerias com movimentos sociais e sindicais, o governo municipal e instituições educacionais; o fórum proporcionou resgatar a história do município através de relatos de experiências, socialização de pesquisas e produções literárias, bem como conhecer e valorizar as manifestações da cultura local.



Figura 4 - Trecho do Jornal "A Hora"

É importante ressaltar que como integrante da ONG estive presente em vários eventos locais e nacionais que tratavam de questões raciais, participei também de discussões nas formações pedagógicas promovidas pela secretaria de educação municipal, e à medida que a ONG tinha destaque, fui inúmeras vezes considerada como inconveniente e excluída dos processos pedagógicos promovidos pelos técnicos da secretaria devido ao incômodo que meus questionamentos proporcionavam às autoridades educacionais quanto ao seu papel frente à histórica hierarquização a que era submetida a história do povo negro nos currículos escolares.

É fato que as razões que me fazem debruçar sobre a temática se devem ao olhar reflexivo sobre o tipo de educação que recebi e testemunhei como profissional da educação, uma vez que era cada vez mais evidente que as instituições escolares não demonstravam suscitar descobertas conscientes sobre minha identidade étnico-racial.

Recordo-me que conceitos como identidade, raça, etnia, discriminação, democracia racial, sempre estiveram ausentes em minha formação acadêmica, e o aprofundamento sobre essas temáticas ocorreram em encontros de estudos com colegas de trabalho, fomentados pelas inquietações diante do tratamento metodológico hierarquizante quanto aos conhecimentos considerados válidos no âmbito escolar, submetendo a participação do negro na formação da sociedade brasileira a dados históricos descritivos.

Vale ressaltar que o tratamento dado à disciplina de história nos currículos escolares traz uma discussão sobre sua importância e relevância na formação do sujeito que, numa perspectiva analítica e descritiva leva o sujeito a refletir sobre sua realidade, contudo, a história tradicional ainda presente em nossas escolas silencia identidades, invisibiliza e hierarquiza sujeitos através de uma história narrativa lacunosa ainda fomentadora de preconceitos, principalmente no conhecimento relativo a determinados grupos étnico-raciais, a exemplo, a presença indígena no estado de Alagoas.

A história tradicional que aprendemos nas escolas (e que, infelizmente, com frequência, ainda continua a ser ensinada) nos deram a conhecer uma única etnia ameríndia aqui encontrada de norte a sul e de leste a oeste, em tudo homogênea, caracterizada por determinados traços comuns na religião, nos hábitos diários de viver e conviver, de prover o sustento e de lidar com o homem branco. Apresentados como selvagens, ferozes e cheios de hábitos desumanos, como a antropofagia, eles nos foram dados a conhecer como merecedores do combate e da extinção – verdadeiro genocídio – a que ainda hoje são submetidos, vistos como saídos da pré-história e, portanto, deslocados no tempo e no espaço, inferiores na escala cultural e inadequados ao mundo construído pelo colonizador. (VERÇOSA, 2002, p. 21-22)

Nesta trajetória, destaco a relevante contribuição dos professores do mestrado em educação – UFAL, no processo de aprofundamento teórico e analítico do papel da educação frente ao tratamento dado à diversidade étnico-racial. Compreendo que, apesar do silenciamento de tais temáticas ao longo da academia e vida social, o currículo por sua vez propiciou certamente a construção de significados necessários à crítica do próprio currículo e da pedagogia do silenciamento.

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal e individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdades. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados. (SILVA, 2004, p. 55-56).

Embora o silenciamento quanto às questões raciais tenha ocorrido ao longo de minha vida escolar, a construção de significados ocorreu e não excluiu minha participação (in)consciente como educadora em um contexto de consolidação da naturalização de um currículo homogeneizante, uma vez que inquietava-me o tratamento dado aos alunos afrodescendentes dos quais fazia parte.

Tais indagações e inquietações fomentaram também todo o desenvolvimento deste trabalho, propiciando a motivação necessária aos estudos e análises; e, por fim, a constituição dos capítulos que seguem, porém, fomentando novas indagações frente às descobertas que demonstram a clara necessidade de novas pesquisas envolvendo a comunidade palmarina com efeito de sistematicamente desvendar e registrar a contribuição da história local na constituição da história nacional.

A necessidade de novas pesquisas envolvendo o universo palmarino propiciará também preencher os vácuos bibliográficos inerentes a períodos históricos que dificultaram o desenvolvimento deste trabalho e que certamente revelará elementos e dados relevantes no delineamento da formação cultural local, subsidiando e estimulando a formação de pesquisadores.

Este trabalho apresenta no primeiro capítulo a história do município a partir da existência do Quilombo dos Palmares até dados atuais, onde destaco a relevância do Quilombo dos Palmares para a configuração da atual população, revelando a relação senhorial ainda vigente no município.

Embora o principal mocambo tenha se localizado na atual Serra da Barriga, e a história do Quilombo dos Palmares tenha relevância e destaque nacional e internacional, o trabalho pedagógico ainda segue destacando personagens e mitos, mas precisamente personagens e figuras brancas masculinas.

Este tratamento dado à história revela a sincronia do pensamento ocidental machista pautado numa visão européia do colonizador macho, cujas facetas ainda são reveladas pela adoção da pedagogia da exclusão na apresentação das identidades dentre elas, a identidade de raça que está intimamente associada à identidade de gênero e classe.

Na verdade, essa pedagogia adotada no tratamento didático dado à história ainda está implicada nos discursos e práticas de regulação social, principalmente no campo da pesquisa dominante em educação, já apresenta uma natureza contraditória que, embora a pesquisa social dominante em educação concentre uma tradição conservadora ao mesmo tempo revela momentos progressistas pela adoção e abordagem de temas como justiça social, igualdades de raça e gênero, bem como estudos multiculturais no currículo.

Os estudos multiculturais têm tido uma crescente inserção nas discussões e estudos sobre currículo, cultura e identidade, uma vez que, as categorias, multicultural e multiculturalismo, o segundo derivado do primeiro, estão diretamente ligadas às discussões sobre identidade e alteridade que emergem como questões sociais pertinentes às sociedades globalizadas contemporâneas com distintas organizações culturais, cujo próprio fenômeno de globalização trata de promover e acentuar a hibridização dos diferentes grupos étnicos.

Contudo, o termo multiculturalismo decorre da constatação das desigualdades existentes nas relações sociais, cujos sujeitos são identificados a partir de um *locus* hierarquizado mediante sua identidade étnico-racial e social, representados de forma desigual. Essa representação produz significados e consequências cujas diferenças e identidades são acentuadas através de mecanismos de classificação e hierarquização mediando o estabelecimento da desigualdade social.

Compreender esse processo parte da identificação das relações de poder que atuam no comportamento social dos diferentes sujeitos, destacando um parêntese para a relação entre subjetividade e identidade, uma vez que as identidades se constroem a partir do diálogo das subjetividades com os discursos culturais produzidos ao nível do coletivo.

São os discursos assumidos que revelam as intencionalidades pertinentes à perpetuação da hierarquização dos papéis sociais, à medida que os conteúdos dos discursos sobre eles mesmos e os outros são forjados e disseminados, intencionalmente, na dinâmica social envolvendo formas de poder.

Neste ponto, destaco em minhas análises o papel dos elementos históricos do Quilombo dos Palmares na discussão sobre a identidade da população local, devido às informações que propiciam um conhecimento específico de raça, que facilmente ocorrem na perspectiva de distanciamento, silenciamento, omissão ou discriminação.

Ainda neste capítulo destaco também a dificuldade em estabelecer uma cronologia ininterrupta da história local devido à escassez de material bibliográfico sobre a formação do município que propicie superar o distanciamento entre o período de formação do Quilombo dos Palmares e a configuração atual. Esse fato dificulta delinear processos importantes que desencadearam na atual formação do município, contudo, nos possibilita ainda que com dificuldade traçar elos de correlações entre fatos mesmo que distantes cronologicamente.

Essas reflexões iniciais me chamaram a atenção, na qual teço uma crítica, uma vez que, especificamente no delineamento da história do povo negro a partir da existência do Quilombo dos Palmares, revela-nos que o campo da pesquisa dominante ainda prima pela

mitificação dos personagens, hierarquizando como secundária, a trajetória de constituição da identidade da população negra a partir desses fatos.

Porém, busco apresentar dados relevantes que demonstrem a relação entre os dois momentos históricos apesar do grande espaçamento temporal. Embora limitada, nessa fase a pesquisa bibliográfica foi fundamental na constituição dos dados históricos.

O segundo capítulo refere-se à constituição do currículo face ao multiculturalismo, suas especificidades e consonância com a política nacional frente ao modelo neoliberal, pois considero relevante levantar questões relativas ao multiculturalismo para compreender uma discussão em torno do conceito de cultura e sua implicação em contextos escolares, especificamente, em processos pedagógicos.

Em se tratando de União dos Palmares, indiscutivelmente, a discussão de cultura está intimamente imbricada na trajetória identitária dos diferentes grupos étnico-raciais, sua participação social e conseqüente hierarquização do tratamento, relações e manifestações culturais de certos grupos em detrimento de outros. Isto nos revela um diferencial a ser dado nas questões de cultura devido à especificidade histórica do município.

Essas reflexões provenientes da relação entre cultura, identidade étnico-racial e educação convergiram para a apresentação do projeto de pesquisa que apresentei à seleção do Mestrado em Educação da UFAL, inicialmente propondo estudar essa relação em apenas uma unidade de ensino intitulado “A diversidade cultural no currículo da educação básica”. Naquela ocasião estava coordenando pedagogicamente uma escola da rede municipal situada em um bairro populoso, mas ainda considerado periférico.

Tomada pela indignação com que eram tratados os alunos afrodescendentes, principalmente das classes populares, estarreciam-me os termos racistas utilizados também pelos educadores, e mais ainda, sem cerimônia ou reconhecimento do racismo com que se dirigiam a alunos e alunas cuja cor da pele e situação social revelavam sua identidade étnico-racial, certamente afrodescendentes e pobres.

Termos como “essa menina preta”, “aquele negrinho”, “isso aí”, se reportando a alunos e alunas das séries iniciais do ensino fundamental me indagavam, ao tempo em que não compreendia o desrespeito de tratamento àquelas crianças, e mais ainda, como as educadoras não identificavam que tal tratamento era preconceituoso, e acima de tudo racista.

Essa postura demonstra a naturalização do racismo entre o corpo docente era evidente e notório principalmente quando nos encontros pedagógicos textos, e discussões relativos a raça eram descartados, ou tido como desnecessários, e a teoria da democracia racial surgia com toda força, isso me impulsionou a aprofundar leituras e compreender a naturalização do

racismo nos espaços escolares e o silenciamento nas formações pedagógicas das questões relativas a raça.

Ainda que o tema e campo de pesquisa tenham sido modificados, a abordagem permaneceu, desloquei meu olhar de uma unidade de ensino para uma instituição governamental, ou seja, não estudaria mais uma escola, mas a política da secretaria da educação, enquanto órgão responsável pela adoção e implementação da política educacional.

À medida que os estudos se seguiam ao longo do curso de mestrado, compreendia que não desejava mais identificar as relações preconceituosas no âmbito das práticas docentes, uma vez que já era por demais, evidente, mas sim, compreender as relações que propiciavam essas práticas e suas implicações nos processos educacionais. Desta forma, consigo destacar o papel das autoridades educacionais, responsabilidades e intencionalidades ao instituir um componente curricular específico para o tratamento à história local. A partir da mudança de tema, deslocando o universo a ser pesquisado, de uma unidade escolar para uma instituição governamental, as questões relativas à relação entre identidade étnico-racial e educação permaneceram, e se estenderam às relações de poder e às hierarquias estabelecidas, bem como, o tratamento dado aos diferentes papéis educacionais.

Nesse sentido, é necessário pontuar que os objetivos iniciais daquele projeto se redimensionaram, deslocando-se da análise de práticas pedagógicas e relações no espaço micro de sala de aula, para a percepção das intencionalidades pertinentes a políticas responsáveis pelos processos educacionais dados em um espaço macro na análise dos textos instituídos e validados pelas autoridades educacionais.

Neste capítulo a pesquisa bibliográfica foi utilizada e teve como fonte a produção de vários autores que subsidiam a delimitação de um currículo multicultural e a compreensão da identidade étnico-racial na perspectiva de perceber como as diferentes identidades se articulam, contracenam, geram os conflitos pertinentes à diversidade e suas implicações no processo de constituição dessas identidades no campo educacional.

O terceiro capítulo apresenta as especificidades do currículo em União dos Palmares, tendo como destaque o processo de constituição da atual política curricular que tem como foco a análise da disciplina Cultura Palmarina, inserida como componente curricular na rede municipal em 2004.

Essa disciplina surge em um contexto educacional peculiar, uma vez que as escolas da rede ainda não estão inseridas no processo de democratização, cujas diretrizes, em todos os campos, são determinados pela secretaria municipal da educação, já revelando um fenômeno de hierarquização e centralização.

Essa relação hierarquizante e centralizadora a ser analisada revela a dicotomia entre enxergar e encobrir, à medida que, os sujeitos exercem sua autoridade e apresentam enxergar a necessidade de inserir um componente curricular que aparentemente atende a uma discussão e legislação nacional, encobrem a falácia da abordagem pedagógica com que é tratada a referente disciplina, pois o descuido e o descaso encobrem o preconceito com que tratam e hierarquizam o conhecimento sobre a identidade étnico-racial.

Os textos utilizados e analisados simultaneamente como prática discursiva são formas de materialização do discurso inerente à efetivação da disciplina em questão, considerando sua relação com questões que indagam as formas de organização do conhecimento escolar, onde diversos autores argumentam em prol da necessidade de uma pedagogia crítica pautada nas relações e produção material e simbólica do cotidiano.

2 A HISTÓRIA DO QUILOMBO DOS PALMARES: REFERENCIAL DE IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

Todo olhar que lançamos sobre o outro, que não respeite a diferença, demonstra um conteúdo de intolerância.

Kabenguele Munanga

As aglomerações populacionais marcadas pela diversidade cultural acentuaram-se a partir do século XV no mundo todo com as expansões marítimas, onde as colonizações européias nos continentes, americano e africano, originaram a problemática do racismo como legitimação da ideologia da colonização, pois devido à criação de tipos humanos os colonizadores criaram o elemento “raça” na perspectiva de inferiorizar os povos vítimas de sua colonização. Esse fenômeno acentuou também o preconceito que, para alguns estudiosos, antecede até mesmo a colonização brasileira, sendo tão antiga quanto a humanidade. Já o racismo, presume-se não ter mais de 500 anos. Antes disso, a discriminação era feita em relação à cultura e ao diferente, que até então, eram respaldados por argumentos bíblicos modificando-se a partir do século XVIII, dando lugar a explicações científicas que associavam os traços físicos de cada raça a traços morais na tentativa de justificar o que era considerado pelos cientistas como características indesejáveis.

Esse modelo civilizatório pautado na mão-de-obra escrava alicerçava também nas colônias americanas a estruturação da vida econômico-social senhorial e teve como resposta no Brasil o surgimento de quilombos, constituídos inicialmente em sua maioria por negros como forma de resistência ao modelo social excludente, dentre os quais, tem maior destaque o Quilombo dos Palmares.

Quilombo é uma palavra de origem banto, e surgiu no Brasil como forma de resistência ao trabalho escravo a que foi submetido o negro trazido da África, buscando superar as relações desiguais resultantes da exploração humana no período colonial e organiza-se em campos político-administrativo, econômico, cultural e tecnológico. As autoridades portuguesas coloniais por sua vez definiram os quilombos como organizações marginais, que pela resistência configuravam como uma ameaça aos interesses da Coroa Portuguesa que atendiam aos interesses econômicos do Estado mercantilista.

O nome Quilombo dos Palmares, por sua vez, advém da abundância de Palmas, vegetação que recobria a mata virgem desde o Rio São Francisco em território alagoano ao Sertão do Cabo de São Agostinho, em Pernambuco, numa extensão aproximada de 350 km.

Desde o século XVI, as matas do norte de Alagoas e do sul de Pernambuco foram ocupadas pela diversidade étnico-racial e já no século XVII se tornaram espaço de luta, testemunhando o esforço de homens e mulheres negras escravizadas, e com a participação de índios em migração e brancos pobres e mestiços se rebelaram contra o poderio sesmeeiro-escravista da Colônia e do Império.

Palmares surge composto por várias comunidades mocambeiras¹, palavra de origem banto, da língua quibundo, significa pequenas e médias cidadelas, cujo principal deles, o mocambo macaco, situava-se na atual Serra da Barriga, em União dos Palmares, na ocasião pertencente a Pernambuco.

Segundo Oliveira, Palmares destaca-se na historiografia nacional e internacional devido aos princípios motivadores da resistência, bem como, o tempo de duração como afirma Oliveira,

Torna-se, contudo, essencial, entender Palmares como um fato histórico da maior relevância, digna prova de afirmação de uma comunidade em luta consciente pela liberdade, tanto quanto pelo longo período, mais de meio século, durante o qual logrou permanecer como marco de resistência e rebeldia de ex-escravos, frente ao poder colonial. (2001, p. 61)

A solidariedade e a cooperação foi sem sombra de dúvidas o traço marcante do fortalecimento da luta pela liberdade contra o poder opressor afirmam Oliveira (2001), Alves Filho(1988), estimando-se segundo Bejamim (2004) ter vivido em Palmares cerca de quatro gerações de pessoas.

A historiografia Pernambucana revela que foi a invasão holandesa iniciada na região em 1630 até a sua ocupação em 1637, que impulsionou o fortalecimento de Palmares, pois

¹ O olhar sobre o Quilombo dos Palmares como comunidade mocambeira, do ponto de vista etnográfico entender o uso dos termos comunidade e mocambo. Identifica-se como comunidade a organização a partir dos interesses e acordos mútuos firmados entre seus integrantes, apesar da diversidade étnico-racial, pautados na convivência social visando à sobrevivência de todos. Nesse termo, as comunidades localizadas nas matas de Pernambuco se estruturam sob um forte apelo de sobrevivência de negros escravizados, índios desaldeados e brancos pobres à margem da inclusão social. Já o termo “mocambo” abrange a organização física de construção de moradias utilizadas nas comunidades, formatadas pela herança africana, cujas condições locais favoreceram a influência do conhecimento sobre as habitações dos indígenas e portuguesas localizadas na zona rural. Portanto, compreende-se por comunidade mocambeira as relações sociais estabelecidas em espaços com formas de habitação específica do período nas regiões ocupadas pelo Quilombo dos Palmares, embora, o termo mocambo tenha sido utilizado tempos depois para designar um tipo de moradia urbana destinada aos pobres na periferia da cidade de Recife, distinta do sobrado urbano.

promoveu a desarticulação dos portugueses facilitando a fuga de homens e mulheres escravizados que moviam a economia baseada na cana-de-açúcar.

Nesse processo os portugueses testemunharam e sofreram as consequências das estratégias holandesas de constantes alianças – periódicas, temporárias - com indígenas, negros e grupos marginalizados fomentando uma relação de favores mútuos. As alianças deram-se também com representantes do poder local, o que definiu a expulsão dos portugueses das terras alagoanas.

Anos depois os holandeses enfrentaram as dificuldades da ausência da mão-de-obra escrava na reativação da produção açucareira, promovendo por fim acordos com os senhores de engenho e a Companhia das Índias Ocidentais na importação de homens e mulheres escravizadas, e em 1641, “as embarcações holandesas passaram a descarregar no porto de Recife uma média anual de cinco mil escravos” (Freitas, 1973, p. 59). Várias, porém, foram as tentativas dos holandeses para destruírem Palmares até serem expulsos em 1654.

Embora a historiografia comprove a presença de diferentes grupos humanos na constituição da sociedade alagoana, e conseqüentemente a sociedade palmarina, a abordagem da diversidade étnico-racial ainda é ignorada pelos textos didáticos², na perspectiva de inferiorizar alguns tipos humanos – índios, mestiços, negros – tornando-os invisíveis a uma literatura que destaque sua luta e resistência contribuindo na conquista de direitos sociais, e especificamente a contribuição e resistência dos negros escravizados, que têm em Palmares uma importante alavanca na luta consciente pela liberdade, para a superação do trabalho escravista. Na oposição à estrutura social escravocrata, Palmares estrutura-se moldado pela implantação de outra estrutura política primando pela superação dos altos índices de exclusão de grande parte da população, especificamente, a condição do negro no Brasil.

