

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

LÍLIAN AMORIM CARVALHO

A Cor do vestibular no Paraná: na trilha de um novo caminho pela efetivação
da educação étnico-racial

Maringá
2017

LÍLIAN AMORIM CARVALHO

A Cor do vestibular no Paraná: na trilha de um novo caminho pela efetivação
da educação étnico-racial

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Área de concentração: Sociedade e Políticas Públicas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marivânia Conceição de Araújo

Maringá
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR, Brasil)

C331c Carvalho, LÍlian Amorim
A cor do vestibular no Paraná: na trilha de um novo caminho pela efetivação da educação étnico-racial / LÍlian Amorim Carvalho. -- Maringá, PR, 2017.
165 f.: il. color.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marivânia Conceição de Araújo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2017.

1. Direito à educação - Brasil. 2. Políticas públicas - Brasil. 3. Sociologia do currículo. 4. Diversidade étnico-racial. 5. Educação étnico-racial. 6. Vestibular - Paraná. I. Araújo, Marivânia Conceição de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

CDD 23.ed. 379.26

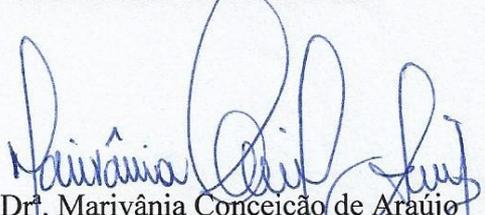
Márcia Regina Paiva de Brito – CRB-9/1267

LÍLIAN AMORIM CARVALHO

A Cor do Vestibular no Paraná: na trilha de um novo caminho pela efetivação da educação étnico-racial

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

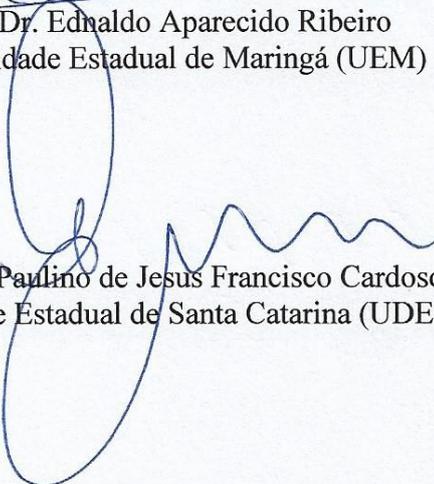
COMISSÃO JULGADORA



Prof.^a Dr.^a Marivânia Conceição de Araújo
Universidade Estadual de Maringá (Presidente)



Prof. Dr. Ednaldo Aparecido Ribeiro
Universidade Estadual de Maringá (UEM)



Prof. Dr. Paulino de Jesus Francisco Cardoso
Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC)

Aprovada em: 21 de março de 2017

Local de defesa: Bloco H-35, sala 007 *campus* da Universidade Estadual de Maringá

AGRADECIMENTOS

Em certa ocasião recebi uma mensagem dizendo que nada se vai por completo, o importante sempre deixa marcas... Nesse momento de agradecer, não há palavras que consigam sintetizar e dimensionar a importância de pessoas tão queridas que encontrei no caminho. Seja na ajuda providencial para fazer o *abstract*, ou na indicação de um texto (ou vários) que tratava da temática, nos livros que se dispuseram a comprar porque lembraram de mim e da minha pesquisa, ou até mesmo naquele bate-papo descontraído que suscita tantas ideias. E, por certo, não há espaço nessas linhas nem memória suficiente para citar cada uma especificamente que tenha contribuído para meu aprendizado e para a concretização do mestrado materializada nesta dissertação. Então, se você se encaixa em qualquer situação a seguir, meu agradecimento é para você que deixou marcas e fez diferença em minha vida! Muito obrigada...

À minha família, cujo legado é pautado na máxima que “o conhecimento é uma riqueza que ninguém tira, nunca se perde”. Entre nós, sempre encontramos apoio e estímulo para continuar estudando, porque o conhecimento tem um valor em si mesmo. E isso me impulsionou a abrir mão da segurança de uma carreira administrativa de concurso público para me dedicar à busca do conhecimento por um saber emancipador.

Ao meu companheiro, que nunca duvidou um segundo sequer que eu conseguiria, ao contrário, sempre incentivou meus novos passos: sair do emprego e me dedicar ao que fazia sentido pra mim, estudar. Não se deixou abater nem mesmo naqueles momentos de ausência inevitável, não faltou compreensão nem alerta (no estilo “puxão-de-orelha”) sobre o prazo acabando. Esteve ao meu lado, todo o tempo, compartilhando comigo a alegria de cada conquista e curtindo como seu próprio sucesso.

Aos meus amigos, de longe e de perto... Aos de longe, saibam que, se você esteve comigo em qualquer ocasião durante o período em que cursei a graduação e mestrado em Ciências Sociais, você está aqui, no texto deste trabalho, numa decisão de incorporar ou rejeitar uma ideia. Nossos encontros suscitaram *insights* fundamentais para os caminhos da pesquisa, para a elaboração das informações e reflexão do tema.

Aos amigos de perto, da graduação e do mestrado, pelas sugestões direcionadas para situações específicas, contribuindo para que eu encontrasse a melhor estrutura do trabalho, tirando-me dúvidas e da inércia procrastinante. Acolhi todas as sugestões possíveis, não para agradá-los, mas porque foram, de fato, primordiais para o processo de construção da pesquisa e da escrita. Sem falar no convívio maravilhoso que pude compartilhar com colegas tão magníficos. Levo-os comigo na mais alta estima e guardo ótimas recordações desse tempo!

Aqueles, amigos de bem pertinho, a quem a leitura dos meus textos não foi uma opção, e por isso preciso nomear: Isadora, Raony, Rafael Adilio, Luara e Renata. Tanto na correção e sugestão de ideias, ou aguentando minhas digressões sobre o tema, pesquisa, angústias, dilemas da vida, foi afetuosamente que o fizeram. Afinal, amigos são pra essas coisas! Sei que posso contar com vocês sempre e é recíproco!

Aos professores do DCS/UEM, especialmente aos que tive a honra de ser aluna na graduação ou mestrado: Altair, Ana Lúcia, Carla, Celene, Ednaldo, Eide, Eliane, Eva, Fábio, Fagner, Marivânia, Meire, Nilson, Ozaí, Praxedes, Simone, Wânia e Zuleika. Fontes de inspiração e apoio, quantas conversas de corredor com vocês me levaram para os caminhos que segui! E quanto auxílio já recebi em tantas outras ocasiões da vida! Aqui também preciso nomear alguns por sua atuação direta na realização deste momento.

À Simone Dourado, pelo incentivo, quase uma ordem, para tentar a seleção de mestrado. Não fosse isso, talvez o mestrado nem tivesse sido cogitado, nem entraria no meu horizonte. Foi seu “empurrão” que me fez refletir sobre a pergunta: e por que não? E hoje, quase três anos depois, fechar mais essa etapa na minha trajetória acadêmica. Foi quem me lembrou a beleza da pororoca que junta as águas e gera o lindo espetáculo da natureza.

A Walter Praxedes e Ednaldo Ribeiro, quando decidida por tentar a seleção de mestrado, encontrei auxílio para sanar as dúvidas sobre meu projeto de pesquisa, tendo sido não somente acolhido, mas ampliado, me estimulando a maiores desafios. A quem não faltou disposição para me ouvir, ler e sugerir ideias. E ainda me concederam a honra de fazer parte da banca do exame de qualificação, com sugestões que ampliaram extraordinariamente o espectro da investigação, proporcionando maior robustez ao trabalho e enorme aprendizado.

A Paulino Cardoso e Ednaldo Ribeiro, mais uma vez, por aceitarem gentilmente e de prontidão o convite para compor a banca de defesa da dissertação, disponibilizando-se assim para o empenho na leitura e avaliação da pesquisa e da dissertação, bem como pelas contribuições valiosas para versão final do texto.

E à minha orientadora, mais que querida, alguém a quem já respeitava e passei a admirar ainda mais com o convívio, Marivânia Conceição de Araújo. Paciência, confiança, apoio, afeto, incentivo, otimismo, são apenas algumas palavras que não só expressam o que senti nesse processo de orientação, mas que percebi ser algo próprio de alguém com sua trajetória. Uma trajetória cheia de conquistas que não seriam possíveis sem essas qualidades, porque os obstáculos são enormes, mas seu ânimo e otimismo são maiores ainda. Estão aí as ações do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros - NEIAB/UEM que não me deixam mentir! Aliás, a quem também agradeço, pelo aprendizado e acolhimento nesse grupo

de pessoas maravilhosas, especialmente negras e negros extraordinários, que fazem valer a pena o trabalho árduo para promover o debate interétnico e a convivência plurirracial.

Também agradeço ao PGC-UEM - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá. Coordenação e administrativo sempre estiveram dispostos a sanar dúvidas e orientar os procedimentos, dispensando atenção e cordialidade em todo contato. E à CAPES - Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa de estudos que permitiu dedicação exclusiva à pesquisa, nesse processo em que a análise requer um tempo de maturação das ideias para a elaboração teórica na busca pelo conhecimento.

Enfim, à minha psicoterapeuta, cujo trabalho tem me proporcionado coragem para enfrentar novos desafios. Sem a terapia provavelmente não teria feito sequer a segunda graduação em Ciências Sociais, conseqüentemente não estaria agora terminando o mestrado. E muito menos, teria dado essa guinada na vida, mudando de carreira e me pondo à beira de um abismo, sabe-se lá os próximos rumos e destinos que seguirei, mas assim posso aprender a voar.

Obrigada aos amores e dissabores que balizam os momentos, modulam o ritmo do tempo e nos ensinam a fluir gracioso nos rodopios de experiências e reviravoltas desse baile que é a vida. A importância de cada um nesse meu processo de aprendizagem, procurei retribuir na concretização desta dissertação e em tudo que faço, buscando o “capricho” que Mario Sergio Cortella explica como sendo “fazer o melhor na condição que se tem enquanto não tiver condições melhores para fazer melhor ainda”. Espero ter conseguido.

A todos, gratidão eterna!

*“Mas existe uma segunda
alternativa: lutar, lutar ainda mais
por encontrar novos caminhos”*

Neusa Santos Souza

A Cor do vestibular no Paraná: na trilha de um novo caminho pela efetivação da educação étnico-racial

RESUMO

A política de educação para as relações étnico-raciais materializou-se com o conjunto de dispositivos legais a partir da lei federal 10.639/2003 que alterou a LDB/1996, o Parecer do CNE/CP 03/2004, e a Resolução CNE/CP 01/2004, que instituiu o ensino obrigatório de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. O objetivo deste trabalho é analisar a constituição desse marco legal levando em conta a relação das propostas desses dispositivos com as perspectivas dos estudos da sociologia do currículo, em especial no tocante à questão da diversidade, principal aspecto do multiculturalismo. Com enfoque na implementação das diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais, apontamos o vestibular como um indutor do currículo escolar e investigamos se os concursos das universidades públicas do Paraná tem contribuído para a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, a partir da análise dos conteúdos das suas provas, desde a publicação das diretrizes curriculares até o ano de 2015. A pesquisa foi pautada basicamente em análise de documentos com definições de categorias para tratamento quantitativo e dividida em duas etapas: na primeira fizemos análise longitudinal das ocorrências das diferentes categorias no período de 2009 a 2015 e na segunda, baseada no modelo de avaliação de impacto, verificamos se as incidências das categorias apontam alguma repercussão da publicação das diretrizes curriculares para educação étnico-racial no conteúdo das provas de vestibulares do Paraná, no recorte temporal de 2002 a 2013. Os resultados demonstraram que não houve impacto, assim como a incidência do enfoque de matriz europeia própria do currículo tradicional continua prevalecendo sobre as demais matrizes. A partir disso, com o enfoque no multiculturalismo para a superação e desigualdades raciais, apontamos a necessidade de criar e efetivar políticas públicas para a implementação desses dispositivos de lei, especialmente com formulação de programas destinados à atuação dos diversos agentes das diferentes instâncias envolvidas nesta política de educação.

Palavras-chave: Diversidade; sociologia do currículo; educação étnico-racial; vestibular.

A Cor do vestibular no Paraná: na trilha de um novo caminho pela efetivação da educação étnico-racial

ABSTRACT

The policy of education for ethnic-racial relations materialized with the set of legal provisions from federal law 10.639 / 2003 that changed the LDB / 1996, the CNE / CP Opinion 03/2004, and the CNE / CP Resolution 01/2004, which instituted the compulsory education of Afro-Brazilian and African history and culture in the school curriculum. The objective of this work is to analyze the constitution of this legal framework taking into account the relation of the proposals of these devices with the perspectives of the studies of the sociology of the curriculum, especially with regard to the issue of diversity, the main aspect of multiculturalism. With a focus on the implementation of curricular guidelines for the education of ethnic-racial relations, we point out the vestibular as an inductor of the school curriculum and investigate whether the exam of the public universities of Paraná have contributed to the implementation of the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture In basic education, from the analysis of the contents of their tests, from the publication of the curricular guidelines until the year 2015. The research was based on analysis of documents with definitions of categories for quantitative treatment and divided into two stages: in the first We did a longitudinal analysis of the occurrences of the different categories in the period from 2009 to 2015 and in the second, based on the impact assessment model, we verified if the incidence of the categories indicates some repercussion of the publication of the curricular guidelines for ethnic and racial education in the content of the Vestibular from Paraná, in the time cut from 2002 to 2013. The results showed that there was no impact, just as the incidence of the European matrix approach of the traditional curriculum continues to prevail over the other matrices. From this, with a focus on multiculturalism for overcoming racial inequalities, we point out the need to create and implement public policies for the implementation of these legal provisions, especially with the formulation of programs aimed at the performance of the various agents and different instances involved in this policy of Education.

Keywords: Diversity; Sociology of the curriculum; ethnic-racial education; entrance exam.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Metas do Eixo 5 do Plano de implementação das DCN-ERER..... | 52 |
| Quadro 2 – Percentual das IES entre as 60 melhores por Unidade Federativa – IGC 2014.... | 62 |
| Quadro 3 – Ranking do MEC para IES do Paraná..... | 62 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Total de temáticas no período 2009-2015..... | 83 |
| Gráfico 2 – Percentual de temáticas no período 2009-2015..... | 84 |
| Gráfico 3 – Variação das temáticas – Paraná..... | 85 |
| Gráfico 4 – Variação das temáticas – ENEM..... | 86 |
| Gráfico 5 – Variação Percentual das temáticas – Paraná..... | 86 |
| Gráfico 6 – Variação Percentual das temáticas – ENEM..... | 87 |
| Gráfico 7 – Total de Questões com Personagens no Período 2009-2015..... | 92 |
| Gráfico 8 – Percentual de Questões com Personagens no Período 2009-2015..... | 92 |
| Gráfico 9 – Variação Percentual de Questões com citação de Personagens – Paraná... | 94 |
| Gráfico 10 – Variação Percentual de Questões com citação de Personagens – ENEM | 94 |
| Gráfico 11 – Quantidade de Personalidades Específicas por universidade/exame..... | 96 |
| Gráfico 12 – Quantidade de Personagens Genéricas por universidade/exame..... | 97 |
| Gráfico 13 – Variação percentual das personalidades citadas ao longo 2009-2015 – Paraná..... | 100 |
| Gráfico 14 – Variação percentual das personalidades citadas ao longo 2009-2015 – ENEM..... | 100 |
| Gráfico 15 – Total de questões com Citações por universidade/exame no período 2009 a 2015 | 105 |
| Gráfico 16 – Percentual de questões com Citações por exame no período 2009 a 2015..... | 105 |
| Gráfico 17 – Variação da quantidade de questões com Citação no período 2009- 2015 – PR..... | 106 |
| Gráfico 18 – Variação percentual de questões com Citação no período 2009-2015 – PR..... | 106 |
| Gráfico 19 – Variação da quantidade de questões com Citação no período 2009- 2015 – ENEM..... | 107 |
| Gráfico 20 – Variação percentual de questões com Citação no período 2009-2015 – ENEM..... | 107 |
| Gráfico 21 – Evolução da Temática Afro PR x ENEM..... | 110 |
| Gráfico 22 – Comparativo AFRO x EURO – PR..... | 111 |
| Gráfico 23 – Comparativo AFRO x EURO – ENEM..... | 112 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 24 – Evolução da Temática Afro – ENEM x IES..... | 113 |
| Gráfico 25 – Comparativo AFRO x EURO – UEM..... | 114 |
| Gráfico 26 – Comparativo AFRO x EURO – UNIOESTE..... | 115 |
| Gráfico 27 – Comparativo AFRO x EURO – UEL | 116 |
| Gráfico 28 – Comparativo AFRO x EURO – UFPR..... | 117 |
| Gráfico 29 – Relação entre os tamanhos das diferenças entre as categorias Afro-Euro | 119 |
| Gráfico 30 – Percentual de questões com personagens negras..... | 120 |
| Gráfico 31 – Percentual da quantidade de personagens negras..... | 121 |
| Gráfico 32 – Percentual de citações de personagens Negras e Brancas no Paraná..... | 121 |
| Gráfico 33 – Percentual de citações de personagens Negras e Brancas no ENEM..... | 122 |
| Gráfico 34 – Evolução das diferenças entre as categorias Branca x Negra..... | 123 |
| Gráfico 35 – Relação entre os tamanhos das diferenças entre as categorias Branca x Negra..... | 124 |
| Gráfico 36 – Percentual de Questões com citações sobre África..... | 125 |
| Gráfico 37 – Percentual de Questões com citações sobre Povos do Brasil | 125 |
| Gráfico 38 – Evolução das diferenças entre as categorias África x EuroEUACan..... | 126 |
| Gráfico 39 – Evolução das diferenças entre as categorias PovosBR x EuroEUACan.. | 127 |
| Gráfico 40 – Relação entre os tamanhos das diferenças entre categorias África- EuroEUACan..... | 128 |
| Gráfico 41 – Relação entre os tamanhos das diferenças entre PovosBR- EuroEUACan..... | 128 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Exames dos processos seletivos disponíveis..... | 66 |
| Tabela 2 – Quantidade de questões por ano e universidade distribuídas por período..... | 67 |
| Tabela 3 – Quantidade de questões por universidade e vestibular..... | 72 |
| Tabela 4 – Temática UEM..... | 79 |
| Tabela 5 – Temática UEL..... | 79 |
| Tabela 6 – Temática UFPR..... | 80 |
| Tabela 7 – Temática UNIOESTE..... | 80 |
| Tabela 8 – Temática UEPG..... | 80 |
| Tabela 9 – Temática UENP..... | 81 |
| Tabela 10 – Temática Paraná..... | 81 |
| Tabela 11 – Comparativo das IES – Temática..... | 82 |
| Tabela 12 – Temática ENEM..... | 83 |
| Tabela 13 – Percentual entre as Temáticas..... | 85 |
| Tabela 14 – Questões com Personagens – UEM..... | 88 |
| Tabela 15 – Questões com Personagens – UEL..... | 88 |
| Tabela 16 – Questões com Personagens – UFPR..... | 89 |
| Tabela 17 – Questões com Personagens – UNIOESTE..... | 89 |
| Tabela 18 – Questões com Personagens – UNICENTRO..... | 89 |
| Tabela 19 – Questões com Personagens – UEPG..... | 90 |
| Tabela 20 – Questões com Personagens – UENP..... | 90 |
| Tabela 21 – Questões com Personagens – PR..... | 90 |
| Tabela 22 – Questões com Personagens – ENEM..... | 91 |
| Tabela 23 – Percentual entre as categorias Questões com Personagens..... | 93 |
| Tabela 24 – Relação de personagens específicos e genéricos – ENEM..... | 95 |
| Tabela 25 – Relação de personagens específicos e genéricos – Paraná..... | 96 |
| Tabela 26 – Citações – UEM..... | 101 |
| Tabela 27 – Citações – UEL..... | 102 |
| Tabela 28 – Citações – UFPR..... | 102 |
| Tabela 29 – Citações – UNIOESTE..... | 102 |
| Tabela 30 – Citações – UNICENTRO..... | 103 |
| Tabela 31 – Citações – UEPG..... | 103 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 32 – Citações – UENP..... | 103 |
| Tabela 33 – Citações – PARANÁ..... | 104 |
| Tabela 34 – Citações – ENEM..... | 104 |
| Tabela 35 – Relação entre as diferenças das categorias Afro-Euro..... | 118 |
| Tabela 36 – Diferenças dos percentuais de citações de personagens brancas x negras..... | 122 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------|--|
| ABPN | Associação Brasileira de Pesquisadores Negros |
| CADARA | Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros |
| CEERT | Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades |
| CNE/CP | Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno |
| CONAES | Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| CPC | Conceito Preliminar de Cursos |
| DCN-ERER | Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| IFPR | Instituto Federal do Paraná |
| IGC | Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| NEABs | Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SEPPIR | Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial |
| SISU | Sistema de Seleção Unificada |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina |
| UEM | Universidade Estadual de Maringá |
| UENP | Universidade Estadual do Norte do Paraná |
| UEPG | Universidade Estadual de Ponta Grossa |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNESPAR | Universidade Estadual do Paraná |
| UNICENTRO | Universidade Estadual do Centro-Oeste |

UNILA Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIOESTE Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTFPR Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| 1 | APRESENTAÇÃO: A COR DO VESTIBULAR NAS VEREDAS DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL | 18 |
| 2 | OS CAMINHOS PERCORRIDOS | 23 |
| 2.1 | DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL: BREVES APONTAMENTOS..... | 24 |
| 2.2 | O PESO DA RAÇA NA TRAJETÓRIA HISTÓRICA BRASILEIRA..... | 29 |
| 2.3 | DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO: AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA VIA MULTICULTURAL..... | 35 |
| 2.4 | O PAPEL DO CURRÍCULO NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS RELAÇÕES SOCIAIS | 39 |
| 3 | UM CAMINHO POSSÍVEL | 43 |
| 3.1 | A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS | 45 |
| 3.2 | O VESTIBULAR COMO CONDUÇÃO..... | 54 |
| 3.3 | AS VIAS PARA A INVESTIGAÇÃO | 63 |
| 4 | UM DESTINO: A COR DO VESTIBULAR NO PARANÁ | 71 |
| 4.2 | ESTAÇÕES NO CAMINHO: AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PARANÁ E OS EXAMES SELETIVOS | 73 |
| 4.2 | PANORAMA LONGITUDINAL | 78 |
| 4.2.1 | Temática das questões | 78 |
| 4.2.2 | Personagens históricos e personalidades | 87 |
| 4.2.3 | Citações | 101 |
| 4.3 | AVALIAÇÃO DE IMPACTO | 109 |
| 4.3.1 | Indicador - Temática Afro | 110 |
| 4.3.2 | Indicador - Personagens históricos e personalidades | 120 |
| 4.3.3 | Indicador – Citações | 124 |
| 5 | ENCRUZILHADAS | 130 |
| 5.1 | POLÍTICAS PÚBLICAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS DCN-ERER | 130 |
| 5.2 | A AÇÃO DOS AGENTES NA ELABORAÇÃO DO VESTIBULAR..... | 135 |
| 5.3 | A (DES)REGULAMENTAÇÃO DO VESTIBULAR..... | 140 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS PARA NOVAS TRILHAS | 145 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 148 |
| | APÊNDICE 1 | 157 |
| | APÊNDICE 2 | 158 |

1 APRESENTAÇÃO: A COR DO VESTIBULAR NAS VEREDAS DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Em 2013, a Lei Federal 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história da África e cultura afro-brasileira no currículo escolar, completou 10 anos, suscitando a discussão a respeito de sua implementação tendo em vista o amplo debate sobre promoção da igualdade racial. Nesse mesmo ano, matriculei-me na disciplina optativa *Reflexões sobre a questão racial* durante a graduação em Ciências Sociais, o que me despertou o interesse pela temática. No ano seguinte, 2014, diante do desafio de elaborar um projeto para tentar a seleção de mestrado, o tema das relações raciais no Brasil despontou como preferência e a convicção de que um caminho para superar as desigualdades raciais seja por meio da educação me levou a optar por uma investigação que corrobore com a política de educação voltada para as relações étnico-raciais.

Assim, investigando as pesquisas sobre a implementação da referida lei, ou seja, a inclusão no currículo escolar dos conteúdos relativos à história e cultura afro-brasileira e africana, bem como práticas escolares voltadas para educação étnico-racial, foi possível perceber a dificuldade de consolidar a temática tanto nas escolas, quanto nas universidades. A maioria dos trabalhos aponta para um ganho tímido, porque vem de alguma maneira aparecendo ações voltadas para cumprir a lei. Porém estes trabalhos não consideram como ações efetivas, uma vez que não há uma incorporação sólida por parte dos sistemas de educação, fragilizando a manutenção e dificultando o aprofundamento do que já está sendo feito.

Diante desse cenário, lembrei-me do período que cursei o ensino médio (ainda chamado de segundo grau na década de 90) em que os professores se esforçavam para monitorar os conteúdos que apareceriam nas provas dos vestibulares e direcionar os estudos dos alunos em busca do ingresso na universidade. Importante salientar que nesse período estudei em colégios particulares. Com base nisso, pensei na força que o vestibular tem para direcionar os currículos escolares. Nessa época não havia o SISU - Sistema de Seleção Unificada - nem o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o qual passou a ser utilizado como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior a partir de 2009 e tem tomado a condução na reestruturação dos currículos do ensino médio. Embora esse mecanismo venha se fortalecendo no Brasil, a maioria das universidades públicas do Paraná ainda utiliza prioritariamente o concurso vestibular como seleção de candidatos para o ingresso no ensino superior.

Desde a lei 5.540/1968, quando se configurou no mecanismo de acesso ao ensino superior, o vestibular tem exercido papel fundamental na condução da educação básica, interferindo nos currículos, métodos didáticos e até posturas dos professores. Especialmente após o grande aumento de cursinhos preparatórios para o vestibular, na década de 80, os colégios, principalmente da rede privada, passaram a se voltar para o ensino destinado à aprovação de seus alunos, a fim de conseguir os melhores desempenhos e deste modo, os resultados se revestirem em publicidade para o próprio colégio. As famílias, por sua vez, querendo que seus filhos tenham a melhor formação para o acesso ao ensino superior, buscam matriculá-los nos colégios com maior índice de aprovação.

Para a implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana, foi homologada a Resolução CNE/CP 01/2004, que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Esse documento pautado no Parecer CNE/CP 03/2004, conhecido como *Parecer Petronilha*, elenca as orientações a serem cumpridas para a inclusão dos conteúdos em questão. O *Parecer Petronilha*, apresenta os argumentos que justificam e orientam a ação dos diferentes agentes e instituições envolvidos nesse processo. Um dos pontos mais importantes deste documento é o enfoque dado em todas as orientações ao objetivo maior dessas normativas: o de reeducar as relações étnico-raciais, para superar o racismo e construir uma sociedade verdadeiramente democrática.

Diante do exposto e tendo em mente o importante papel que o vestibular pode cumprir no processo da mudança curricular, procurei verificar no *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* as atribuições das instituições de ensino, buscando identificar ações voltadas para a transição do ensino médio para o superior. Embora haja atribuições específicas para as instituições de ensino superior, nada consta especificamente sobre os mecanismos de seleção para ingresso nos cursos superiores. No entanto, pressupõe-se que os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana sendo obrigatórios nos currículos escolares desde a inclusão do artigo 26-A na LDB/1996 pela lei federal 10.639 em 2003, e o conhecimento necessário para o vestibular é aquele referente ao ensino médio, tais conteúdos deveriam ser abordados nessas provas.

Dessa forma, cheguei ao problema desta pesquisa: os vestibulares das universidades públicas do Paraná estão contribuindo para a implementação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*? Para responder tal problema, a pesquisa foi guiada pela análise de

documentos e uso de procedimentos metodológicos quantitativos com o objetivo de identificar se os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana aparecem nas provas de vestibulares e de que forma isso ocorre.

A análise foi dividida em dois momentos em função dos vestibulares das diferentes universidades que foram encontrados e estavam disponíveis para consulta. Assim, na primeira etapa, foi efetuado levantamento longitudinal dos dados de 2009 a 2015, a fim de verificar se há ocorrências das questões relativas aos conteúdos estudados ao longo desse período e ao final identificar qual é a *cor* do vestibular. É importante destacar, que o Art 26-A da LDB/96, incluído pela lei federal 10.639/03, foi alterado em 2008, pela lei federal 11.645, que incluiu também no currículo, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena.

Na segunda parte da avaliação, procurou-se observar se a publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* repercutiu nos conteúdos, ou seja, se houve impacto da lei. Para tanto, buscando aproximar esta análise do modelo de avaliação de impacto em políticas públicas, foram elencados os dados disponíveis mais antigos a partir dos quais foram divididos em quatro triênios: tempo antes das diretrizes (2002-2004), tempo imediato à publicação (2005-2007), tempo posterior (2008-2010) e o tempo recente (2011-2013). A partir disso, foram comparados os resultados encontrados em cada período posterior à publicação com o período anterior. Com esses dados foi possível checar se as ocorrências que apareceram na primeira etapa da análise estavam ou não ligadas à publicação das normativas curriculares supracitadas.

Este trabalho está estruturado em quatro sessões, sendo a primeira, uma sessão introdutória em que será abordado o tema das relações raciais no Brasil, evidenciando as desigualdades sociais marcadas pela condição de “raça”. Esta categoria, por sua vez, é analisada sob a ótica da construção social e política que emerge no processo de marginalização da população negra na história brasileira e como, a partir disso, as reivindicações sociais ganham força e suas demandas encontram terreno fértil nas discussões do multiculturalismo, especialmente na área de educação. Por fim, direcionando para o enfoque na política de educação, com a perspectiva multiculturalista, apresento o debate sobre sociologia do currículo demonstrando que um currículo multicultural está na base da política de educação para as relações étnico-raciais, na medida em que o currículo é entendido como relação social e sua composição como reflexo das disputas em jogo.

Em seguida, a segunda sessão versa sobre a constituição do marco legal das diretrizes curriculares para educação étnico-racial iniciada com a alteração da LDB/96 em 2003

pela lei federal 10.639, que ao instituir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar evidencia o processo de enfrentamento das desigualdades raciais no país. A partir disso, indico a discussão sobre políticas públicas tanto como um caminho possível para a análise metodológica desta pesquisa, quanto como um método usado pela sociedade brasileira, em especial pela população negra, para mudar uma realidade estruturada historicamente no racismo. Dentro do processo de constituição da política pública de educação para as relações étnico-raciais, localizo esta pesquisa no plano de implementação das referidas diretrizes curriculares, encaminhando para o papel e a importância do vestibular nesse processo, especialmente no contexto paranaense em que o acesso ao ensino superior nas universidades públicas é realizado basicamente por meio de concurso vestibular. Nesse tocante, pontuo como o Estado do Paraná aparece no cenário nacional na área de educação relativa ao ensino superior. E finalizo descrevendo os procedimentos metodológicos que guiam a investigação para verificar se os vestibulares estão alinhados com essa política.

Na terceira sessão, para a apresentação e análise dos dados encontrados na investigação das provas de vestibular das universidades públicas do Paraná, inicio relatando as características dos vestibulares das diferentes universidades paranaenses que foram investigadas, bem como a forma de tratamento que foi aplicado aos dados em cada etapa da avaliação: a longitudinal, para o período 2009 a 2015 e a avaliação de impacto, conforme os triênios, já relatados. Apresento, então, os resultados encontrados, com base no perfil das questões de todas as provas do período e das universidades analisadas, traçado a partir de variáveis e categorias pré-definidas, buscando demonstrar a presença ou ausência de conteúdos que corroborem com a aplicação do artigo 26-A da LDB/96. A análise demonstrou que o vestibular continua pautado num currículo tradicional eurocêntrico e a publicação das diretrizes curriculares aqui tratadas não afetaram as provas de vestibular ao longo do período analisado.

Finalmente, a quarta sessão apresenta reflexões derivadas dos dados encontrados e de todo o processo da pesquisa, em que diversas dúvidas e incongruências vieram à tona. Figuram nessa sessão, a discussão relativa à implementação da política de educação para as relações étnico-raciais, ressaltando a necessidade da definição de políticas públicas, mas chamando a atenção para o fato de que se trata de uma política extremamente complexa e que envolve diversas instâncias e agentes, de modo que uma implementação efetiva requer atuação nos agentes de base. Outro ponto levantado diz respeito às diferenças que os vestibulares apresentam tanto nos formatos quanto nos conteúdos e enfoques apresentados nas provas, como um complicador para a implementação curricular proposta, na medida em que se pressupõe que as provas ficam por conta dos elaboradores. Isso remeteu a entender o vestibular por meio da

legislação vigente, na busca por dados sobre sua regulamentação. A partir disso, cheguei ao último ponto, que trata do vestibular enquanto um processo dirigido para seleção de candidatos e, conseqüentemente a exclusão de outros, procurando entender e me posicionar em relação à própria pesquisa. Se de um lado, este processo seletivo, tal como ocorre, tem um potencial indutor de currículo, por outro, a implementação da política de educação ora estudada não depende desse mecanismo, de modo que a exigência para que incluam os conteúdos nas provas de vestibulares está ligada ao cumprimento das normativas curriculares e, obviamente enquanto esse tipo de exame seletivo estiver vigente.

Com isso, encerro o trabalho, enfatizando que a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é um caminho possível e deve ser trilhado para um futuro em que o colorido das diversas raças e etnias que expressa a sociedade, paranaense e brasileira, multicultural e pluriétnica, faça valer a diferença.

2 OS CAMINHOS PERCORRIDOS

O debate sobre a questão racial é intenso no Brasil e ampara-se em diversas pesquisas e indicadores sociais e econômicos que denunciam a profunda desigualdade social no que tange os diferentes grupos étnicos e raciais do país. É de fundamental importância reconhecer o peso que o quesito étnico-racial exerce sobre esses indicadores, demonstrando um quadro social de discriminação e preconceitos, calcado no racismo que ainda vigora na sociedade brasileira. O racismo perpetua-se em função de um processo histórico que vai das teorias racistas que legitimaram a escravidão, passa pelas teorias do branqueamento, e chega ao mito da democracia racial, que contribuiu para “manter quase intato o arcabouço em que se assentava a dominação tradicionalista e patrimonialista, base social da hegemonia da camada senhorial, da autonomia da ‘raça branca’, e da heteronomia da ‘raça negra’.” (FERNANDES, 1978, p. 263). Esse mito de democracia racial foi forjado na sociedade como “ideologia racial brasileira” de tal forma que até hoje, continua invisibilizando o problema e, assim, inviabiliza a discussão.

A ideologia do branqueamento, vigente no início do século XX, pautou as ações de intelectuais e políticos que vislumbravam a modernização do país em meio ao processo de constituição da nação. O desejo de consolidar uma nação brasileira estabeleceu o debate acerca da ocupação territorial cuidadosamente pensada para garantir o território nacional em bases produtivas e civilizadoras criando unidade nacional. Para isso, pressupunham uma ocupação que viabilizasse uma produção agrícola para um desenvolvimento econômico pautado no trabalho livre. Diante das teorias racistas, para esses políticos e intelectuais, o imigrante europeu era o melhor qualificado para tal empreendimento, mas aqueles mais aptos à miscigenação, que colaborasse com a formação do elemento da unidade nacional, o brasileiro. Esse pensamento foi a base das políticas de imigração de europeus após abolição do tráfico de africanos, que lançou à margem econômica e social milhares de negros libertos para absorver mão-de-obra europeia no processo de desenvolvimento nacional. (SEYFERTH, 1996)

Tal concepção de modernidade e civilização para constituição da nação brasileira ocorreu com base num processo histórico marcado pelo eurocentrismo. Edward Said explica esse processo utilizando o termo *orientalismo* para descrever como o “Oriente” foi uma invenção do “Ocidente”, de modo que “o discurso e práxis do Orientalismo sempre atuaram como um método de intervenção para a conversão do ‘Oriente’ em imagem do Ocidente/da Europa” (MIGUEL, 2011). Esse pensamento ainda vigora, organizando as relações sociais pautadas numa concepção de mundo hierarquizado em que a Europa é o modelo a ser seguido.

A visão eurocêntrica atua no sentido de conformar as relações sociais sob a ótica de valores sócio-culturais do “Ocidente”, resultando até hoje, em especial para a população negra (mas não só), num quadro em que a questão racial acaba por definir o lugar do sujeito, impondo ao ser negro “o lugar de inferior, de menos inteligente, de menos capaz, de violento, de tribal” (SANTOS, 2001, p. 99).

Nesse sentido, o desafio para a sociedade brasileira de superar as desigualdades sociais requer o enfrentamento da questão racial, reconhecendo a existência das desigualdades especificamente raciais, visto que ao se tratar das desigualdades sociais sem considerar as “assimetrias raciais” não se analisa corretamente e de forma aprofundada os fatores preponderantes das desigualdades o que leva à perpetuação do quadro de injustiças sociais, étnicas e raciais (PAIXÃO, 2006). Não se pretende com isso, desqualificar as ações que buscam melhorias nas condições de vida da população em geral, entretanto é preciso reconhecer que considerando “os fatores históricos e os constrangimentos raciais que ainda hoje operam no país, as políticas universais têm se revelado insuficientes face ao objetivo de enfrentar a discriminação e desigualdade racial” (JACCOUD, 2008, p. 137).

2.1 DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL: BREVES APONTAMENTOS¹

As pesquisas sobre o quadro socioeconômico da população brasileira demonstram que sobre a população negra se incide os piores indicadores em todos os âmbitos da vida social². Em virtude disso, diversas iniciativas têm surgido por força dos movimentos sociais e sendo incorporadas timidamente nas agendas governamentais³, embora ainda com resultados modestos, como indica Luciana Jacoud (2008):

Em que pesem os esforços que vêm sendo efetivados, a maior parte dessas iniciativas ainda pode ser classificada como esporádica ou pontual, e os obstáculos, significativos. Dificuldades de natureza variada têm se imposto à

¹ A discussão sobre a temática racial é vasta e remonta os pensadores clássicos do Pensamento Social Brasileiro. Para aprofundamento do tema, ver, Thomas Skidmore, Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, Celia Maria Marinho Azevedo, Kabengele Munanga, Lélia Gonzales, Sueli Carneiro, Marcelo Paixão, Valter Roberto Silvério, Paulino de Jesus Francisco Cardoso, Antonio Sergio Alfredo Guimarães, Paulo Vinícius Baptista da Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, dentre outros.

² Ver por exemplo: “Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição” (IPEA, 2008, disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4729/1/Comunicado_n4_Desigualdade.pdf), e a publicação do LAESER “Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010” (PAIXÃO; et al, 2010, disponível em: http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/09/desigualdades_raciais_2009-2010.pdf)

³ Luciana Jacoud (2008) elenca alguns programas como o de estabelecimento de cotas para negros nos concursos para acesso ao ensino superior, combate ao racismo institucional, ações na educação e mercado de trabalho que visam limitar a reprodução de estereótipos e comportamentos que afetem o acesso a oportunidades iguais, valorização da cultura e história negra.

consolidação da temática da desigualdade e à discriminação racial como objeto legítimo e necessário da intervenção pública, assim como à consolidação da própria ação pública nesse campo. (JACCOUD, 2008, p. 132)

Relatórios da ONU referentes à discriminação racial no Brasil vêm apontando sistematicamente a presença do racismo no Brasil como parte estruturante da sociedade e permeando, portanto todas as áreas da vida no País. O informe de 2014 afirma “que o 'mito da democracia racial' ainda existe na sociedade brasileira e que parte substancial dela ainda nega a existência do racismo”. A sugestão da organização internacional indica a necessidade de desconstruir a “ideologia do branqueamento” que compõe o imaginário social no Brasil implicando na discriminação racial da maior parte da população. (CHADE, 2014)

No último relatório da ONU realizado por Rita Izsák, Relatora Especial sobre as questões das minorias em missão ao Brasil, cuja visita ocorreu no período de 14 a 24 de setembro de 2015, a relatora indica que o país ainda carece de lidar com a discriminação enraizada, a exclusão e a pobreza que afetam a população negra brasileira. Esta situação é resultado do processo de marginalização desde o fim da abolição da escravatura:

O Brasil foi o último país no hemisfério ocidental a abolir a escravidão, em 1888. No entanto, a profunda divisão social criada não se dissipou com a abolição. Pelo contrário, como o poder político e econômico manteve-se concentrado nas mãos dos fazendeiros brancos, afro-brasileiros tiveram limitados os meios ou oportunidade para estabelecer suas casas ou desenvolver meios de subsistência. Isto levou ao desenvolvimento de favelas empobrecidas, que entrincheirou ainda mais a sua desvantagem e marginalização.⁴ (ONU, 2016, p.4)

De acordo com o relatório publicado em 09 de fevereiro de 2016, 70,8% das pessoas vivendo em extrema pobreza no país são afro-brasileiros. Estima-se que 75% da população carcerária no país é afro-brasileira⁵. Os negros são desproporcionalmente mais sujeitos à prisão e são mais propensos a serem mantidos na prisão e privados de opções alternativas. Além disso, lhes são imputados crimes mais graves como no caso de tráfico de drogas em que situações homólogas com pessoas brancas é registrada a acusação de posse de drogas ou apenas dado um aviso. 77% dos homicídios foram de jovens negros, com idade entre 15 a 29 anos e o mais

⁴ Texto original: “Brazil was the last nation in the Western Hemisphere to abolish slavery, in 1888. Yet the deep social divide created did not dissipate with abolition. On the contrary, as political and economic power remained concentrated in the hands of the white landowners, Afro-Brazilians had limited means or opportunity to establish their homes or develop livelihoods. This led to the development of impoverished *favelas*, which further entrenched their disadvantage and marginalization.”

⁵ O termo ‘afro-brasileiro’ foi mencionado algumas vezes nesta sessão porque se trata da categoria usada no relatório da ONU, no entanto, adotamos nessa pesquisa categoria ‘negro’, conforme a definição do IBGE para população negra (soma de pretos e pardos).

alarmante é que dentre os homicídios perpetrados pelo Estado em operações policiais, o número de negros mortos é três vezes superior ao que é registrado com a população branca.

Ainda de acordo com o relatório da ONU, a impunidade dificulta a denúncia, a relatora afirma que "dada a natureza generalizada da impunidade, testemunhas de assassinatos cometidos pela polícia raramente vão depor por medo de retaliação". Tal impunidade é demonstrada com o exemplo da revisão aberta em 2011 de 220 investigações de mortes cometidas por policiais na cidade do Rio de Janeiro descobriu-se que, depois de quatro anos, apenas um agente da polícia tinha sido condenado. Além disso, aponta como os chamados "auto de resistência" acabam servindo como um "escudo de impunidade entre os policiais".

Os salários médios dos negros no Brasil são 2,4 vezes mais baixos que o dos brancos e 80% dos analfabetos brasileiros são negros. 64% dos afro-brasileiros não completam a educação básica. Os dados apontam também a baixa representatividade da população afro-brasileira no Judiciário, com apenas 15,7% de juízes negros e no Congresso que tem apenas 8,5% dos deputados negros, além da baixa representação de negros na mídia. Com a concentração dos meios de comunicação nas mãos de poucos, os jornalistas afro-brasileiros raramente conseguem acesso a esses monopólios para fornecer narrativas alternativas ao discurso dominante e suplantam a representação do negro como criminoso, o que vem se mantendo e dando suporte para justificar o uso da força letal sobre a população negra por suposto envolvimento em gangues criminosas, por exemplo.

A cor afeta também as mulheres negras, mais propensas à violência, vulneráveis particularmente à violência sexual e doméstica. O índice, em 2013, é de 66,7% a mais de mulheres negras mortas do que as brancas. A marginalização ocorre em outros âmbitos:

Mulheres afro-brasileiras também estão sobre-representadas em empregos de baixa qualificação, como o trabalho doméstico, e há poucas mulheres afro-brasileiras em posições de poder. Além disso, as mulheres afro-brasileiras são altamente sobre-representadas nas populações prisionais, em comparação com as suas homólogas brancas. (...). O grande número de homicídios masculinos de afro-brasileiros têm um impacto significativo sobre as mulheres afro-brasileiras, como as mães, esposas e irmãs desses jovens mortos, e não são fornecidos qualquer apoio psicossocial ou reparação. (...) a taxa de abandono escolar para as meninas afro-brasileiras é alto, pois muitas vezes são obrigadas a assumir as tarefas domésticas, incluindo os cuidados de irmãos mais novos. Da mesma forma, as taxas de gravidez na adolescência permanecem altas, particularmente nas áreas mais pobres. As taxas de mortalidade materna para as mulheres afro-brasileiras permanecem comparativamente alta.⁶ (ONU, 2016, p. 13)

⁶ Original: "Afro-Brazilian women are also overrepresented in low-skilled jobs, such as domestic work, and there are few Afro-Brazilian women in positions of power. In addition, Afro-Brazilian women are highly

Apesar dos números demonstrarem a precária situação da população negra no Brasil, há no relatório o reconhecimento das ações do governo brasileiro no tocante ao enfrentamento das desigualdades raciais. Segundo o texto, um dos pontos importantes é a coleta de dados socioeconômicos desagregados por raça, o que permite revelar as desigualdades entre os diferentes grupos e, assim, informar medidas adequadas para resolvê-las. O relatório afirma ainda que o Brasil tem sido um líder regional no desenvolvimento de políticas de ações afirmativas e aponta como importante a unanimidade com que o Supremo Tribunal aprovou em 2012 a constitucionalidade do uso de cotas na educação. Por fim, salienta que um esforço significativo tem sido feito em combate ao racismo estrutural que ainda domina a sociedade brasileira mas recomenda:

Esforços devem ser feitos para combater a criminalização dos afro-brasileiros, incluindo re-examinar a "guerra às drogas". (...) Embora as medidas de ação afirmativa já tomadas sejam significativas, concreta e robusta, devem ser tomadas medidas para continuar a abordar a sub-representação de negros nas estruturas políticas, instituições públicas e nos órgãos de tomada de decisão em todos os níveis. (...) A fim de reforçar as políticas de ação afirmativa, mais esforços devem ser feitos para melhorar a qualidade e a disponibilidade de educação para jovens de minorias, em particular em ambientes pobres e rurais, incluindo nas favelas, periferias, quilombos e comunidades tradicionais. Esforços devem ser feitos para melhor implementar a lei 10.369 de 2003(sic), bem como para fortalecer a participação das comunidades minoritárias na programação educativa. O Governo deve capitalizar sobre a Década Internacional dos Afrodescendentes Africano (2015-2024) para reforçar e fazer cumprir rigorosamente as vias legais e administrativas atualmente em vigor para proteger e promover os direitos dos afro-brasileiros.⁷ (ONU, 2016, pp.20-21)

overrepresented in prison populations, compared with their white counterparts. (...) The large numbers of Afro-Brazilians male homicides have a significant impact on Afro-Brazilian women, as the mothers, wives and sisters of these slain youths, and who are not provided with any psychosocial support or redress. (...) the school dropout rate for Afro-Brazilian girls is high, as they are often obligated to take up household duties, including the care of younger siblings. Similarly, teenage pregnancy rates remain high, particularly in poorer areas. The maternal mortality rates for Afro-Brazilian women remain comparatively high.”