Segundo Oliveira, a habilidade organizacional dos negros rebelados revela a tentativa de reproduzir em Palmares, elementos culturais e políticos semelhantes aos vividos na África.

Creemos, porém, que em Palmares foi tentada, de fato, desde seus primeiros tempos, sem qualquer demérito a capacidade de criação da sua comunidade, a reconstituição, na medida do possível, de uma maneira de ser que ainda não perdera sua força de identificação e convicção no pensamento dos africanos tornados escravos e livres. A seguir, pela fuga ao jugo dos seus senhores que, nos sertões de Alagoas se instalaram dispostos à construção de uma nova “África”, se não igual, ao menos parecida, em suas linhas mestras de estrutura e ação, às sociedades por eles anteriormente formadas, no outro lado do Atlântico, de onde haviam chegado. (2004, p. 61)

² Ver SILVA, Ana Célia da. A discriminação do negro no livro didático. Salvador: CEAO, CED, 1995.

A estrutura social do quilombo compreendia uma hierarquia que se subdividia em: administrativa - responsável pela coleta e troca nos vilarejos dos excedentes agrícolas; justiça - responsável pela punição aos delitos; e a militar - organizada em comandante, chefe, general de Armas, oficiais e soldados.

Formada pelos mocambos Acotirene, Amaro, Andalaquituche, Aqualtene, Dambrabanga, Cerca Real do Macaco, Subupira, Tabocas e Zumbi, sua organização quilombola atribuía-lhes funções distintas.

Na estrutura organizacional, a literatura indica que Macacos assumia o centro político-administrativo do todo o Quilombo, enquanto Subupira era responsável pelo campo de treinamento, os mocambos Zumbi, Acotirene, Taboca I, Taboca II, Dambrabanga, Osenga e Amaro eram responsáveis pela fortaleza, e o mocambo Andalaquituche detinha a função agrícola.

Os quilombolas reproduziram habilmente elementos culturais com referenciais similares aos da África ao desenvolverem a técnica da metalurgia com ferro, a agricultura no plantio do milho que era a lavoura mais importante, colhido e plantado duas vezes por ano (Oliveira, 2001) além de feijão, mandioca, cana-de-açúcar, batata e banana. A extração e transformação das palmeiras existentes em grande número na região rendiam-lhes das fibras, material para a construção de casas, camas, abanos, cordas e roupas, os cocos serviam-lhes de alimentos, bebidas, condimentos variados e cachimbos, pois foram essas palmeiras silvestres que deram o nome ao terreno.

Os modos de apropriação e utilização da terra se dava pela posse de pequenos tratos para o cultivo de roçados, admitindo o seu uso útil e rejeitava o sistema de latifúndio das sesmarias, cuja produção destinava-se essencialmente ao consumo familiar, e o excedente era depositado e armazenado no centro da cidade responsável pela defesa, mas sua apropriação era feita pela coletividade. Como afirma Oliveira (2001), as famílias recebiam a terra em usufruto, à condição de que a cultivassem e entregassem à comunidade, um excedente, e não havendo a produção de mais-valia a economia de Palmares, configura-se, segundo o autor, um sistema de propriedade social onde “tudo era de todos e nada era de ninguém” (p. 65), e a estrutura social era um “reflexo da evolução da sociedade de classes”, subsistindo sob a “propriedade social”.

Mediante alguns pesquisadores pode-se afirmar que o idioma falado em Palmares era predominantemente o português levados pelas circunstâncias desfavoráveis a que foram submetidos na preservação de seus dialetos de origem e como elemento facilitador da unidade palmarina.

Quanto à religião, é com cautela admitido por autores que predominava o catolicismo, devido aos relatos de documentos históricos mencionarem a presença de vários templos católicos e imagens de santos, em decorrência da assimilação a que foi submetida a população africana que aqui aportou. Esses povos foram impossibilitados de manterem aqui os laços familiares e culturais, tendo dificuldade em manter suas raízes culturais e étnicas devido a interferência do poder dominante, representada pelo colonizador europeu, que além de impossibilitar os laços familiares e a cultura própria dos negros, obrigou-os a adotar a cultura européia judaico-cristã, responsável pela adoção peculiar de um sincretismo religioso como forma de resguardar um pouco da religião africana. Assim, os valores éticos e religiosos dos negros foram em sua maior parte, suprimidos pela cultura branca, disseminada como cultura superior.

Ao longo da resistência palmarina, foram várias as estratégias utilizadas pelos quilombolas palmarinos na aglomeração de contingente populacional admitindo diferentes etnias. Embora a população fosse predominantemente negra, em sua maioria do grupo étnico banto, viveram em Palmares, índios³, mamelucos, mulatos e brancos. Insatisfeitos com o poderio português, muitos eram soldados desertores, lavradores expulsos de suas terras, outros perseguidos pela coroa portuguesa. Estima-se que a população quilombola palmarina chegou a atingir um contingente de 20 a 30 mil pessoas.

A formação do Quilombo dos Palmares foi iniciada pelos negros fugitivos das senzalas, que ao chegarem em terras alagoanas, organizaram-se e relacionaram-se com os grupos étnicos que já viviam na região, pois os negros encontraram diferentes etnias indígenas, presentes até os dias atuais. Vale ressaltar que essas etnias indígenas também foram brutalmente estereotipadas e inferiorizadas frente à visão homogeneísta, etnocêntrica e eurocêntrica a que foram confinados pela historiografia alagoana, porém em processo de resgate⁴.

Ivan Alves Filho apresenta que a convivência permeada pela diversidade étnico-racial de Palmares inaugurou “um processo próprio de aculturação”, afirmando que os palmarinos, apesar de isolados, se introduziram habilmente na realidade brasileira. Embora não tenha ocorrido claramente a miscigenação, no trecho a seguir evidenciamos em Palmares um processo de hibridização cultural.

³ A presença indígena no estado de Alagoas é apresentada em várias literaturas, como legítimos donos dessa terra, especialmente os Caetés e Potiguaras, submetidos ao quase extermínio. Desta forma, é inegável a presença do legado cultural desses povos no delineamento da cultura alagoana.

⁴ A exemplo das pesquisas realizadas pelo historiador Luiz Sávio de Almeida entre outros.

[...] o fato de haverem eles se tornado capazes de usar, com eficiência, ao lado de arcos e flechas, armas de fogo, cujo manejo fora, por certo, aprendido, em contato com colonizadores dos quais haviam sido escravos; e finalmente, a circunstância de haverem adotado, em razão do intercâmbio cultural com as populações indígenas ou “caboclas” dos sertões alagoanos onde se fixaram, alguns dos seus usos costumes, principalmente os relativos aos modos de construir casas ou certas práticas alimentares. (OLIVEIRA, 2001, p.71, grifo nosso)

O período de destaque para os quilombolas palmarinos decorrem das intensificações das tentativas de destruição de sua república, sendo de 1654 a 1674 cerca de 25 investidas. Após esse ano o Governo de Pernambuco de modo incessantemente tenta destruir as várias comunidades pertencentes ao Quilombo, cabendo a função política ao mocambo Macaco sob a liderança de Ganga Zumba ao resistir aos ataques das tropas do inimigo. Apenas quando Palmares é vista como uma sociedade alternativa, com um sólido poder de resistência e organização política, consolida-se o poderio como nação negra, migrado(a) de comunidades mocambeiras para um quilombo fortemente unificado e organizado.

Essa ampliação de poder do Quilombo leva o Estado Colonial à criação da Grande Empresa, um grande empreendimento financeiro com o propósito de destruir a organização quilombola e propiciar a reocupação das matas úmidas, contando com o investimento financeiro da burguesia comercial do Porto, em Portugal, além das elites de Pernambuco através de arrecadações obrigatórias de todas as localidades do antigo Pernambuco.

A análise do documento em suas várias versões não só cria o nome da empresa de ataque ao Quilombo dos Palmares-chamando-a de Grande Empresa-como lhe dá a função de um grande empreendimento financeiro, com sua compensação em terras de sesmarias e de negros presos aos que investissem, conquanto que os vendesse fora das terras palmarinas das Alagoas do Norte e das Alagoas do Sul, de Quipapá, de Cucaú e Serinhaém. Fornece o nome dos doadores das vilas e dos engenhos que davam dinheiro, e faz a lista dos valores dados em moeda do tempo. A ocupação das terras do Quilombo dos Palmares transformaria as terras e matas das comunidades mocambeiras em terras e matas dos engenhos de açúcar. (LINDOSO, 2007, p. 69)

As lutas travadas culminaram em um breve e parcial Tratado de Paz, mediado pelo Governo Pernambucano entre o líder do Quilombo, Ganga Zumba e a coroa portuguesa; e, embora reconhecesse a existência do Quilombo, o tratado compreendia liberdade aos pretos lá nascidos, doação de terras aos que aceitassem a paz e seriam vassallos do rei, também seria concedida a liberdade para estabelecer comércio com povos vizinhos, porém, não foi efetivado a contento, porque caberia a seu líder devolver todos os escravizados refugiados. O acordo promoveu a discórdia entre os quilombolas e insurgiram-se as lideranças mais novas pela sua parcialidade em não conceder a liberdade a todos os refugiados.

Em 05 de fevereiro de 1678, na cidade de Recife, Ganga Zumba assina o Tratado de Paz e, juntamente com um contingente de negros passa a viver em terras designadas pela Coroa denominada de Cucaú, atualmente distrito do município de Rio Formoso, Pernambuco, todavia sem efetivar a devolução dos demais quilombolas que se rebelaram.

Em análise de documentos, Freitas (2004) apresenta ter sido em média trezentos, o número de quilombolas – negros e brancos – a seguirem Ganga Zumba, que foi assassinado, aproximadamente, dois anos depois.

Em oposição a Ganga Zumba, que negociou a paz dentro de moldes tribais africanos, Zumbi desejava ver primeiramente as comunidades quilombolas unificadas para depois negociar um tratado de paz. Os dois chefes distintamente exerceram seu poder político, entretanto, sob óticas diferenciadas. Ganga Zumba, através do modelo de aproximação, concebia a nação do ponto de vista etnológico, e Zumbi, ao rejeitar a possibilidade de paz com a coroa portuguesa sem antes promover a unificação das comunidades quilombolas que se estendiam das terras pernambucanas até as terras alagoanas, concebia a comunidade quilombola do ponto de vista político.

A literatura diz que, Zumbi não aceitou o tratado de paz e, descontente, foi oposição a Ganga Zumba e o teria assassinado, ou seja, “[...] o negro nativo intransigente e linha dura mandado liquidar o negro africano mais compassivo [...]” (LINDOSO, 2007, p. 43)

Com a retirada de Ganga Zumba, assume a liderança em 1678 Zumbi⁵, considerado hábil estrategista e combatente, comandou os quilombolas na resistência aos ataques da coroa, que se intensificaram no período de seu comando por ser considerada uma real ameaça ao poderio da Coroa Portuguesa.

Sob a sua liderança a comunidade quilombola vive os tempos de maior resistência e poder armamentista.

Mas foi após uma investida, em 1679, que o quilombo teve como saldo a perda de inúmeros homens e mulheres, levando cerca de dez anos para a recuperação dos mocambos arrasados, reerguendo-se majestosamente fortificadas; para isso, contou com diversas comunidades estrategicamente espalhadas pela região, distribuídas nos atuais Estados de Alagoas e Pernambuco.

Espalhadas pela mata virgem, as comunidades quilombolas se fortaleceram sob o comando de Zumbi, que assumiram funções distintas na sustentação, fortalecimento e

⁵ Sua bibliografia não é aqui abordada por não configurar objetivo dessa dissertação. Cabe apenas ressaltar que há várias versões sobre sua origem. Contudo, o período de sua liderança ocupa grande destaque nos relatos e pesquisas a cerca do Quilombo dos Palmares.

crescimento do Quilombo, ocupando terras com localizações que lhes permitiam a melhor observação, defesa e ataque aos inimigos.

Palmares configurava como uma comunidade próspera, que abrigava grande fartura e liberdade para os que buscavam sua proteção, dispostos a contribuir para o pleno desenvolvimento de Palmares “um modo de subsistência algo coletivizado, cuja especificidade maior consiste em ser transitória e em servir de refúgio para os perseguidos e explorado da sociedade colonial” (ALVES FILHO apud OLIVEIRA, 2001, p. 69), afirmando haver nas comunidades quilombolas um modo de produção de subsistência e não um modo de produção nos moldes capitalistas.

O crescente sucesso no restabelecimento da liberdade perdida, a organização e resistência dessas comunidades intensificaram o medo da Coroa à oposição e resistência dos quilombolas, por também temerem a comunicação dos palmarinos com piratas que acometeram a colônia até fins do século XVII, chamados em documento histórico analisado por Freitas (2004) de “hereges”.

Diante desta eminente aliança e do poderio dos quilombolas impedindo a expansão do colonialismo português em Pernambuco, a Coroa, por intermédio do Governo da Província Pernambucana iniciou um processo de mobilização de recursos junto aos proprietários de terra da zona da mata, região onde está situado o atual município de União dos Palmares. Estes proprietários receberiam grandes porções de terras que, conforme a Lei das sesmarias, o povoamento era a condição para deter o domínio territorial, entretanto, a posse era impossibilitada cada vez mais pelos quilombolas, o que motivou os senhores de terra a investirem nas tropas portuguesas com o intuito de tomarem posse das terras, chamadas de “datas”.

Os recursos foram utilizados pela Coroa no financiamento bélico e estratégico a serem comandados pelo bandeirante Domingos Jorge Velho. Conhecido pelo quase extermínio aos indígenas nos sertões do nordeste, denominado pela literatura de “combate”.

Em acordo com a Coroa Portuguesa, em troca da destruição de Palmares, Domingos Jorge Velho fez algumas exigências. Como pagamento pelo serviço, ele queria a garantia de que Palmares, após a destruição, fosse doada em sesmaria a ele e seus auxiliares oficiais, que receberiam também hábitos de três ordens religiosas militares de Portugal; obteria a propriedade dos negros capturados, e estes serviriam para pagamento dos impostos, receberiam armas, munição e alimentos suficientes para a guerra; além de anistia prévia para todos os seus crimes também receberiam roupas e panos para os seus homens além do pagamento em dinheiro de cem mil réis.

Ao longo de anos, Domingos Jorge Velho organizou várias expedições de guerrilha ao principal mocambo Macacos com perdas em ambas as frentes de batalha, porém sem o sucesso esperado.

Mas foi com uma tropa de seis mil homens que em 06 de fevereiro de 1694 a Coroa Portuguesa destruiu Macacos, promovendo o assassinato, fuga e escravização dos quilombolas sobreviventes, todavia, sem capturar o líder quilombola Zumbi, que se refugiara posteriormente em outra localidade, apontada pela literatura como Serra Dois Irmãos, no atual município de Viçosa, em Alagoas.

Após a destruição de Palmares, a Coroa, temendo focos de resistência pelos sobreviventes, busca providenciar a rápida ocupação das terras invadidas como mostra trecho do documento do governador de Pernambuco ao Rei de Portugal ao relatar o êxito de suas tropas, sem deixar de fazer referência aos indígenas, nativos da região.

Nesta felicidade se consideram estes vassalos livres da maior opressão que pode imaginar-se [...] e os que possuem Capitania circunvizinhas aqueles distritos tornarão a seu antigo rendimento por que ao presente se acha quase tudo despojado pelas insolências, roubos e mortifícios destes rebeldes.

Eu determino formar naquelas partes duas aldeias de índios e nelas mandei ficar assistindo os Paulistas com seus tapuias para cuidar tornem os negros a se valer daquela sua rochela (sic) em que cento e tantos anos se defenderam e aumentaram-na também para que as ditas aldeias e gente dos Paulistas sirvam de antemuro ao tapuia brabo daquela parte que ainda que lhe fica longe / não há/ muita distância para o modo de vida daqueles bárbaros. (FREITAS, 2004, p. 130)

A providência de repovoar a localidade, próximo a Serra da Barriga, incitou a briga pelas terras, após a expulsão dos quilombolas, os proprietários de terras da zona da mata requereram sua posse, ao tempo em que as mesmas eram solicitadas pelos paulistas que participaram do extermínio do Quilombo, alegando ser o território palmarino pertencente à Coroa, portanto, poderia dispor delas como quisessem.

Inicia-se na localidade a luta pelas terras palmarinas, tendo como pano de fundo a desapropriação das terras daqueles que já viviam nela até antes mesmo da formação dos quilombolas na região. Após anos de briga, as terras foram dadas aos que participaram da batalha final, tornando nulas as doações anteriormente realizadas. A partir daí tem início a reocupação da região palmarina pelos paulistas.

A partir da reocupação pelos paulistas imediatamente após a destruição do Quilombo dos Palmares até a ocupação na localidade onde se desenvolveu o atual município, deparamo-nos com um vácuo bibliográfico que impossibilita a análise da contribuição dos descendentes daqueles que configuraram como atores no desenvolvimento da região desde o século XVII,

possibilitando a diversidade étnico-racial da população, bem como, forjavam os artefatos culturais da sociedade atual.

Este vácuo bibliográfico revela o tratamento dado aos elementos históricos desde a existência do Quilombo até a atualidade, estimulando o distanciamento entre os dois períodos. Esse tratamento materializa-se no estímulo a pesquisas que revelam a importância dos quilombolas, até a destruição dos mocambos que compreende o período do século XVII, quando são muitas vezes pela literatura, mitificados, não conseguindo a mesma traçar a trajetória dos sobreviventes no delineamento da formação populacional da localidade.

Já os referenciais bibliográficos sobre a formação populacional do atual município por sua vez, não demonstram relação com a diversidade étnico-racial do século XVII, caracterizando-os enquanto momentos históricos distintos e independentes entre si fortalecendo o distanciamento.

2.1 União dos Palmares

O município de União dos Palmares, localizado ao norte do estado de Alagoas ocupa atualmente uma área de 472.825 km² e, de acordo com o último censo, possui uma densidade demográfica de 138,45 hab./km².

Na história do município sempre se reporta a formação do povoado iniciado em meados do século XVII ao redor de um cruzeiro às margens do rio Mundaú onde, segundo dados colhidos no Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico o desenvolvimento do povoado é atribuído à chegada do colonizador português Domingos José de Pino, aproximadamente em 1748, trazendo consigo uma imagem de Santa Maria Madalena colocada na sua fazenda denominada Gordo, existente até os dias atuais. Essa configuração delimita o caráter cultural e social característico dos engenhos presentes na consolidação do latifúndio ao longo de todo o Estado, como nos mostra Verçosa em suas pesquisas sobre a cultura em Alagoas.

Ao lado da casa grande, colocada de modo a tornar-se bem visível, estava a capela. Às vezes, também agregada ao próprio prédio da casa grande, em uma dependência de destaque chamada *quarto de oratório*. Era ali onde se desenvolvia grande parte da vida social do engenho, sendo ela, de certa forma, o testemunho vivo e perene das gerações que tiveram o domínio daqueles territórios. (2002, p. 31)

Posteriormente a imagem católica foi transferida para as terras doadas, onde foi erguida a capela, hoje atual matriz da cidade, consolidando a soberania da tradição religiosa católica da população, contudo, sem fazer desaparecer a religiosidade oriunda de outras

matrizes, a exemplo da matriz africana, presente também aqui com um sincretismo religioso próprio.

Na trajetória do desenvolvimento do povoado foram vários os nomes adquiridos mediante a alternância de subjugo ao poder da Coroa Portuguesa e o poder da igreja católica, posto que, em 1810, com a construção da capela em homenagem à santa, esta recebe o nome de Maria Madalena. Em 1831 recebe por lei o nome de Vila Nova da Imperatriz em homenagem a Imperatriz Leopoldina, até o seu desmembramento do município de Atalaia em 13 de outubro de 1831, quando assume por lei o nome de Santa Maria Madalena e passa a categoria de padroado.

Em 1890, já reconhecida como cidade, recebe o nome União até 1944, quando a este é acrescentado “dos Palmares”, um tardio reconhecimento ao fato da relevância da existência do Quilombo dos Palmares na região.

Quanto à economia, o município esteve a exemplo de todo o Estado, tradicionalmente subjugado à produção da cana-de-açúcar – uma das principais riquezas coloniais – presente na região por meio de uma usina de cana-de-açúcar que, durante muito tempo, foi a principal fonte de emprego da população, cujo padrão de assentamento das famílias trabalhadoras se assemelha as dos engenhos, prevalecendo até meados do século passado numa relação senhorial, hierarquicamente desigual.

A presença da usina nos remete a dinâmica do engenho - presente principalmente no litoral do estado – uma vez que a cana-de-açúcar tem lugar privilegiado na ocupação do espaço definindo o uso e ocupação das terras.

Encharcando todos os poros da sociedade, a dinâmica do engenho irá criar, na vida social, política, econômica e cultural de Alagoas, desde seu nascedouro, o que Diégues Júnior chama de “*ruralismo urbano*”, caracterizado pela influência rural na vida de cidade, no seu movimento, no seu progresso, contudo dependendo do engenho e do poder que dele emanava. (Ibid., p. 33)

Essa configuração define as relações sociais pautadas na organização familiar que torna-se por sua vez núcleos gerenciadores de um sistema hierárquico, edificando o que Da Matta chama de “ética da identidade e lealdade”. E como em todo o estado alagoano, a partir desse viés amplia-se o poder atribuído às famílias que inicialmente detêm o maior volume de terra da região, forjando o modelo político semelhante àquele na época dos senhores de engenho.

Dentro dessa dinâmica é que se vai amalgamando a sociedade das Alagoas, tendo o latifúndio e a família como bases: nascendo no engenho, nele se desenvolvendo e se espraiando pelos engenhos vizinhos, a família senhorial alagoana vai expandindo sua influência e construindo os troncos das genealogias sociais e políticas das Alagoas, gerando em cada região, e até entre regiões, núcleos familiares que tenderão, de um modo geral, a pensar a dinâmica política e social a partir de interesses particulares e de grupos. (Ibid., p. 35-36)

Na atual ocupação geográfica das terras palmarinas, facilmente nos deparamos com a literatura delimitando a genealogia das famílias “tradicionais” da região por deterem grandes volumes de terra, com uma hereditária participação na vida política e social da cidade e conseqüentemente, emprestando seus nomes aos prédios públicos, praças, ruas e localidades que ocupam destaque.

As cidades serão, assim, nesse processo, apenas um prolongamento dos engenhos. A elas as famílias senhoriais iam muito raramente, nas grandes festas, onde podiam exibir seu prestígio e poder, ou nos momentos de sérias crises ou de grandes decisões políticas. (Ibid., p. 36)

Desde o século XVII, revelada quando possível pela literatura, percebe-se a manutenção da relação senhorial que, mediante o modelo sócio-econômico atual, reveste-se da cordialidade inerente ao modelo dito democrático, onde pela modernização do discurso, é apresentada como elemento inerente a cidades do interior, cujas relações permanecem segundo dados estatísticos, desiguais e são mantidas pela perpetuação da hereditariedade do poder político, privilegiando os descendentes dos senhores de terra e subjugando os demais à opressão.

Essa relação está pautada na hierarquização, forjando os elementos culturais pertinentes à perpetuação da desigualdade.

2.2 O patrimônio cultural na constituição de uma identidade

As sociedades modernas em sua trajetória assimilaram contradições pertinentes ao paradigma da modernidade que, apesar de pautar-se nos princípios emancipatórios da igualdade, liberdade e cidadania, estruturam-se em um modelo social capitalista cujo desenvolvimento fomenta processos de desigualdades e exclusão, constituindo-se, segundo Santos (1995), em sistemas de pertença hierarquizada.

No processo de desenvolvimento dessas sociedades admitiram-se também outras formas de hierarquização presentes na sociedade capitalista, gravemente inserida e legitimada

historicamente por práticas de racismo, onde a exclusão ocorreu a partir da hierarquização na perspectiva de inferiorização de raças em detrimento de outras.

O agravante histórico quanto ao racismo é o fato que, na sua construção social foi assimilado pelas ciências sociais. Contudo, também foi na modernidade capitalista, especificamente no campo social, que emergiram lutas e propostas de controle dos processos que geram desigualdades e exclusão.

O dispositivo da luta contra a desigualdade e a exclusão é o universalismo, uma forma de caracterização essencialista que, paradoxalmente, pode assumir duas formas na aparência contraditórias, o universalismo antidiferencialista que opera pela negação das diferenças e o universalismo diferencialista que opera pela absolutização das diferenças (SANTOS, 1995, p.6)

É, portanto, no Estado moderno, cuja ideologia dominante é a do universalismo antidiferencialista, que a cidadania é concebida pela negação das particularidades e especificidades culturais mostrando uma política cultural para a homogeneização por meio da assimilação, propiciando a perda da memória cultural.

A memória cultural do município de União dos Palmares desde o extermínio do Quilombo dos Palmares está intimamente associada a duas localidades distintas: a Serra da Barriga e o povoado Muquém.

A Serra da Barriga, palco da mais importante revolução quilombola no século XVII, localiza-se a oeste da sede municipal, à margem direita do Rio Mundaú, onde sua terraplanagem abriga atualmente elementos arqueológicos que nos remete a identidade histórica da população.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a Serra da Barriga está localizada a 85 km da capital na microrregião da mata alagoana, e faz parte do Planalto da Borborema, compreendendo geomorfologicamente cristais cristalinos devido ao clima quente e úmido da região, e ocupa uma área aproximada de 27,97 km².

Devido a sua importância no processo de constituição dos sistemas de representação de uma nação, no século passado realizou-se o zoneamento do sítio denominado Serra da Barriga nos termos estabelecidos pelo decreto nº 84.017 de 21 de setembro de 1979. Após o seu tombamento passou a ser parte integrante do Patrimônio Histórico – Ecológico – Paisagístico da República Federativa do Brasil.

A efetivação do gerenciamento do patrimônio da Serra da Barriga motiva até o momento controvérsias, uma vez que, mediante Termo de Cooperação Técnica firmado desde 2002 entre a União através da Fundação Cultural Palmares, o Estado de Alagoas através da

Secretaria Especial de Defesa e Proteção das Minorias e a Prefeitura municipal de União dos Palmares não têm demonstrado consolidar ações efetivas de manutenção e preservação do meio ambiente e patrimônio cultural presentes na localidade.

Várias são as expedições arqueológicas realizadas há décadas no platô que fica no alto da Serra da Barriga em busca de elementos que reconstituam as descobertas sobre Palmares, contudo, os achados arqueológicos delimitam fortes indícios da presença indígena no local, consolidando a presença e contribuição dos mesmos na formação étnico-racial da atual população.

Mas foi em 1988 que arqueólogos das Universidades de Minas Gerais e Bahia identificaram nas proximidades do platô indícios de uma oficina indígena de machados de pedra polida e, após investigações na superfície, encontraram vestígios de cerâmica, encontrados até momento pelo arqueólogo da Universidade Federal de Alagoas responsável pelas pesquisas realizadas.

Na década de 90 ocorreu o achado arqueológico, resultado das pesquisas coordenadas pelo professor Scott Allen, da Universidade Federal de Alagoas, totalizando quatorze sítios arqueológico encontrados, dos quais, treze são do século XVII e um do final do século XVIII.

Contudo, o impacto da ocupação humana – posseiros ou sobreviventes - associado às dificuldades na manutenção e preservação física da Serra suscita indignação em todos os que circunstancialmente visitam a Serra da Barriga e visivelmente testemunham o efeito histórico do descaso à memória cultural de um povo expoente de raças que são tradicionalmente inferiorizadas – índio, negro – como tentativa de sobrepujar suas identidades na perspectiva do princípio da homogeneidade cultural.

O município de União dos Palmares também abriga importante comunidade no processo de resgate da identidade, o povoado Muquém.

A literatura nos revela até então, que Muquém foi um líder negro do exército de Zumbi, cabendo-lhe chefiar um grupo de negros rebelados na localidade que abriga atualmente o povoado que recebeu seu nome. Neste período cabia ao agrupamento facilitar a relação comercial dos quilombolas com comerciantes de várias localidades, principalmente o engenho de Porto Calvo.

Localizado à margem esquerda do Rio Mundaú, o povoado localiza-se há 4 km da cidade de União dos Palmares, limita-se em todas as extremidades com fazendas da região e é circunstanciado completamente pela produção da cana-de-açúcar.

O Muquém é uma comunidade reconhecidamente remanescente do Quilombo dos Palmares designada comunidade negra, que sobreviveu durante muito tempo exclusivamente

da produção material da cerâmica, artefato reconhecidamente de tradição indígena, pois se assemelha à produção ceramista produzida por vários grupos indígenas, a exemplo a produção marajoara das tribos indígenas presentes no norte do país.

Embora a produção de cerâmica tenha promovido a sustentabilidade das famílias que lá residem, atualmente ocorre uma diversificação econômica, onde a produção ceramista, agora em pequena escala, comunga com a produção da agricultura e pecuária, onde as terras abrigam gerações familiares únicas.

A cerâmica utilitária é produzida praticamente por mulheres em seu espaço doméstico, tendo uma participação masculina na apanha da lenha e na vendagem: a produção destinava-se ao consumo da localidade e de outros centros, com a vendagem efetuada no varejo nas feiras livres mais próximas e no atacado. Esse mercado caracterizou a produção da cerâmica utilitária no desempenho fundamental da geração de renda. (CAMPOS, 2004, p. 2)

A produção ceramista da população está estreitamente vinculada aos achados arqueológicos da Serra da Barriga, e embora sua origem ainda não esteja claramente delimitada, apresenta similaridade com a tradição e herança indígena presente na região, possibilitando elementos relevantes na constituição da identidade dos sujeitos.

3 O PROJETO NEOLIBERAL E A POLÍTICA CURRICULAR NO BRASIL NOS ANOS 80 E 90

Educar significa oferecer a cidadãos e cidadãs conhecimentos e habilidades para analisar o funcionamento da sociedade, e para poder intervir em sua orientação e estruturação. Isso inclui também gerar capacidades e possibilidades de obter informações para criticar esses modelos produtivos e essas instituições do Estado quando não funcionam democraticamente e favorecem os grupos sociais mais privilegiados.

Jurjo Torres Santomé

3.1 O neoliberalismo face à política educacional e curricular

O neoliberalismo se consolida no contexto mundial na segunda metade do século XX enquanto um modelo econômico e político-ideológico atraente para as estruturas e exigências do mercado. Constituindo-se como um projeto hegemônico, surge como saída a crise do capitalismo que se inicia nos anos 60 e se fortalece mediante a imposição de dinâmicas de produção que tem mudanças materiais e reconstrução discursiva da sociedade. O neoliberalismo “evoca a figura do *homo oeconomicus*” (MCLAREN,1997, p.26). Com o neoliberalismo o que está sendo apresentado em crise é fundamentalmente a capacidade do Estado em gerir uma forma de regulação social conhecida como Keynesianismo no período pós Segunda Guerra.

No modelo de regulação no Keynesianismo, o Estado, atendendo a uma necessidade de regulação social advinda da emergência de uma intervenção eficaz na economia busca evitar a desordem a ser produzida pela exacerbação do mercado, assumindo o papel de Estado de Bem-estar e tentando assumir áreas estratégicas como saúde, educação, moradia, segurança. Nessa tentativa aumenta a implementação de progressivos impostos para estimular os diferentes setores da economia e tentar garantir desta forma, as condições necessárias para alimentar a produção capitalista, ao tempo em que apresenta a intervenção como resposta às reivindicações da classe trabalhadora que se organizava cada vez mais na busca da ampliação dos direitos sociais.

A década de 70 no Brasil propiciou grande efervescência teórica, e reestruturou reformas no plano econômico, político, jurídico e educacional, e traçou as bases conceituais ideológicas do neoliberalismo.

Desta forma, a retomada do crescimento econômico latino-americano vincula-se ao alinhamento e ao ideário neoliberal, pois diante das mudanças a nível global, o projeto de sociedade consolida-se mediante o pensamento neoliberal em suas premissas básicas, contraditórias e heterogêneas, que se implantam no Brasil a partir da eleição presidencial de 1989, fortalecendo um projeto político-econômico de ampliação das relações desiguais entre os países, em processo de interdependência face à ampliação das relações de exclusão, contradições sociais e conflitos de classe.

A conjuntura internacional associada à política neoliberal, propiciaram às duas últimas décadas do século XX testemunhar o fortalecimento do processo de mundialização do capital, agravando a relação de submissão dos países devedores de uma política internacional, submetendo-os a ajustes econômicos. Nesse período, os países latino-americanos viveram um processo de redemocratização que levou ao enfraquecimento do regime ditatorial, e assistiram ao período de transição do autoritarismo para a democracia, como resposta a um movimento nacional de resistência a subjugação imposta pela ditadura militar. Em termos econômicos, a década de 80 é a “década perdida”, impulsionada pela crise do petróleo iniciada em 1973, levou a redução drástica dos investimentos estrangeiros.

Nesse período consolidam-se as diferentes estratégias de valorização do capital, caracterizado especificamente no Brasil por medidas de estabilização econômica, incorporando métodos mais racionalizados de organização do trabalho e da produção, sob o paradigma da acumulação flexível.

[...] é neste início dos anos 90 que se ampliaram as contradições estratégicas que favoreceram a consolidação deste projeto neoliberal para o país, já que os novos rumos da divisão internacional do trabalho – num movimento político-econômico internacional de globalização, de homogeneização dos espaços do capitalismo – apontaram para um aprofundamento da posição associada-dependente (sic) do Brasil, consumidor da tecnologia desenvolvida nos países capitalistas centrais; forçando uma mudança geral na estrutura e na direção política do Estado em sentido estrito, para acompanhar as exigências desta exposição da economia brasileira ao mercado internacional. (MELO, 2003, p.14).

Contudo, vale ressaltar que a consolidação do projeto social neoliberal não ocorreu sem resistências, pois a sociedade brasileira intensificou a reação diante da violação dos direitos humanos e de cidadania mediante a mobilização de movimentos sociais e, impulsionou o crescimento de organizações não-governamentais ligados a essas questões,

fomentando a intensificação de lutas sociais estimulados pela contestação às interpretações marxistas advindos de diversos intelectuais.

Destacar o papel dos movimentos sociais neste período é de suma importância para compreender o processo de formulação e consolidação das políticas educacionais no Brasil na segunda metade do século passado, bem como sua intervenção no processo constituinte, delineando novos rumos.

O primeiro decorre da efervescência política iniciada nos anos 70 com o fortalecimento dos movimentos sociais, que apresentam proposições claramente delimitadas na luta contra o sexismo e o racismo com vistas à democratização da sociedade. Esses movimentos aliados à organização trabalhista nos anos 80, especialmente, a classe trabalhadora da educação trilha rumos para uma participação política jamais vista na reformulação da nova constituição.

Os movimentos sociais na década de 80 se destacam e consolidam sua participação na instância política pelo crescente processo de construção da identidade política e seu potencial de resistência (cultural), dando prioridade máxima à luta pela participação política frente ao movimento de globalização da economia e, em especial, ao jogo de poder entre a sociedade civil e as estruturas das oportunidades políticas.

Foi neste período que o protesto racial no Brasil fomentou um movimento que reuniu entidades negras de todo o país em defesa da democracia, principalmente após a criação do Movimento Negro Unificado – MNU, em 1978, que inseriu nos debates públicos as questões educacionais relativas à população negra brasileira, colocando a educação como prioridade na luta pela democracia.

Assim, grupos específicos organizaram-se em movimentos sociais e sindicais, cuja mobilização ocorreu no período do processo constituinte vivido na década de 80, período de crescimento industrial decorrente do modelo de desenvolvimento dos anos 50 e, favoreceu o processo de urbanização que, com o fim do regime militar suscitou o reordenamento jurídico do país, e uma nova Constituição.

Sendo 1986 um ano constituinte, a organização do Estado Nacional estava em pauta, e através de um Congresso Constituinte viu-se a possibilidade de apresentação de propostas populares à elaboração constitucional.

Um aspecto central da política neoliberal com base na produção capitalista é a reprodução da força de trabalho na esfera pública, produzindo também ganhos na conquista de melhores condições de produção e garantia de um padrão de vida mais digna, onde os movimentos sociais, no período, conseguem a partir de um Estado de Bem-estar, garantir para

além dos direitos políticos, os direitos sociais, contudo, sem conseguir excluir as contradições inerentes ao capital e as relações capitalistas.

No caso do Brasil, esse Estado de Bem-estar não consegue se concretizar, pois o que se testemunhou no cenário nacional foi na década de 80, o crescimento dos movimentos sociais, ou seja, a efetivação da participação social e política de amplos segmentos representativos da sociedade, como também dos partidos de esquerda associados a um sindicalismo de oposição que asseguraram uma participação efetiva desses segmentos na reordenação jurídica do país, através das propostas constituintes de 1987 numa luta pela redemocratização em consonância com uma luta mundial. Nesta década testemunhou-se em pouco tempo, e como nunca foi visto, tamanha participação social, sindical e política de amplos segmentos na busca por liberdade e mais democracia em resposta o modelo ditatorial no qual estava mergulhado o país desde o golpe militar de 64. Essa participação social estendida ao processo constituinte suscitou uma constituição que atendesse as reivindicações e anseios da maioria da população brasileira, que se apresentava mais organizada e combativa ao modelo autoritarista e tinha como questão central, subsidiar uma nova ordem social que resolvesse os graves problemas estruturais do país.

Porém, a cultura do pessimismo refletia o avanço do conservadorismo, que instituía uma pseudo-cegueira diante do fenômeno social de participação, principalmente dos chamados “novos movimentos sociais” que emergem quebrando a homogeneidade a partir da organização dos diferentes grupos sociais como os grupos feministas, negros, ecologistas, e outros, que lutavam para o fortalecimento de uma política de identidade. Nesse contexto, os contingentes populacionais chamados “minorias” fortalecem seu poder frente às políticas neoliberais que privilegiam seguramente setores restritos da população em detrimento do agravamento das condições de vida de grande parte da população inserida em um cenário do aumento da pobreza e da exclusão.

Na política educacional as propostas neoliberais e neoconservadoras tentam insistentemente camuflar seus reais interesses, como acabar com as redes escolares públicas, constituindo um fenômeno de privatizações sem precedentes que, revestidas de ações técnicas subsidiadas pelo atual capitalismo, produz transformações que explicam a adoção de medidas e implementação de ações no processo de reestruturação e reforma dos sistemas educacionais que são observadas também na ação docente.

Na segunda metade do século XX, à medida que o Brasil se constituía em uma formação urbano-industrial, a sociedade civil mergulhava paulatinamente em uma crescente politização, embora não-linear.

Ainda nos anos 80 a relação entre Estado e sociedade civil se desenvolve apresentando uma visão dicotômica; de um lado, configura-se a aparelhagem estatal utilizada pela burguesia como mecanismo de perpetuação do seu poder, e de outro, as forças representativas da sociedade com um papel transformador e redentor das classes populares representadas, onde a sociedade civil apresenta-se organizada em caráter homogêneo reunindo suas forças representativas, “em torno do projeto emancipatório da classe trabalhadora em relação ao Estado em sentido restrito [...]” (NEVES, 2005, 87). Essa visão tem subsidiado discursos de forças progressistas na atualidade brasileira.

Nesse período já se falava em novos movimentos sociais, que tratava especificamente dos movimentos sociais populares urbanos que surgiam associados às ações da Igreja católica tendo como formação os princípios da Teologia da Libertação. Esses movimentos surgem contrapondo-se aos ditos velhos movimentos sociais atribuídos às organizações dentro de um modelo clássico de associações de moradores de bairros. A distinção entre eles situava-se na forma distinta de organização do próprio grupo, como também da comunidade local, cuja orientação teórica era a da autonomia impulsionando mudanças na conjuntura política, e subsidiaram um projeto de mudança social em oposição ao modelo autoritarista, onde organizavam as camadas populares em movimentos sociais populares urbanos, desta forma destacaram no cenário político nacional, uma vez que eram vistos como fontes de poder social.

Mediante as reuniões para audiência das entidades representativas do setor de educação, num total de 30 grupos da sociedade civil e governamental, que foi conferido a Constituição Federal de 88 um avanço democrático e ganho inédito para a sociedade civil, através do princípio da gratuidade e obrigatoriedade do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, ambos garantidos ao ensino fundamental, permitindo sua progressiva extensão ao ensino médio e crianças atendidas em creches e pré-escolas, ou seja, percebe-se a utilização de vários dispositivos que possibilitem assegurar no sistema educacional público a gratuidade do nascimento ao ensino médio.