⁷ Original: “Efforts must also be made to combat the criminalization of Afro-Brazilians, including re-examining the “war on drugs”. (...) While affirmative action measures already taken are significant, concrete and robust, measures must be taken to continue to address the underrepresentation of Afro-Brazilians in political structures, State institutions and decision-making bodies at all levels. (...) In order to strengthen affirmative action policies, further efforts should be made to improve the quality and availability of education for minority youth, in particular in impoverished and rural settings, including in favelas, periferias, Quilombos and traditional communities. Efforts should be made to better implement law 10369 of 2003, as well as to strengthen the participation of minority communities in educational programming. The Government should capitalize on the International Decade for People of African Descent (2015-2024) to strengthen and rigorously enforce the legal and administrative avenues currently in place to protect and promote the rights of Afro-Brazilians.”

Diante desse cenário complexo, as medidas relativas à questão racial nas diversas áreas sociais são urgentes. Dentre as recomendações apontadas no relatório da ONU, aparece a implementação da lei de Educação para as relações étnico-raciais. Trata-se, dentre as demandas pela promoção de igualdade racial que vem se instituindo no Brasil, de uma das conquistas na área da educação, percebida com a Lei Federal 10.639, sancionada em nove de janeiro de 2003, que acrescentou o artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases de 20 de dezembro de 1996⁸, incluindo a História da África e Cultura Afro-Brasileira como conteúdos obrigatórios no ensino fundamental e médio. A isso se seguiu necessariamente uma série de outras providências para sua implementação, descrito por Nilma Lino Gomes da seguinte forma:

A Lei n.º 10.639/03, o Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados com a implementação da Lei, compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos de 2000. (GOMES, 2012, p. 7)

A referida lei que completou 14 anos em janeiro deste ano (2017) tem impulsionado a reflexão do tema através de diversas pesquisas e publicações⁹ que procuram contribuir para a implementação da lei, tanto apresentando mais elementos, novas abordagens e propostas para o trabalho desses conteúdos na escola, quanto buscando aferir seu alcance e inserção efetiva nos currículos escolares. Tais pesquisas que se propuseram verificar a efetivação da lei têm demonstrado que a temática vem paulatinamente sendo inserida nas escolas, no entanto ainda de modo muito pontual e desarticulado, dependendo, sobretudo, da ação de agentes individuais mais engajados com a causa, o que demonstra a dificuldade de consolidar a educação para as relações étnico-raciais na escola.

A publicação *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei n.º 10.639/03*, é o resultado da pesquisa apoiada e financiada pelo MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela representação da UNESCO no Brasil, desenvolvida no âmbito nacional, no período de

⁸ A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 sofreu nova alteração no artigo 26-A em 10/03/2008, pela lei 11.645 que incorporou também o ensino obrigatório de história e cultura indígena.

⁹ Em 2013, quando completou 10 anos, foram publicados diversos artigos que tratam da implementação da lei 10639/03, sendo que algumas revistas tiveram suas edições com a temática “Dossiê 10 anos da lei 10639/03”. Ver por exemplo a *Revista Teias* v. 14, n. 34(2013); *Revista ABPN*, v. 5, n. 11(2013); *Educar em Revista*, n. 47(2013).

fevereiro a dezembro de 2009 com o objetivo de “identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei n.º 10.639/03” (GOMES, 2012, p. 7). A coordenadora dessa pesquisa, Nilma Lino Gomes, aponta a dificuldade em consolidar a temática nas escolas na medida em que as práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais que são identificadas nas pesquisas ainda ocorrem por ações espontâneas de educadores interessados e salienta que em “virtude do caráter de empenho individual, tais práticas geralmente não têm continuidade nem conseguem ser socializadas e divulgadas para além do local onde se realizam”. (GOMES, 2012, p. 12)

Cabe salientar aqui uma diferenciação significativa entre a Lei federal 10.639/03 e o Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. De acordo com Paulino Cardoso (2005), o grande significado desta lei é que ela encarna e materializa a força de rearticulação do movimento negro, na medida em que sua antiga reivindicação – a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar – torna-se lei. O Parecer CNE/CP 03/2004, por sua vez, permite dimensionar melhor as mudanças na LDB/96. Se a lei demonstra a força da articulação do movimento negro, o parecer, “além de eliminar silêncios, melhorou significativamente o texto da Lei 10.639/03, ao criar orientações para sua implementação nas redes de ensino oficiais do país” (CARDOSO, 2005). O fortalecimento desta política de educação é de fundamental importância para transformar relações constituídas numa estrutura racial hierárquica em uma nova estrutura social sobre outras bases que não seja mais pelo racismo.

2.2 O PESO DA RAÇA NA TRAJETÓRIA HISTÓRICA BRASILEIRA

O título deste trabalho traz o conceito de “cor” com o intuito de demarcar a discussão sobre relações raciais no Brasil, cuja discriminação estaria vinculada à questão de “marca”, diferente dos Estados Unidos, a qual estaria ligada à “origem”. Nas palavras de Oracy Nogueira:

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o

sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as conseqüências do preconceito, diz-se que é de origem. (NOGUEIRA, 2006, p. 292)

Ou seja, no Brasil, a cor e outros traços fenotípicos são os fatores a partir dos quais pessoas são preteridas, efetivamente discriminadas. Para os propósitos deste trabalho, o termo “cor” assume aqui um sentido metafórico, obviamente, em que a cor do vestibular diz respeito às diferentes matrizes curriculares que devem compor um currículo multicultural proposto pelos dispositivos de lei aqui estudados, ou seja, os diferentes povos que compõe a sociedade brasileira, pluriétnica, serão identificados pelas cores conforme classificação do IBGE, voltaremos a essa questão mais adiante. Neste momento, no entanto, é importante ressaltar a diferença entre o chamado “preconceito de cor” e a “discriminação racial, para evitar confusão entre esses dois processos e situar nossa discussão corretamente em termos do combate ao racismo. O preconceito de cor no Brasil acabou servindo como um conceito que mascara a discriminação racial no âmbito estrutural, relegando-o a atitudes individuais, conforme assevera Antônio Guimarães (1995) sobre o programa antirracista de intelectuais brasileiros pautados na discussão tal como se dava nos Estados Unidos:

No Brasil, portanto, esse programa, esposado por intelectuais "brancos" de classe média, ignorou muitas vezes o anti-racismo popular dos pretos e mulatos que denunciavam as barreiras intransponíveis do "preconceito de cor". Diferenciando "preconceito" de "discriminação", à maneira do que faziam os norte-americanos, e colocando o primeiro no reino privado do arbítrio individual, negando-lhe portanto uma dimensão propriamente social, o anti-racismo erudito de então operou muitas vezes, de fato, funcionalmente, como um esforço ideológico de obscurecer o verdadeiro racismo nacional. (GUIMARÃES, 1995, p. 28)

Dessa maneira, o título da dissertação tem por objetivo afirmar a importância da “cor” num sentido de autoafirmação, ressignificando positivamente a antiga expressão “homem de cor” usada pejorativamente para indicar pessoas negras, desqualificando-as, principalmente, porque se refere à identidade negra e a valorização da população afro-brasileira. Mas, sobretudo, este trabalho volta-se para os dispositivos legais da *Educação das Relações Étnico-Raciais* como propulsores de uma ação contra a discriminação racial, como instrumento de promoção da igualdade racial, portanto como parte constitutiva da luta antirracista.

A realidade brasileira marcada por desigualdades raciais está relacionada a uma história de colonização escravocrata, cujo sistema durou mais de três séculos tendo sido

justificado pelas teorias científicas pautadas na diferenciação de “raça”. Foi somente depois das consequências desastrosas desse tipo de concepção que culminou em genocídios e holocausto, pós segunda guerra mundial, que houve um esforço científico para derrubar o uso da ideia de “raça” como fundante das diferenças socioculturais a partir de noções genéticas. (GUIMARÃES, 2003)

Ainda que a ciência genética já tenha derrubado essas teorias demonstrando que os diferentes grupos humanos pertencem a uma única raça, a humana, Ricardo Ventura Santos (1996) apresenta como o conceito de “raça” foi se transmutando para “cultura” e depois para “população”, à medida que o debate entre as ciências foi se intensificando. Segundo este autor, apesar do conceito de “raça” ter arrefecido quanto ao seu aspecto de tipológico-descritivo, os avanços sobre genética acabaram por deslocar o debate para outros termos, mas com mesmo fundo. Assim haveria uma persistência do conceito de “raça” de perspectiva tipológica, mesmo que sob o uso do termo “população”, uma vez que as análises genéticas ou da antropologia física se debruçam sobre características e descrições:

Houve claramente uma tendência de deslocamento de “raça”, em sua versão tipológica, para “população”, um conceito chancelado pela síntese neodarwiniana. Este realinhamento conceitual tampouco se concretizou abruptamente; pelo contrário, “raça” não foi descartada, mas adaptada ao evolucionismo que penetrou na disciplina a partir dos anos 40. Um dos resultados deste processo foi que, pelo menos em teoria, “raça” foi retirada do plano primário, tornando-se atrelada à “população”, que passou a ser a unidade privilegiada de análise. (SANTOS, 1996, p.37)

Para Antonio Sérgio A. Guimarães (2003), tal transmutação do conceito de “raça” para o de “população” nas ciências biológicas ocorre por sua utilidade no estudo de grupamentos isolados e endogâmicos, onde há concentração de traços genéticos, mas que não pretende a partir disso explicar estruturas socioculturais. Assim, o conceito de “raça” adquire então a noção de construção social, e deve ser analisada no contexto do processo sócio-histórico-cultural. Lia Vainer Schucman (2010), por sua vez explica que “raça” como categoria social estrutura as relações sociais visto que as diferenças fenotípicas hierarquizam e subjagam os diferentes grupos sociais, ou seja, brancos e negros são racializados no processo relacional. Porém a relação não é simétrica, resultando, de um lado, para a população negra, desigualdades de bens materiais e simbólicos e, de outro, ao contrário, privilégios e preterição da população branca.

Outro trabalho explica como “a ideia de raça, para além de seus significados acadêmico-científicos”, gerou um processo de estigmatização. Isso porque “do ponto de vista

ideológico, certos grupos se pensam, e pensam a outros, a partir da descrição de diferenças observáveis, definindo qualidades e atribuindo valores em detrimento de outros valores e qualidades por considerá-los indesejáveis” (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012, p. 897). De acordo com esses autores, o termo “raça” estaria no centro do dissenso, uma vez que a discussão sobre as desigualdades especificamente raciais vai de encontro à ideia da democracia racial que vigora no imaginário social brasileiro, a despeito dos resultados das pesquisas que demonstram a realidade desigual:

No caso brasileiro, é visível a influência exercida pela ideia de que somos uma “democracia racial” que nos iguala simbolicamente em termos de uma mistura genética e cultural; e, também, que nos hierarquiza em termos cromáticos nas relações sociais cotidianas, posicionando os indivíduos não brancos em uma escala de qualidades e valores observáveis nas posições que eles ocupam, por exemplo, no mercado de trabalho. (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012, p. 898).

Dessa maneira, a reapropriação do termo “raça” rejeita a fundamentação baseada na genética e passa a ser um conceito entendido como uma construção social e incorporado no discurso para a luta política, “com destaque para seu uso em relação a contextos discursivos concretos que, desde o terreno do imaginário e do simbólico, fazem referência a processos amplos de construção de identidades sociais” (Idem, p. 899). A partir disso e da emergência do debate sobre a diversidade, o Movimento Negro¹⁰ protagoniza a luta anti-racista no Brasil:

A ação do movimento negro traz à tona a questão da raça, articulada como uma categoria analítica e de luta política sempre presente na realidade brasileira e entra no debate e na pauta nacional, especialmente como diversidade e não diferença. A incorporação das reivindicações do movimento negro e das lutas raciais pela política pública e pelo Estado brasileiro se dá sob a égide da diversidade; perspectiva, também incorporada pelo movimento como uma tática da luta. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 91-92)

Nesse sentido, o debate sobre a diversidade apresenta uma via pela qual se pode promover a discussão sobre igualdade racial. E considerando que a visão ocidental de mundo

¹⁰ Tomando por base o artigo de Petrônio Domingues (2007, p. 114), o movimento negro no Brasil tem uma longa trajetória em que vem desenvolvendo diferentes estratégias de atuação. Neste trabalho, o conceito de movimento negro pode ser entendido como aquele que o autor situa na terceira fase do período republicano (1978-2000), uma reorganização das entidades negras desarticuladas no período da ditadura militar, cujas reivindicações pautavam-se na “desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país”. (DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo* [online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122.)

são valores introjetados, disseminados e reproduzidos socialmente, as relações desiguais afetam também o ambiente escolar, que tem sido historicamente um espaço reprodutor de preconceitos, tanto na relação entre os agentes, quanto na abordagem pedagógica dos conteúdos. Deste modo, a busca por uma sociedade menos desigual passa necessariamente por ações no campo educacional.

O Parecer CNE/CP 03/2004, conhecido como *Parecer Petronilha* em homenagem à sua relatora – Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva¹¹, regulamenta a alteração da LDB/1996 com a lei federal 10.639/03, instituindo as diretrizes para implementação da educação para as relações étnico-raciais. Este documento expõe os fundamentos das determinações normativas dos dispositivos legais, justificando sua relevância e orientando as ações dos diversos segmentos e agentes do sistema de ensino brasileiro. Tal fundamentação está amparada nos princípios da reparação, reconhecimento e valorização e é direcionada para duas vertentes: a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

A primeira vertente diz respeito a reeducar as relações étnico-raciais, fazendo “emergir as dores e medos” para “entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade imposta a outros” e a partir daí, combater o racismo e as discriminações e “construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos” (MEC, 2013, pp. 87-88). Dessa maneira, reconhecer e valorizar o povo negro e sua contribuição para a constituição da nação brasileira requer, antes de tudo, reparar as discrepâncias sociais entre os diversos grupos étnico-raciais, assim como reparar é agir no sentido do reconhecimento e valorização.

Disso resulta a inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, a segunda vertente do parecer. De acordo com o documento, a obrigatoriedade de acrescentar esses conteúdos nas atividades escolares aponta uma decisão política que reconhece a necessidade de atuar nessa reeducação das relações raciais, que repercute no

¹¹ Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, primeira mulher negra indicada pelo movimento negro ao conselho da Câmara de Educação Superior, mandato 2002-2006. Em 2001, recebeu reconhecimento da Câmara Municipal de Vereadores de São Carlos/SP, por seu compromisso em promover e desenvolver ações por uma educação de alta qualidade e pela luta por uma convivência tolerante, harmoniosa e sem preconceitos em nossa sociedade, bem como da Coordenadoria de Assuntos da População Negra da Prefeitura Municipal de São Paulo, o Prêmio Luiza Mahin, em reconhecimento por sua atuação em prol das mulheres negras. Em 21 de março de 2011 foi admitida, pela Presidenta da República Dilma Rousseff, na Ordem Nacional do Mérito, no Grau de Cavaleiro, em reconhecimento de sua contribuição à educação no Brasil. Também em 2011, recebeu homenagem da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), das mãos da Ministra Luiza Helena Bairros, o prêmio Educação para a Igualdade, por ser a primeira mulher negra a ter assento no Conselho Nacional de Educação, por relevantes serviços prestados ao País e pela valiosa contribuição para a educação brasileira no combate ao racismo. (Fonte: Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5770245673371690>).

processo pedagógico e, conseqüentemente, na formação de professores. E apresenta a imbricação dos princípios de reparação, reconhecimento e valorização:

Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e aos seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (MEC, 2013, p. 91)

Assim, a efetivação da política de educação étnico-racial faz parte de um conjunto de ações afirmativas que buscam a correção de desigualdades raciais e sociais, respondendo a uma demanda da população negra. Trata-se da reparação, reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dessa parcela da sociedade, constituindo-se desse modo numa “política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2004), além de ter como meta:

o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. (BRASIL, 2014)

Nesse sentido, incluir conteúdos relativos à história da África e cultura afro-brasileira no currículo escolar apresenta-se como um mecanismo que visa um processo de mudança das percepções sobre a população negra e sua história. Assim, desenvolvemos essa pesquisa com o intuito de contribuir para a implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais, imbuídos do desejo particular de mudança social, sem perder de vista o devido cuidado no tratamento dos dados como nos ensinou Florestan Fernandes:

Enfim, os leitores irão notar (e alguns estranhar) um constante esforço de projeção endopática na situação humana do negro e do mulato. Devemos salientar que essa projeção nasce de uma simpatia profunda e de um desejo ardente de compreender os dilemas com que o “negro” se defronta socialmente. Procuramos evitar, cuidadosamente que esse estado de espírito interferisse nas interpretações: se aqui ou ali exageramos na conta, paciência!

Tantos já erraram por motivos diferentes, deformando e detratando o “negro”, que não haveria mal maior em tal compensação... (FERNANDES, 178, p. 13)

2.3 DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO: AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA VIA MULTICULTURAL

Em trabalho clássico, Pierre Bourdieu (1998) explica como a escola adquire uma função conservadora da sociedade. Seguindo sua teoria em que o *capital*¹² é um conceito chave, o autor demonstra como o sistema de ensino é o espelho das desigualdades sociais, reproduzindo a mesma lógica de exclusão social. Com o enfoque teórico direcionado para as relações de classes, o sistema de ensino é desvelado em sua faceta de injustiça social:

Ora, se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. (...) A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor, exigida. (BOURDIEU, 1998, p. 53)

Ao olharmos para as relações étnico-raciais na educação brasileira, é possível reconhecer a mesma relação de exclusão. Conforme citado no relatório da ONU, as discrepâncias sociais entre os diversos grupos étnico-raciais no Brasil, também atingem o campo educacional, cujos agentes reproduzem o mesmo tipo de relação preconceituosa e discriminatória. Isso pode ser entendido pelo o conceito de *habitus*¹³ de Bourdieu (1983) e permite ampliar a compreensão dos mecanismos de manutenção da estrutura social e racial na ordem prática, uma vez que esses agentes estão incutidos dos valores sociais historicamente constituídos com base nas práticas racistas, conforme aponta Nilma Lino Gomes:

(...) a escola tem sido considerada historicamente um espaço de repercussão e reprodução do racismo. Como mostra sua história e revelam as dinâmicas sociais produzidas nesse locus, trata-se de uma instituição que dificilmente

¹² Nos estudos sobre a escola, Bourdieu aplica conceito de capital social e cultural. (BOURDIEU, 1998)

¹³ Grosso modo, *habitus* é um conjunto de disposições adquiridas socialmente que induzem inconscientemente a ação do agente. Nas palavras do autor: “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.” (BOURDIEU, 1983, p. 60-61).

consegue lidar com identidades forjadas num contexto de diversidade, reconhecendo-as e tratando-as de forma igualitária e digna, e com saberes e patrimônios culturais produzidos pelos grupos étnico-raciais do País. (GOMES, 2012, p. 24)

Apesar dessa constatação histórica do papel que a escola vem desempenhando na manutenção de relações desiguais, esse espaço configura-se num ambiente pujante para implementação de ações que buscam a transformação social e a reversão do quadro de injustiças. É preciso, em primeiro lugar reconhecer e considerar essa função conservadora no sistema de ensino para atuar sobre isso como o um problema a ser superado. Um ponto de partida pode ser identificado na indicação do próprio Pierre Bourdieu¹⁴:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como todos iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 1998, p. 53)

Daí se depreende que, caso se pretenda realmente transformar a educação e a sociedade, ações podem e devem ser implementadas na escola, e no sistema de ensino como um todo, no tocante ao reconhecimento das diferenças sociais, em última instância, o reconhecimento da diversidade e o impacto disso sobre os conteúdos, os métodos e técnicas e critérios de avaliação, conforme exposto.

Do ponto de vista social, “a educação formal tem grande relevância para a formação de cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos civis, políticos e sociais.” (CAVALLEIRO, 2001, p. 142). Além disso pode propiciar o debate da questão da diversidade e mais especificamente das relações étnico-raciais, a revisão de valores culturais, o convívio da diversidade étnica, podendo impulsionar, dessa forma “uma ação cultural e política, a caminho da transformação da sociedade, por meio da transformação do indivíduo e das relações sociais.” (SANTOS, 2001, p. 106).

¹⁴ Em entrevista a Maria Andréa Loyola, Pierre Bourdieu comenta sobre o fato de ter tido sua obra recusada em meados dos anos 1970, acusada de conservadora e anti-revolucionária: “Continuo achando surpreendente, na época e até hoje, dizer que uma instância como o sistema de ensino contribua para conservar estruturas, ou dizer que estruturas sociais tendem a se conservar, o que é fato, seja visto como uma ideia conservadora. É surpreendente. É só pensar para perceber que enunciar a conservação e a existência de mecanismos de conservação pode ser considerado revolucionário. (...) Quando o sociólogo diz ‘tal instituição contribui para conservar’, de imediato se faz um juízo de valor: contribui para conservar, se for bom, ‘concordo’; se for ruim, ‘temos que fazer uma revolução’. (Disponível em: . Acessado em: 20/01/2017)

Segundo Kabengele Munanga (2004), através da educação seria possível efetuar um processo de recuperação da memória do negro, condição fundamental para se pensar em igualdade racial, como descreve no trecho abaixo:

A educação ofereceria uma possibilidade aos indivíduos para questionar os mitos de superioridade branca e inferioridade negra neles introjetados (sic) pela cultura racista na qual foram socializados. Não se trata de memória que recupera apenas nossas glórias, nossos heróis e nossas heroínas, mas, sobretudo, de uma memória que busca recuperar nossa história em sua plenitude, até nos momentos de insucesso e nos fatos que nos envergonham. Essa recuperação é como uma operação de desintoxicação mental, uma operação sem a qual não podemos reerguer a cabeça para aprender no mesmo pé de igualdade. (MUNANGA, 2004, p. 347)

Essas perspectivas de educação aqui expostas estão associadas à incorporação da diversidade e da diferença no debate contemporâneo, no qual a vertente dos estudos multiculturalista aparece e se desdobra em enfoques variados na medida em que vai se configurando as relações sociais. Em sentido amplo, o multiculturalismo diz respeito à pluralidade étnica de sociedades cuja colonização gerou a convivência de diversos grupos étnico-raciais e cujo modelo assimilacionista de integração social perdeu força com as reivindicações dos grupos subalternizados, as minorias. (SEMPRINI, 1999)

Solange Martins Couceiro Lima (1998, pp.15-16), estudando a emergência do multiculturalismo nos Estados Unidos, afirma que a proposta multicultural é “que se ouça a pluralidade de vozes que compõem um país multiétnico, para poder entender sua cultura de modo não estereotipado e para que se faça da diversidade uma forma de ampliar o conhecimento da espécie humana”. No entanto, com base nisso, os EUA se empenharam em modificar currículos, efetivar ações afirmativas para minorias e outras medidas legais inclusive em relação a mídias de tal modo que surgiram críticas considerando exagerados os rumos a que isso estava levando, como por exemplo, o tratamento exclusivo do currículo étnico em detrimento das ciências e literaturas ocidentais. Disso teria surgido a noção de multiculturalismo pluralista, em que os grupos decidem entre manter suas diferenças ou integrar-se à sociedade em que se inserem e a visão do multiculturalismo particularista cuja postura seria mais extremada e na visão dos críticos geraria pensamentos etnocêntricos.