Outro avanço apresentado na nova Lei é a descentralização dos entes governamentais, através do sistema de competências, conferindo autonomia aos estados e municípios no gerenciamento das tarefas ou na sua execução, através de uma transferência de funções da União para os demais entes federativos, contudo, sem haver de fato uma descentralização do poder, não superando a relação hierárquica de centralização. Porém, torna-se um avanço quando oportuniza a participação da comunidade escolar (professores, alunos, pais e funcionários) através da proposta da gestão democrática que foi posteriormente incorporada à

LDB, visando consolidar uma política educacional democratizada frente a uma política econômica neoliberal.

Frente a esse cenário nos anos 80, cabe-nos identificar que essa descentralização assegurada na Constituição Federal de 1988 e incorporada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional 9394 de 1996 suscitou a ressignificação da política educacional que se consolidou na década seguinte, que de um lado atendeu a uma política nacional de universalização e de outro, atendeu e refletiu as relações políticas pertinentes à tradição de uma sociedade profundamente excludente e desigual decorrentes das discussões travadas pelos movimentos sociais visando a democratização da participação política, porém se estrutura dificultando a criação de uma escola e processos formativos de qualidade e democráticos, nos revelando uma realidade paradoxal, com um Estado incapaz de gerenciar os meios de sustentabilidade para uma educação pública restando-lhe como saída a privatização.

Promulgada em 1988, a nova Constituição já apresentava importantes princípios da democracia representativa, que apesar de seus aspectos conservadores, foi considerada a mais democrática que o país tivera. Desta forma, pode-se dividir a história recente do país em duas fases, onde a primeira é “de expurgo do chamado entulho autoritário” caracterizada por traços antidemocráticos do regime anterior, e a segunda fase caracteriza-se pelos “esforços de restauração da cidadania, moralização da vida pública e das instituições democráticas” (Saviani, 1998).

Por outro lado, a mesma Constituição comprova a força do movimento sindical estendendo o direito de sindicalização ao funcionalismo público favorecendo o crescimento do número de sindicatos no país, comprovando o avanço da organização autônoma da classe trabalhadora nos anos de abertura política; viabiliza, desta forma, a possibilidade de intervenção e participação popular organizada na perspectiva de mudanças.

O fato é que o modelo neoliberal capitalista gera e acentua as desigualdades sociais promovendo uma crescente exclusão social de grande parcela da sociedade, cujo setor da economia, caracterizado por um perfil modernizador, interage com amplos setores da sociedade onde os sujeitos encontram-se em um acentuado processo de marginalização. Este modelo tem fomentado a política de “Estado mínimo” acentuando a condição de dominação de amplos segmentos da população evidenciando dificuldades em garantir o efetivo direito à educação.

As transformações sofridas pela sociedade brasileira não podiam deixar de refletir-se no sistema educacional, que segundo Melo (2003), explicita a relação entre nossas políticas

educacionais, desde os anos 80 com o neoliberalismo que assimila termos como: empregabilidade, competitividade, eficiência, eficácia e, por meio dos projetos que visam à formação de competências e habilidades na construção individual, bem como através de políticas de privatização da educação.

Ao inserir a educação no conjunto das políticas sociais, os constituintes atribuíram-lhe o papel de instrumento de qualificação para o trabalho e de preparo para o exercício da cidadania, diferentemente das perspectivas adotadas nas constituições mais recentes do Brasil industrial, que a antecederam, e que a circunscreviam a um direito individual e de convivência mútua. (NEVES, 2000, p. 60)

Entretanto, segundo a análise de Neves (2000), a atual Constituição, de modo geral, assegurou a divisão de trabalho educacional preexistente, demonstrando a histórica debilidade da organização da classe trabalhadora que, apesar da possibilidade de ampliação da política de acesso das massas à escola, acentuou a necessidade de aumento do grau de escolaridade dessa parcela da força de trabalho como alavanca para o aumento da produtividade e da competitividade, consolidando o paradigma da acumulação flexível no decorrer da primeira metade dos anos 90.

É neste contexto que os preceitos constitucionais se institucionalizam na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, cujo texto demonstra ter optado por uma “LDB minimalista”, em consonância com o “Estado mínimo”, na ocasião, idéia central de orientação da política. Desta forma, é possível uma LDB com preceitos humanizadores em uma sociedade imersa no projeto neoliberal de sociedade e de educação? Atribuindo-se o conceito neoliberal à valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento das iniciativas do Estado no setor público, buscando a redução das ações e investimentos públicos.

É bem verdade que esta nova LDB legitima a possibilidade de iniciativas mais autônomas dos sujeitos, propondo “flexibilidade” nas atribuições das competências dos entes federativos, e “descentralização” pautada na busca de parceiros ou deveres compartilhados entre a União, estados e municípios podendo configurar claramente a transferência de responsabilidades, conforme art. 8º, § 1º. Contudo, essa política nacional aponta para o que Cury (1997) denomina de “centralização diretiva”, por estar sob o jugo da coordenação da União explicitando os princípios de regulação, cabendo-lhe os mecanismos para controlar ou manter dentro dos limites os processos educacionais.

No âmbito dos serviços públicos a descentralização opera sob duas dinâmicas, embora segundo Torres Santomé (2003) apresente duas posições opostas: uma delas surge como

efeito de uma luta por democratização decorrente de um posicionamento ideológico progressista, fruto de uma crescente participação da comunidade que se sente responsável pelas intervenções e desenvolvimento de sua localidade. Nessa perspectiva a população possui maior intervenção e controle sobre a redistribuição das riquezas e tomada de decisões cabíveis ao Estado, fortalecendo a presença de governos representativos e democráticos, configurando-se como consequência da ação participativa da população.

Contudo, quando a descentralização decorre de uma política de governo verticalizada, em atendimento à política neoliberal, ela assume a tarefa de reduzir o papel do Estado, deslocando para o mercado a tarefa de regulador social mediante as medidas de desobrigação que passa a delegar funções ao mercado.

Estando comprometido com a política neoliberal, o Estado é induzido à tomada de decisões, usa a redução dos gastos públicos utilizando as medidas de privatização, e delega as empresas e até a população, bem como ao mercado, a propriedade das instituições e serviços que antes estavam sob sua responsabilidade assim, efetiva-se uma política de descentralização.

Essa política de descentralização no âmbito educacional se utiliza de medidas que revelam um paradoxo entre as reivindicações dos movimentos sociais de que sejam assegurados serviços sociais de qualidade e o papel do Estado, que em nome da autonomia dos Estados impulsiona uma política de desobrigação. A necessidade de descentralizações em todas as esferas educacionais surge da concepção de que as decisões a serem tomadas devem partir daqueles que compartilham do convívio com a população a ser beneficiada, ou seja, os Estados e Municípios teriam melhores condições de atenderem aos anseios e necessidades de boa parte da população por serem instâncias governamentais que tratam mais proximamente do contingente populacional, possibilitando aos profissionais que estão diretamente envolvidos no processo a oferecerem as informações necessárias a decisões que possibilitem uma real melhoria do desempenho escolar dos educandos.

Do ponto de vista de James Ferris (1992), uma política de descentralização deve apoiar-se em alguma forma de ‘contrato’, que ofereça a quem descentraliza algum tipo de garantia de que não serão desatendidas as funções delegadas e que não diminuirá a qualidade dos serviços oferecidos por quem recebe as novas competências. (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 41)

Segundo Torres Santomé, esse “contrato” na atualidade não oferece elementos razoáveis para uma avaliação, uma vez que, as Administrações educacionais se utilizam de

padrões de qualidade a serem conceituadas mediante elementos quantitativos, onde a seleção dos conteúdos ocorre sem qualquer tipo de negociação social.

A necessidade de descentralização aponta indiscutivelmente para a democratização do sistema educacional exigindo cotas equitativas de participação dos envolvidos no processo educativo escolar que geralmente ocorrerá abrangendo os aspectos econômicos, organizativos e curriculares.

A conquista da descentralização do sistema educacional aponta, por sua vez, para a autonomia das instituições escolares que se responsabilizarão pela tomada de medidas responsáveis e comprometidas com o sucesso dos envolvidos, em especial dos educandos. Nesse processo cabe às instituições destinar, adaptar, reelaborar, além de provocar e ampliar sua responsabilidade e atuação frente ao atual modelo de sociedade.

Na descentralização, o processo de gestão econômica possibilita às instituições destinar os recursos visando suprir as necessidades consideradas prioritárias mediante o projeto educacional definido pelos envolvidos segundo o critério de participação equitativa, onde a autonomia é exercida à medida que essas instituições utilizam os recursos no atendimento das suas necessidades e da comunidade atendida. Nesse processo cabe aos envolvidos, inseridos na instituição escolar, a responsabilidade compartilhada de definirem as prioridades e dificuldades a serem suprimidas, a partir do uso dos recursos financeiros disponíveis.

A gestão organizativa vislumbra a ampliação da participação efetiva de todos os segmentos envolvidos no processo educativo. Para tal, é necessário que a instituição tenha clareza dos segmentos que compõem a comunidade educativa, situando-os, quanto à sua participação nas decisões e na consolidação do projeto educacional delimitado, bem como possibilitando a ampliação dos segmentos sociais que, com sua multiplicidade de grupos e especificidades, devem inserir no interior das decisões escolares as discussões inerentes à diversidade a partir do olhar de cada pertença étnica, de gênero, sexo, classe social.

Outro tipo de medida para a descentralização envolve a gestão curricular que diz respeito a tomada de decisões sobre os conteúdos curriculares a serem trabalhados, bem como as decisões acerca das metodologias e recursos didáticos utilizados na efetivação desses conteúdos. São várias as implicações advindas da intencionalidade empregada na escolha dos conteúdos que serão considerados pelas instituições como válidos, pois estes conteúdos tornam-se o aspecto mais problemático no processo de descentralização, uma vez que acaba naturalizando a verticalização curricular responsável pela validação de certos conhecimentos

em detrimentos de outros, da mesma forma, produzindo conceitos e saberes que atendem a hegemonia de determinados grupos sociais.

Nessa estrutura os conteúdos assumem papel importante para o tecido social através do processo de hierarquização do conhecimento considerado válido, e o governo demonstra claramente o esforço em deter o controle dos conteúdos escolares, aprovando e produzindo textos que consolidem um conhecimento oficial que atenda aos seus interesses na legitimação das estruturas de poder, tentando perpetuar sua hegemonia.

Mas há um contexto contraditório, pois à medida que se amplia a autonomia das instituições escolares quanto à gestão econômica e organizativa, restringe-se sua autonomia na gestão curricular, uma vez que a descentralização testemunhada nas últimas décadas ocorreu de forma desorganizada e desequilibrada, e o mais agravante foi a definição de padrões de qualidade camuflados, impostos às instituições, o que nos leva a indagar sobre a equidade e influência da participação social na gestão organizativa educacional.

Apesar de estar pautada na legislação, a descentralização educacional não tem atingido seus objetivos de emancipação e autonomia quando o discurso oficial assume o propósito de tornar invisíveis as lacunas promovidas pelo próprio governo para que as instituições de fato não exerçam sua autonomia, pois segundo Torres (1993, p. 45),

[...] quando a descentralização não é acompanhada por uma modificação nas condições de trabalho, nos recursos econômicos disponíveis e na formação e atuação dos professores e professoras, essas medidas se tornam ineficazes [...]. Embora os discursos promovidos a partir da administração tentem convencer a população de que o seu objetivo é o aumento da qualidade dos serviços educativos, na verdade, as medidas de descentralização têm a ver com uma política de cortes orçamentários. Nesse sentido, a descentralização é vista como uma forma de envolver as administrações locais (prefeituras, fundamentalmente) em seu financiamento, para depois buscar o apoio econômico das famílias e empresas do entorno da escola; no entanto, o objetivo final é reduzir o financiamento público, ou, o que representaria a perfeição do modelo, fazer com que ele desapareça.

Para tal, o Estado continua a exercer o controle dos sistemas educacionais utilizando-se dos currículos nacionais obrigatórios e financiando a implantação de projetos e programas de formação que possibilitem a adoção do discurso institucionalizado por parte dos profissionais, bem como a formação do senso comum da população em atendimento aos interesses dos grupos sociais que detém o poder econômico, cultural, religioso, político e militar.

Essa contradição decorre da crise social, apontando para o embate entre o Estado e os movimentos sociais, bem como as organizações não-governamentais em torno da

descentralização. De um lado, os movimentos representativos dos diversos segmentos sociais com discursos e práticas que levam a conquista da autonomia das instituições educacionais mediante o reconhecimento e a valorização das diferentes identidades sociais inseridas em seu contexto.

Do outro, o Estado utiliza mecanismos que revelam uma tentativa de regulação social, onde a interdependência entre o modelo de produção capitalista e as ideologias conservadoras garante a sua reprodução mediante a adoção de um discurso que possibilite manipular o imaginário da população e obter o seu consentimento para esse modelo como o único cabível e necessário para as exigências da atual sociedade. Objetivando sua perpetuação e tentando explicar os fatores responsáveis para a desigualdade social, lança mão de um discurso que isenta e camufla as responsabilidades e culpabilidade dos organismos mundiais e empresas multinacionais atribuindo o fenômeno como resultante da ação individual.

Entretanto, para compreender o movimento causador das crises econômicas e sociais que se acentuam nos países em estagnação ou que apresentam lento desenvolvimento, dentre os quais estão o bloco dos países latino-americanos, não é possível sem perceber e dedicar especial atenção ao processo de crescente mundialização da economia, bem como a universalização da descentralização do capital.

Esse fenômeno merece atenção para a compreensão do agravamento das desigualdades presentes no tecido social, que teve início em 1973, quando os Estados Unidos começou a suprimir o regime de câmbio fixo de Bretton Woods consolidado no período pós Segunda Guerra Mundial como suporte para o desenvolvimento da economia nesse período, intensificando os acordos que deram origem a diversos órgãos supranacionais responsáveis pela reorganização das economias mundiais.

Mas foi nos anos 80, com a diminuição da resistência ao modelo econômico capitalista e o declínio do bloco socialista consolidados com a queda do muro de Berlin, que o capitalismo se apresentou como o único modelo possível, onde os Estados Unidos quase sem oposição consolidou o seu poder, possibilitando as elites determinantes da política econômica a impor seu ritmo aos demais países.

Esse modelo já quase sem oposição encontra um campo propício à criação de uma produção discursiva necessária a partir dos grupos e lugares sociais ligados aos “centros de poder” que não se cansam de tentar apresentar a relação entre sistemas educacionais e a lógica de mercado; atribuindo, portanto, ao primeiro deles, a culpabilidade pelos entraves que dificultam o desenvolvimento das economias nacionais e internacionais, cabendo-lhes desta forma, a tarefa mágica de solucioná-los.

A argumentação que apresenta esta relação entre educação e mercado como interligada, demonstra a ação política de produzir as explicações para as crises e desigualdades econômicas geradoras das injustiças sociais como responsabilidades das salas de aulas e instituições de ensino.

As crises econômicas e até mesmo os conflitos sociais costumam ser explicados por alguns setores sociais mais diretamente ligados aos poderes político-econômicos dominantes como fruto de uma queda dos níveis escolares, alegando que não são mais trabalhados nas salas de aula, certos conhecimentos e habilidades elementares. Ultimamente, mesmo os conflitos políticos e sua principal perversão, o terrorismo, são explicados alegando-se, por exemplo, que nas instituições escolares são usados livros-texto que manipulam o passado de certos povos e estimulam a violência de cidadãos e cidadãs. (SANTOMÉ, 2003, p. 27)

Essa tentativa de atribuir ao sistema educacional a culpabilidade da crise promovida pela economia neoliberal justifica que se apresente um quadro de reorganização dos mercados e da produção capitalista por meio de um constante processo de legitimação dos discursos numa perspectiva monetarista que produz um modelo de vida consumista.

Essa perspectiva do modelo capitalista é notória quando percebemos seu desejo e tentativas de estabelecer a dependência do sistema educacional para com o sistema produtivo, induzindo as instituições de ensino à tarefa de produzir sujeitos de mercado, e assim empreende um esforço monumental para deslocar o eixo da educação do campo dos bens sociais para um bem de consumo. Há, portanto, uma tentativa de suplantiar a ação democrática e participativa de amplos segmentos da população que se contrapõem aos efeitos perversos do mercado produtor de desigualdade.

Para Santos (1995) os mecanismos de regulação social no modelo capitalista á medida que controlam e impõem limites, geram desigualdades e exclusão, porém, visando uma gestão controlada desse sistema mantendo-as dentro de limites funcionais.

Mecanismos que, pelo menos, impedem que se caia com demasiada frequência na desigualdade extrema ou na exclusão extrema. Estes mecanismos visam uma gestão controlada do sistema de desigualdade e de exclusão, e, nessa medida, apontam para a emancipação possível dentro do capitalismo (p. 5)

Desta forma, o neoliberalismo se configurou como uma alternativa de poder utilizando estratégias políticas, econômicas e jurídicas propondo a superação da crise através de um novo projeto ideológico que ganhou densidade e espaço político, principalmente com a crise do regime de acumulação fordista. Nesse projeto a política neoliberal trabalhou na construção de um novo senso comum, um novo imaginário social que possibilitasse a assimilação das

novas verdades, as verdades de uma sociedade de mercado, cujo discurso neoliberal se apresentou como única saída para a crise.

A inserção no campo educacional desse discurso ocorreu subsidiada pelo discurso da qualidade e extrapolou os limites de um elemento substantivo e político, e apresentou a educação sob a perspectiva de um elemento instrumental e técnico, visando a eficiência em produzir indivíduos de mercado desconsiderando a trajetória histórica e tradição de discussão democrática sobre a qualidade substantiva da educação ocorrida nos últimos trinta anos do século XX.

Ao atribuir a crise do sistema educacional ao seu gerenciamento, o neoliberalismo demonstrou sua intencionalidade e natureza política: a de produzir uma identidade social específica, deslocando os olhares da sua natureza política para uma natureza técnica, ao tentar atribuir o (mal)funcionamento das instituições escolares a incapacidade técnica de gerenciamento, buscou desta forma, camuflar a relação existente entre a educação enquanto um bem social e as desigualdades sociais engendradas no tecido social em torno da classe e grupos sociais distintos como, raça, etnia, gênero, sexo, entre outros.

A consolidação e força desse novo projeto decorreram da imposição de uma intensa produção material, e a dinâmica discursivo-ideológica da sociedade mediante o poder persuasivo dos discursos neoliberais difundidos por seus expoentes intelectuais (intelectuais orgânicos, numa perspectiva gramsciana). Mas foi na segunda metade do século XX que o neoliberalismo migrou dos discursos retóricos dos intelectuais para os planos governamentais na maior parte dos governos capitalistas.

Contudo para identificar as regularidades da natureza e caráter dos programas de ajuste neoliberal, entre eles os programas educacionais que geraram as Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais, se faz necessário conhecer o poder retórico da lógica discursiva do neoliberalismo nas políticas educacionais possibilitando-nos identificar a intensa dinâmica de exclusão social, sexual e racial admitindo até um discurso de respeito às diferenças como mecanismo de suplantar o reconhecimento dos mecanismos que propiciam a exclusão, dentre eles, o racismo.

Portanto, a crise enfrentada pelos sistemas educacionais nos últimos anos gerou a crise das instituições escolares, cujo cerne foi a baixa qualidade dos serviços apresentados, que numa perspectiva neoliberal foi atribuída à ineficiência do Estado em gerenciar as políticas públicas na perspectiva de garantir a democratização da educação pautada no conceito de qualidade total e teve como única saída a privatização das instituições escolares, a fim de torná-las mais eficientes.

Para Silva (2001), foi nesse contexto que surgiram sujeitos de mercado ambíguos, pois se de um lado propiciou a produção de um sujeito otimizador do mercado, de outro, contribuiu para a criação de um sujeito prenhe de desespero e sem esperança por integrar empregos monótonos ou filas de desempregados como parte de uma grande massa. Para os neoliberais a democracia se configura como um sistema político que deveria conceder aos indivíduos formas de desenvolver sua capacidade de livre escolha na única esfera que pode garantir e potencializar sua referida capacidade individual: o mercado. O neoliberalismo, por sua vez reconduz o conceito de democracia e cidadania a uma concepção universalizante das capacidades individuais que só podem ser garantidas pela esfera do mercado, e desloca a educação do contexto da esfera da política para a esfera do mercado, onde os “sujeitos de direito” tornam-se indivíduos proprietários.

Nesse universo neoliberal a educação escolar foi utilizada para perpetuar a hierarquização e atender a um mercado de trabalho seletivo, responsável pela hierarquização dos empregos, e adotou um discurso de respeito às diferenças pela necessidade de transmitir diferentes competências e habilidades para suprir diferentes campos do mercado de trabalho necessário à competitividade, visou assegurar um mercado educacional coerente com a sociedade proposta, segundo as especificidades do neoliberalismo, e estruturou a pedagogia da exclusão.

No sistema educacional se evidencia os mecanismos que contribuem à condição de desigualdade e exclusão de amplos segmentos da população, nas dificuldades do sistema em garantir o efetivo direito à educação de qualidade, seja pela impossibilidade de acesso à escola ou pelo fracasso escolar, seja dos desfavorecidos e marginalizados socialmente e economicamente, dos precocemente inseridos no mundo do trabalho, das populações negras e indígenas, ou dos portadores de necessidades educativas especiais.

Destaco aqui o conceito de qualidade da educação desenvolvida mediante uma tradição democrática, de caráter essencialmente político, cuja gênese situa-se nas lutas de educadores e educadoras envolvidos com o desenvolvimento e a melhoria do sistema educacional apresentada no período de efervescência política dos movimentos sociais. Esse conceito de educação numa perspectiva sociológica está estreitamente ligado ao combate às desigualdades sociais, e surgiu contrapondo-se a hierarquização que inferioriza e a subordinação das camadas populares a todo tipo de dominação que alimenta a exclusão social.

O conceito de qualidade na educação defendida pelos movimentos sociais se opõe à concepção de qualidade difundida pelos grupos empresariais de gerenciamento que está atrelada a elementos burocráticos, administrativos, gerenciais, numa perspectiva econômica, o

que não esconde sua essência política, neste caso, revestido por elementos técnicos que revelam uma visão gerencial de qualidade chamada de “Qualidade Total” que filiada à defesa da colonização da educação atende aos objetivos do capital mediante a assimilação dos discursos de cunho empresarial.

Neste cenário não é difícil identificar o tipo de pedagogia, currículo e qualidade desejado pelo projeto educacional neoliberal que esbarra na luta dos movimentos sociais organizados, em face da construção de uma verdadeira democracia política e econômica.

Porém, no universo neoliberal a construção do conhecimento ocorre com perdas no campo teórico e epistemológico pois desloca a formação e a prática do educador para uma dimensão técnica e didática.

O capitalismo, por sua vez, se reconstrói com o ajustamento do plano sócio-econômico que subsidiou a consolidação de uma globalização excludente, e atingiu todos os campos da sociedade. No contexto social, essa exclusão de amplos segmentos da população naturalizou-se em decorrência de um capitalismo, refuncionalizado como única alternativa possível.

Nesse processo o fazer pedagógico inserido em uma educação de mercado se transformou em um serviço que se compra e assumiu um caráter dualista e fragmentado que, num contexto de privatizações reiterou uma qualidade destinada a poucos. Contudo, esse fazer pedagógico esteve assentado em contradições e questionamentos sobre o próprio currículo mediante a tradição democrática da teoria curricular de que,

Os currículos existentes são implicados na produção de identidades hegemônicas, ligadas a profundas divisões sociais. Da mesma forma, os métodos de ensino predominantes frequentemente discriminam, hierarquizam e dividem, frequentemente privilegiam, legitimam e autorizam certas vozes culturais em detrimento de outras vozes e culturas (SILVA, 2004, p. 177)

Portanto, as dificuldades em ofertar e garantir a qualidade na educação geraram contradições que, apesar de pautar-se nos princípios emancipatórios da igualdade, liberdade e cidadania, e se consolidou em um modelo social capitalista cujo desenvolvimento fomentaram processos de desigualdade e exclusão constituindo-se segundo Santos (1995) em sistemas de pertença hierarquizada.

Esses processos admitiam também outras formas de hierarquização presentes na sociedade capitalistas, gravemente inseridas e legitimadas historicamente pelo universo educacional, da qual, destaque o racismo.

A condição de exclusão no racismo ocorre a partir da hierarquização na perspectiva de inferiorização de raças em detrimento de outras, a exemplo do Brasil, deu-se inicialmente com

a exploração colonial, seguida da imigração, e subordinou a raça negra e posteriormente os mestiços, hoje os afrodescendentes, a configurarem os baixos extratos sociais.

A construção multicultural da igualdade e da diferença (ibid.) apresentou na modernidade significados diferentes para a desigualdade e a exclusão, comparando as sociedades do antigo regime. Contudo, as sociedades fomentadoras das relações sociais que, hierarquizam inferiorizando, existem desde o início das civilizações.

Sabe-se, porém, que a democratização da educação concentra-se na capacidade de superação da exclusão, ainda materializada nas ações de racismo pela escola, que por sua vez, detém a tarefa de abrigar os diferentes educandos e deve propiciar a valorização das diferentes culturas e meios necessários a aquisição do conhecimento que se estrutura na organização do currículo.

3.2 O currículo frente ao discurso racial

A segunda metade do século passado testemunhou a consolidação das políticas neoliberais que marcou a transição e reestruturação das políticas curriculares, proporcionou também um campo fecundo para debates sobre a educação, conseqüentemente sobre o currículo. Esses debates em consonância com a até então recente Constituição Federal de 1988 fez surgir uma legislação educacional, referenciais conceituais e ideológicos peculiares a um campo teórico específico.

Este período propiciou a produção, adoção e implementação em larga escala de temas, referenciais e subsídios no atendimento a uma política específica, dos quais destaco a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Sobre o currículo é importante salientar que traz em seu bojo o capital cultural, assim, não pode jamais estar alheio ao momento histórico e social, e pode levar-nos ao questionamento sobre como o currículo escolar tem se inserido nos territórios “marginais” de pertença e referência cultural dos alunos.

Assim como Silva (2001), precisamos compreender que o currículo corporifica os nexos entre saber, poder e identidade, uma vez que configura mais do que nunca como um campo fecundo de conflitos e lutas que se desdobram e se apresentam das mais variadas formas.

É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto sociais, uma “verdade”, mesmo que não tivessem nenhum outro efeito, nenhum efeito ao nível da escola e da sala de aula, as políticas curriculares, como texto, como discurso, são no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder (id, p.11)

Com efeito, as políticas curriculares assumem autoridade à medida que legitimam certos grupos de especialistas atribuindo-lhes ações e papéis específicos que produzem e fortalecem discursos em detrimento de outros. Dessa forma, “os iluminados” geram variados textos e subsidiam a consolidação de uma indústria cultural que circunda a educação, conseqüentemente, a escola em forma de currículo, textos e cartilhas didáticas.

Responsável pelo processo de inclusão e exclusão de certos saberes de grupos e indivíduos, o currículo estabelece diferenças construindo hierarquias, conseqüentemente, produz identidades sócio-culturais, onde os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar naturalizam os efeitos de sentido produzido, também visto como uma trama de significados, prática de significação, portanto, produtiva. Ao ser analisado como prática discursiva, ou seja, visto como um texto e analisado como um discurso (Ibid.) uma vez que, em sua trajetória ficam registrados os traços das disputas por predomínio cultural, o currículo é claramente uma relação social, que por sua vez, traduz relações de poder.

Portanto, é necessário compreendermos como os diferentes grupos sociais se situam e atuam no processo de produção cultural contribuindo com o estabelecimento das relações de poder que resultam e dão origem ao processo de significação inerente ao currículo, onde recorro a similaridade apresentada por Silva entre, significação e poder com o saber-poder apresentado por Foucault.

As práticas culturais implementadas através das políticas curriculares recentes, tendem a produzir identidades sociais onde os sujeitos produzem uma trama de significados que lhes confere determinadas identidades. Tais identidades são forjadas por intermédio dos grupos sociais nos quais estão inseridos e que se definem mediante o processo de produção da diferença, situadas no interior de práticas de significação. Porém, este processo tende a não ocorrer sem contestação, conflitos e negociações.

O processo de constituição da identidade não ocorre dissociado do processo de constituição da alteridade, onde segundo Hall (2003) “é uma produção inconclusa, incompleta, constituída no interior da representação, ou seja, a construção do eu ocorre a partir da representação conferida ao outro, diferente do eu, constituindo as relações de poder”.

No interior das relações de poder, a diferença se configura como hierarquização que atribui superioridade e inferioridade as representações das identidades. Contudo, há um referencial, e é esse referencial étnico-racial que precisa ser reconhecido, conhecido e desmistificado, pois a consciência de uma pertença étnica possibilitará um processo emancipatório e consciente de construção da identidade, podendo o indivíduo reconhecer a significação do seu papel nas relações hierárquicas.

As recentes discussões, estudos e pesquisas que abordam a identidade étnico-racial se institucionalizaram a partir da década de 90, com o financiamento e produção em larga escala de referenciais curriculares que tentaram aproximar o discurso das políticas governamentais às novas identidades sociais que emergiam se rebelando em decorrência da repressão, visando a auto-afirmação. No currículo esse processo foi também conflituoso e reforçou a sua dimensão como território contestado, pois organizou e produziu diferentes identidades, e ocupou uma posição central nos atuais projetos de reforma social e educacional pois,

[...] como macro discurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhes sejam convenientes. (SILVA, 2001, p.29).

Deve-se compreender que as formas de materialização do currículo só terão sentido se for considerada sua relação com questões que indagam as formas de organização do conhecimento escolar apontando para a necessidade de uma pedagogia crítica pautada nas relações e produção material e simbólica do cotidiano, propiciando um repensar apelando para a política da diferença e do fortalecimento do poder, onde as escolas reconheçam as formas e processos imbuídos na produção de significados e os analise amplamente em seu sentido político-cultural.

Para a educação, esses estudos se ampliaram e fortaleceram em tempos de globalização conjuntamente com as teorias do multiculturalismo, especificamente o multiculturalismo crítico ou revolucionário por sua grande influência no campo educacional, que fundamentou a necessidade de uma educação multicultural pós-moderna, conseqüentemente, uma pedagogia e currículo crítico, devendo a escola ser um espaço privilegiadamente articulador da integração multiétnica e multicultural apesar de não possuir exclusividade sobre esses fenômenos.

O currículo é, portanto, “um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (Moreira & Silva, 2005, p. 28), desta forma, ocupa posição central também de transformação das relações de poder, objetivando não a remoção, mas sua transformação. Há que se perceber o processo de manutenção e transgressão no tratamento dado ao currículo, na observância dos textos e discursos utilizados ratificando a relação entre discurso e relações de poder, e o seu papel no currículo, no processo de produção de identidades individuais e coletivas, no interior das instituições escolares, e que podem afetar comunidades inteiras.

Nessa perspectiva, o currículo pode ser considerado como um artefato social e cultural, cuja análise da produção dos saberes o situa como peça das relações de poder, e se o poder forma saber, produz discursos, e cabe ao currículo por sua vez, materializar os discursos por meio de livros, normas, leis, conhecimentos, verdades, participando ativamente na produção de identidades.

Sendo assim, a política curricular deve partir da construção da identidade do indivíduo valorizando sua trajetória e desvendando as relações de poder pertinentes à sociedade de classes no capitalismo. É importante destacar que quando há o silenciamento dos elementos históricos e culturais de um povo, por vezes nos questionamos, tendendo ao ceticismo, se é possível uma política curricular emancipatória pautada na ressignificação das relações nas atuais sociedades.

Retomo uma característica peculiar do currículo enquanto território contestado, onde a produção e reprodução das relações sociais desiguais e injustas encontram resistência e conflitos e por vezes possibilitam um contexto de reflexão sobre o currículo, que ainda se apresenta eurocêntrico. Essa reflexão deve propiciar um conhecimento que contemple as diversidades histórica, social, racial, étnica e cultural em face de processo emancipatório do indivíduo.

3.3 A construção multicultural da diferença

As tensões que permeiam as relações mundiais nas sociedades modernas influenciaram os debates e a inserção de temas que tratam da identidade étnico-racial e apresentam as responsabilidades da escola na mediação dos conflitos pertinentes às relações desiguais visando tematizar as diferenças, pautado no multiculturalismo a teorização e na percepção de como as diferentes identidades contracenam.

Contudo, o debate em torno do multiculturalismo, por si só, assume campos teóricos diversos, problematizando amplos segmentos sociais, formulando divergências e uma produção discursiva pouco consensual que é permeada por tensões, onde existem diferentes noções de multiculturalismo, nem todos de sentido emancipatório.

Na sua formulação o multiculturalismo percorre campos teóricos distintos, e a descrição de sua trajetória nos remete as discussões travadas na sociedade norte-americana, onde os críticos conservadores lançaram as bases para a discussão da pluralidade cultural e busca justificá-la a partir da presença dos imigrantes latinos, entre outros. A constituição da identidade cultural e política desses grupos étnicos influenciaram a configuração de instituições sociais e políticas, e leis que visavam garantir a compreensão desta pluralidade, promovendo a instauração das bases da sociedade democrática. Mas, vale ressaltar que as leis norte-americanas não impediram a segregação e a tentativa de extermínio do diferente e o preconceito ao não-anglo-saxônico cristão (GUIMARÃES, 1999).

Ao traçar as contribuições das teorias do multiculturalismo no campo cultural da raça e etnicidade faz-se necessário discorrer sobre as diferentes tendências na perspectiva de compreender as múltiplas formas de percepção e construção da diferença.

O multiculturalismo conservador assenta-se na representação do afro-americano numa visão colonial, que aliada às teorias evolucionistas, retrata a África como território selvagem, abrigo de criaturas bárbaras, inferiores aos civilizados da cultura ocidental. Nesta visão, a sociedade branca estereotipa os africanos comparando-os a selvageria dos animais ou à docilidade das crianças, constituindo o legado colonialista da supremacia branca e forja elementos de suporte para as elites brancas na ocupação das posições de poder.

Mesmo que eles se distanciem das ideologias racistas, os multiculturalistas conservadores disfarçam falsamente a igualdade cognitiva de todas as raças e acusam as minorias malsucedidas de terem “bagagens culturais inferiores” e “carência de fortes valores de orientação familiar”. Esta posição “ambientalista” ainda aceita a inferioridade cognitiva negra com relação aos brancos como uma premissa geral e oferece aos multiculturalistas conservadores um meio de racionalizarem o fato pelo qual alguns grupos minoritários são bem-sucedidos enquanto outros não. Isto também oferece à elite cultural branca a desculpa que precisam para ocupar desproporcionalmente e irrefletidamente as posições de poder. (MCLAREM, 1997, p. 113)

A tentativa de construir uma cultura comum e a supressão dos dialetos estrangeiros anulando a possibilidade de uma educação bilíngüe subsidia Mclarem (1997) a apresentar os fatores para a rejeição desse multiculturalismo homogeneizante.

Numa perspectiva pluralista, o multiculturalismo humanista liberal reconhece a igualdade natural entre as raças, porém, atribui à desigualdade social dos Estados Unidos e a inferiorização de suas populações latinas e negras às oportunidades sociais e educacionais desiguais. Essa perspectiva decorre de um humanismo etnocêntrico e universalista e apresenta a viabilidade da equidade social através da modificação da estrutura sócio-cultural e econômica.

O multiculturalismo liberal de esquerda, por sua vez teoriza as diferenças culturais tratando-a como essência, cuja existência está dissociada da história, cultura e poder. Essa perspectiva reduz a identidade do indivíduo à sua experiência particular, cujo universo particularizado produz elementos discursivos e ideológicos constitutivos à sua identidade cultural e ignora a complexidade estabelecida na construção histórica e cultural da diferença.

Esse multiculturalismo, instituído na sociedade norte-americana preconizava que as diversas culturas existentes no interior de seu território estavam assentadas sobre o racismo. Os Estados Unidos da América segrega a população negra que compunha grande parte da população, em guetos. Mas é na década de 50 que as organizações americanas subsidiam através da luta pelos direitos civis, o questionamento das teorias assimilacionistas, que são rejeitadas por pressupor a desvalorização do patrimônio cultural das minorias étnicas que forjaram a identidade americana, cuja desvalorização está assentada em um imaginário de africanismo apresentado como cruel e de selvageria.

É, portanto, na visão liberal que se fortalece o aporte teórico necessário a sociedade moderna de legitimação e institucionalização do racismo, pois pressupõe e subsidia a construção da sociedade norte-americana sob a harmonização dos diferentes grupos étnicos e sociais na perspectiva da homogeneidade cultural, conferindo superioridade ao elemento branco universalizado que é privilegiado na hierarquização dos significados produzidos. Nessa perspectiva, as teorias do multiculturalismo tentam administrar as contradições no interior de uma política da diferença buscando reinscrever as práticas de dominação, e McLaren (1997) destaca que o multiculturalismo liberal e conservador são tendências de uma política de assimilação.

Na crítica ao multiculturalismo humanista liberal e liberal de esquerda, McLaren também desenvolve e defende a idéia de um multiculturalismo crítico e de resistência destacando o papel da língua e representação na construção de significado e produção de identidade onde os efeitos “transruptivos” devem alcançar as relações sociais, culturais e institucionais “*lócus*” da produção dos significados constitutivos da diferença.

A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. (1997, p. 123)

Sob a égide das críticas progressistas, o multiculturalismo assenta-se no questionamento sobre a construção da diferença e identidade, cujas contribuições dos estudos inseridas no campo educacional subsidiam os debates a cerca das relações étnico-raciais percebendo a verticalização imposta a grupos sociais excluídos. Nessa perspectiva tematiza a imposição social destinada aos negros e seus descendentes que ocupam os mais baixos extratos sociais, vítimas do processo mercantilista mundial quando os africanos foram forçados a migrarem como mão-de-obra escrava.

Vale ressaltar que a complexidade dos termos aqui relacionados, como raça e etnicidade aliado ao deslocamento de significados e contextos não contribui na perspectiva de Lovelace (1995) para esclarecer o significado do termo multiculturalismo.

Para Maclaren as diferenças decorrem da produção ideológica e recepção dos signos culturais, ou seja, são construídas historicamente e culturalmente, e as situa como posição central teórica do multiculturalismo crítico. Essa produção teórica auxilia a adoção de um currículo multiculturalista crítico frente às políticas de significação que estereotipam e excluem, uma vez que sugere a observância e o tratamento à “diferença” sem cair na tentação do “essencialismo” e nos “centrismos”, mas, pautado em uma solidariedade que consolide os princípios de liberdade, democracia e cidadania crítica construídos na resistência decorrente do conflito social, fornecendo os recursos e elementos de reestruturação das relações do poder dominante.

Visando a compreensão dos mecanismos de regulação e de poder que autorizam certos discursos e silenciam outros, o multiculturalismo crítico subsidia uma proposta educacional pautada na valorização e representação das identidades também no universo escolar. Esta educação multicultural situa-se na efervescência de mobilizações sociais como resultado das discussões travadas frente ao racismo e a exclusão social de “minorias” étnicas, propondo a equidade social por meio da compreensão e contextualização das diferenças, e como elas se articulam no campo conflitante dos interesses econômicos, políticos e sociais. Compreendendo a relação íntima entre cultura e poder, e como as identidades se articulam e se relacionam no espaço educacional, cabe aos educadores ressignificar a pedagogia na

perspectiva de oportunizar espaços para vozes culturais, anteriormente silenciadas, em currículos que desafiam preconceitos.

Desta forma, esse multiculturalismo apresenta o aporte teórico de sustentabilidade à pedagogia crítica pautada na práxis revolucionária, cujo início é a consciência intersubjetiva reflexiva que possibilita por sua vez, a resistência à dominação.

Para consolidação de uma pedagogia crítica, uma consciência intersubjetiva reflexiva não é suficiente, outros elementos e posturas precisam estar imbricados no processo. Necessitamos adotar uma linguagem crítica, acompanhamento das esferas públicas contra-hegemônicas, de intervenção no sistema de opressão patriarcal.

Nesse processo de reestruturação curricular cabe aos educadores e responsáveis desafiar as críticas que negam a diferença e deve ir além das proposições apresentadas pela literatura indicada, desafiar sua própria tolerância ao eurocentrismo, significar a diferença reconhecendo a hierarquização de determinados grupos na produção do conhecimento superior ocidental, oportunizar aos estudantes leituras também de oposição ao proposto, além de reconhecer a necessidade e importância dos elementos necessários a uma pedagogia dialógica onde os envolvidos se percebem como sujeitos participantes da história.