As diversas vertentes multiculturais vão surgindo conforme os estudos identificam as conformações sociais a partir da emergência dos discursos sobre diferença e diversidade. Se de um lado houve a crítica pela exacerbação do enfoque étnico, por outro se apontou como a apropriação do discurso pode gerar esvaziamento das lutas reivindicatórias dos grupos

minoritários. Isso ocorreu à medida que as diferenças foram sendo incorporadas como legítimas de serem afirmadas e até mesmo incentivadas, porém mantendo as mesmas hierarquias sociais. Conforme indicam as autoras do artigo *A diferença e a diversidade na educação*, sobre a apropriação desse discurso nos últimos tempos por diversas correntes:

A utilização dos termos diversidade e diferença de forma indiscriminada neste período sugere que o processo denominado de ascensão da diversidade é um dos efeitos das lutas sociais realizadas no âmbito dos movimentos sociais, no entanto, traz à tona também as discussões de distintas perspectivas teóricas que se ocupam dessa temática, de mudanças da matriz de políticas públicas, em como compatibilizar nas políticas públicas as exigências de respeito à diferença reivindicadas por grupos sociais sem restringir-se ao relativismo cultural. Ao mesmo tempo, essas distintas perspectivas teóricas atribuem diferentes significados e possibilidades à ideia de diversidade e diferença. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p.86)

As autoras chamam a atenção para o fato de que a incorporação da demanda pela diversidade cultural, a partir da luta dos movimentos sociais, no cotidiano pedagógico tem emergido no cenário mundial nas últimas décadas e busca “questionar pressupostos teóricos e implicações pedagógicas e curriculares de uma educação voltada à valorização da identidade múltipla no âmbito da educação formal” (Idem, p.89). O problema disso reside na forma como essa incorporação venha a ser feita, na medida em que o uso indiscriminado da noção de diversidade e diferença acabe por manter as hierarquias sociais, sem implicar na alteração das relações de poder.

É essa preocupação que aparece no trabalho de Vera Candau (2012, p. 242) ao fazer a diferenciação da concepção do *multiculturalismo*, colocada por ela como “a afirmação dos diferentes grupos culturais na sua diferença” da concepção do *interculturalismo* que enfoca a “inter-relação entre os diversos grupos culturais”. Ao defender a tese de romper com lógica que pauta a cultura escolar, esta autora, afirma que para isso é preciso partir da perspectiva intercultural crítica e afetar todos os atores e dimensões do processo educativo. A primeira concepção relativa ao *multiculturalismo*, tal como colocada por Vera Candau, corresponde para as outras autoras ao escamoteamento das desigualdades e das diferenças a partir do momento em que o reconhecimento da diversidade surge no discurso “sob a égide da tolerância”. Isso permite manter intactas as hierarquias sociais e propicia nichos de mercado:

Em geral, a indiferenciação conceitual entre diferença e diversidade esconde as desigualdades, e fundamentalmente as diferenças. Sob o manto da diversidade o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas, vem sob a égide da tolerância, tão em voga, pois pedir tolerância ainda significa manter

intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico, além do que a diversidade é a palavra-chave da possibilidade de ampliar o campo do capital que penetra cada vez mais em subjetividades antes intactas. Vendem-se produtos para as diferenças, é preciso neste sentido incentivá-las. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p.91)

Diante do exposto, ambos os trabalhos seguem na direção da crítica ao multiculturalismo quando este é tomado pela incorporação da diversidade como política universalista que esvazia a discussão fazendo da diversidade “o campo esvaziado da diferença”, sendo a diversidade por sua vez, esvaziada pela desigualdade. Isso porque “há desigualdades irreconciliáveis, seja de poder, seja das classes sociais, mas isto é obscurecido”. Dessa maneira, advogamos pela perspectiva que busca romper com o “silenciamento das diferenças no campo da educação” que tem levado à “construção da heteronormatividade como norma e normalidade e a estética branca como modelo do belo” (Idem, pp. 93-94). É por esse ponto de vista que visualizamos as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* – doravante designada pela sigla DCN-ERER e as tomamos como mecanismo de transformação social.

2.4 O PAPEL DO CURRÍCULO NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS RELAÇÕES SOCIAIS

Se observarmos a escola buscando os mecanismos que tendem a reproduzir as relações sociais hierarquizadas e padronizadas pautadas em valores que discriminam e mantêm práticas racistas, podemos identificar como isso ocorre e buscar as possibilidades de modificação desse quadro. Percebemos nesse ambiente que, além da socialização entre os agentes nesse espaço (comunidade escolar: alunos, professores, diretores, pedagogos, servidores), as práticas preconceituosas e discriminatórias perpassam também o próprio formato da educação, no qual está incluído o currículo, na medida em que se configura como mecanismos de transmissão de valores e significados embutidos no conhecimento comunicado.

Henry Giroux (1997) assinala o modelo dominante tradicional do currículo, pautado no paradigma curricular tradicional cuja base é o que o autor chama de “racionalidade tecnocrata”. Esse modelo baseia-se no que Boaventura de Sousa Santos (1988, p.48) denomina de paradigma dominante da ciência moderna, caracterizando-o como um modelo global, cuja nova racionalidade científica implica também num “modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas”. Trata-se de uma nova visão de mundo e da vida pautadas em duas distinções fundamentais, a saber:

entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, por um lado, e entre natureza e pessoa humana, por outro. Ao contrário da ciência aristotélica, a ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata. Tais evidências, que estão na base do conhecimento vulgar, são ilusórias. (...) é total a separação entre a natureza e o ser humano. A natureza é tão-só extensão e movimento; é passiva, eterna e reversível, mecanismos cujos elementos se podem desmontar e depois relacionar sob a forma de leis; não tem qualquer outra qualidade ou dignidade que nos impeça de desvendar os seus mistérios, desvendamento que não é contemplativo, mas antes ativo, já que visa conhecer a natureza para a dominar e controlar. (SANTOS, 1988, p.49)

É nesse sentido que Henry Giroux (1997, p.45) demonstra a caracterização do modelo curricular dominante cujo conhecimento é pautado na ideia de objetividade e exterioridade, ou seja, destituído do caráter da relação interpretativa entre o conhecedor e o conhecido. Não há espaço para crítica, negociação ou questionamento. O conhecimento é colocado como algo a ser administrado e dominado, assim apresenta-se dissociado da intersubjetividade e “uma vez perdida a dimensão subjetiva do saber, o propósito do conhecimento torna-se acumulação e categorização”. O autor ainda afirma que esse tipo de padronização implica na hierarquização das relações entre os agentes, salientando que “o controle, e não a aprendizagem, parece ter alta prioridade no modelo curricular tradicional” e então se perde “a noção de que o conhecimento não é simplesmente “sobre” uma realidade externa; ele é sobretudo auto-conhecimento orientado em direção à compreensão crítica e emancipação” (Idem, p.46).

A crítica ao modelo tradicional sinaliza a potência do currículo como ferramenta de disputas que estão em jogo no campo político-social. Para Ileizi Fiorelli Silva (2007, p. 408), o currículo é um discurso pedagógico fruto das interações sociais de uma sociedade de classe. Segundo a autora, “os currículos são a materialização das lutas em torno de que tipo de educação os grupos sociais desejam implementar na sociedade”, em nota a autora acrescenta:

A sociologia do currículo, especialmente nas obras de Apple (1982) e Bernstein (1996), demonstra que os currículos são resultados de lutas entre as classes sociais, entre as visões de mundo, os valores sociais e as concepções de conhecimento e de educação. Bernstein realizou estudos a partir da educação inglesa e verificou que os currículos reproduziam códigos e habitus definidos em contextos de dominação da produção do conhecimento, como centros de pesquisa e universidades, normalmente recontextualizados nas burocracias da educação, nos aparatos do Estado e, mais uma vez, recontextualizados nas escolas. Na verdade, esse autor demonstra que a elaboração de currículos é um processo extremamente complexo, que envolve

várias camadas sociais, várias instâncias de poder político e científico. (SILVA, 2007, p. 408-409)

De maneira homóloga, Simone Meucci e Rafael Ginane Bezerra (2014, p. 88), tratando da inclusão da Sociologia no currículo escolar, seguem essa linha de pensamento e acrescentam que a “análise sociológica do currículo não pode prescindir do exame da dinâmica institucional e histórica que o envolve”. Os autores ressaltam as diversas instâncias de disputas em que está envolvido o processo educativo no qual se inclui a produção de currículos:

Se o processo educativo não se faz apenas nas ações curriculares, também não se pratica somente em sala de aula. (...) Há diversas ordens legais, assim como diversas práticas, sendo que, por vezes, certas legalidades legitimam determinadas práticas como também o contrário é verdadeiro. Em função disso, trabalha-se aqui com o pressuposto segundo o qual o processo educativo se realiza também na ação de outros agentes e instituições e num transito complexo entre o Ministério da Educação e suas autarquias, as universidades, as editoras e as escolas. O mundo legal, oficial e burocrático não é menos rico e menos contraditório do que a prática escolar. (MEUCCI; BEZERRA, 2014, p. 90-91)

Apreendidas as ideias relativas à composição curricular como reflexo de disputas sociais, Henry Giroux (1997, p. 51) salienta que a construção de um novo currículo “deve abandonar sua pretensão de ser livre de valores” e que é preciso reconhecer que toda escolha que compõe a construção curricular - ou seja, o que está presente e o que ficou ausente no currículo - não está destituída de valores. Sendo assim parte-se da noção que a realidade não está dada, é preciso, pois, questionar e analisar. O conhecimento deve ser, portanto, problematizado e situado numa relação em que seja possível o debate e a comunicação.

É esse o sentido da temática das DCN-ERER ao propor a inclusão de conteúdos no currículo escolar. Conforme já salientamos, os conteúdos incluídos no currículo não dizem respeito apenas à população negra, mas a todo cidadão brasileiro, se quisermos construir uma nação verdadeiramente democrática. O documento também chama atenção para os aspectos da educação que extrapolam a definição curricular e orienta sistemas de ensino, mantenedoras, coordenação pedagógica e, sobretudo, os professores para a busca de “informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas”, bem como desenvolver o “diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa” (MEC, 2013, p. 92).

Deste modo, o currículo se apresenta como uma relação social, em que as representações aparecem por meio de narrativas, a partir das quais é possível fortalecer diferentes identidades sociais, e assim desconstruir preconceitos e alterar relações de poder (SILVA, 1995). Com isso, a alteração da LDB/1996 pela lei federal 10.639/03 aponta para um caminho de mudanças, na medida em que coloca em questão a base curricular vigente e reivindica a ampliação do currículo para outros enfoques.

3 UM CAMINHO POSSÍVEL

A discussão sobre a implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, no contexto brasileiro marcado pela ideia da miscigenação harmônica, tem gerado críticas e posicionamentos relutantes por entenderem, por exemplo, que o currículo já contempla o conteúdo necessário à formação, ou ainda que o currículo já é bastante amplo e portanto mais conteúdo dificultaria para professores e alunos conseguirem cumprir toda a grade dentro do ano letivo. Esse tipo de postura nos remete a pensar se a alteração curricular é de fato um caminho pulsante para o objetivo a que se pretende, qual seja: “enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária.” (MEC, 2013, p. 19)

Uma solução para o dilema é explicitada por Henry Giroux (1999), em outro trabalho em que, ao criticar a modernidade, enfatiza que é também por meio dela que pode ser encontrada a saída emancipatória:

É importante enfatizar que a orientação eurocêntrica para sistematizar o mundo dominando as condições da natureza e da vida humana representa uma forma de modernismo social que não deve ser confundida com os elementos mais emancipatórios da modernidade político. Por um lado, o projeto da modernidade social tem sido realizado sob a dominação crescente de relações de produção capitalistas caracterizadas por uma crescente mercantilização, burocratização, homogeneização e padronização da vida cotidiana. Esse projeto foi legitimado, em parte, através de um apelo ao projeto do Iluminismo – da racionalidade, do progresso e do humanismo. Por outro lado, o legado da modernidade político provê um discurso que inaugura a possibilidade de se desenvolver relações sociais em que os princípios da Liberdade, justiça e igualdade proporcionam a base para as lutas democráticas. Se as devastações da modernidade conduziram a formas explícitas de racismo e colonialismo, suas vitórias proporcionaram um discurso de direitos, educação universal e justiça social. (GIROUX, 1999, p.137)

Nesse contexto, o multiculturalismo emerge com proposições para novos caminhos. O currículo proposto pelas diretrizes curriculares aqui tratadas não somente configura-se como manifestação das disputas em jogo, conforme descrito na seção anterior, mas também pode ser entendido ainda como mecanismo de superação dos discursos da modernidade que reflete a hegemonia europeia.

Dessa forma, situamos a educação para as relações étnico-raciais no contexto de um multiculturalismo crítico que Vera Candau (2012, p.243) denomina de “multiculturalismo

interativo”. Segundo a autora, trata-se de “um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais”. É assim que, ao estudar a implementação das DCN-ERER, afirmamos uma postura dirigida para a construção de novas formas de relações inter-raciais, que superem as hierarquias sociais sem desconsiderar ou invisibilizar as diferenças étnicas.

Uma forma de se chegar a alguns elementos que possam caracterizar uma sociedade é se debruçar sobre seu arcabouço jurídico. Emile Durkheim (2002, p. 39) já nos aconselhava, “uma regra de direito é o que é, e não há duas maneiras de a apreender. Por outro lado, uma vez que estas práticas não constituem senão vida social consolidada, é legítimo, salvo indicações contrárias, estudá-la através daquelas cristalizações”. Ainda que a letra da lei nem sempre se faça cumprir nas ações práticas da vida cotidiana, ela nos permite entrever as linhas gerais da estrutura social. No contexto das políticas públicas, a efetivação da política de educação étnico-racial configura-se como um caminho possível adotado pela sociedade brasileira como um método para mudar a realidade estruturada historicamente no racismo. Outrossim, a discussão sobre políticas públicas abre um caminho possível também para a análise metodológica desta pesquisa.

A alteração da LDB/1996, com a inclusão do artigo 26- A em 2003, pela Lei federal 10639/03 é uma conquista social da qual o Movimento Negro é o grande protagonista. Ela reflete o reconhecimento da dimensão da discriminação racial na constituição da hierarquia social, que implica na incidência dos piores indicadores de injustiças sociais na população negra no Brasil. É fruto de uma demanda social ligada à necessidade da implantação de política para promoção da igualdade racial. No debate das políticas públicas, como reflexo das ações e reivindicações sociais, materializa-se a educação para as Relações Étnico-Raciais no entrelaçamento da política de educação voltada para a promoção da igualdade racial.

Estudar os mecanismos pelos quais são adotadas determinadas políticas e seus desdobramentos se apresenta como uma metodologia potente para a análise aqui empreendida. Dessa maneira, abordaremos a seguir a constituição do marco legal como importante passo para a consolidação do enfrentamento às desigualdades raciais através de política de promoção da igualdade racial e política de educação. Entendemos com isso que a lei é tanto um método de que a sociedade dispõe para regular as interações sociais, quanto serve para o processo analítico da temática neste trabalho, na medida em que apresenta os rumos adotados pela sociedade brasileira no tratamento dos problemas sociais.

Nosso intuito é o de demonstrar a constituição dessa política como fruto do debate público, promovido principalmente pelos movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro e como a pressão de organismos internos e externos ganham espaço na agenda pública no Brasil no fim do século XX, mas somente no XXI vai se configurar numa política mais consistente. A partir disso e das discussões sobre o ciclo de uma política pública – que contempla minimamente as fases de elaboração, implementação, avaliação e acompanhamento – ressaltamos a necessidade do acompanhamento da implementação da política de educação para as relações étnico-raciais e situamos nossa investigação sobre os conteúdos das provas de vestibulares das universidades públicas do Paraná nesse processo.

3.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A consolidação de leis ocorre no âmbito das discussões em políticas públicas e pensar em políticas públicas, por sua vez, requer compreender a complexidade das relações entre o Estado e os diferentes segmentos sociais (instituições, grupos de interesses, mídia, etc.), uma vez que há embates em torno de idéias e interesses, mas também possibilidade de cooperação entre o governo e outros grupos sociais (SOUZA, 2006). A definição de política pública não é algo fácil, nem simples e a tentativa de fazê-lo demonstra a complexidade do tratamento conceitual. Celina Souza (2006, p. 26) a resume como sendo “o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”.

John Kingdow (2006), por sua vez, considera políticas públicas como um conjunto de processos que inclui o estabelecimento de uma agenda, a especificação das alternativas para se fazer as escolhas e a implementação dessa decisão. Kingdow chama atenção para a complexidade do estabelecimento da agenda, a começar pela definição do próprio termo (agenda), e o emprega como sinônimo de “lista de temas ou problemas que são alvo em dado momento de séria atenção, tanto da parte das autoridades governamentais como de pessoas fora do governo, mas estreitamente associadas às autoridades” (KINGDOW, 2006, p. 222).

Seguindo o pensamento de Enrique Saravia (2006), política pública é um fluxo de decisões públicas. Embora os autores separem e delimitem etapas para a concretização de uma política pública, todos reconhecem a dificuldade para o tratamento analítico uma vez que os estágios não ocorrem de maneira linear, sobrepondo-se entre si, pulando etapas e até ficando

no meio do caminho. De qualquer forma, para este autor, do ponto de vista conceitual é possível trabalhar com as seguintes etapas:

- 1) O primeiro momento é o da **agenda** ou da inclusão de determinado pleito ou necessidade social na agenda, na lista de prioridades, do poder público. (...)
- 2) O segundo momento é a **elaboração**, que consiste na identificação e delimitação de um problema atual ou potencial da comunidade, a determinação das possíveis alternativas para sua solução ou satisfação, a avaliação dos custos e efeitos de cada uma delas e o estabelecimento de prioridades. (...)
- 3) A **formulação**, que inclui a seleção e especificação da alternativa considerada mais conveniente, seguida de declaração que explicita a decisão adotada, definindo seus objetivos e seu marco jurídico, administrativo e financeiro.
- 4) A **implementação**, constituída pelo planejamento e organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para executar uma política. (...)
- 5) A **execução**, que é o conjunto de ações destinado a atingir os objetivos estabelecidos pela política. (...)
- 6) O **acompanhamento**, que é o processo sistemático de supervisão da execução de uma atividade (e de seus diversos componentes), que tem como objetivo fornecer a informação necessária para introduzir eventuais correções a fim de assegurar a consecução dos objetivos estabelecidos.
- 7) A **avaliação**, que consiste na mensuração e análise, a posteriori, dos efeitos produzidos na sociedade pelas políticas públicas, especialmente no que diz respeito às realizações obtidas e às conseqüências previstas e não previstas. (SARAVIA, 2006, pp. 33-35, grifos do autor)

Nesses termos, podemos verificar a complexidade do estudo de políticas públicas tomando como exemplo a discussão sobre promoção da igualdade racial e educação, a partir do estabelecimento do seu marco legal: a Lei federal 10639/2003, que alterou a LDB/1996 instituindo o ensino obrigatório de história da África e cultura afro-brasileira no currículo escolar, sendo regulamentada pelo Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as *DCN-ERER*, e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados para a sua implementação. Cabe ressaltar que o exercício ora proposto (de refletir sobre políticas públicas a partir da *Educação para as relações étnico-raciais*) é apenas uma aproximação da política de educação em questão com o modelo teórico do ciclo de política pública de modo que não se pretende comprovar a eficácia do modelo, tampouco ajustar a política ao modelo, servindo tão somente como método para a investigação aqui empreendida.

Para chegar a esses dispositivos legais, houve longo processo de reivindicações sociais, protagonizadas especialmente pelo Movimento Negro, até que o tema da igualdade racial entrasse na agenda do governo. Marcus André Melo (1998, p. 11), buscando “identificar a evolução da agenda pública do Brasil moderno”, afirma que a Constituição de 1988 é uma

marco da inflexão na abordagem sobre políticas públicas nos anos 1980, cujo caráter de participação foi a marca daquele momento:

A valorização da democracia substantiva nos anos 80 significaram [sic] uma redefinição dos critérios de avaliação da política social. Introduzida na agenda pública como princípio democrático, a participação se tornou também um pré-requisito necessário para o aperfeiçoamento do modus operandi das políticas, para torná-las mais eficientes. Essas questões constituíram o pano de fundo do intenso debate que se desenrolou no período da Constituinte da Nova República, e que buscava definir uma reforma compreensiva das políticas públicas de natureza social. (MELO, 1998, pp. 19-20)

Apesar da efervescência participativa da sociedade na definição dos novos rumos para o país e da forte presença dos movimentos sociais, incluindo o Movimento Negro naquele momento, o tema das relações raciais na agenda pública somente aparece a partir da segunda metade dos anos 90, por ocasião da Marcha Zumbi dos Palmares, ocorrida em 20 de novembro de 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso:

30 mil militantes da causa anti-racista marcharam em Brasília e se encontraram, naquele mesmo dia, com o Presidente entregando-lhe documento exigindo políticas públicas para a população negra. Nos oito anos seguintes algumas iniciativas foram realizadas, como a criação de conselhos e grupos de trabalho com a participação da sociedade civil e a adoção de ações afirmativas em ministérios e agências governamentais. Os anos do governo Fernando Henrique inauguraram um campo específico das políticas públicas: a promoção da igualdade racial, definitivamente pondo fim à “invisibilidade” dos negros e negras para o Estado Brasileiro. (PAULA, 2011, p. 61)

Segundo Marilene de Paula (2011), o início do século XXI foi marcado pelo debate internacional sobre o combate ao racismo, pela conferência da ONU realizada em Durban em 2001, o que gerou uma pressão sobre o governo brasileiro tendo em vista que a existência de racismo no Brasil passou a ser notória mundialmente.