Na perspectiva multicultural crítica, as diferenças étnico-raciais não podem estar dissociadas das relações de poder, portanto, um currículo multicultural oportunizará aos educandos o respeito pela diversidade superando o tratamento à diferença que é utilizada como princípio de inferiorização, possibilitando a adoção do trabalho coletivo na busca pela justiça social, o desenvolvimento de habilidades, atitudes e pensamento crítico, indispensáveis ao fortalecimento do poder individual e coletivo, desta forma, estará o currículo promovendo o diálogo das diferenças.

3.4 O racismo nas sociedades contemporâneas

O tratamento dado à diferença tendo como pano de fundo as formulações teóricas decorrentes da abordagem multicultural produz elementos de estudo na delimitação das categorias “raça e “etnia” a partir da construção norte-americana na estruturação das teorias raciológicas no século XIX e a experiência britânica onde tem destaque as comunidades étnicas propiciando a reflexão sobre o “ser britânico”, bem como, as práticas que subsidiavam o tratamento da homogeneidade cultural silenciando a categoria raça.

Segundo Fernandes (1972) a cerne do problema racial brasileiro concentra-se na persistência de um modelo assimétrico das relações de raça que, associado a assimetria

socioeconômica dos segmentos raciais brasileiros tem sua manutenção assegurada pelo racismo. Esta abordagem é posteriormente defendida por Nascimento (1980), Ianni (1987), Hasenbalg (1979).

Pelas mesmas razões, o “dilema racial brasileiro” também é complicado. Não tanto por desempenharem os brancos, negros e mulatos os papéis que deles se esperam de disfarçar ou negar o “preconceito de cor”, mas porque o único caminho aberto à mudança da situação racial depende da prosperidade gradativa, muito lenta e irregular, dos negros e mulatos. Sob esse aspecto, é fora de dúvida que o preconceito e a discriminação, nas formas que assumem no Brasil, contribuem mais para manter o modelo assimétrico das relações de raça do que para eliminá-lo. (FERNANDES, 1972, p.73)

Contudo, o conceito de raça aqui estruturado, se opõe ao conceito construído no Brasil no século XIX subsidiado por um discurso evolucionista e determinista que utilizou a ciência na estruturação das diferenças e delimitou inferioridades.

Utilizo aqui o conceito de “raça” apresentado pelas ciências sociais, uma vez que, segundo Guimarães (1999) não corresponde a nenhuma realidade natural e só será possível combater o racismo a partir do reconhecimento da realidade social. Para Hall (2003, p. 63) “raça é uma categoria discursiva e não biológica”, portanto, é uma construção política e social.

Conceitualmente, a categoria “raça” não é científica. As diferenças atribuíveis à “raça” numa mesma população são tão grandes quanto aquelas encontradas entre populações racialmente definidas. “Raça” é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo. (HALL, 2003, p. 69)

A utilização do termo “étnico” ocorreu inicialmente no período pós-guerra em repugnância ao termo “raça” que foi utilizado para justificar diferenças biológicas estruturadas no Brasil no século XIX. O conceito de “etnia” assume nesse período uma oposição binária ao conceito “raça”. Posteriormente, os dois termos assumem o mesmo significado, como é utilizado atualmente pelo movimento negro para constituição dos processos identitários como mecanismo de luta no combate às desigualdades entre os segmentos étnicos.

Ao analisarmos o conceito apresentado por Hall (2003, p. 62) “a etnia é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais, e sendo raça uma construção cultural assumem, portanto, o mesmo princípio de constituição e o mesmo fim, de diferenciar socialmente um grupo do outro”.

Ao traçar a trajetória do racismo no Brasil deve ser considerado o tratamento dado à diferença. No período colonial com a formulação das teorias raciológicas no século XIX, o racismo pautou-se no essencialismo da diferença, onde o princípio de exclusão e foi estruturado na hierarquia das raças, subalternizando ideologicamente a raça negra. O princípio de desigualdade ocorreu inicialmente na exploração colonial, e posteriormente no processo imigratório definido pelo determinismo biológico da desigualdade racial, pois era “a partir da ciência que se reconheciam diferenças e se determinavam inferioridades” (SCHWARCZ, 1993, p. 28).

No Brasil, as teorias racistas se desenvolveram principalmente no século XIX esboçando o perfil mitificado do negro e seus descendentes como marginal, inferior, vagabundo, incompetente, e estruturou condições e elementos de legitimação do negro como anticidadão. Essa visão racista institucionalizou a política de branqueamento como mecanismo de manutenção das relações raciais excludentes visando combater o maior enegrecimento do país como faceta da miscigenação como forma de extinguir a presença negra no país.

Segundo Schwarcz (1993), esse processo operou em várias esferas:

- 1) provar a todos de maneira sutil a inferioridade dos negros e a superioridade dos brancos;
- 2) atestar que no Brasil nunca houve barreiras raciais, todos eram tratados igualmente (estratégia contra possíveis revoltas);
- 3) gerar um sentimento de repulsa do branco pelo negro e de resignação do negro diante de sua própria inferioridade. (p. 119)

Nesse período as organizações elitistas se utilizaram também do movimento abolicionista para assegurar o lugar privilegiado da elite branca e a “integração harmoniosa” da mão-de-obra negra, necessária ao projeto de sociedade de unificação nacional diante dos conflitos decorrentes do sistema escravista.

Porém, diante das crescentes revoltas dos negros escravizados que colocava em risco a sustentabilidade do modelo econômico do século XIX, as elites tentaram descaracterizar a luta social por liberdade e equidade, legalizando a abolição, pois restavam-lhes duas saídas, [...] fechar os olhos às crescentes rebeliões de escravos e correr o risco de que uma revolução acabasse por libertá-los ou tomar o movimento das mãos deles e institucionalizá-lo como se fosse um presente, um brinde aos cidadãos brasileiros. (Ibid., p. 122)

Vale ressaltar que a abolição não freou a reprodução no Brasil dos preconceitos europeus nem tampouco possibilitou a construção de uma visão positiva do negro que deixava de ser tratado como escravo e passava a ser visto como marginal, de mercadoria à “massa”.

Mediante a nova ordem social atrelada à República, as teorias racistas ressurgem revestidas de uma nova política racial mitificando uma falsa harmonia entre as raças, com o advento do mito da democracia racial e a busca pelo branqueamento da população.

Juntamente com essas novas teorias racistas destacam-se alguns intelectuais a exemplo de Oliveira Vianna, que apresentava para o aperfeiçoamento da população a necessidade de extirpar o sangue negro da formação do povo brasileiro, conseqüentemente, os mestiços que ocupavam escalas ainda mais inferiores, considerados impuros. Nina Rodrigues, por sua vez, buscou apresentar e fundamentar o inatismo da inferioridade pertinente à raça negra como empecilho para o desenvolvimento e progresso da nação.

Nesse processo já não havia interesse de aproveitamento da mão-de-obra negra, já que era responsável pelo enegrecimento do país, conseqüentemente, o atraso da nação. E mediante incentivos à imigração de povos brancos considerados “puros” tentavam superar o enegrecimento do país subsidiando uma política que continuava a descrever o negro como lascivo, libidinoso, pernicioso, imoral, violento.

Com o projeto de nacionalidade em consonância com o novo regime, e a certeza da naturalização da imagem negativa do negro absorvida pelo senso comum, institui-se o silêncio que camuflava os conflitos raciais, ao tempo em que era apresentada uma falsa harmonia entre as raças. O silêncio consolidou a eficácia do novo racismo, subsidiado principalmente pelo discurso científico de Nina Rodrigues e a literatura antropológica de Gilberto Freyre.

O discurso da cultura nacional no início do século XX tenta forjar, portanto, uma pertença nacional constituída por um racismo brasileiro “heterofóbico” (Guimarães, 1999) a partir do princípio universalista antidiferencialista (Santos, 1995) cuja construção de uma identidade nacional tenta sobrepujar as demais identidades pela negação absoluta das diferenças. Nesse contexto surge o mito da democracia racial brasileira consolidando ampla política cultural na perspectiva da homogeneidade.

O pensamento racista brasileiro, àquela época, nada mais era que uma adaptação do chamado “racismo científico”, cujas doutrinas pretendiam demonstrar a superioridade da raça branca. Se é verdade que cada racismo tem uma história particular, a idéia de “embranquecimento” é, com certeza, aquela que especifica o nosso pensamento racial. (GUIMARÃES, 1999, p.49)

Desta forma, percebemos que atendendo a interesses determinados, o mito da democracia racial consolidou uma nova faceta do racismo brasileiro no início do século XX que se perpetua como mecanismo de produção de excluídos, cumprindo o papel de inserir o negro e o mestiço na sociedade brasileira, assumindo papéis determinados e inferiores na hierarquização social que, mesmo após a, permanece sem acesso aos bens e meios de produção.

O mito da democracia racial visa camuflar o racismo e bloquear a organização negra, uma vez que internalizava nos membros da sociedade o engodo da igualdade de oportunidade, reforça o sentimento de inferioridade do negro por não ter “capacidade” de aproveitar tais oportunidades, transferindo mais uma vez para as vítimas à culpa de sua situação de miséria e marginalização. (SILVA, 1995, p. 34)

Nesse período de consolidação do mito da democracia racial assume destaque a obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala* (2004) por ser mitificada como fundadora de uma nova nacionalidade que impôs aos brasileiros em vez do direito à diferença, o direito à indiferença por meio de uma falsa política da homogeneidade cultural constituído pelo imaginário da miscigenação.

Na obra de Freyre a apologia da mestiçagem aponta para o branqueamento da pele como elemento de desenvolvimento cultural, fazendo alusão a tipos humanos africanos de pele mais clara trazidos para o Brasil, como superiores aos grupos africanos de pele mais escura destinados aos EUA. Esta faceta possibilitaria ao miscigenado brasileiro, melhores condições de aceitação, adaptação e assimilação dos valores, comportamentos e conduta do homem branco, ou seja, a eugenia tornaria o homem mestiço superior ao homem negro, portanto, a miscigenação brasileira na obra de Freyre tornara-se símbolo de progresso.

A obra de Gilberto Freyre instaurou a ideologia racista da necessidade do abrasileiramento do negro, que era cada vez mais desejado à nação, à medida que os negros se identificavam menos negro, livrando-se da renitência e tornando-se mais civilizado pois internalizou a ideologia do branqueamento, usurpando-se a identidade racial dos grupos dominados.

Criando a cultura da mestiçagem Freyre com seus personagens em *Casa Grande & Senzala* não supera a condição subalterna do negro que é apresentado desempenhando papéis de servidores e fundamenta a *cultura do mestiço como a cultura da negação do negro* (Schwarcz, 1993).

Embora Freyre faça emergir a questão racial no início do século passado colocando o negro em foco, silencia e reveste a identidade racial brasileira com o mito da democracia racial apoiado por uma antropologia cultural.

Contudo, o desvelamento da falácia do mito de democracia racial só ocorre na segunda metade do século XX, a partir das lutas sociais travadas pelo movimento negro e feminista na superação a desigualdade pertinente à sociedade brasileira, hegemonicamente masculina e branca propiciando elementos de estudo e pesquisa das relações raciais para a construção da identidade negra.

As mobilizações e discussões propiciadas pelos movimentos antirracistas esbarram na “naturalização” do racismo em todos os campos sociais, uma vez que a sociedade brasileira não reconhece o racismo como responsável pela desigualdade racial no país, quando não, o silenciamento impede o reconhecimento da identidade racial brasileira, conseqüentemente os mecanismos de perpetuação do racismo.

Analisando a questão racial no Brasil, percebemos a construção da nacionalidade brasileira assentada no racismo, que exclui e hierarquiza, inferiorizando o negro e consolidando a ideologia do branqueamento. Esta nacionalidade tentou silenciar na teoria papéis raciais, utilizando a política da universalização, porém, na prática utiliza as diferenças para assegurar a estratificação, naturalizando uma imagem negativa do negro e o racismo torna-se o principal mecanismo de desigualdade e exploração.

4 A POLÍTICA CURRICULAR EM UNIÃO DOS PALMARES: MECANISMO DE SILENCIAMENTO DE UMA IDENTIDADE RACIAL

Educação [...] refere-se ao processo de “construir a própria vida”, que se desenvolve em relações entre gerações, gêneros, grupos raciais e sociais, com intenção de transmitir visão de mundo, repassar conhecimento, comunicar experiências.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

4.1 Um movimento e uma lei: resistência ao racismo

A valorização dos diferentes tipos humanos constituintes da sociedade brasileira deve embasar-se no fato de que ser diferente não é ser inferior, dispensando o tratamento racista, preconceituoso, discriminatório e omissivo, prática ainda frequente em nossas salas de aula diante das riquíssimas contribuições humanas na constituição histórica e produção do conhecimento. Desta forma, as diferenças étnico-raciais não podem ser vistas e entendidas como indicadores de inferioridade entre as pessoas.

Na educação, constata-se a consolidação do racismo refletido nos índices de analfabetismo, reprovação e evasão escolar que atinge principalmente os negros, pois segundo pesquisas e estudos realizados nos últimos anos, o acesso e a permanência na escola varia de acordo com a raça/etnia da população, ratificando a relação existente entre educação escolar e preconceito racial.

Contudo, a problemática do racismo no campo educacional, impulsionado pelas mobilizações sociais tem promovido a produção de uma legislação em atendimento à diversidade, a exemplo da preocupação demonstrada em artigo da Constituição Federal/88, quando preconiza que o Brasil “deve assegurar a todos o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, bem como, outros grupos “atores” do processo civilizatório nacional.” Estes preceitos constitucionais também estão presentes na LDB 9394/96, que, reformulada em 2003, teve o acréscimo da Lei 10.639 tornando

obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Em consonância com essa efervescência nacional em torno da Lei 10.639 surgiu no município de União dos Palmares, em 2002, uma equipe de educadores imbuídos no resgate da identidade negra. Inicialmente formada por 17 profissionais, esse grupo celebrou a parceria entre órgãos públicos da educação estadual, municipal e movimentos culturais locais, onde, por meio de estudos sistemáticos desenvolveram projetos e ações específicas acerca da história do município, destacando a influência da matriz africana na cultura local e consequentemente, a condição e o papel do negro no desenvolvimento da sociedade palmarina. Essas atividades ocorreram sempre no sentido de oportunizar conhecer um pouco mais da história local, história e trajetória dos negros no Brasil, bem como discutir a questão do negro e da educação no município.

À medida que os estudos e ações se intensificaram, o grupo percebeu que a comunidade palmarina necessitava reconhecer o papel do Quilombo dos Palmares para a formação do atual município compreendendo o processo de constituição da identidade dos afrodescendentes.

À medida que se intensificaram os estudos, emergiram inquietações e anseios em proporcionar mobilização educacional em torno da identidade racial culminando em reuniões e envolvendo diversos profissionais da educação em atuação nas escolas públicas e privadas do município, debatendo temáticas inerentes à negritude e ao racismo. Após vários debates surgem propostas e encaminhamentos que foram posteriormente estudados e analisados pelo grupo gestor de mobilização.

Mediante as mobilizações proporcionadas pelo grupo que passou a denominar-se Ìlú Aiye, em dialeto africano significa “terra onde ecoaram os atabaques”, tornou-se evidente o crescente incômodo das autoridades educacionais que já não se mostram receptíveis às propostas curriculares apresentadas, de formação para os educadores e inclusão no currículo de temáticas sobre o papel e a condição do negro principalmente no município. À medida que o grupo Ìlú Aiye demonstra uma ação mais consciente, as autoridades educacionais mostram-se indiferentes às proposições.

A partir da parceria com a Secretaria Estadual de Defesa e Proteção das Minorias - SEDEM (antiga SEPES) e assistência jurídica, formatamos duas leis que foram encaminhadas ao poder legislativo do município para aprovação. Após inúmeras tentativas de sensibilização e esclarecimento, as referidas leis foram aprovadas em 03 de março de 2003.

A lei 993/03 de 12 de março de 2003 institui,

[...] a formação do corpo docente e especialistas educacionais municipais, visando a implantação de conteúdos e temáticas no currículo baseados na história do município, na história do negro e do índio propondo a adoção de uma pedagogia racial na perspectiva de valorização das diferentes identidades étnico-raciais constituintes da localidade. Esta lei expressa a preocupação do grupo de mobilização com a abordagem racial do fazer pedagógico legitimando a formação específica para os educadores proporcionando-lhes o arcabouço teórico necessário ao recorte étnico-racial nas diversas áreas do conhecimento.

Contudo, é objeto desta pesquisa a análise da lei 994/03 de 12 de março de 2003, destacada por configurar um marco legal de possibilidade de reformulação da política curricular do município, pois dispõe sobre a inclusão no currículo da rede municipal do ensino fundamental e médio, conteúdos relativos à história do município e à contribuição da raça negra na formação sócio-política e cultural da região.

Vale ressaltar que na oportunidade o grupo Ìlú Aiye passa a se configurar como contra-hegemônico à política curricular vigente de naturalização do racismo, impulsionados a assumir o papel de movimento social, fato que provocou o afastamento de vários integrantes. Essa transição culminou com a institucionalização da Organização Não-Governamental Ìlú Aiye – Equipe Gestora das Temáticas Afrodescendentes Palmarinas objetivando,

[...] contribuir para a viabilização do desenvolvimento da comunidade afro-brasileira, buscando tanto quanto possível, a paridade sócio-econômica e cultural entre os grupos étnicos de União dos Palmares, através de pesquisas, estudos, disseminação do conhecimento, mecanismos jurídicos e eventos culturais. (Estatuto Social, 2003)

Desde então o grupo realiza seminários, eventos culturais e fóruns de debates com a comunidade local através de parcerias com entidades e instituições, dentre elas: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Alagoas, Sindicato dos Trabalhadores em Educação e movimentos da Igreja Católica.

Essas ações ocorrem em contraposição à política curricular local que é permeada por relações e decisões curriculares verticalmente definidas por esferas de poder centralizada, restrita e legitimadas por interesses de uma tradição política exercida pelas “famílias políticas tradicionais” da região, que se perpetua há séculos, assentada claramente sob bases senhoriais. Dessa forma é constatada a relação currículo/identidade/poder, cuja intencionalidade é assegurar a formatação de identidades sociais pertinentes à perpetuação da estratificação social.

Nesse contexto, os negros constituintes da população palmarina, existentes na região decorrente da herança quilombola, configuram as classes populares e estão inseridas nas relações de poder por meio do movimento social como forma de resistência as relações de poder, contudo, sem romper com as estruturas de poder desiguais.

Essa população negra, por sua vez, tem na escola pública a mais importante possibilidade de ascensão social e superação da sua condição de explorado. Porém, o tratamento dado à educação formal pública também no município amplia a exclusão dessa população, para além da dificuldade de acesso à escola pública perpassando à adequação da política curricular como mecanismo de ratificação do racismo.

[...] Diante de tal realidade, é ainda mais importante que façamos o trabalho de escavação cultural, de revelação dos momentos positivos e negativos do poder, resgatando para nossas memórias coletivas o significado do poder cultural diferencial para uma sociedade em crise. (Apple, 2005, p. 55)

Sabemos que na negociação das identidades no decorrer das relações de poder, a produção e articulação dos saberes tornam-se imprescindíveis para a delimitação dos papéis sociais, uma vez que, para Foucault (1990) o poder é um jogo de relações, portanto, as relações de poder estão inseridas no tecido social, onde no município se estabelecem sob bases desiguais e a compreensão desse processo só é possível a partir da observância dos instrumentos utilizados na legitimação de certos grupos sociais em detrimento de outros.

4.2 A disciplina Cultura Palmarina na produção de sentido

O século XXI é palco da institucionalização das reivindicações do movimento negro no âmbito educacional que produz uma legislação específica no combate ao racismo, ampliando o discurso pedagógico para além da pluralidade cultural, temática presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais em seu volume 10 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, ambos amplamente absorvidos nas formações pedagógicas delineando os discursos educacionais.

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (PCN, vol. 10, p. 19)

Embora esses referenciais possibilitem a percepção do universo diferencialista que circunda as diversas identidades sociais, é relevante percebermos no trabalho de análise, a função desempenhada pelo Estado na delimitação da política curricular, que assume um discurso racial “democrático”, contudo, delimita e configura o processo de formação docente limitado aos referenciais buscando controlar os discursos circundantes ao processo de assimilação do arcabouço teórico apresentado, onde o Estado tentou apropriar-se do significado das identidades, uma vez que o currículo é um artefato social, torna-se um espaço de significação, portanto, estreitamente ligado ao processo de formação das identidades raciais.

Frente à reivindicação dos movimentos sociais e a discussão nacional em torno do racismo no contexto educacional, esses referenciais se inserem na política curricular do município de União dos Palmares produzindo a disciplina Cultura Palmarina, a qual surge e se configura como um importante elemento simbólico do projeto social de Estado, um projeto de silenciamento da positividade da identidade negra. Esse projeto se materializa em um discurso que utiliza textos que mitificam personagens negros contribuindo para o distanciamento entre o momento histórico vivido na formação do Quilombo dos Palmares e sua contribuição para a formação étnico-racial da comunidade palmarina.

Contudo, evidencia-se que as referidas leis, federal (10.639/03), municipal (993/03), e atualmente com a Lei estadual (6.348/2008), em seus textos não preconizam o trabalho curricular particularizado em uma disciplina, uma vez que, as diretrizes nacionais e a reivindicação dos movimentos sociais propõem o recorte étnico-racial a todo componente curricular como mecanismo de combate ao racismo institucionalizado.

Nesse contexto, os “iluminados” integrantes da gestão educacional municipal, legitimados pelos grupos que ocupam os elevados estratos sociais e econômicos na região, definiram os textos que devem subsidiar o trabalho curricular da referida disciplina atribuindo uma especificidade ao currículo, que é produzido sob a ótica da estratificação, ou seja, discriminando a discussão racial inerente a história local ao condensá-la em um aglomerado de conteúdos que são restringidos por blocos de textos distribuídos às instituições escolares sem um tratamento seletivo, organizacional.

Os textos apresentados surgem consolidando uma indústria cultural que tem alimentado a educação por meio do incentivo ao consumo desenfreado de propostas curriculares. Essa autoridade confere identidade aos envolvidos na política curricular por meio da hierarquização dos papéis cujos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar naturalizam as práticas de significação produzidas mediante a prática discursiva.

Nesse processo, a equipe gestora formada por técnicos que trabalham na sede da secretaria municipal da educação, são responsáveis pelo delineamento da educação pública no município e têm apresentado a disciplina Cultura Palmarina como mecanismo de valorização da população negra na região respaldada pela legislação nacional e municipal. Contudo, a seleção do texto aqui analisado mostra uma despreocupação da equipe responsável pela definição dos conteúdos a serem tratados mediante a seleção dos discursos a serem veiculados no âmbito educacional, uma vez que apresenta informações dúbias para o mesmo fato, revelando a inexistência de pesquisa comprometida com a história de vida da população. Bem como, a centralização da seleção dos textos, além de ignorar a produção material e imaterial de grupos culturais específicos.

Essa prática centralizadora ignora a cultura como espaço enunciativo, onde os diferentes grupos sociais e movimentos devem ser reconhecidos como espaços de produção de cultura, uma vez que etnograficamente, a cidade de União dos Palmares concentra um vasto universo, principalmente, nas manifestações que retratam também elementos da cultura negra.

O município atualmente apresenta um universo educacional composto por 09 escolas municipais na zona urbana, 05 escolas estaduais e 04 escolas particulares. No âmbito religioso, há um universo de 04 igrejas católicas, 03 igrejas da Assembléia de Deus, 03 igrejas Adventistas, 02 igrejas da Universal do Reino de Deus, 03 igrejas Batistas, além de 07 terreiros identificados entre Candomblé e Umbanda.

Com exceção dos terreiros de cultos afros, as demais instituições ignoram o tratamento aos elementos da cultura negra, embora os negros estejam presentes em todos esses espaços, inclusive nas instituições educacionais, promovendo desta forma, uma rasura da cultura negra pela cultura dominante, a cultura do colonizador branco.

Quanto aos grupos culturais, o município apresenta 06 grupos de capoeira, 04 bandas afros, 02 grupos folclóricos de guerreiro e coco-de-roda, 04 grupos de dança, além de 07 grupos musicais considerados movimentos alternativos (são por eles assim denominados) compostos por grupos de reggae, rock, hip hop,

No tratamento da cultura negra nos espaços educacionais é facilmente identificado um silenciamento, mas precisamente, um desaculturação quanto à presença do negro e seu legado histórico.

Nos espaços religiosos de matriz européia, o tratamento não é diferente, pelo contrário, o negro é envolvido pela cultura dominante de forma mais eficaz, uma vez que, assimila eficazmente o preconceito com relação às religiões de matriz africana, e tornam-se

eles mesmos os fiéis combatentes em defesa da purificação da alma humana. Os espaços ocupados pelas religiões de matriz africana, por sua vez, intimidados pelos fiéis das demais religiões, se enclausuram e mascaram seus cultos, intimidados pelo preconceito e a discriminação.

Os grupos culturais, por sua vez, são espaços privilegiados de manifestação de elementos da cultura negra, mas se restringem a se manifestarem em apresentações artístico-culturais em momentos festivos, cujas vozes ainda são timidamente percebidas, embora ainda rasuradas pelo *ethos* da cultura dominante, uma vez que podem ser espaços privilegiados da contra-hegemonia, assumindo a configuração de movimento social.

Essas lacunas ainda existentes no tratamento dado a produção material e imaterial do povo negro no município facilita o descaso exercido pelas instâncias públicas, especificamente, na política curricular frente ao processo de constituição dos referenciais da disciplina Cultura Palmarina, onde as vozes das culturas consideradas periféricas são invisibilizadas.

Percebe-se tal descaso com as versões presentes no referencial curricular quanto à morte de Zumbi, que erroneamente apresenta uma versão equivocada dos fatos históricos demonstrando a ausência de uma pesquisa bibliográfica de qualidade e responsável pela formação intelectual da população.

Quando a derradeira cerca se espatifou, o Zumbi correu até o ponto mais alto da serra, de onde o panorama do reino saqueado era completo e vivo. Daí, com seus companheiros, olhou o final da batalha.
Paulistas e olindenses iniciavam a caçada humana, revirando as palhoças, vencendo os últimos obstinados.
Do cimo da serra, o Zumbi brandiu a lança espelhante, e saltou para o abismo.
Seus generais o acompanharam (sic), numa fidelidade ao Rei e ao Reino vencido.
(Referencial Curricular Municipal, 2005)

Esta versão que trata da morte de Zumbi, aqui ocorrida na Serra da Barriga por ocasião do massacre em 06 de fevereiro de 1995, é a muito tempo contestada e rejeitada pelos historiadores devido a elementos históricos que comprovam a veracidade de outra versão para a morte de Zumbi presente no texto.

[...] “Como narra Hélio Viana, o que aconteceu foi o seguinte” acossado pelos homens de Bernardo Vieira Melo, subordinado ao Bandeirante Domingos Jorge Velho, cerca de 200 quilômbolas (sic) caíram num precipício, não se suicidaram, nem entre eles estava Zumbi, morto um ano após em 1695, pela tropa comandada por André Furtado de Mendonça. Assim termina o Quilombo dos Palmares comandado pelo inesquecível negro, o rei Zumbi, que no Brasil hoje é lembrado no dia 20 de Novembro, dia da consciência negra. (Ibid.)

Em outro trecho, o texto apresenta:

[...] Palmares resistiu por meses, até que as forças inimigas se muniram de armamento pesado inclusive canhões.

O abandono das posições por parte do exército negro se traduziu em debandada pelo abismo e massacre total a Zumbi ferido conseguiu fugir.

Preso e torturado, o lugar – tenente de Zumbi, Antonio Soares em troca de sua liberdade concordou em deletar seu líder máximo, que poucos conheciam e se aproximavam. Localizado na Serra Dois Irmãos, Zumbi foi apunhalado a traição por Soares, como sinal de ataque ferido mortalmente manteve-se em combate até que foi degolado pelo militar que comandava a operação.

Sua cabeça foi levada para Recife, onde ficou exposta, e pendurada em um poste, em plena praça pública. Isso ocorreu no dia 20 de novembro de 1695. (Ibid.)

No processo de constituição da referida disciplina é notório a política centralizadora e verticalizada no tratamento dado ao currículo, uma vez que a seleção de conteúdos e textos a serem adotados ocorreram a partir dos critérios já mencionados, de um grupo limitado composto por 07 técnicos que trabalham na secretaria municipal de educação, como mostra dados do referencial curricular, não viabilizando uma construção coletiva com a comunidade escolar, especificamente o corpo docente do município, demonstrando a legitimidade e autoridade desta equipe.

Este mecanismo hierarquizante e centralizador são percebidos também na importância dada ao trabalho docente que, associado à inexistência de formação específica para a nova disciplina, revela sua faceta de apenas mediar conteúdos narrativos e não conceitos que propiciem a superação dos valores geradores de preconceitos raciais.

Mediante os elementos bibliográficos indicados no referencial percebe-se que a mesma ocorreu utilizando-se de textos retirados, em sua maioria, de pesquisas realizadas tendo como fonte informações disponibilizadas na internet, cujas várias informações apresentam-se repetitivas, dúbias como já mostrado e certamente sem critérios de seleção quanto aos elementos históricos. Esse tratamento revela a importância dada pela equipe gestora quanto à história local, bem como à condição da população negra na atual conjuntura. O aparente descaso demonstra a inferiorização com que é tratado o recorte racial no currículo, seja por meio da organização fragmentada do conhecimento concernente ao tratamento dado à história, ou produzindo a materialidade histórica de distanciamento da história de vida da atual população palmarina com a dinâmica quilombola existente na região, utilizando o espaçamento temporal como recurso de negação da identidade racial dos sujeitos.

O tratamento dispensado ao referencial curricular revela ainda a prática discursiva institucionalizada pela equipe gestora da disciplina em questão, nos critérios de seleção e adoção de textos presentes no referencial que declaradamente demonstram o racismo, pelas

informações apresentadas sobre o negro que vivera no Quilombo dos Palmares, reforçando a visão do negro como violento, marginal, vagabundo, bárbaro.

Debalde o Zumbi levou suas forças ao combate, repelindo e vencendo. O inimigo recompunha-se, recebendo viveres e munições, quando os negros, sitiados, se alimentavam de furor e de vingança.

Ao princípio para viver, desciam os negros armados assaltando, depredando, carregando o butiu para as atalaias de sua fortaleza de pedra inacessível [...]. Por sua vez os palmarinos com a vitória alcançada sobre os agentes de Domingos Jorge Velho tornaram-se soberbos e já se consideravam invencíveis dentro de suas organizações e os negros das fazendas e engenhos se tornaram desaforados e insolentes e muitos fugiram para os Palmares de onde voltavam com os palmarinos para roubar, saquear e incendiar vilas. (Ibid.)

Sabendo-se que a população atendida pela rede municipal de ensino é em sua maioria composta por afrodescendentes integrantes das camadas populares, este descaso demonstra a intencionalidade da adoção de um currículo homogeneizante na manutenção do poder perpetuando-o nas relações desiguais.

Torna-se, portanto, o poder, um instrumento de análise capaz de explicar a produção do saber intencionada pela adoção da disciplina Cultura Palmarina revelando o porquê da constituição de uma disciplina específica sobre a história local, uma vez que o saber é uma importante peça de relações de poder, tornando-se um dispositivo político e articulando-se com a estrutura econômica (Foucault, 1990), ratificando a íntima relação existente entre saber e poder.

O saber se configura como mecanismo integrante dos sistemas de exclusão que, apoiado sobre um suporte institucional que manipula as formas de tratamento e aquisição do conhecimento, bem como através de práticas e rituais, delineando as práticas educacionais. “Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído.”(Foucault, 1996, p.17)

Desta forma, o tratamento dado a referida disciplina legitima o princípio de limitação controlando a produção do discurso inerente à identidade racial da população, pois, segundo Foucault (1996) “a disciplina é um princípio de controle do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente de regras”(p. 36).

Dentre os mecanismos que contribuem à condição de desigualdade e exclusão da população negra atendida pela educação pública, essa disciplina ocupa destaque no processo de interdição dos discursos circundantes a compreensão das identidades sociais devido ao

direito privilegiado da equipe gestora educacional que centraliza as determinações curriculares, utilizando-a como mecanismo de regulação social, característica apresentada por Santos (1995) como peculiar a modernidade capitalista, uma vez que, à medida que controlam e impõem limites que geram desigualdades e exclusão.

Sabendo-se que o currículo se configura como um território contestado, nesse processo de institucionalização da referida disciplina, os conflitos advém das indagações que circundam as formas de organização do conhecimento escolar expressa na produção material e simbólica do cotidiano, pois, tal processo ratifica a materialidade histórica das relações desiguais de poder na região assentada sob as bases senhoriais, cabendo à escola reconhecer o processo centralizado e verticalizado das decisões como mecanismo de dominação e exploração, resistindo a democratização e adoção de um currículo multicultural.

O movimento desse discurso institucionalizado mostra, por sua vez, a contradição que circunda o contexto educacional expresso na autoridade que hierarquiza silenciando, cuja autoridade dos “iluminados” exerce o controle e a disciplina sobre o fazer pedagógico supondo poder calar os demais sujeitos, conseqüentemente, suas identidades.

Esse discurso produz a materialização da ideologia concernente ao mito da democracia racial, pois, segundo Orlandi (1992) o discurso é o lugar de encontro da materialidade da língua com a materialidade histórica. Desta forma, o dito concentra formações discursivas determinadas pelas relações de força e de sentido travadas no tecido social palmarino. O discurso como materialidade específica da ideologia torna-se, portanto, o melhor lugar para perceber a relação estabelecida entre a língua e a construção histórica.

Para compreender a formação discursiva que circunda as relações de força e de sentido no âmbito da política curricular palmarina, faz-se necessário compreender o efeito de sentido produzido pelos textos adotados conhecendo e analisando os processos de significação produzidos no silêncio.

Compreender o que é efeito de sentidos é compreender que o sentido não está (alocado) em lugar nenhum mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos, e isso só é possível, já que sujeito e sentido se constituem mutuamente, pela sua inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas (que constituem as distintas regiões do dizível para os sujeitos). (ibid., p. 20)

Esse movimento de interdição acaba produzindo o silenciamento dos discursos raciais por meio da ausência de abordagens e práticas quanto ao recorte étnico-racial nas demais áreas do conhecimento curricular. Desta forma, a disciplina Cultura Palmarina torna-se um

mecanismo de silenciamento da identidade negra no contexto educacional, conseqüentemente, no contexto social.

Há que se perceber que o discurso produzido pelas autoridades educacionais assume a materialidade simbólica do não-dito, uma vez que o discurso silenciado do racismo acaba por reproduzi-lo na perpetuação de sua produção de sentido já institucionalizada, ao tempo em que a intencionalidade de suplantar a discussão racial é agora revestida pela falácia de um discurso de respeito à identidade palmarina.

Mas como é possível tratar e proporcionar um conhecimento sobre a identidade palmarina sem perpassar a discussão de identidades, especialmente a identidade étnico-racial? A institucionalização da disciplina materializa a relação entre enxergar e encobrir, permitir e proibir, libertar e escravizar. Ao tempo em que se enxerga uma disciplina, encobre-se uma discussão, e na medida em que se permite conteúdos sobre a história do município proíbe-se reivindicações sobre discussões raciais; e uma vez que esses conteúdos são determinados e apresentados pela secretaria da educação, escraviza as instituições escolares submetendo-as ao cumprimento da grade curricular determinada, verticalmente definida pelas autoridades educacionais trazendo elementos históricos que perpetuam o racismo.

No Brasil foi construído, ao longo da história, um sistema classificatório com as cores das pessoas. O cabelo, transformado pela cultura como sinal mais evidente da diferença racial (...) nesse processo, as cores “branca” e “preta” são tomadas como representantes de uma divisão fundamental do valor humano – “superioridade”/ “inferioridade” (GOMES, 2003, p. 148)

Esta “permissão” de conteúdos materializa o não-dito de suplantar uma discussão sobre as relações raciais forjadas pela hierarquização, preconceito e discriminação.

O dito, por sua vez, se materializa em sua forma mais perversa, na falta de compromisso com a produção de conhecimento e de sentidos através de informações factuais sem o tratamento da contextualização.

Por sua vez os palmarinos com a vitória alcançada sobre as gentes de Domingos Jorge Velho tornaram-se soberbos e já se consideravam invencíveis dentro de suas organizações e os negros das fazendas e engenhos se tornaram desaforados e insolentes e muitos fugiram para os Palmares de onde voltavam com os palmerinos (sic) para roubar, saquear e incendiar as vilas. (Referencial Curricular Municipal, 2005)

Qual a perspectiva de trabalho pedagógico em torno das informações contidas no referencial curricular uma vez que não há formação pedagógica com os docentes, e as informações e conteúdos apresentam dados ainda na perspectiva apenas do colonizador?

Como respeitar o negro se o próprio conteúdo apresenta-o como bandido, ladrão e miserável? Como combater o racismo se os elementos históricos inseridos no currículo sempre negativizam o população negra?

No tratamento dado ao ensino da história, o referencial curricular da disciplina Cultura Palmarina trata o conhecimento sobre a história do Quilombo dos Palmares, da população negra e do município numa perspectiva da narrativa, cujo processo de distribuição dos textos, sem formação pedagógica revela a falta de compromisso com a superação de uma pedagogia ainda racista, preconceituosa e discriminatória. Onde o aligeiramento do planejamento da disciplina, sem estratégias e meios para poder auxiliar a prática docente, pode chegar a ser uma fórmula enganosa na tentativa de suplantam ações contra-hegemônicas, ou seja, de oposição ao tratamento dispensado à referida disciplina.

Nesse processo, a escola em sua organização ainda conteudista inspira o desenvolvimento de um trabalho docente compartimentado, desarticulado, cujos conteúdos são verticalmente identificados numa escala de validação mediante um juízo de valor pautado na hierarquização.

Nesses termos a educação propicia uma pedagogia de exclusão, onde a diferença étnico-racial ainda é tratada como um problema a ser superado pelas constantes tentativas de homogeneização cultural. Esse desprezo da educação em relação às questões multiculturais, à identidade negra, e ao conhecimento produzido nas relações étnico-raciais, não pode mais amparar as práticas educacionais, e o educador precisa assumir uma postura crítica frente aos discursos homogeneizantes e práticas excludentes, superar as ações de aculturação da própria classe na tentativa de produzir e valorizar as diferentes identidades inseridas no universo escolar.

Cabe ao educador reconhecer as formas de reação e resistência do povo negro frente às condições sociais de discriminação e representação social negativa da população negra no Brasil e valorizar essas experiências que precisam ser discutidas nos espaços de formação pedagógica e tratadas através de práticas responsáveis e comprometidas com a emancipação dos sujeitos.

È necessário a adoção de uma nova postura do educador, que a partir do conhecimento sobre a inferiorização do negro, se incomoda, indigna e utiliza sua ação como mecanismo de promoção desses sujeitos que são excluídos, com o claro e firme propósito de problematizar e transformar.

Articular educação e identidade negra é um processo de reeducação do olhar pedagógico sobre o negro. A escola, como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, possui um papel importante na construção de representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem uma história de exclusão. Mais do que simplesmente apresentar aos alunos e às alunas dados sobre a situação de discriminação racial e sobre a realidade social, política e econômica da população negra, a escola deverá problematizar a questão racial. Essa problematização implica descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade. (GOMES apud BRITO, SANTANA, CORREIA, 2004, p. 16-17)

De acordo com as orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais apresentadas pelo governo federal:

A questão do racismo deve ser apresentada à comunidade escolar de forma que sejam permanentemente repensados os paradigmas, em especial os eurocêntricos, com que fomos educados. Não nascemos racistas, mas nos tornamos racistas devido a um histórico processo de negação da identidade e de “coisificação” dos povos africanos. E a luta contra o racismo, em nosso país, vem possibilitando que sejam discutidos temas significativos para a compreensão de todo esse processo, mostrando a resistência dos africanos e seus descendentes, que não se submeteram à escravidão, que se rebelaram e que conseguiram manter vivas as suas tradições culturais. (BRASIL, 2006, p. 56)

É inegável a intencionalidade de perpetuação da institucionalização do racismo no processo de inferiorização da história do negro na formação do município, tendo como facilitador um componente curricular.

Torna-se claro a falta de compromisso com as modalidades de educação infantil e ensino fundamental, de responsabilidade do município, pela desarticulação dos objetivos destes níveis de ensino com o atual referencial teórico sobre a diversidade, respeito às diferenças e especificamente à educação das relações étnico-raciais. Necessitamos, portanto, de uma política curricular que possibilite elementos facilitadores para a construção e adoção de uma pedagogia antirracista.