O governo brasileiro naquela ocasião sofria uma pressão internacional, produto das articulações da rede de contato do movimento social negro que desde o fim da década de 1980 tornava possível a presença de lideranças em vários fóruns internacionais, desmistificando a visão de que no Brasil não haveria racismo e sim, a convivência harmônica entre os grupos raciais. (...) De fato, os brasileiros se tornariam o centro das atenções nos debates durante a Conferência. A defesa das ações afirmativas se tornou o carro-chefe das reivindicações do movimento social negro, apesar das resistências ideológicas e políticas. Quando analisamos as medidas implementadas pelo governo Fernando Henrique percebemos que as mais emblemáticas foram realizadas no período de preparação ou pós-Durban. (PAULA, 2011, p. 62)

Se por um lado, as reivindicações do Movimento Negro no Brasil emergem no governo FHC, ganhando visibilidade e entrando na agenda pública, as ações tomadas naquele momento são questionáveis quanto ao efetivo enfrentamento do problema. Uma publicação do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, enumerando o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases/1996 e o Plano Nacional de Educação (2001) aprovados nesse período, chama atenção para o fato que “apesar das recomendações da Constituição de 1988, [esses] importantes documentos de política educacional foram discutidos e aprovados pelo Congresso Nacional sem se comprometer com medidas voltadas para o enfrentamento da diversidade étnico-racial.” (CEERT, 2005, p. 15). Sales Augusto dos Santos (2014), por sua vez, ao analisar a criação dos grupos de trabalhos para promoção da igualdade racial:

A criação desses grupos de trabalho no governo FHC, entre outros fatores, possibilitou o início da discussão sobre a questão racial no interior da estrutura burocrático-administrativa brasileira (ministérios, autarquias, fundações, universidades, entre outros) e, conseqüentemente, sobre as desigualdades raciais brasileiras, bem como um incipiente debate acerca da necessidade de políticas públicas para acabar com essas desigualdades ou minimizá-las. Todavia, apesar de realizar algumas mudanças em termos de discurso e de legislação antirracismo, bem como de passar de uma posição de “política de não ter política” para uma de “política de ter política” no campo das relações raciais, conforme Silva (2001), o governo FHC ficou mais para o plano simbólico do que para o plano das mudanças concretas, uma vez que esta “política de ter política” para a inclusão dos negros em áreas de prestígio e poder foi mais protocolar e formal do que substantiva, visto que o governo desse presidente não apresentou, menos ainda aprovou, no Congresso Nacional brasileiro, nenhuma política de promoção da igualdade racial (...). (SANTOS, 2014, p. 93)

Assim, a efetivação de política voltada para a promoção da igualdade racial, estabelecendo diálogo com movimento social negro não ocorre no governo FHC, senão de modo formal. Já no governo Lula, no primeiro mandato, percebe-se o engajamento com políticas sociais. Para Ana Paula Paes de Paula (2005, p. 40), a vitória do PT com Luiz Inácio Lula da Silva na presidência em 2002, levou ao poder “uma coalizão que agrega setores populares, partidos de esquerda e centro-esquerda, bem como setores do empresariado nacional”. A ampliação do debate público com a sociedade também pode ser entendida pela formação do Partido dos Trabalhadores, cuja origem remonta a efervescência participativa dos anos 80.

É, portanto, no início do primeiro mandato do governo Lula que a promoção da igualdade racial toma materialidade com a instituição de diversos aparatos. As decisões e ações

são estabelecidas de forma mais consolidada refletidas com a criação de órgãos e dispositivos de lei, segundo o CEERT:

O texto [do parecer CNE/CP 003/2004] instrumentaliza o Estado e a sociedade a tomarem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravagista, e a evitarem políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. E, sobretudo, enfatiza que o Estado deve investir nos recursos efetivos e na valorização dos docentes. (CEERT, 2005, p. 17)

Com o foco na *Educação para as relações Étnico-raciais*, a homologação das diretrizes curriculares com a aprovação do parecer CNE 03/2004 evidencia duas frentes de atuação: a inclusão na agenda da preocupação com a promoção da igualdade racial; e a intervenção por meio da política de educação. Isso fica evidente nas palavras do então Ministro da Educação, Tarso Genro, na publicação das diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais:

A presente publicação, parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, tem o mérito de trazer ao conhecimento de todos os setores interessados da sociedade, questões, informações, bem como os marcos legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, de acordo com a homologação, em 18 de maio de 2004, do Parecer 03/2004, de 10 de março, do Conselho Pleno do CNE aprovando o projeto de resolução dessas diretrizes. Amplia-se, assim, o debate sobre tema de alta relevância na agenda do Governo Federal. (MEC, 2004, p. 6)

Além dos dispositivos legais, houve a criação de organismos para tratar dos assuntos destinados ao tema, entre os quais destaco: a SEPPIR, a SECADI e a CADARA. A Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR¹⁵ - foi criada com caráter ministerial pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na lei federal nº 10.678 em 23 de maio de 2003, é:

responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos

¹⁵ A presidenta Dilma Rousseff, na reforma ministerial de 02/10/2015, criou o Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, composto, entre outras, pela Secretaria Nacional de Igualdade Racial. Ainda no governo interino de Temer houve nova reforma em 12/05/2016. A MP nº 726 extinguiu o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, vinculando a SEPPIR ao Ministério da Justiça e Cidadania. (Portal Brasil. Acessado em: 14/10/2015 e 24/08/2016)

grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra. No planejamento governamental, à pauta da inclusão social, foi incorporada a dimensão étnico-racial e, ao mesmo tempo, a meta da diminuição das desigualdades raciais como um dos desafios de gestão. (MEC, 2013, p. 9)

A SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, vinculada ao MEC, foi criada em 2004:

com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos de nossa diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional. (MEC, 2013, p. 10)

A CADARA é a Comissão Técnico-Científica de assessoramento do MEC para assuntos relacionados aos afro-brasileiros e a implementação da lei 10639/2003, contempla:

além das Secretarias do MEC, a SEPPIR, CONSED, UNDIME, representantes da sociedade civil, movimento negro, NEABs, Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade étnico-racial, ABPN, especialistas da temática distribuídos pelos níveis e modalidades de ensino. A Comissão tem papel fundamental de colaborar com o MEC na formulação de políticas para a temática étnico-racial, com a elaboração de propostas de ações afirmativas, de implementação da Lei e de acompanhamento das ações d[o] Plano Nacional. (MEC, 2013, p. 18)

A criação desses órgãos, bem como a regulamentação da educação para as relações étnico-raciais por meio de legislação, reflete ao mesmo tempo, indicativos da escolha da agenda governamental e parte da implementação da política, englobando até aqui as etapas de elaboração e formulação conforme a definição de Saravia (2006).

Já a etapa de execução pode ser identificada com a publicação do *Plano Nacional de Implementação das DCN-ERER* que tem por objetivo:

Colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo, e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária. (MEC, 2013, p. 19).

O plano apresenta seis eixos fundamentais que visam “transformar as ações e programas de promoção da diversidade e de combate à desigualdade racial na educação em

políticas públicas de Estado, para além da gestão atual do MEC” (MEC, 2013, p. 21), demonstrando o caráter de preocupação com o efetivo enfrentamento da questão racial:

Eixo 1 - Fortalecimento do Marco Legal tem contribuição estruturante na institucionalização da temática. Isso significa, em termos gerais, que é urgente a regulamentação das Leis 10639/03 e 11645/08 no âmbito de estados, municípios e Distrito Federal e a inclusão da temática no Plano Nacional de Educação (PNE). Os eixos 2 - Política de formação inicial e continuada e 3 - Política de materiais didáticos e paradidáticos constituem as principais ações operacionais do Plano, devidamente articulados à revisão da política curricular, para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação. (...) O eixo 4 - Gestão democrática e mecanismos de participação social reflete a necessidade de fortalecer processos, instâncias e mecanismos de controle e participação social, para a implantação das Leis 10639/03 e 11645/08. (...) O eixo 5 – Avaliação e Monitoramento aponta para a construção de indicadores que permitam o monitoramento da implementação das Leis 10639/03 e 11645/08 pela União, estados, DF e municípios, e que contribuam para a avaliação e o aprimoramento das políticas públicas de enfrentamento da desigualdade racial na educação. (...) O eixo 6 - Condições Institucionais indica os mecanismos institucionais e rubricas orçamentárias necessárias para que a Lei seja implementada. Reafirma a necessidade da criação de setores específicos para a temática étnico-racial e diversidade nas Secretarias Estaduais e Municipais de educação. (MEC, 2013, p. 21-23)

A etapa de acompanhamento e avaliação aparecem no eixo 5 do plano nacional detalhado em ações, atores e metas. No entanto, as especificações do plano nesta seção se colocam de maneira abrangente e genérica, implicando na necessidade de definir ações específicas para cada item, para que seja possível avaliar os resultados do que tenha sido efetivado. Isso pode ser verificado na descrição das metas, conforme o Quadro 1. Esses aspectos da definição de ações que se desdobram de anúncios mais gerais para pontos mais específicos são sintetizados nos elementos de modelos de políticas públicas que Celina Souza (2006) assim descreve:

Das diversas definições e modelos sobre políticas públicas, podemos extrair e sintetizar seus elementos principais: A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz. A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes. A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras. A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados. A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo. A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação. (SOUZA, 2006, pp. 36-37)

Quadro 1 – Metas do Eixo 5 do Plano de implementação das DCN-ERER

| Eixo 5 - Avaliação e Monitoramento | | |
|--|---|---------------------|
| Metas | Atores | Período de execução |
| Criar mecanismos de supervisão, monitoramento e avaliação do Plano, conforme Resolução CNE/CP nº 01/2004; | MEC, INEP, SE-PPIR, CONSED, UNDIME, SEE, SME, Fóruns de Educação | Longo Prazo |
| Divulgar os dados coletados e analisados (escolas e estruturas gerenciais das secretarias estaduais e municipais, MEC), de forma a colaborar com o debate e a formulação de políticas de equidade; | MEC, INEP, SEE, SME, Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial | Curto Prazo |
| Incluir questões no Censo Escolar sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 e aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica; | MEC/INEP | |
| Desagregar dados relativos aos resultados das avaliações sistêmicas (Prova Brasil, ENEM, ENADE), assim como as informações do Censo Escolar sobre o fluxo escolar (evasão, aprovação, distorção idade/série/ciclo e concluintes acima de 15 anos de idade) por escola, município e estado a partir de recortes por perfis socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero; | MEC/INEP | Curto Prazo |
| Realizar levantamento sobre as condições estruturais e práticas pedagógicas das escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombo e sobre o grau de inserção das crianças, jovens e adultos no sistema escolar. | MEC/SECADI, SEPPIR | Longo Prazo |

Fonte: Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC, 2013, p. 68

Nessa perspectiva, uma ação específica voltada para o monitoramento ou avaliação da política implica, muitas vezes, na retomada do ciclo, na medida em que insere novos elementos sobre os rumos que a sociedade (ou a própria política) está tomando, requerendo a análise de novas alternativas. Por exemplo, se procurarmos localizar no âmbito do *Plano Nacional para Implementação das DCN-ERER*, a pesquisa ora realizada que investigou os conteúdos das provas de vestibulares das universidades públicas do Paraná, encontraremos dificuldade para enquadrá-la especificamente em um dos eixos.

No caso em questão, trata-se de uma pesquisa que por si só indica o monitoramento da implementação das diretrizes, de maneira que pode ser situada no eixo 5) Avaliação e monitoramento. Pode ainda ser situada no eixo 6) Condições institucionais, se considerarmos a meta referente a “fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovação tecnológicas na temática das relações étnico-raciais” (MEC, 2013, p. 70), o que gera novas informações sobre o processo

de implementação/execução, servindo como um monitoramento e imputando a necessidade de novas tomadas de decisão. Além disso, o resultado impacta sobre pelo menos outros dois eixos: 2) Política de formação para gestores(as) e profissionais de educação; e 3) Política de material didático e paradidático.

Esta sobreposição de eixos está relacionada ao fato de que tal pesquisa se dedicou a investigar a transição do ensino médio para o ensino superior. Dessa forma, se localiza no limiar das atribuições do ensino médio e superior, bem como entre as etapas de avaliação e condições institucionais definidas no plano. O impacto nos eixos 2 e 3 ocorre pela constatação da necessidade de avançar no monitoramento da atuação dos profissionais, bem como dos materiais didáticos utilizados tanto para o ensino na rede pública e privada quanto para a formatação das questões de vestibular, que devem estar em consonância com as diretrizes curriculares.

Para melhor entender os desdobramentos do plano e suas implicações para a efetivação da *Educação para as relações étnico-raciais*, é importante ter em mente que a efetivação de políticas públicas ocorre no âmbito do planejamento de gestão. Isso requer a definição de objetivos e estratégias dirigidos para uma ação, cujas decisões serão melhores quanto melhor for avaliado o processo.

Na gestão de políticas públicas, a avaliação expressa um potente instrumento, na medida em que pode - e deve - ser integrada a todo o ciclo de sua gestão, subsidiando, desde a identificação do problema, o levantamento das alternativas, o planejamento e a formulação de uma intervenção na realidade, o acompanhamento de sua implementação, os conseqüentes ajustes a serem adotados, e até as decisões sobre sua manutenção, seu aperfeiçoamento, sua mudança de rumo ou sua interrupção. (RUA, 2013, pp. 106-107)

Dessa maneira situamos o conceito de políticas públicas no seu caráter prático, em que planos, programas e projetos configuram-se como modalidades de intervenção social (COHEN e FRANCO, 1993 apud COTTA, 1998). A avaliação vai se debruçar sobre as condições relativas a esta intervenção de acordo com seu escopo.

Grosso modo, pode-se dizer que o plano contém o programa, que, por sua vez, contém o projeto. Isto significa que estes níveis de agregação devem ser levados em conta quando uma intervenção é analisada. Por exemplo, não se pode avaliar adequadamente um programa sem atentar para os projetos que o constituem, nem tampouco avaliar um projeto desconsiderando sua articulação com uma iniciativa mais abrangente. É possível, no entanto, mensurar o alcance dos objetivos gerais de um programa sem indagar sobre os objetivos específicos de cada projeto. Feitas estas ressalvas, nada impede que se discuta as metodologias de avaliação num nível mais alto de

generalização, sem a pretensão de esgotar as especificidades da avaliação de projetos, programas e planos. (COTTA, 1998, p.104)

Nesse sentido, a análise da educação para as relações étnico-raciais a partir do modelo teórico de políticas públicas e a localização da investigação desta pesquisa no *Plano Nacional para Implementação das DCN-ERER* deve levar em consideração as características dos dados empíricos. A avaliação de políticas públicas está relacionada ao planejamento de ações com objetivos bem delineados para uma intervenção social. Assim, vale ressaltar que muito embora seja possível avaliar o plano, bem como situar esta pesquisa nos eixos acima indicados, a avaliação de impacto das DCN-ERER sobre os vestibulares no Paraná, não configuram a avaliação de políticas públicas nos termos conceituais, uma vez que não se trata de analisar uma intervenção dirigida para a implementação da política. O próprio plano apresenta como um dos seus objetivos a necessidade de “colaborar e *construir (...) políticas públicas* e processos pedagógicos para implementação das Leis nº10.639/03 e nº 11.645/08” (MEC, 2013, p. 19, grifo nosso).

Com base no exposto até o momento, procuramos apresentar os percursos trilhados em relação à construção da pesquisa e suas etapas de investigação, procurando reconstituir, em paralelo, os caminhos percorridos pela sociedade brasileira cujo processo histórico estruturou uma sociedade racializada e a partir do qual se faz mister o enfrentamento das desigualdades raciais. Apontamos, então, que os trajetos que vem sendo tomados na busca pela superação desse cenário, estão pautados na discussão que emerge do debate multiculturalista e que localiza o currículo escolar como ponto-chave para uma educação multicultural. Nesse contexto, a discussão sobre políticas públicas auxilia-nos na investigação sobre os rumos que são possíveis vislumbrar (e apenas vislumbrar), num processo que ainda está em andamento. De nossa parte, indicamos também um caminho para o monitoramento desse processo, e apresentamos a seguir o papel que o concurso vestibular pode assumir nesse percurso.

3.2 O VESTIBULAR COMO CONDUÇÃO

Entre as questões colocadas pelo debate da igualdade racial no campo educacional, referendado pelos dispositivos legais supracitados está a preocupação não somente com o prolongamento da permanência dos alunos negros no ensino básico, mas também sua inserção no ensino superior. Nessa área, diversas ações afirmativas vêm sendo desenvolvidas “de forma voluntária e espontânea, por um conjunto crescente de instituições, desde o início [do século], e têm efetivamente representado um importante mecanismo de democratização do acesso ao

ensino superior” (JACCOUD, 2008), como, por exemplo, o sistema de cotas raciais ou bonificações e os cursinhos gratuitos para negras e negros.

O ingresso nesta etapa de ensino requer que o pretendente encare o processo de seleção de acordo com cada instituição. Atualmente muitas instituições estão aderindo ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), através do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)¹⁶. No Paraná, entretanto, o processo de ingresso na universidade ainda está basicamente amparado pelo concurso vestibular, sendo que entre as universidades públicas, apenas a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) utilizam integralmente o SISU, as demais que utilizam o ENEM destinam parte das vagas a esse processo¹⁷. Nesse sentido, o vestibular ainda se caracteriza em grande medida como o intermediador entre o ensino médio e o superior, constituindo-se, dessa maneira, numa etapa importante a ser considerada para as políticas de ações afirmativas na educação.

Historicamente, o vestibular tem exercido papel fundamental na condução da educação básica, uma vez que interfere diretamente nos currículos, métodos didáticos, posturas dos professores, desde a Lei 5.540/1968, que estabeleceu o seguinte critério:

Art. 21. O concurso vestibular, referido na letra a do artigo 17, abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar este nível de complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores. (BRASIL, Lei nº 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968).

Segundo Santos (1988), esse dispositivo legal “consagrou o princípio de que o ensino no secundário deve ser 'preparatório' ao vestibular”, desviando até mesmo o ensino de primeiro grau de suas “finalidades próprias”, conforme expõe no trecho a seguir:

Hoje, mais que nunca, essa preocupação com o vestibular faz o ensino de segundo grau e até do primeiro grau, desviar-se de suas finalidades próprias. Desde as séries iniciais do primeiro grau, tudo é feito visando o altar em que o adolescente será imolado: os textos, as aulas, os conteúdos, as provas, os famosos “testes objetivos”. Nas séries finais a coisa se agrava e se intensifica, como num tobogã em que se desce cada vez mais rápida e vertiginosamente. (SANTOS, 1988, p. 71)

¹⁶ Fonte: <http://sisu.mec.gov.br/>. Acessado em 31/08/2014.

¹⁷ As informações sobre o processo de seleção foram verificadas nos endereços eletrônicos das respectivas universidades.

Na década de 70, os cursinhos pré-vestibulares despontaram como alternativas para aqueles que buscavam o ensino superior e atuavam “no sentido de “adestrar” os alunos para a prova” (GUIMARÃES, 1984). À medida que essa tarefa foi incorporada pelos colégios, estes passaram então a um tipo de especialização que pressupõe:

a) Basear o curso nos programas dos Vestibulares mais prestigiados. Há evidências de que ... o conteúdo das provas realizadas, orientam em grande parte os programas de ensino. E os colégios que conseguem aprovar seus alunos seriam, exatamente, aqueles que buscam incorporar como seus programas desses exames. (...) b) Desenvolver uma prática pedagógica específica montada na idéia do “treino”, do adestramento, relacionada, por sua vez, à presença em aula de um professor, cuja dinâmica seria bastante diferente daquela característica do professor tradicional. O professor é especialmente treinado para trabalhar com um número muito maior de alunos, a quem ele se dirige por microfone, em alguns casos, desencadeando uma forma de relacionamento percebida como “menos pessoal, mais técnica e mais objetiva”. (...) orientado, na sua prática, por um roteiro que condiciona seus passos e programa não apenas o que ele deve dar nas aulas, mas em que dosagem e em que tempo. (...) c) Recorrer a um material didático voltado para o Vestibular. A relação professor e aluno passa a ser mediatizada por um instrumental específico. Assim nos grandes cursos e nos colégios/cursos do país, os alunos não têm contato com livros didáticos, apenas com apostilas. (GUIMARÃES, 1984, p. 24-26)

Essa descrição caracteriza predominantemente o ensino particular, e está vinculada a uma crítica ao vestibular tratado como um sistema industrial cujo processo objetiva o lucro. No entanto, todo o sistema educacional fica, de alguma forma, atrelado a esse mecanismo quando o que está em foco é o acesso à universidade. Além disso, o processo de seleção através do vestibular escamoteia as desigualdades entre os candidatos que de fato implicarão nas reais chances de passar, sob o ideário da meritocracia.

Nota-se, assim, que o “exame vestibular” ou “concurso vestibular” (...) caracteriza-se como um rito de passagem, um rito de consagração, um rito de legitimação, um rito de instituição, constituindo o resultado de uma dupla operação institucional, que elimina e integra ao mesmo tempo. A primeira estabelece a diferença ao separar, a partir de critérios considerados como essencialmente escolares – e racionais –, um candidato do outro. A segunda define quem integrará o grupo seletivo dos estudantes universitários e, no caso das universidades públicas, quem serão os merecedores de uma qualificação carismática. Essas duas operações estão na origem do paradoxo dos processos seletivos (exames, concursos, vestibulares), que opõem interesses individuais e coletivos, e que acabam justificando os ideais meritocráticos e conferindo uma consagração aos que, em sua maioria, já são beneficiários de uma origem social privilegiada. (VALLE; BARRICHELLO; TOMAS, 2010, p. 396)

E cria uma situação que acaba por provocar uma inversão, conforme descreve SANTOS (1988):

Só uns poucos milhares conseguem chegar às instituições públicas de ensino. Os demais devem se contentar em pagar altas mensalidades e taxas as mais diversas, em instituições particulares, ou deixar de lado o sonho de realizar um curso superior. Os primeiros, sabe-se, são em sua maioria dos estratos médio e médio alto; os outros, também em sua maioria, pertencem aos estratos mais baixos de nossa população. Há um processo de inversão colocando quem pode mais (...) em escolas gratuitas, e quem pode menos (...) nas escolas pagas. (SANTOS, 1988, p. 7)

Uma forma de demonstrar a força do vestibular na condução do currículo escolar é a experiência da Universidade Estadual de Londrina, que ao passar a incluir conteúdos de filosofia nas provas do vestibular a partir de 2003, impulsionou a adoção da disciplina de filosofia no currículo escolar das escolas públicas e privadas da região. Comentando a adesão dos cursos dentro da universidade para a aprovação da introdução da disciplina no vestibular, Elve Miguel Cenci aponta que a dificuldade inicial foi a não aceitação por parte dos cursinhos e escolas particulares do ensino médio. Segundo esse autor “muitos argumentos foram usados para tentar dissuadir a Universidade de levar adiante o novo vestibular, não exatamente o modelo, mas a inclusão das três novas disciplinas (Filosofia, Sociologia e Artes)”, mas prontamente rebatidos pela universidade que os “refutou citando que a LDB prescrevia Filosofia e Sociologia como obrigatórias nas escolas e que muitas escolas públicas já tinham a disciplina implantada” (CENCI, 2004). O autor acrescenta ainda que o saldo do vestibular de 2003, no tocante à inclusão da Filosofia foi positivo tanto pela aceitação do novo modelo de avaliação quanto ao novo mercado que se abriu para licenciados em Filosofia:

O que se pode dizer deste vestibular é que ele atingiu plenamente o seu objetivo no sentido de ser bem aceito pela comunidade e se impor como um novo modelo de avaliação. Nesse sentido, a Filosofia, ao contrário do que poderia ter acontecido, não recebeu ataques e críticas. Foi recebida com naturalidade. (...) em várias escolas e cursinhos já existem professores habilitados trabalhando, incluindo ex-alunos e até graduandos. Portanto, abriu-se um mercado de trabalho significativo para o licenciado em Filosofia. (CENCI, 2004)

Outro exemplo que corrobora com a argumentação aqui desenvolvida – de que o vestibular é indutor de currículos – aparece na análise de Simone Meucci e Rafael Ginane Bezerra ao tratarem do ENEM. Segundo os autores, o Exame Nacional do Ensino Médio “parece contribuir para a definição de conteúdos no ensino médio”(MEUCCI; BEZERRA,

2014, p. 93). Ao demonstrar o aumento no acesso ao ensino superior por meio do ENEM, a análise dos autores aponta para uma mudança no *sentido* (grifo nosso) do ensino médio, na medida em que os conteúdos transmitidos para alunos deve ser aquele que dará acesso ao curso superior. Isso condicionaria horizontes de uma política educacional para o ensino médio e ensino superior, fazendo “com que o ENEM jogue um papel ainda mais importante nesses conteúdos.” (MEUCCI; BEZERRA, 2014, p. 94).