Inaugurar um tempo novo, pautado por uma lógica de valorização da diversidade e repúdio à intolerância, é assumir compromisso efetivo com uma educação multirracial e interétnica. Contemplar o povo negro, neste propósito, impõe mudar a realidade escolar atual por meio de uma intervenção competente e séria. Inovações temáticas e teórico-metodológicas poderão ser implementadas no cotidiano escolar de forma coletiva, gradativa e teoricamente fundamentada. (GOMES apud BRITO, SANTANA, CORREIA, 2004, p. 65)

Numa relação dialógica se faz necessário a existência do elemento articulador entre as diversas instâncias culturais existentes no município e as autoridades educacionais propiciando uma relação dialógica no tratamento às questões relativas ao legado histórico

produzido pelas diferentes identidades étnico-raciais presentes no município, em especial do povo negro que mudou a trajetória histórica da região a partir da criação do Quilombo dos Palmares na região.

Cabe a esse articulador proporcionar elementos que possa mediar os conflitos e produzir conhecimentos que possibilitem à comunidade, especialmente, a escolar a refletir criticamente sobre o contexto social, as relações desiguais e discriminatórias visando contribuir no âmbito escolar para a construção de identidades étnico-raciais positivas.

Para tal é necessário que a educação mergulhe em novos paradigmas frente ao tratamento curricular, suas estruturas e concepções fomentando alternativas pedagógicas e instrumentalizando educadores e educadoras a adoção de uma pedagógica anti-racista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história do Quilombo dos Palmares é de riqueza inigualável para a luta do povo negro por igualdade de tratamento, condições e oportunidades. Da mesma forma a trajetória da formação do município de União dos Palmares, revela traços e facetas forjadas nas relações raciais que são notoriamente ainda pautadas na hierarquização inferiorizando o negro, a exemplo da trajetória de formação do estado de Alagoas.

Indiscutivelmente, o modelo educacional brasileiro tem perpetuado uma política de centralização, verticalização e exclusão de conhecimentos, valores e práticas gerando desigualdades, em oposição à adoção de uma pedagogia multicultural, no tratamento das diferenças.

Nesse contexto a Secretaria Municipal de Educação de União dos Palmares se utiliza da disciplina Cultura Palmarina para centralizar e determinar o tratamento hierarquizante dado à identidade palmarina, adotando falsamente um “discurso democrático” na proposta de silenciar conflitos e preconceitos, ao mesmo tempo em que, pela omissão, consolida um campo favorável à perpetuação dos mesmos.

A ausência de uma política pública de reconhecimento e valorização das identidades dos diferentes sujeitos étnico-raciais cria espaços favoráveis à perpetuação de posturas etnocêntricas e assimilação de estereótipos e preconceitos atribuídos ao povo negro.

Portanto, o tratamento da disciplina Cultura Palmarina com responsabilidade e a inserção consciente e coerente no currículo da história local valorizando os diferentes sujeitos, proporcionará inegavelmente, um salto qualitativo no processo de constituição e valorização da identidade palmarina.

Contudo, a existência de um componente curricular específico gera a centralização dificultando o recorte racial que deve ser inerente a todos os campos do conhecimento, uma vez que para o tratamento adequado das relações étnico-raciais, o currículo precisa ser pensado dentro de uma estrutura macro e tratado adequadamente, contemplando a efetivação de uma pedagogia que respeite acima de tudo as diferenças. Para isso, é necessário sair do campo de conteúdos factuais para o campo de produção de conhecimentos e sentidos.

Nesse sentido, analisando os conteúdos apresentados pela secretaria da educação para a disciplina Cultura Palmarina revela a falta de conteúdos ligados à cultura afro-brasileira, e da mesma forma, conteúdos que valorizem a contribuição e a importância do elemento negro na formação da sociedade palmarina, e não apenas informações sobre mitos elementos

históricos e geográficos da atualidade, o que desconsidera a relação entre os elementos históricos pertinentes a momentos temporais distintos.

Ressalto que a disciplina em questão pode ser considerada uma alternativa relevante para a valorização da história e cultura afro-brasileira, um instrumento facilitador para a inclusão, reconhecimento e combate às relações preconceituosas e discriminatórias a que é submetida a população. Pois, caso esteja a serviço de uma política educacional democratizante, nessa perspectiva, estarão contemplados os elementos facilitadores de uma pedagogia que respeite as diferenças, portanto, importante como componente curricular.

Contudo, desde a sua criação até a implementação, não é identificada uma política educacional efetiva comprometida com a valorização das diferentes identidades étnico-raciais, uma vez que ainda é notório a hierarquização de saberes e vozes dos diferentes sujeitos, inferiorizando sempre os elementos da cultura negra.

Sabemos que as relações de poder se perpetuam promovendo a exclusão social, desta forma, o componente curricular analisado passa a ser mais um elemento que atende aos interesses das elites dominantes, por conseguinte, desnecessário. Sua permanência desloca o olhar da necessidade do recorte racial dos demais componentes curriculares.

Porém, se o trabalho dispensado a Disciplina Cultura Palmarina estivesse pautado em uma política curricular comprometida com a superação da exclusão social, e possibilitasse uma leitura crítica da historiografia palmarina, seria um importante instrumento facilitador da aprendizagem e valorização das identidades étnico-raciais.

Nessa perspectiva, mediante estudos e análises sobre a disciplina Cultura Palmarina seriam necessárias algumas ações em atendimento a uma política curricular abrangendo as esferas do planejamento, acompanhamento e avaliação. São elas:

- A construção de um referencial curricular para o tratamento de uma pedagogia étnico-racial a partir de um trabalho coletivo e participativo envolvendo representantes de todas as instâncias educacionais;
- Formação para os docentes e especialistas em educação, subsidiando-os para o trabalho com a disciplina Cultura Palmarina;
- Subsidiar a construção e efetivação de projetos pedagógicos coerentes com metodologias inovadoras numa perspectiva multirracial;
- Acompanhar sistematicamente o trabalho das instituições escolares incentivando a produção de conhecimento sobre a identidade da população local a partir de referenciais históricos sobre o Quilombo dos Palmares;

- Promover uma consonância entre os objetivos propostos pela legislação municipal 994/03 com a discussão nacional a partir da Lei 10.639/03;
- Promover a avaliação sistemática das ações inerentes ao trabalho desenvolvido;

O trabalho educacional com a disciplina Cultura Palmarina deve estar coerente com as orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais sendo necessário ampliar as ações a todos os profissionais da educação visando não apenas a implementação de uma disciplina, mas sim, a adoção de uma pedagogia multirracial envolvendo todas as áreas do conhecimento, com recorte em todos os componentes curriculares cabendo aos envolvidos serem sujeitos.

A inserção da história do povo negro no currículo deve ocorrer de forma consciente e responsável valorizando os diferentes sujeitos, sua identidade respaldada por uma política educacional inovadora que atenda aos princípios constitucionais de promoção da cidadania por meio da construção do conhecimento numa perspectiva multirracial.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, I. **Memorial de Palmares**. Rio de Janeiro: Xenon, 1988.

APPLE, M. W. **Repensando ideologia e currículo**. In: Moreira, A. F. & Silva, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

BENJAMIN, R. **A África está em nós: história e cultura afro-brasileira**. Paraíba: Grafset, 2004.

Brasil. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual – vol 10**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Brasil. **Constituição Federal da República do Brasil**. Brasília, 1997.

Brasil. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CAMPOS, J. S. **A cerâmica utilitária do Muquém**. Monografia (Universidade Federal de Alagoas) 2004.

CURY, C. R. J. **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Ed. Do Brasil, 1997.

ESTATUTO SOCIAL. ONG. Ìlú Aiyé. Alagoas, 2003.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difel, 1972.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. RJ: Graal, 1990.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREITAS, D. **Palmares: a guerra dos escravos**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1973.

_____. **República de Palmares: pesquisa e comentários em documentos históricos do século XVII**. Maceió: EDUFAL, IDEÁRIO, 2004.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2004.

GOMES, N. L. **Educação e identidade negra**. In: BRITO, M. B. B. de, SANTANA, M. de M., CORREIA, R. L. S. C.(Orgs). **Kulé Kulé: educação e identidade negra**. Maceió: EDUFAL, 2004.

_____. **Uma dupla inseparável: cabelo e a cor da pele**. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs) **De**

preto a afro-descendente: trajetórias de pesquisas sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos, UFSCar/Brasília, UNESCO, 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo: Editora 34 Ltda, 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** (trad. T. T. da Silva e G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

IANNI, O. **Raças e classes sociais no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Org. L. Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

LINDOSO, D. **O poder Quilombola:** a comunidade mocambeira e a organização social quilombola. Maceió: EDUFAL, 2007.

LOVELACE, M. **Educación Multicultural. Lengua y cultura em la escuela plural.** Madri: Escuela Española, 1995.

MACLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez; 1997.

MELO, A. A. S. **A mundialização da educação. O projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela.** Tese (doutorado) UNICAMP/FE. São Paulo, 2003.

MOREIRA, F. M.; SILVA, T. (orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2005.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo.** Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

NEVES, L. M. W. **Brasil ano 2000 – nova divisão do trabalho em educação.** São Paulo: Xamã, 2000.

OLIVEIRA, W. F. **Economia de Palmares.** In: MOURA, Clóvis (org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil.** Alagoas: Edufal, 2001.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1992.

REFERENCIAL CURRICULAR. **Disciplina Cultura Palmarina.** Alagoas, 2005.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, B. de S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** In: **VI CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA,** Rio de Janeiro, 1995. s.n.t.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação – LDB:** trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SCHWARCZ, L. Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questões raciais no Brasil (1870 – 1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, G. F. **Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação**. In: **Educação Intercultural: mediações necessárias**. 2003.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, A. C. S. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO, 1995.

VERÇOSA, E. G. **Existe uma cultura Alagoana?** Maceió: Catavento, 2002.

ANEXO A: Legislação Municipal

LEI Nº 994/03

DE: 12.03.03

EMENTA: Dispõe sobre a inclusão no currículo escolar da rede municipal de ensino de primeiro e segundo graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da história do município e da raça negra, na formação sócio-político e cultural e dá outras providências.

O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE UNIÃO DOS PALMARES, ESTADO DE ALAGOAS, Faço saber que a Câmara de Vereadores aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Ficam incluídos no currículo das escolas da rede municipal de ensino, conteúdos programáticos relativos ao estudo da cidade, suas origens, toponímia, desenvolvimento e vultos históricos, além do estudo da raça negra na formação sócio-cultural e política.

Art. 2º - A rede municipal de ensino, deverá adotar conteúdos programáticos que valorizem a história da cidade, suas origens, toponímia desenvolvimento e vultos históricos, além do estudo da raça negra, na formação sócio-cultural e política.

Art. 3º - Ao lado dos grandes eventos da história, da cultura e tráfico escravista, da condição do cativo das rebeliões e quilombos e da abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro hoje, bem como sobre a produção cultural de origem afro-brasileira, bem assim, dos movimentos organizados de resistência no decorrer da história brasileira.

Art. 4º - De igual maneira, ao lado dos grandes eventos nacionais o estudo da história da cidade, seus vultos históricos e a influência destes, no cenário nacional etnicamente identificados.

Art. 5º - Para efeito de suprir a carência de bibliografia adequada, far-se-á levantamento da literatura a ser adquirida pelas bibliotecas escolares do Município.

Art. 6º - A fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula, no que diz respeito à matéria objeto do presente **LEI**, realizar-se-ão cursos, seminários e debates com o corpo docente das escolas municipais, com ampla participação da sociedade civil, em especial dos movimentos populares vinculados a defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira.

Art. 7º - A Secretaria Municipal de Educação, promoverá interdisciplinaridade com o conjunto e enfatizará em todas as disciplinas e pluralidade étnica.

Art. 8º - É de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e da comunidade escolar, através dos Conselhos Escolares, propiciar ampla aprendizagem do objeto desta **LEI**.

Art. 9º - Esta **LEI** entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 10º - Revogam-se as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal de União dos Palmares-AL., Em 12 de Março de 2003.

ANEXO B: Referencial Curricular da Disciplina Cultura Palmarina

**PREFEITURA DE UNIÃO DOS PALMARES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

REFERENCIAL CURRICULAR CULTURA PALMARINA

Trabalho elaborado pela Equipe Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, como proposta para o desenvolvimento das atividades relativas a Disciplina Cultura Palmarina.

União dos Palmares – AL.
2005

Colaboradores:

Secretária Municipal de Educação:

- Antonieta Martins Cavalcante

Diretora de Ensino:

- Maria do Socorro Lins Albuquerque Pontes

Equipe Técnica-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação:

- Ana Cláudia Miranda de Souza
- Claudete Maria Cordeiro Monteiro
- Cristiane Maria das Chagas Souza
- Kátia Maria da Silva
- Maria Mauricéa Salustiano Paulino
- Maria Goretti Lopes Galvão
- Silvia Valéria Lima Soares

Outros Colaboradores:

- Casa de Cultura Palmarina – Paulo de Castro Sarmento
- Janalice de Araújo Goudim – Conselheira Municipal de Educação

INTRODUÇÃO

A Inclusão da Disciplina Cultura Palmarina, como Parte Diversificada do Currículo do Ensino Fundamental das Escolas da Rede Municipal de Ensino, se deu a partir da Lei Municipal nº 994 / 03 de 12 / 03 /2003 que "dispõe sobre a inclusão no currículo escolar da rede municipal de ensino de primeiro e segundo graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da história do município e da raça negra, na formação sócio - político e cultural e dá outras providências".

Ainda com base na Lei acima citada vale salientar o texto do seu artigo 10, o qual norteia os conteúdos que deverão compor o referencial curricular das séries do Ensino Fundamental cujo texto relataremos a seguir:

"Art. 1º - Ficam incluídos no Currículo da Rede Municipal de Ensino, conteúdos programáticos relativos aos estudos da cidade, suas origens, toponímia, desenvolvimento e vultos históricos, além do estudo da raça negra na formação sócio-cultural e política".

Assim, inspirados na Lei acima citada e com o propósito de promover o resgate histórico - cultural de nosso município, justificamos a Inclusão da Disciplina Cultura Palmarina no Currículo do Ensino Fundamental de nossas escolas.

Diante do exposto e fazendo jus a Circular 001/2004 do Conselho Municipal de Educação, que em seu item 3, responsabiliza esta Secretaria Municipal de Educação pela elaboração de um referencial curricular que será utilizado pelas escolas a partir do ano letivo de 2005.

O conteúdo programático que servirá de referência para o trabalho a ser desenvolvido pelos professores, bem como, as referências bibliográficas pertinentes, seguem em anexo, estas por sua vez, não deverão ser únicas e exclusivas para o sucesso do trabalho, ficando o profissional livre para buscar outras fontes.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DE CULTURA PALMARINA

1ª Série do Ensino Fundamental

UNIDADE I - VAMOS CONHECER NOSSA CIDADE

- 1- Nomes que nossa cidade recebeu
- 2- Mapeando nossa cidade
- 3- Nossa cidade e os municípios vizinhos
- 4- Aspectos geográficos - clima relevo, hidrografia, etc.
- 5- Nossos Símbolos - Bandeira, Brasão e Hino

UNIDADE II – VIVENDO EM UNIÃO

- 1- As atividades humanas (profissões)
- 2- Meios de transporte
- 3- Meios de comunicação
- 4- O comércio e a indústria

UNIDADE III – ASPECTOS SOCIAIS DE UNIÃO

- 1- A educação
- 2- A saúde
- 3- A religião
- 4- As instituições
- 5- Festejos locais

UNIDADE IV – VULTOS E ARTISTAS DE NOSSA TERRA

- 1- Zumbi
- 2- Jorge de Lima
- 3- Maria Mariá
- 4- Artistas locais

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DE CULTURA PALMARINA

2ª Série do Ensino Fundamental

UNIDADE I – FORMAÇÃO ÉTNICA DE UNIÃO

- 1- Os primeiros habitantes (negro, índio, branco)
- 2- O povoamento
- 3- Os nomes que União recebeu
- 4- A emancipação Política de União dos Palmares.
- 5- A origem e a colonização de União dos Palmares
- 6- Nossos Símbolos: Bandeira, Brasão e Hino

UNIDADE II – ASPECTOS GEOGRÁFICOS DE UNIÃO DOS PALMARES

- 1- Área
- 2- Localização
- 3- Clima
- 4- Limites (mapa)
- 5- Relevo
- 6- Hidrografia
- 7- Vegetação
- 8- população

UNIDADE III – ASPECTOS SOCIAIS DE UNIÃO

- 1- A educação
- 2- A saúde
- 3- A religião
- 4- As instituições públicas, privadas e filantrópicas
- 5- O saneamento e habitação
- 6- Área de transporte
- 7- Área de comunicação
- 8- Área de segurança

UNIDADE IV – ASPECTOS TURÍSTICOS

- 1- Pontos Turísticos
- 2- Vultos ilustres
- 3- Festividades locais

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DE CULTURA PALMARINA

3ª Série do Ensino Fundamental

UNIDADE I – CARACTERIZAÇÃO DE UNIÃO DOS PALMARES

- 1- Histórico do município
- 2- Aspectos geográficos
- 3- Aspectos econômicos
- 4- Aspectos sociais
- 5- Aspectos religiosos

UNIDADE II – ESTUDANDO NOSSOS BAIRROS

- 1- Conhecendo os bairros periféricos e centrais de União
- 2- Serviços públicos
- 3- Festejos locais
- 4- As religiões
- 5- Esporte e lazer

UNIDADE III – ESTUDANDO A ZONA RURAL

- 1- Conhecendo as localidades rurais
- 2- Serviços públicos
- 3- Festejos locais
- 4- As religiões
- 5- Esporte e lazer

UNIDADE IV – PATRIMÔNIO ARTÍSTICO E CULTURAL DE UNIÃO

- 1- Pintura
- 2- Escultura
- 3- Música
- 4- Teatro
- 5- Danças
- 6- Artesanato
- 7- Festas populares
- 8- Vultos históricos

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DE CULTURA PALMARINA

4ª Série do Ensino Fundamental

UNIDADE I – CARACTERIZAÇÃO DE UNIÃO DOS PALMARES

- 1- Histórico do município
- 2- Aspectos geográficos
- 3- Aspectos econômicos
- 4- Aspectos sociais
- 5- Aspectos políticos
- 6- Aspectos religiosos

UNIDADE II – O GOVERNO MUNICIPAL

- 1- A organização política do município
- 2- A importância do voto
- 3- A participação popular
- 4- Representantes políticos ontem e hoje

UNIDADE III – A SOCIEDADE PALMARINA

- 1- O crescimento populacional
- 2- As conseqüências na: Educação / Saúde / Habitação
- 3- O desemprego e as desigualdades sociais
- 4- Cidadania, democracia e participação

UNIDADE IV – O QUILOMBO DOS PALMARES

- 1- Conceitos de mocambo e quilombo
- 2- A formação do quilombo, em União dos Palmares
- 3- A luta entre os portugueses e os escravos do Quilombo dos Palmares
- 4- Os chefes mais importantes do Quilombo dos Palmares: Ganga Zumba e Zumbi
- 5- A destruição do Quilombo dos Palmares

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DE CULTURA PALMARINA

5ª Série do Ensino Fundamental

UNIDADE I - VAMOS CONHECER A NOSSA DISCIPLINA

- 1- Conceito de cultura
- 2- Conceito de Cultura Palmarina
- 3- Como surgiu a disciplina Cultura Palmarina – Lei
- 4- Sua importância
- 5- Seus objetivos

UNIDADE II – FORMAÇÃO ÉTNICA DE UNIÃO

- 1- Os primeiros habitantes (negro, índio, branco)
- 2- O povoamento
- 3- Os nomes que União recebeu
- 4- A Emancipação Política de União dos Palmares
- 5- A origem e a colonização de União dos Palmares
- 6- Nossos símbolos: Bandeira, Brasão e Hino

UNIDADE III – CARACTERIZANDO UNIÃO DOS PALMARES

- 1- Aspectos geográficos
- 2- Aspectos econômicos
- 3- Aspectos sociais
- 4- Aspectos religiosos

UNIDADE IV – PATRIMÔNIO ARTÍSTICO E CULTURAL DE UNIÃO

- 1- Pintura
- 2- Escultura
- 3- Música
- 4- Teatro
- 5- Danças
- 6- Artesanato
- 7- Festas populares
- 8- Vultos históricos