É nessa perspectiva de indução de currículos que situamos o concurso vestibular nas universidades públicas do Paraná, visto que, modo geral esse processo de seleção ainda é fortemente presente no Estado. Ressaltamos, assim, que a lógica da definição de currículos segue o mesmo princípio do ENEM:

Ainda que se diga que ele [ENEM] se dedica a avaliação dos currículos, ele é assimilado, sobretudo, como definidor dos currículos, não apenas pela prática escolar dos professores (principalmente de escolas privadas, cujo interesse pela aprovação de alunos no ensino superior e capitalizado para fins de *marketing*), como também pelo próprio Ministério que reconhece e reforça a centralidade do ENEM para fazer cumprir alguns de seus interesses. (MEUCCI; BEZERRA, 2014, p. 95)

Mediante o exposto, entendemos o vestibular como força propulsora para a implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana na medida em que quanto mais forem exigidos nos vestibulares, maiores serão as chances deles serem abordados no ensino básico. Assim, consideramos como pressupostos que os aprovados nos vestibulares serão aqueles dotados de melhores recursos, ou seja, economicamente mais favorecidos e que, por isso mesmo, estão entre a elite (branca)¹⁸; que esses concorrentes se debruçarão sobre os programas ditados pelos vestibulares das universidades a que pretendem; que os vestibulares estipulam currículos; e por fim, que as diretrizes curriculares para Educação étnico-racial, visando a promoção da igualdade racial, objetiva a reformulação das bases em que se estabelece as relações sociais, desfazendo visões pautadas no eurocentrismo e no racismo.

Entendemos, portanto, que os vestibulares podem contribuir para a implementação do ensino de história da África e cultura afro-brasileira nas escolas, na medida que incluam

¹⁸ Um exemplo é o estudo de José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segato para a inclusão de cotas raciais na Universidade de Brasília de 2002. Os autores mostraram a partir dos resultados do Provão 2000 que dentre os estudantes avaliados, “80% [eram] brancos, 13,5% pardos (...) e apenas 2,2% pretos”. E acrescentaram que as informações coletadas referiam-se ao conjunto de cursos universitários públicos e privados, “o que nos permite concluir que a porcentagem de negros que freqüentam somente as universidades públicas é ainda muito menor do que a geral anunciada visto que, sabidamente, a maioria dos poucos negros matriculados no ensino superior no Brasil só conseguiu entrar nas faculdades particulares” (CARVALHO; SEGATO, 2002, p. 18). Embora esse estudo seja de 2002, essa realidade pouco mudou nas universidades que não aderiram ao sistema de cotas raciais.

esses conteúdos nas provas, atuando dessa maneira para promoção da igualdade racial. Isto posto, buscamos verificar o processo de implementação das DCN-ERER, no âmbito do Paraná, utilizando como referência as provas dos vestibulares das universidades públicas, entendendo, conforme já exposto, que se tratam de instituições que são referências preferenciais dos estudantes.

O objetivo foi verificar se a alteração da LDB/1996 em 2003 pela lei federal 10.639 junto com a publicação das DCN-ERER em 2004 provocou alguma mudança no conteúdo das provas do vestibular. Ou seja, averiguar se a partir da publicação das DCN-ERER os vestibulares passaram a incluir nas provas conteúdos relativos à história e cultura afro-brasileira e africana e em caso afirmativo se a abordagem desses conteúdos aumentou em relação ao período anterior à lei. Para isso foi mapeado longitudinalmente o aparecimento dos conteúdos relativos às referidas diretrizes, no período de 2002 a 2015, de acordo com o acesso aos dados disponíveis para a investigação.

Para a identificação e análise dos conteúdos das provas de vestibular, consideramos as seguintes questões: esses conteúdos aparecem nas provas de vestibular?; de que forma? (apenas citação, questão específica, estimula a reflexão); como aparecem ao longo do período? Aludimos à hipótese de que esses conteúdos aparecem pouco antes das DCN-ERER e aumenta depois, porém de forma irregular, esporádica e sua incidência aumenta nos concursos mais recentes, especialmente nos de 2013 em função do aniversário de 10 anos da Lei Federal 10639/03 que suscitou maiores discussões na sociedade. Para esta hipótese, levamos em conta o peso do currículo tradicional em que a visão eurocêntrica prevalece para o período anterior à publicação das DCN-ERER e os resultados que as pesquisas sobre a implementação da lei apresentaram, demonstrando que a inserção do ensino de história da África e cultura afro-brasileira ainda é muito incipiente e difusa.

Com a orientação de questões como: O que os vestibulares apresentam sobre as relações raciais no Brasil e sobre a população negra? Trata-se de mais um espaço marcado pela invisibilidade negra? Ou uma reprodução de preconceitos? Todo o esforço investigativo procura responder ao seguinte problema: os vestibulares das universidades públicas do Paraná estão contribuindo para a implementação das DCN-ERER?

Cabe destacar ainda que entre as pesquisas consultadas (CAVALLEIRO, 2005; CAETANO; NASCIMENTO, 2011; GOMES (org.), 2012; BRAUN; MONTEIRO, 2013; SILVA; NASCIMENTO, 2013; SILVA; PEREIRA 2013) não foram evidenciadas informações sobre o vestibular com o enfoque aqui proposto. As pesquisas sobre a questão racial na educação, ou especificamente sobre a Lei 10.639/03, que se voltaram para o vestibular

normalmente trataram das cotas e outros mecanismos de acesso à universidade, como as bonificações ou os cursinhos pré-vestibulares, mas não abordaram aspectos relativos aos conteúdos das provas.

Estudo semelhante foi realizado em 2013 com o ENEM, cuja autora analisou as provas de 2003 a 2012 elencando as questões com a temática da seguinte forma:

Inicialmente busquei em todas as provas por questões que abordassem ou apenas citassem o continente africano, seus habitantes e seus descendentes no Brasil, sua herança cultural etc. (...) os conteúdos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira devem ser ministrados em todo o currículo escolar, mas especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História. Então me detive a estas duas últimas disciplinas, por estarem presentes no Enem – ou, levando-se em conta a forma como são apresentadas pelo exame, me detive às questões de *Ciências Humanas e Suas Tecnologias* e de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Com isso, algumas questões que apresentavam dados e gráficos sobre a África atual, a saúde e as condições de vida no continente, foram deixadas de lado por pertencerem às áreas da Biologia e da Geografia. No entanto, vale observar que a maior parte destas questões referia-se à África como abatida pela AIDS ou como um continente de extremos: mergulhado em extrema pobreza, mas abundante em riquezas naturais, como petróleo. Depois de separadas todas as questões que de alguma forma pareciam conter temáticas africanas ou afro-brasileiras, realizei uma nova seleção, eliminando aquelas que apenas citavam a África, os africanos ou afrodescendentes, não abordando o tema, ou onde não era necessário nenhum conhecimento prévio sobre história e cultura africana para resolvê-las. (MENDES, 2013, pp.6-7)

Para a autora, o resultado encontrado confirma sua hipótese apresentada no título do artigo “A invisibilidade da Lei 10.639 no Exame Nacional do Ensino Médio” considerando baixo o número de questões encontradas, máximo de 3 por prova de História. Muito embora considere os resultados módicos e se surpreenda ainda mais com a ausência das palavras “negro”, “afro-brasileiro” ou “afrodescendente” nos exames aplicados de 2005 a 2008, a autora apresenta os aspectos positivos da abordagem da temática, mas conclui:

O Enem reconhece não só a existência da lei como também sua grande importância à esfera educacional e social, mas, no entanto, pouco se preocupa em aplicar as determinações da mesma lei em suas provas. Além disso, só o fato de nem sequer citar os afro-brasileiros em cinco provas referentes à Literatura, já sinaliza que os alunos negros não verão essa “pluralidade étnico-racial” reconhecida pelo exame. O Enem se propõe a realizar uma interação entre conhecimento e cotidiano, mas simplesmente ignora a vivência e até mesmo a existência de grande parte dos alunos que todos os anos realizam seus dois dias de exames, com exaustivas provas de 180 questões na esperança de ser esta sua porta de acesso à vida universitária. (MENDES, 2013, p. 10)

Tendo em vista o estudo acima, para a avaliação de impacto das DCN-ERER sobre o vestibular no Paraná, tomamos o ENEM como referência comparativa, aplicando os mesmos critérios para análise dos vestibulares nas provas do ENEM. Dessa maneira, o resultado será representativo da maior parcela possível das universidades com exames seletivos para acesso ao ensino superior público no Paraná, além de possibilitar o estudo comparativo do exame (processo seletivo) em âmbito nacional e estadual.

No Brasil, as IES – Instituições de Ensino Superior – são avaliadas pelo Ministério de Educação por meio de dois indicadores o CPC (Conceito Preliminar de Cursos) e o IGC (Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição)¹⁹. O CPC avalia a qualidade dos cursos superiores “calculado no ano seguinte ao da realização do ENADE de cada área, com base na avaliação de desempenho de estudantes, corpo docente, infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e demais insumos, conforme orientação técnica aprovada pela CONAES” (INEP, 2016). O IGC, por sua vez, considera o CPC dos cursos avaliados no ano do cálculo e nos dois anos anteriores, sendo que sua divulgação refere-se sempre a um triênio e é calculado com base em:

I - a média dos últimos CPCs disponíveis dos cursos avaliados da instituição no ano do cálculo e nos dois anteriores, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados; II - a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes; III - a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu, excluindo as informações do item II para as instituições que não oferecerem pós-graduação stricto sensu. Como o IGC, compreendendo assim todas as áreas avaliadas, ou ainda, todo o ciclo avaliativo” (INEP, 2016)

De acordo com a última avaliação do Ministério de Educação publicada em dezembro de 2015 que avaliou 230 IES de todo o Brasil, 8 das 11 IES públicas do Paraná e 6 entre as 7 universidades investigadas nessa pesquisa estão entre as 60 melhores universidades do Brasil, num quadro em que aparecem outras 13 unidades federativas: BA, CE, DF, GO, MG, MS, PB, PE, RJ, RN, RS, SC E SP.²⁰ Em número de IES que aparecem entre as 60 melhores no ranking, o Paraná, com 8, fica atrás somente de Minas Gerais, com 11 e Rio Grande do Sul, com 9. Em termos percentuais, quantidade de IES que aparecem entre as 60 melhores em

¹⁹ Maiores detalhes sobre o processo de avaliação das IES estão disponíveis no Portal do INEP: <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/cpc>. Acesso em 30/03/2016.

²⁰ Fonte: <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/indice-geral-de-cursos-igc>. Acessado em: 30/03/2016

relação ao número de IES avaliadas, o Paraná mantém a terceira posição, conforme indica o Quadro 2.

Quadro 2 – Percentual das IES entre as 60 melhores por Unidade Federativa – IGC 2014

| Unidade Federativa | IES Avaliadas | IES entre as 60+ | Percentual |
|--------------------|---------------|------------------|------------|
| DF | 2 | 1 | 50,00% |
| PB | 4 | 2 | 50,00% |
| PR | 16 | 8 | 50,00% |
| PE | 7 | 3 | 42,86% |
| RS | 22 | 9 | 40,91% |
| MG | 27 | 11 | 40,74% |
| RN | 5 | 2 | 40,00% |
| RJ | 20 | 7 | 35,00% |
| GO | 6 | 2 | 33,33% |
| MS | 6 | 2 | 33,33% |
| SC | 15 | 3 | 20,00% |
| SP | 37 | 7 | 18,92% |
| CE | 7 | 1 | 14,29% |
| BA | 11 | 1 | 9,09% |

Esses dados permitem situar o Paraná no cenário nacional no tocante à participação na educação superior. O Quadro 3 apresenta o desempenho das IES do Paraná na última avaliação referente ao IGC 2014:

Quadro 3 – Ranking do MEC para IES do Paraná

| Ranking | Nome da Instituição | Sigla da IES | Categ. Adm. | Nr. de Cursos Avaliados no Triênio | IGC (Cont.) | IGC (faixa) |
|---------|--|--------------|-------------|------------------------------------|-------------|-------------|
| 3 | Universidade F. da Integração Latino-Americana | UNILA | Pública | 3 | 4,247 | 5 |
| 20 | Universidade Federal do Paraná | UFPR | Pública | 57 | 3,708 | 4 |
| 22 | Universidade Estadual de Londrina | UEL | Pública | 43 | 3,669 | 4 |
| 25 | Universidade Estadual do Centro Oeste | UNICENTRO | Pública | 47 | 3,589 | 4 |
| 28 | Universidade Estadual de Maringá | UEM | Pública | 49 | 3,566 | 4 |
| 37 | Universidade Estadual do Oeste do Paraná | UNIOESTE | Pública | 56 | 3,471 | 4 |
| 41 | Universidade Tecnológica Federal do Paraná | UTFPR | Pública | 68 | 3,434 | 4 |
| 53 | Universidade Estadual de Ponta Grossa | UEPG | Pública | 36 | 3,25 | 4 |
| 77 | Universidade Positivo | UP | Privada | 34 | 3,013 | 4 |
| 98 | Pontifícia Universidade Católica do Paraná | PUCPR | Privada | 71 | 2,878 | 3 |
| 120 | Universidade Estadual Do Norte do Paraná | UENP | Pública | 27 | 2,783 | 3 |
| 139 | Universidade Paranaense | UNIPAR | Privada | 62 | 2,656 | 3 |
| 153 | Universidade Estadual do Paraná | UNESPAR | Pública | 48 | 2,592 | 3 |
| 164 | Universidade Tuiuti do Paraná | UTP | Privada | 33 | 2,529 | 3 |
| 169 | Universidade Norte do Paraná | UNOPAR | Privada | 39 | 2,501 | 3 |
| 211 | Instituto Federal do Paraná | IFPR | Pública | 17 | 2,190 | 3 |

O Estado do Paraná conta com dez universidades públicas e um instituto, o IFPR - Instituto Federal do Paraná - voltado para educação profissional e tecnológica²¹. Entre as universidades, quais sejam UTFPR, UNILA, UFPR, UEM, UEL, UEPG, UNIOESTE, UNICENTRO, UENP e UNESPAR, o processo de seleção para ingresso de candidatos nos cursos de graduação é variado. Conforme já citado, a UTFPR e a UNILA, assim como o IFPR, utilizam o SISU. A Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, composta por doze faculdades, sendo sete de Curitiba e cinco em municípios do interior paranaense, não tinha o vestibular unificado até 2015²². Com isso, nesta pesquisa foram investigados os vestibulares das outras sete universidades: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), além do ENEM que contempla as IES paranaenses que utilizam o SISU no seu processo seletivo.

3.3 AS VIAS PARA A INVESTIGAÇÃO

Em pesquisas acadêmicas de cunho qualitativo a ida a “campo” está geralmente atrelada ao contato do pesquisador com um grupo de indivíduos. Nesses casos, “o termo genérico 'campo' pode designar uma determinada instituição, uma subcultura, uma família, um grupo específico de pessoas” (FLICK, 2009, p.109). Mas esse termo também pode ser entendido como uma demarcação do “local” de atuação do pesquisador, de onde se retirará os dados necessários à investigação pretendida. Em qualquer um dos casos, nas ciências sociais, o campo normalmente evidencia a complexidade com que a realidade se apresenta e traz para o pesquisador o desafio de tratar os dados pelo método mais adequado. (BARDIN, 1977).

Nesta pesquisa, o termo “campo” designa a investigação a partir de informações contidas em documentos, especificamente nas provas dos processos seletivos para acesso à universidade, além do levantamento dos conteúdos de documentos normativos: leis, pareceres, resoluções, editais, entre outros. Do ponto de vista metodológico, as provas dos vestibulares foram tomadas como documentos de fontes primárias a partir das quais buscamos elencar as informações relevantes para a investigação, entendendo a análise de conteúdo como:

²¹Fonte: <http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/>. Acesso em 31/03/2016.

²²Fonte: <http://vestibular.mundoeducacao.com/universidades/universidade-estadual-parana---unespar.htm>

(...) uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (MORAES, 1999).

Para efetuar o levantamento de informações que nos permitisse chegar a inferências importantes sobre a cor do vestibular no Paraná, foi de fundamental importância para o tratamento dos dados entender a diferenciação entre análise de conteúdo e análise documental tal como descrito abaixo:

- A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação).
- A análise documental faz-se, principalmente, por classificação-indexação; a análise categorial temática é, entre outras, *uma* das técnicas da análise de conteúdo.
- O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para a consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem. (BARDIN, 2007, p. 41)

Dentre as informações relevantes destacadas nas provas de vestibular sobre a inserção de conteúdo de história e cultura afro-brasileira e africana, conforme as orientações das DCN-ERER, cabe observar que o texto do artigo 26-A da LDB/1996 em vigor é dado pela Lei Federal 11.645/08, incluindo também a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena. Dessa maneira, embora não seja objeto desse trabalho, na quantificação das questões, levamos em consideração também as alusões à temática indígena, com base no que diz o plano de implementação das diretrizes curriculares:

Uma vez que a Lei nº 11.645/08 ainda não recebeu uma sistematização como a Lei nº 10.639/03, com diretrizes específicas, este Plano orienta os sistemas e as instituições a adotar os procedimentos adequados para sua implementação, visto que a lei mais recente conjuga da mesma preocupação de combater o racismo, desta feita contra os indígenas, e afirmar os valores inestimáveis de sua contribuição, passada e presente, para a formação da nação brasileira. (MEC, 2013, p. 19)

No rastreamento dos dados observamos ainda outras informações sobre os conteúdos apresentados considerando o disposto no Parecer CNE/CP003/2004 que, ao tratar do enfoque do currículo escolar marcado pela raiz europeia, explica que a intenção não é inverter

um foco etnocêntrico europeu por outro africano, “mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social, e econômica brasileira”, cabendo às escolas incluírem também nas suas atividades “as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das que têm raízes africana e europeia.” (MEC, 2013, p. 91).

Outro ponto importante, para efetuar a análise de conteúdo das questões que efetivamente dizem respeito à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tomamos como referência as orientações do Art 26-A da LDB/1996, que informa os tipos de conteúdos que devem ser incorporados e salienta que deve ocorrer em qualquer disciplina:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). (BRASIL, 2016. Disponível em: > Acessado em 29/03/2016)

Consideramos ainda as orientações do Plano Nacional de Implementação das DCN-ERER, que tratam da obrigatoriedade de incluir os conteúdos com a “perspectiva de construir uma positiva educação para as relações étnico-raciais” e que especificam entre as ações voltadas para o ensino médio: a) a contribuição “para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, participativas e interdisciplinares, que possibilitem ao educando o entendimento de nossa estrutura social desigual”; b) a inclusão de “história e cultura africana, afro-brasileira e indígena entre os conteúdos avaliados pelo ENEM”; e nas ações de revisão dos currículos: c) incluir “a discussão da questão racial e da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena como parte integrante da matriz curricular” (MEC, 2013, p. 48-52).

Deste modo, todas as disciplinas correspondentes ao exame do concurso vestibular foram investigadas, visto que a contribuição e a tratativa desses conteúdos dizem respeito, sobretudo, à construção de novas relações étnico-raciais. Isso implica na mudança de posturas e atuação de todo e qualquer agente escolar, cabendo a cada professor, buscar informações

relativas à sua área de atuação que corrobore com a aplicação das DCN-ERER, amparadas por um sistema de ensino que os auxilie e atue no processo de formação continuada.

A partir dos dados tabulados buscamos, então, revelar qual é a *cor* ou quais são as *cores* do vestibular, tomando *cor* no sentido das categorias utilizadas pelo IBGE no último censo (2010), para identificação racial da população (branca, preta/parda, amarela, indígena), em consonância com as prerrogativas das DCN-ERER, que prevê incluir nas atividades escolares as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, asiáticos, africanos e europeus para uma educação multicultural.

Para responder o problema de pesquisa e, talvez, poder afirmar qual é a *cor* do vestibular, é preciso conhecer as vias de acesso que foram trilhadas na busca pelas informações. Como o intuito é verificar o impacto das DCN-ERER sobre o conteúdo dos vestibulares paranaenses, buscamos selecionar um conjunto de provas dos processos seletivos que pudesse refletir o quadro mais completo, mais representativo sobre a *cor* do vestibular no Paraná. A Tabela 1 apresenta os exames encontrados que estavam disponíveis para a consulta. Diante das lacunas, para equalizar os dados disponíveis entre as IES e abranger o máximo possível, optamos por dividir a análise dos dados em duas etapas (as marcações em vermelho indicam os vestibulares analisados).

Tabela 1 – Exames dos processos seletivos disponíveis

| IES/ANO | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|-----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| UEM | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| UNIOESTE | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| UEL | | | | | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| UFPR | | | | | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| UNICENTRO | | | | | | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| UEPG | | | | | | | | | | | | x | x | x | x | x | x | x |
| UENP | | | | | | | | | | | | x | x | x | x | x | x | x |
| ENEM | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |

A primeira etapa consiste em verificar a incidência da temática nas provas de todos os vestibulares das referidas universidades no período de 2009 a 2015 para a análise longitudinal das ocorrências. O intuito é apresentar a evolução das incidências ao longo do período para cada universidade e compará-las com os resultados do ENEM. Esse recorte temporal permite visualizar as ocorrências para todas as universidades do Paraná listadas e o comportamento ano a ano após a Lei Federal 11.645/2008.

A segunda concentra os dados que permitem efetuar a avaliação de impacto das DCN-ERER sobre o conteúdo do vestibular. Nesta etapa buscamos comparar o conjunto das ocorrências em períodos distintos, tendo como referência o melhor período possível anterior à política de educação para as relações étnico-raciais. Para tanto foram selecionados os exames da UEM, UNIOESTE, UEL e UFPR cujo histórico compreende anos anteriores à publicação das DCN-ERER, em 2004. Organizamos os dados por período para analisar os resultados encontrados considerando o somatório das questões a cada triênio, de acordo com a Tabela 2.

Tabela 2 – Quantidade de questões por ano e universidade distribuídas por período

| IES | Tempo Antes | | | | Imediato | | | | Posterior | | | | Recente | | | |
|-------------|-------------|-----------|-----------|-------------|-----------|-----------|-----------|-------------|-----------|------------|------------|-------------|------------|------------|------------|-------------|
| | 2002 | 2003 | 2004 | PR | 2005 | 2006 | 2007 | PR | 2008 | 2009 | 2010 | PR | 2011 | 2012 | 2013 | PR |
| UEM | 220 | 220 | 330 | 1462 | 196 | 196 | 196 | 1224 | 110 | 110 | 110 | 918 | 110 | 110 | 110 | 924 |
| UNIOESTE | 80 | 80 | 80 | 881 | 80 | 96 | 64 | 825 | 64 | 64 | 64 | 1006 | 64 | 64 | 70 | 1119 |
| UEL | 80 | 80 | 80 | 641 | 60 | 60 | 60 | 585 | 60 | 60 | 60 | 814 | 60 | 60 | 60 | 921 |
| UFPR | 70 | 70 | 72 | 401 | 72 | 72 | 72 | 405 | 72 | 72 | 72 | 634 | 72 | 72 | 72 | 741 |
| ENEM | 63 | 63 | 63 | 189 | 63 | 63 | 63 | 189 | 63 | 180 | 175 | 418 | 175 | 175 | 175 | 525 |

Apresentaremos um valor total para o Paraná relativo ao conjunto das quatro universidades em cada período e outro para cada universidade (colunas em negrito na tabela) que serão comparados aos dados do ENEM. Nessa análise, serão comparados os resultados encontrados no total do triênio 2002-2004 (tempo antes), representando o marco anterior às DCN-ERER em relação aos demais: tempo imediato – 2005-2007; tempo posterior – 2008-2010; e tempo recente – 2011-2013. A intenção é aproximar esta análise ao modelo de avaliação de impacto em programas de políticas públicas.

As avaliações de impacto são um tipo particular de avaliação, que procura responder a perguntas de causa e efeito. Diferentemente das avaliações gerais, que podem responder a muitos tipos de perguntas, as avaliações de impacto se estruturam em torno de um tipo específico de pergunta: *qual é o impacto (ou efeito causal) de um programa sobre um resultado de interesse?* Esta pergunta básica incorpora uma importante dimensão causal: estamos interessados apenas no *impacto* do programa, isto é, no efeito que o programa causa diretamente no resultado. Uma avaliação de impacto busca as mudanças nos resultados que são *atribuíveis diretamente ao programa*. O enfoque na causalidade e atribuição de resultados é a característica distintiva das avaliações de impacto e determina as metodologias que podem ser usadas. (GERTLER; et. al., 2011, p.8, grifos dos autores)

Esse tipo de avaliação se aplica para verificar resultados de intervenções especificadas em programas ou projetos, a fim de “indagar se houve alterações na situação-problema após a intervenção” e “estabelecer uma relação de causalidade entre tais alterações e certos atributos do programa ou projeto” (COTTA, 1998, p. 110). Logo, o uso aqui é apenas uma aproximação ao modelo, porque, de um lado, esta pesquisa não se debruça sobre um programa e, de outro, os dados disponíveis não permitem estabelecer uma relação causal, já que a Lei Federal 10.639 foi sancionada em janeiro de 2003 e as DCN-ERER publicadas em junho de 2004. Isso somente seria possível se utilizássemos os vestibulares anteriores a 2003, mas optamos por monitorar o maior número de IES e assim gerar um quadro pertinente ao Paraná.

A primeira ida ao “campo” – ou seja a primeira imersão na leitura das provas de vestibular – colocou de antemão um problema: como elencar as questões? Quais critérios utilizar para designar as questões como sendo pertinentes às DCN-ERER? Isso ocorreu mediante conteúdos que tradicionalmente tratam do negro na condição de subalterno, como a figura do escravo, por exemplo, o que implicou na dúvida se tais questões deveriam ser elencadas ou não. Para resolver o dilema inicial, optamos por fazer a triagem sem a preocupação com que tipo de conteúdo a questão apresentava. Para isso lançamos mão de um questionário para traçar um perfil das questões, disponível no APÊNDICE 1, que além da identificação, está estruturado em três partes.

A primeira parte do questionário busca identificar se a questão apresenta temática relativa a História/Geografia/Cultura/Filosofia/Arte afro-brasileira/africana, asiática, europeia, indígena (brasileira) ou da América Latina/Oceania. Tomamos por “temática” o *corpus* do conteúdo necessário para responder a questão, ou seja, trata-se do conjunto de informações e outros elementos (tipo de reflexão/pensamento desenvolvido no estudo) que permitam ao vestibulando ter o domínio dos saberes e conhecimento sobre o assunto tratado.

Na segunda parte, o questionário possibilita mapear a citação de personagens históricos ou personalidades de acordo com a classificação negra, indígena (Brasil), branca ou outros povos (latina-asiática-aborígene). Foram contabilizadas toda e qualquer citação referente a coletivo ou indivíduo, imagem genérica (o negro) ou específica (os índios Guaranis) referente às diferentes etnias (alemães, sírios, japoneses, etc) bem como pessoas mencionadas no enunciado da questão ou nas alternativas desde que fosse possível identificar sua cor ou ascendência. Por exemplo o geógrafo Aziz Ab'Saber é branco se visualizarmos a “cor”, porém por meio de sua biografia foi possível classificá-lo em “outros povos” devido a sua ascendência libanesa. Não foram considerados os casos em que a pessoa deu nome à coisa, ex: Escala

Richter, nem personalidades cuja cor ou origem não foi possível identificar para a devida classificação.

E na terceira parte do questionário elencamos as questões cuja menção a texto ou lugar remete a um continente ou a um povo, com a seguinte classificação: África, Europa/EUA/Canadá, Ásia, América Latina/Oceania, ou Povos Originários Brasileiros (indígenas ou afro-brasileiro). Neste caso, assinalamos a questão baseada na descrição textual, exemplo: escultura grega, trecho de um texto budista ou o nome do lugar propriamente dito (Deserto do Atacama). Ressaltamos que as citações de personagens não foram assinaladas nesta parte, assim, ainda que aparecesse “italianos”, somente seria incluída na classificação “Europa/EUA/Canadá” se houvesse outro elemento na questão referente ao local, “Coliseu”, por exemplo.

Nessa triagem buscamos mapear qual(is) matriz(es) aparece(m) nos conteúdos das questões e quais lugares e povos são representados ao longo da prova, considerando para isso o que dispõe a Resolução CNE/CP 01/2004, no parágrafo 2º, do Art 2º, sobre o objetivo da educação para relações étnico-raciais, qual seja “o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas” (MEC, 2013, p.78). Assim é possível perceber como o currículo se manifesta com matriz marcadamente europeia e observar se as provas de vestibular vem se diversificando ao longo do período.

Nesse momento, além de quantificar as questões, separamos aquelas que nada têm a ver com os conteúdos da temática desta investigação, por exemplo, questões relativas às ciências biológicas ou exatas cujo enfoque especifica determinado conteúdo sem se ater ao contexto de produção desse conhecimento (tal como um problema matemático onde será necessário aplicar determinada fórmula). É importante acrescentar que tal exclusão não é entendida aqui como isenta de uma matriz de conhecimento, supondo com isso uma neutralidade. No entanto, foi necessário criar um mecanismo de seleção que fosse possível mensurar os dados permitindo efetuar a análise voltada para os conteúdos especificamente das DCN-ERER.

Dessa maneira, foram selecionadas todas as questões em que aparece qualquer elemento que pudesse ser remetido a uma análise comparativa, ou seja, foram elencadas aquelas em que aparece temáticas, citação de personalidades, e outros conteúdos específicos, independente do enfoque. Em seguida, contabilizamos todas as questões de acordo com as

categorias estabelecidas no questionário a fim de criar um parâmetro de comparação, para cada variável: temática, personagem e lugar. (BARDIN, 1977)

De posse dos dados tabulados, trataremos na próxima sessão as etapas de análise, conforme mencionado, apresentando, primeiramente, a ocorrência das categorias encontradas ao longo do período 2009 a 2015, tomados todos os vestibulares em conjunto (somatório de todas as IES) como representação do Vestibular do Paraná, e o resultado estratificado por universidade, em comparação com o ENEM. E em seguida, a avaliação de impacto, com o mesmo tipo de comparação, o resultado do Paraná em relação ao ENEM, bem como o desempenho de cada universidade, apresentando os dados estratificados a cada triênio. Salientamos que em função do grande volume de dados, a análise incidiu sobre o quadro comparativo considerando apenas os resultados quantitativos. A análise do discurso das questões elencadas que complementariam os dados quantitativos demanda maior disponibilidade de tempo, podendo ser realizada com a devida prudência em pesquisas futuras.

4 UM DESTINO: A COR DO VESTIBULAR NO PARANÁ

Chegado o momento de desvendar a cor do vestibular do Paraná, recuperamos o problema de pesquisa que nos propusemos a responder: os vestibulares das universidades públicas do Paraná estão contribuindo para a implementação das DCN-ERER? Para isso, é importante assinalar os detalhes pertinentes ao trabalho, no cuidado empregado para conciliar as divergências dos formatos de provas e vestibulares de cada universidade, bem como a descrição do tratamento e apresentação aplicados aos dados. Inicialmente, explicaremos os pormenores relativos a questões mais genéricas, seguindo para aqueles de cunho mais peculiar.

Tendo em vista os formatos dos vestibulares que comumente são compostos pelas provas de conhecimento geral e específicos, é preciso estabelecer a diferenciação desses termos para acepção que empregamos. Adotamos por prova de *conhecimento geral*, todas aquelas que são aplicadas indistintamente a todos os concorrentes do vestibular. Dessa forma, ainda que as provas sejam identificadas por disciplina, se foram aplicadas a todos os candidatos estarão identificadas aqui como *conhecimento geral*. E nomeamos como *conhecimento específico*, aquelas que são aplicadas a um grupo específico de candidatos, como aqueles que passaram para segunda fase, ou provas de disciplinas especificadas para a seleção de acordo com o curso de graduação pretendido.

Nesta pesquisa, as questões foram contabilizadas de acordo com as especificações do questionário mencionado anteriormente para traçar o perfil e identificar as categorias a serem analisadas, contempladas nas disciplinas de português, literatura, história, geografia, filosofia, sociologia, biologia, química, física e matemática, que compõe a prova de conhecimento geral (definida acima) de acordo com as especificidades de cada vestibular, salientando que as provas de língua estrangeira e redação foram desconsideradas devido a suas peculiaridades.

Considerando as diferenciações com que cada universidade desenvolve seu processo de seleção, algumas com duas edições do vestibular por ano (Inverno e Verão) outras com uma versão anual, além das diferenças nas provas (número de questões, distribuição por conteúdos específicos, etc) decidimos que para um quadro comparativo entre as universidades, foram considerados os valores contabilizados de todas as provas aplicadas no ano, somando-se os resultados dos vestibulares inverno e verão numa única edição, totalizando 7 edições por universidade na primeira etapa que envolve a análise longitudinal e apresentados em termos percentuais. O mesmo foi aplicado para a avaliação de impacto, com a diferença que foi apresentado o somatório dos triênios e respectivos percentuais (quantidade de questões encontradas em relação ao total de questões no período).

Outro ponto importante a ser destacado refere-se à identificação dos vestibulares quanto à sua nomenclatura. De modo geral, as instituições disponibilizam em seus *sites* as informações de cada concurso utilizando como referência o ano letivo que será iniciado. Por exemplo, o último vestibular da UEL está indicado no *site* como “Vestibular 2016”, entretanto, as provas foram formuladas e aplicadas em 2015. Ainda que eventualmente, a aplicação das provas tenha ocorrido no início do ano letivo (2016), para facilitar a identificação dos conteúdos no decorrer do período analisado, os dados serão tratados com base no ano de sua formulação. Assim, utilizando o exemplo da UEL, as provas do concurso “Vestibular 2016” estarão indicadas aqui no ano 2015, ou seja, os dados que aparecerem em 2015 referem-se ao “Vestibular 2016”. Outras características específicas dos processos de seleção serão tratadas na sequência.

De acordo com o recorte definido para seleção das provas, foram analisadas 8.489 questões, distribuídas por universidade na Tabela 3. As marcações em vermelho referem-se ao que foi investigado e serão melhor detalhadas mais à frente. Os dados encontrados foram tabulados em planilha LibreOffice versão 5.0 e estão detalhados nos tópicos subsequentes. Todos os gráficos e tabelas desta sessão foram elaborados pela autora.

Tabela 3 – Quantidade de questões por universidade e vestibular

| ANO | UEL | | | UEM | | UENP | | UEPG | | UFPR | | UNICENTRO | | UNIOESTE | ENEM | PR |
|--------------|------------|-------------|-------------|------------|-----------|------------|------------|-------------|------------|------------|-------------|-------------|-------------|----------|------|----|
| | A | I | V | A/I | V | I | V | A | 1° | 2° | A | A | | | | |
| 2002 | 80 | 110 | 110 | - | - | - | - | 70 | - | - | 80 | 63 | 450 | | | |
| 2003 | 80 | 110 | 110 | - | - | - | - | 70 | 120 | - | 80 | 63 | 450 | | | |
| 2004 | 80 | 110 | 220* | - | - | - | - | 72 | 120 | - | 80 | 63 | 562 | | | |
| 2005 | 60 | 98 | 98 | - | - | - | - | 72 | 120 | 120 | 80 | 63 | 408 | | | |
| 2006 | 60 | 98 | 98 | - | - | - | - | 72 | 120 | 120 | 96 | 63 | 424 | | | |
| 2007 | 60 | 98 | 98 | - | - | - | - | 72 | 120 | 120 | 64 | 63 | 392 | | | |
| 2008 | 60 | 55 | 55 | - | - | - | - | 72 | 120 | 120 | 64 | 63 | 306 | | | |
| 2009 | 60 | 55 | 55 | 90 | - | 49 | 49 | 72 | 20 | 20 | 64 | 180 | 534 | | | |
| 2010 | 60 | 55 | 55 | 90 | - | 49 | 49 | 72 | 20 | 20 | 64 | 175 | 534 | | | |
| 2011 | 60 | 55 | 55 | 90 | 90 | 49 | 49 | 72 | 20 | 20 | 64 | 175 | 624 | | | |
| 2012 | 60 | 55 | 55 | 90 | - | 49 | 49 | 72 | 20 | 20 | 64 | 175 | 534 | | | |
| 2013 | 60 | 55 | 55 | 90 | - | 49 | 49 | 72 | 20 | 20 | 70 | 175 | 540 | | | |
| 2014 | 60 | 55 | 55 | 90 | - | 49 | 49 | 72 | 20 | 20 | 70 | 175 | 540 | | | |
| 2015 | 60 | 55 | 55 | 90 | - | 49 | 49 | 72 | 20 | - | 70 | 175 | 520 | | | |
| TOTAL | 900 | 1064 | 1174 | 630 | 90 | 343 | 343 | 1004 | 140 | 120 | 1010 | 1671 | 6818 | | | |
| | | 2238 | | 720 | | 686 | | | 260 | | TOTAL GERAL | | 8489 | | | |

A= Anual I= Inverno V= Verão

*Houve três edições de vestibular na UEM em 2004, de acordo com os critérios aqui definidos.

Cabe salientar que optamos por apresentar os dados de todo o período investigado, de 2002 a 2015 contado as duas etapas da análise quantitativa, porque não foi encontrado outros trabalhos que versassem sobre o conteúdo das provas do vestibular no Paraná, de modo que fica aqui um registro deste monitoramento. Antes, porém de visualizarmos os dados relativos à cor do vestibular, apresentamos algumas informações relativas às universidades do Paraná para melhor dimensionar as diferenças, o que permite projetar um quadro mais assertivo sobre os resultados e efetuar as devidas inferências.

4.2 ESTAÇÕES NO CAMINHO: AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PARANÁ E OS EXAMES SELETIVOS

A Universidade Estadual de Maringá – UEM – foi criada em 1970 e reconhecida há 40 anos, em 1976. Localizada no Noroeste do Paraná, possui sede administrativa na cidade de Maringá é composta por 6 (seis) câmpus nas cidades de Maringá, Umuarama, Cianorte, Goioerê, Diamante do Norte e Cidade Gaúcha, “além da Fazenda Experimental de Iguatemi, da Base Avançada de Pesquisa em Porto Rico e do Centro de Pesquisa em Piscicultura em Floriano”. Oferece, atualmente, 66 cursos de graduação, 40 mestrados acadêmicos, 9 profissionais e 26 doutorados²³, a UEM ocupa a 28ª posição no *ranking* do MEC, publicado pelo Ministério de Educação, em dezembro de 2015.

Em relação ao concurso vestibular, de 2002 a 2015 todas as edições contaram com duas versões por ano, indicadas como Vestibular de Inverno e Verão. Ao longo desse período, o concurso sofreu diversas alterações, lembrando que trataremos aqui somente das provas analisadas, de conhecimento geral tal como definido anteriormente, ou seja, daquelas aplicadas a todos os concorrentes indistintamente.

Nos vestibulares de 2002 a 2004 (neste ano houve três edições do vestibular segundo os critérios aqui adotados: em março/04; agosto/04 e janeiro/05), as provas eram identificadas por disciplina (português, matemática, biologia, química, física, geografia e história) e as questões objetivas do tipo somatório, sendo 20 para português e 15 para cada uma das demais. De 2005 a 2007, as provas passaram a contemplar questões objetivas múltipla escolha e discursivas, distribuídas da seguinte maneira: 20 objetivas e 6 discursivas para português e 8 objetivas para as outras. A partir de 2008 até 2015, cada edição volta a contar com

²³ Informações coletadas no site da universidade. Disponível em: <http://www.uem.br/>. Acessado em 29/03/2016 e <http://www.ppg.uem.br/index.php/poa-graduacao>. Dados dos cursos de pós-graduação atualizados em fevereiro de 2016. Acessado em: 26/01/2017.

questões objetivas de tipo somatório, sendo 15 de língua portuguesa e literatura e 40 para os outros conteúdos, sem identificação por disciplina.

Universidade Estadual de Londrina – UEL – também foi criada em 1970 e reconhecida em 1971. De acordo com a publicação *Uma Universidade em Evolução* (CEZAR; MARCONDES 2013), em 2012 contava com 53 cursos de graduação, 87 especializações, 65 residências, 42 mestrados e 19 doutorados.²⁴ De acordo com o *ranking* 2015 do Ministério de Educação, a UEL aparece na 22ª posição e ocupa, sendo a terceira melhor entre as IES do Paraná.

O vestibular na UEL desde 2005 (Vestibular 2006) é realizado em 02 (duas) fases, sendo que somente os aprovados na 1ª fase, participam das provas da 2ª fase. A primeira fase é composta pela prova de conhecimentos gerais, aplicada a todos os candidatos, contendo 60 questões objetivas de múltipla escolha, sem identificação das disciplinas. A segunda fase, aplicada apenas para os aprovados na primeira e realizada em dois dias, contém no primeiro dia as provas de Redação e 30 questões múltipla escolha de língua portuguesa, literatura e língua estrangeira. No segundo dia, é aplicada a prova de conhecimentos específicos constituída de 12 (doze) questões discursivas, distribuídas entre 3 (três) das disciplinas presentes no currículo do Ensino Médio de acordo com o curso de graduação escolhido.

Diante desses dados, nesta pesquisa consideramos as provas do período de 2002 a 2004, que compunham 80 questões de múltipla escolha aplicadas a todos os candidatos, sendo 20 de português e 60 dos demais conteúdos. E a partir de 2005 até 2015, somente as 60 questões múltipla escolha, visto que a prova de português passou a integrar a segunda fase do concurso.

Fundada em 1912, a então Universidade do Paraná, foi federalizada em 1950, quando passou a se chamar Universidade Federal do Paraná – UFPR. Atualmente conta com campi fora de Curitiba: o campus de Palotina, UFPR Litoral e Jandaia do Sul. Além do campi da capital paranaense: Reitoria, Centro Politécnico, Jardim Botânico, Rebouças e Cabral. Contando com 60 cursos de graduação na sede de Curitiba, em 2014 foram ofertados 69 Mestrados acadêmicos, 49 Doutorados e 5 Mestrados Profissionais²⁵, a universidade ocupa a 20ª posição no *ranking* 2015 do MEC, ficando atrás somente da Universidade Federal da Integração Latino-Americana no Paraná, que ocupa a terceira posição no *ranking* geral.

O concurso Vestibular também é realizado anualmente e em duas fases desde 2004. A primeira contém a prova de conhecimentos gerais, composta de 80 (oitenta) questões

²⁴ http://www.uel.br/proplan/portal/pages/arquivos/daai/uma_universidade_em_evolucao.pdf. Acessado em 30/03/2016.

²⁵ Fonte: <http://www.ufpr.br/portallufpr/> Acessado em: 30/03/2016 e em 26/01/201, dados reconfirmados.

objetivas de múltipla escolha, comum a todos os candidatos, sobre as seguintes matérias: Português (Compreensão de Texto, Língua Culta Contemporânea e Literatura Brasileira), Língua Estrangeira Moderna, História, Geografia, Matemática, Física, Biologia e Química. A segunda fase é composta por uma prova de Compreensão e Produção de Textos com 05 (cinco) questões discursivas, comum a todos os candidatos classificados para essa fase e de até duas provas específicas segundo as opções dos cursos, com 10 questões discursivas para cada disciplina. Dessa forma, os dados dos vestibulares da UFPR são referentes à 70 questões por ano relativas a 10 questões objetivas do tipo somatório para cada disciplina em 2002 e 2003. E, a partir de 2004, 72 questões múltipla escolha (excluídas as 8 de língua estrangeira do total das 80 questões).

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná, a UNIOESTE, foi reconhecida como Universidade por meio da Portaria Ministerial nº 1784-A, de 23 de Dezembro de 1994, e do Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 137/94. É formada por 05 Campi, localizados nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo, resultante da incorporação de faculdades municipais isoladas. Em dezembro de 2000, passa a ter o Hospital Universitário do Oeste do Paraná – HOUP, que originalmente era o Hospital Regional de Cascavel, dando suporte às atividades dos cursos de medicina, enfermagem, farmácia, fisioterapia e odontologia²⁶. A universidade que ocupa a 37ª posição no *ranking* 2015 do MEC e é a sexta melhor entre as instituições de ensino superior do Paraná avaliadas pelo IGC 2014, abrange 94 municípios, sendo 50 na região oeste e 44 municípios na região sudoeste do Paraná. De acordo com as estatísticas divulgadas pela universidade com os dados de maio/2016, a UNIOESTE conta 52 cursos de graduação, 23 pós-graduação *lato sensu*, 3 mestrados profissional, 30 mestrados acadêmicos e 10 doutorados²⁷.

Os vestibulares da UNIOESTE variaram ao longo do período analisado. Embora todos os anos contaram com uma única edição anual, de 2002 a 2005, continham as provas de conhecimentos gerais composta por 80 questões objetivas do tipo somatório, distribuídas igualmente em 8 disciplinas (Biologia, Física, Geografia, História, Matemática, Português, Literatura, Química). Em 2006, a prova foi formada por 96 questões múltipla escolha, sendo 12 para cada disciplina. Em 2007, foram 8 disciplinas com 8 questões também múltipla escolha, totalizando 64 questões. De 2008 a 2012, são incorporadas as disciplinas de Filosofia e Sociologia, contendo 4 questões cada uma e 7 para as outras matérias. Já no período de 2013 a

²⁶ Fonte: <http://www5.unioeste.br/portal/institucional/apresenta%C3%A7%C3%A3o>. Acessado em: 07/08/2016

²⁷ Fonte: <http://www5.unioeste.br/portal/planejamento/direcao-desenv-inst/divisao-de-informacao/estatisticas-proplan>. Acessado em? 07/08/2016.

2015, as provas foram compostas por 70 questões, distribuídas igualmente entre as 10 disciplinas. Após 2005 todas as provas são elaboradas por questões do tipo múltipla escolha.

A UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste surgiu da fusão de duas Faculdades: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati. Reconhecida em 1997, deu início à expansão, implantando novos cursos em diversas áreas do conhecimento, atuando numa região que conta com mais de cinquenta municípios em sua abrangência e uma população de mais de 1 milhão de habitantes. Distribuída em três campus (o CEDETEG e o Santa Cruz em Guarapuava, e o terceiro em Irati), a universidade tem atualmente, 59 ofertas de cursos, sendo 28 em Guarapuava, 16 Irati, 2 em Chopinzinho, 5 em Laranjeiras do Sul, 3 em Pitanga e 5 em Prudentópolis. Possui 15 pós-graduações *lato sensu* em andamento e 3 com inscrições abertas, e 21 *strictu sensu*, sendo 16 mestrados e 5 doutorados.²⁸ Aparece na 25ª posição no *ranking* 2015 do MEC e é a terceira melhor entre as instituições de ensino superior do Paraná avaliadas pelo IGC 2014.

O concurso de vestibular da UNICENTRO durante o período de 2009 a 2014 teve duas edições no ano identificadas com 1º e 2º vestibular (não foi usada a nomenclatura inverno e verão), já em 2015 contou com apenas uma edição. Todas as edições foram realizadas contendo no primeiro dia a prova de Redação, 15 questões múltipla escolha de Língua Portuguesa, 5 de Literatura e 10 de Língua Estrangeira Moderna. No segundo dia, as provas de conhecimentos específicos, contendo três disciplinas de acordo com o curso escolhido e 15 questões para cada disciplina (Biologia, Filosofia, Física, Matemática Química, Geografia, História e Sociologia). Desse modo, os dados tabulados relativos aos vestibulares da UNICENTRO são somente referentes às provas de Português e Literatura que foram aplicadas indistintamente a todos os candidatos, o que implica não somente em um número reduzido de questões (20 por edição e 40 no total do ano), quanto no resultado encontrado em que não houve nenhuma identificação de temáticas tais como categorizadas.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG está localizada na região centro-sul do Estado, abrangendo 22 municípios. Criada pelo Governo do Estado do Paraná, através da Lei no 6.034, de 6 de novembro de 1969, e Decreto no 18.111, de 28 de janeiro de 1970, resultado da incorporação das Faculdades Estaduais que funcionavam isoladamente: Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, a Faculdade Estadual de Farmácia e

²⁸ Fonte: <http://www2.unicentro.br/>. As informações sobre os cursos de pós-graduação *lato sensu* referem-se à situação divulgada nas páginas <http://eventos.unicentro.br/especializacao2016/index.php?content=cursos.php> e <http://eventos.unicentro.br/especializacao2016/index.php?content=cursosandamento.php>, no momento da consulta. Acessado em: 08/08/2016.

Odontologia de Ponta Grossa, Faculdade Estadual de Odontologia de Ponta Grossa, a Faculdade Estadual de Direito de Ponta Grossa e a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Administração de Ponta Grossa. Disponibiliza 47 cursos de graduação, 16 especializações, 21 mestrados acadêmicos, 3 profissional e 10 doutorados.²⁹A universidade é a oitava melhor do Paraná no ranking do MEC publicado em 2015, ocupando a 53ª posição.

O vestibular ocorre duas vezes ao ano, nas versões inverno e verão, em todo o período estudado 2009 a 2015. Contém, na etapa de conhecimentos gerais, a prova com 49 questões do tipo somatório, distribuídas igualmente entre as 7 disciplinas (Português, Matemática, Biologia, Física, Química, Geografia e História). Filosofia e Sociologia não aparecem em nenhuma edição.

Por fim, das universidades paranaenses, a UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná foi criada pela Lei nº 15.300, de 28 de setembro de 2006, e autorizada pelo Decreto Estadual no 3909/2008 com a junção das antigas instituições de ensino superior: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho - FAFIJA, Faculdade de Educação Física e Fisioterapia de Jacarezinho - FAEFIJA, Faculdade de Direito do Norte Pioneiro - FUNDINOPI, Fundação Faculdades Luiz Meneghel - FFALM e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio – FAFICOP. Tem sede na cidade de Jacarezinho-PR e é composta pelo campi de Jacarezinho, Bandeirantes e Cornélio Procópio. Oferece 25 cursos de graduação, 4 cursos de pós-graduação *stricto sensu* (3 mestrados e 1 doutorado) e 20 pós-graduações *lato sensu*.³⁰

No período de 2009 a 2015, somente em 2011 ocorreram duas edições de vestibular, no mais apenas uma por ano. Em todas as edições, as provas foram compostas por questões objetivas múltipla escolha, com 30 (trinta) questões de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e 60 (sessenta) questões distribuídas da seguinte forma: 8 (oito) de Matemática, 7 (sete) de Física, 7 (sete) de Química, 8 (oito) de Biologia, 8 (oito) de História, 8 (oito) de Geografia, 7 (sete) de Sociologia e 7 (sete) de Filosofia.

Sobre o ENEM, utilizado como parâmetro comparativo, embora também seja o processo seletivo utilizado por IES paranaenses, é importante destacar os elementos que diz respeito à organização dos dados. O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao concluir a educação básica, no intuito de avaliar a qualidade do ensino. Era “obrigatório aos alunos do sistema público de ensino e

²⁹ Fonte: <http://portal.uepg.br/>. Os dados sobre os cursos referem-se às informações disponíveis no momento da consulta. Acessado em: 26/01/2017

³⁰ Fonte: <http://www.uenp.edu.br/>. Acessado em: 26/01/2017.

optativo aos alunos de escolas particulares, podendo também ser utilizado como certificado de conclusão do Ensino Médio por pessoas maiores de 18 anos que pararam de estudar sem ter concluído este nível escolar” desde que conseguissem a pontuação satisfatória no exame (MENDES, 2013, p. 5). A partir de 2004, passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no Ensino Superior, conforme já tratado.

As provas, inicialmente, continham 63 questões objetivas múltipla escolha por itens interdisciplinares aplicados em um dia. A partir de 2009, as provas passaram a ser estruturadas em quatro matrizes, uma para cada área de conhecimento. Cada uma das quatro áreas é composta por 45 questões. No novo formato, o exame é aplicado em dois dias, contendo por duas áreas de conhecimento e 90 questões por dia.³¹ No ano da mudança, 2009, as provas não contemplaram questões relativas à Língua estrangeira, por isso a quantidade nos anos posteriores é de 175, excluindo 5 questões dessa disciplina.

Todas essas características dos diferentes exames acima descritos estão resumidas na Tabela 3, já mostrada, e corroboram para a compreensão dos dados, tendo em vista que foram usados os valores percentuais e que as diferenças ao longo do período podem estar ligadas, entre outros aspectos, às alterações no formato dos vestibulares.

4.2 PANORAMA LONGITUDINAL

Neste momento, apresentamos os resultados encontrados relativos ao período de 2009 a 2015, dos vestibulares de todas as universidades estudadas. Para isso, foi considerada a tabulação dos dados de 3826 questões dos exames do Paraná e 1230 questões do ENEM.

A análise está dividida de acordo com as três partes do questionário – Temática, Personagens Históricos/Personalidades e Citações. Os dados foram dispostos em tabelas com ordem cronológica decrescente, do mais recente (2015) até o mais antigo (2010), e os gráficos, na ordem crescente para visualização das ocorrências ao longo do período, permitindo verificar possíveis tendências.

4.2.1 Temática das questões

Em relação às temáticas encontradas, ou seja, o tipo de proficiência necessária para responder à questão, os vestibulares do Paraná apresentaram ao longo do período baixa

³¹ Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>. Acessado em: 27/01/2017

incidência de questões com temática afro-brasileira/africana comparadas às demais categorias, principalmente em relação à temática europeia. E não foi encontrada nenhuma questão relativa à temática indígena, a despeito da Lei federal 11.645 que entrou em vigor em 2008, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena na educação básica.

Abaixo apresentamos as ocorrências por universidade, exceto da UNICENTRO que não apresentou nenhuma temática. Ressaltamos que a análise desta universidade incidiu somente sobre as provas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, conforme já apontado anteriormente, o que não justifica a ausência de temáticas, uma vez que as DCN-ERER abrangem todo o currículo escolar. Ainda que tenham aparecido obras literárias que levantam temas ligado às relações raciais, como as de Monteiro Lobato ou “O Cortiço” de Aluísio de Azevedo, por exemplo, o enfoque dado às questões era direcionado para aspectos sobre o movimento literário à qual pertencem ou outras características da sua produção, por isso não foram consideradas temáticas.

Tabela 4 – Temática UEM

| UEM | ANO | QT Questões | Afro | | Indígena | | Euro | | Asia | | AmLaOce | |
|--------------|-------------|----------------|--------------|----------|--------------|-----------|--------------|----------|--------------|----------|--------------|-------|
| | | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| | 2015 | 110 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 8 | 7,27% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| 2014 | 110 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 10 | 9,09% | 1 | 0,91% | 0 | 0,00% | |
| 2013 | 110 | 1 | 0,91% | 0 | 0,00% | 10 | 9,09% | 1 | 0,91% | 1 | 0,91% | |
| 2012 | 110 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 9 | 8,18% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| 2011 | 110 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 12 | 10,91% | 1 | 0,91% | 1 | 0,91% | |
| 2010 | 110 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 5 | 4,55% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| 2009 | 110 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 3 | 2,73% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| TOTAL | 770 | 1 | 0,13% | 0 | 0,00% | 57 | 7,40% | 3 | 0,39% | 2 | 0,26% | |

Tabela 5 – Temática UEL

| UEL | ANO | QT Questões | Afro | | Indígena | | Euro | | Asia | | AmLaOce | |
|--------------|-------------|----------------|--------------|----------|--------------|-----------|---------------|----------|--------------|----------|--------------|-------|
| | | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| | 2015 | 60 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 13 | 21,67% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| 2014 | 60 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 13 | 21,67% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| 2013 | 60 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 13 | 21,67% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| 2012 | 60 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 12 | 20,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| 2011 | 60 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 7 | 11,67% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| 2010 | 60 | 1 | 1,67% | 0 | 0,00% | 7 | 11,67% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| 2009 | 60 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 5 | 8,33% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| TOTAL | 420 | 1 | 0,24% | 0 | 0,00% | 70 | 16,67% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |

Tabela 6 – Temática UFPR

| UFPR | ANO | QT Questões | Afro | | Indígena | | Euro | | Asia | | AmLaOce | |
|--------------|------------|----------------|--------------|----------|--------------|-----------|--------------|----------|--------------|----------|--------------|-------|
| | | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| | 2015 | 72 | 1 | 1,39% | 0 | 0,00% | 3 | 4,17% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| 2014 | 72 | 1 | 1,39% | 0 | 0,00% | 3 | 4,17% | 1 | 1,39% | 0 | 0,00% | |
| 2013 | 72 | 1 | 1,39% | 0 | 0,00% | 3 | 4,17% | 1 | 1,39% | 1 | 1,39% | |
| 2012 | 72 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 5 | 6,94% | 0 | 0,00% | 1 | 1,39% | |
| 2011 | 72 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 6 | 8,33% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| 2010 | 72 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 3 | 4,17% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| 2009 | 72 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 3 | 4,17% | 1 | 1,39% | 0 | 0,00% | |
| TOTAL | 504 | 3 | 0,60% | 0 | 0,00% | 26 | 5,16% | 3 | 0,60% | 2 | 0,40% | |

Tabela 7 – Temática UNIOESTE

| UNIOESTE | ANO | QT Questões | Afro | | Indígena | | Euro | | Asia | | AmLaOce | |
|--------------|------------|----------------|--------------|----------|--------------|-----------|---------------|----------|--------------|----------|--------------|-------|
| | | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| | 2015 | 70 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 8 | 11,43% | 2 | 2,86% | 1 | 1,43% |
| 2014 | 70 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 10 | 14,29% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| 2013 | 70 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 10 | 14,29% | 0 | 0,00% | 1 | 1,43% | |
| 2012 | 64 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 7 | 10,94% | 1 | 1,56% | 0 | 0,00% | |
| 2011 | 64 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 4 | 6,25% | 1 | 1,56% | 0 | 0,00% | |
| 2010 | 64 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 6 | 9,38% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| 2009 | 64 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 8 | 12,50% | 1 | 1,56% | 0 | 0,00% | |
| TOTAL | 466 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 53 | 11,37% | 5 | 1,07% | 2 | 0,43% | |

Tabela 8 – Temática UEPG

| UEPG | ANO | QT Questões | Afro | | Indígena | | Euro | | Asia | | AmLaOce | |
|--------------|------------|----------------|--------------|----------|--------------|-----------|--------------|----------|--------------|----------|--------------|-------|
| | | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| | 2015 | 98 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 2 | 2,04% | 2 | 2,04% | 0 | 0,00% |
| 2014 | 98 | 2 | 2,04% | 0 | 0,00% | 3 | 3,06% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| 2013 | 98 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 2 | 2,04% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| 2012 | 98 | 1 | 1,02% | 0 | 0,00% | 2 | 2,04% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| 2011 | 98 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 3 | 3,06% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| 2010 | 98 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 3 | 3,06% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| 2009 | 98 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 2 | 2,04% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| TOTAL | 686 | 3 | 0,44% | 0 | 0,00% | 17 | 2,48% | 2 | 0,29% | 0 | 0,00% | |

Tabela 9 – Temática UENP

| UENP | ANO | QT Questões | Afro | | Indígena | | Euro | | Asia | | AmLaOce | |
|--------------|-------------|----------------|--------------|----------|--------------|-----------|---------------|----------|--------------|----------|--------------|-------|
| | | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| | 2015 | 90 | 2 | 2,22% | 0 | 0,00% | 9 | 10,00% | 0 | 0,00% | 1 | 1,11% |
| 2014 | 90 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 10 | 11,11% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| 2013 | 90 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 16 | 17,78% | 1 | 1,11% | 0 | 0,00% | |
| 2012 | 90 | 1 | 1,11% | 0 | 0,00% | 15 | 16,67% | 0 | 0,00% | 1 | 1,11% | |
| 2011 | 180 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 13 | 7,22% | 0 | 0,00% | 2 | 1,11% | |
| 2010 | 90 | 3 | 3,33% | 0 | 0,00% | 9 | 10,00% | 0 | 0,00% | 1 | 1,11% | |
| 2009 | 90 | 1 | 1,11% | 0 | 0,00% | 11 | 12,22% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| TOTAL | 720 | 7 | 0,97% | 0 | 0,00% | 83 | 11,53% | 1 | 0,14% | 5 | 0,69% | |

As Tabelas demonstram irregularidade nas incidências das diferentes temáticas (exceto a indígena), embora a ocorrência da temática europeia se mantenha em todos os anos e com enorme preponderância em relação às outras. A próxima tabela apresenta o total das ocorrências no período (2009-2015) e configura o cenário paranaense para essa variável, incluindo no cálculo do percentual a quantidade de questões da UNICENTRO (20 em 2015 e 40 nos demais, totalizando 260 questões).

Tabela 10 – Temática Paraná

| PR | ANO | QT Questões | Afro | | Indígena | | Euro | | Asia | | AmLaOce | |
|--------------|-------------|----------------|--------------|----------|--------------|------------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|-------|
| | | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| | 2015 | 520 | 3 | 0,58% | 0 | 0,00% | 43 | 8,27% | 4 | 0,77% | 2 | 0,38% |
| 2014 | 540 | 3 | 0,56% | 0 | 0,00% | 49 | 9,07% | 2 | 0,37% | 0 | 0,00% | |
| 2013 | 540 | 2 | 0,37% | 0 | 0,00% | 54 | 10,00% | 3 | 0,56% | 3 | 0,56% | |
| 2012 | 534 | 2 | 0,37% | 0 | 0,00% | 50 | 9,36% | 1 | 0,19% | 2 | 0,37% | |
| 2011 | 624 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 45 | 7,21% | 2 | 0,32% | 3 | 0,48% | |
| 2010 | 534 | 4 | 0,75% | 0 | 0,00% | 33 | 6,18% | 0 | 0,00% | 1 | 0,19% | |
| 2009 | 534 | 1 | 0,19% | 0 | 0,00% | 32 | 5,99% | 2 | 0,37% | 0 | 0,00% | |
| TOTAL | 3826 | 15 | 0,39% | 0 | 0,00% | 306 | 8,00% | 14 | 0,37% | 11 | 0,29% | |

O percentual apresentado representa a quantidade de questões de cada temática em relação ao total de questões do vestibular no ano. Os percentuais das temáticas diferentes da europeia não chegam a 1%, enquanto a categoria “Euro” tem o menor percentual em 5,99% e chega a atingir 10% em 2013, ficando em 8% no total do período. Destacamos que por temática asiática entendem-se conteúdos que vão desde o oriente médio até o Japão, o que implica numa multiplicidade de possíveis temas da história, cultura, filosofia e artes. O mesmo ocorre para as outras temáticas, no entanto o total de questões em que aparece alguma temática no período analisado é de 346 e dessas 88,44% correspondem somente à temática europeia.

Cabe lembrar que as questões fora desse quadro são aquelas que nada têm a ver com os conteúdos temáticos tal como especificados para essa investigação, entretanto, não significa que sejam desprovidos de uma matriz de conhecimento. A própria “neutralidade” que se poderia supor a partir da objetividade com que tais conteúdos são tratados nas questões (e nas formas como são ensinados) indica o *modus operandi* do modelo curricular tradicional, representando “um forte comprometimento com uma visão de racionalidade que é a-histórica, orientada por consenso e politicamente conservadora” (GIROUX, 1999, p. 46-47).

A Tabela 11 apresenta os dados no conjunto do período para cada universidade e acrescenta os valores identificados para o ENEM. No decorrer de 6 anos, após a alteração do artigo 26-A da LDB/1996 em 2008, não aparece nenhuma questão com temática indígena nos exames do Paraná e nenhuma temática afro na UNIOESTE e UNICENTRO, esta já comentado acima. A melhor universidade em relação a esta categoria é a UENP, com 7 questões afro, mas observando ao longo do período não apareceu nenhuma nos anos de 2011, 2013 e 2014, conforme mostrado na Tabela 9.

Tabela 11 – Comparativo das IES – Temática

| IES | QT Questões | Afro | | Indígena | | Euro | | Asia | | AmLaOce | |
|-------------|----------------|-----------|--------------|-----------|--------------|------------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|
| | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| UEM | 770 | 1 | 0,13% | 0 | 0,00% | 57 | 7,40% | 3 | 0,39% | 2 | 0,26% |
| UEL | 420 | 1 | 0,24% | 0 | 0,00% | 70 | 16,67% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| UFPR | 504 | 3 | 0,60% | 0 | 0,00% | 26 | 5,16% | 3 | 0,60% | 2 | 0,40% |
| UNIOESTE | 466 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 53 | 11,37% | 5 | 1,07% | 2 | 0,43% |
| UNICENTRO | 260 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| UEPG | 686 | 3 | 0,44% | 0 | 0,00% | 17 | 2,48% | 2 | 0,29% | 0 | 0,00% |
| UENP | 720 | 7 | 0,97% | 0 | 0,00% | 83 | 11,53% | 1 | 0,14% | 5 | 0,69% |
| PR | 3826 | 15 | 0,39% | 0 | 0,00% | 306 | 8,00% | 14 | 0,37% | 11 | 0,29% |
| ENEM | 1230 | 20 | 1,63% | 12 | 0,98% | 48 | 3,90% | 4 | 0,33% | 6 | 0,49% |

Já o ENEM, embora também apresente a predominância da temática “Euro”, a variação percentual é menor entre esta e as demais categorias, cujo percentual total não chega a 4% (menos da metade do Paraná) e as “Indígena” e “Afro” aparecem mais vezes que “Asia” e “AmLaOce”. Contudo, em 2012 e 2014 também não apareceu nenhuma questão indígena, como demonstra a Tabela 12.

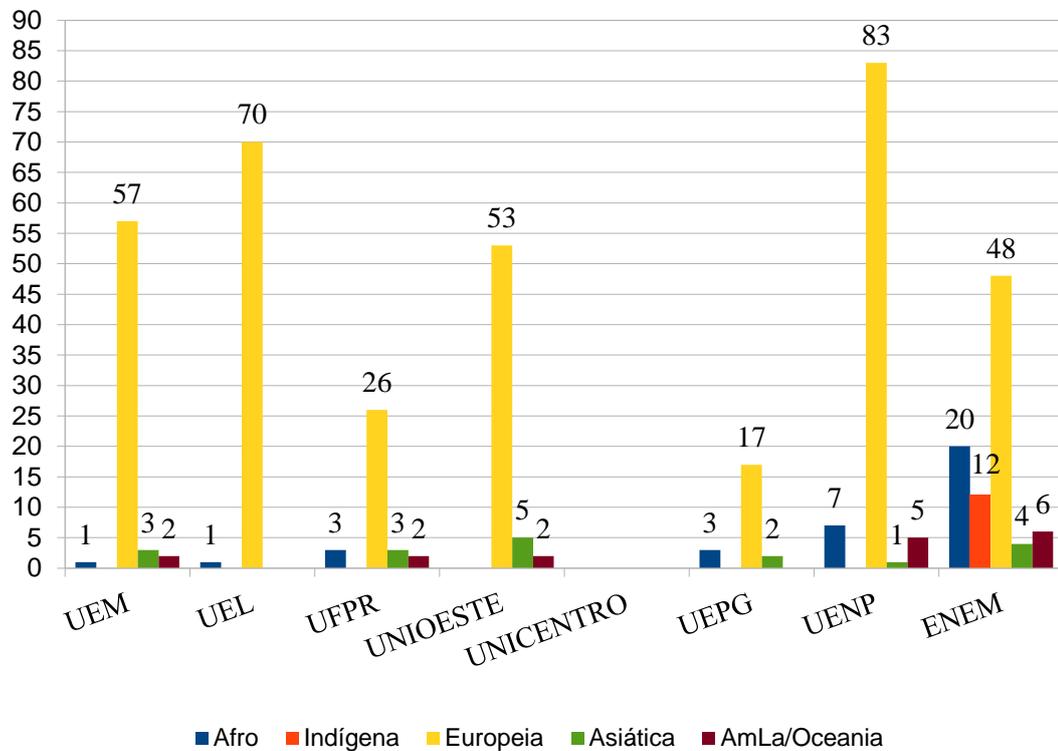
Tabela 12 – Temática ENEM

| ENEM | ANO | QT Questões | Afro | | Indígena | | Euro | | Asia | | AmLaOce | |
|--------------|-------------|----------------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|----------|--------------|----------|--------------|-------|
| | | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| | 2015 | 175 | 4 | 2,29% | 2 | 1,14% | 8 | 4,57% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| 2014 | 175 | 3 | 1,71% | 0 | 0,00% | 6 | 3,43% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| 2013 | 175 | 4 | 2,29% | 2 | 1,14% | 9 | 5,14% | 1 | 0,57% | 0 | 0,00% | |
| 2012 | 175 | 2 | 1,14% | 0 | 0,00% | 9 | 5,14% | 1 | 0,57% | 1 | 0,57% | |
| 2011 | 175 | 3 | 1,71% | 3 | 1,71% | 5 | 2,86% | 2 | 1,14% | 0 | 0,00% | |
| 2010 | 175 | 1 | 0,57% | 2 | 1,14% | 6 | 3,43% | 0 | 0,00% | 2 | 1,14% | |
| 2009 | 180 | 3 | 1,67% | 3 | 1,67% | 5 | 2,78% | 0 | 0,00% | 3 | 1,67% | |
| TOTAL | 1230 | 20 | 1,63% | 12 | 0,98% | 48 | 3,90% | 4 | 0,33% | 6 | 0,49% | |

Os gráficos abaixo demonstram a variação dos valores absolutos (exceto do Paraná por ser a soma de questões das IES, ficando muito desproporcionais) e percentuais, comparando os exames e os valores representativos do PR.

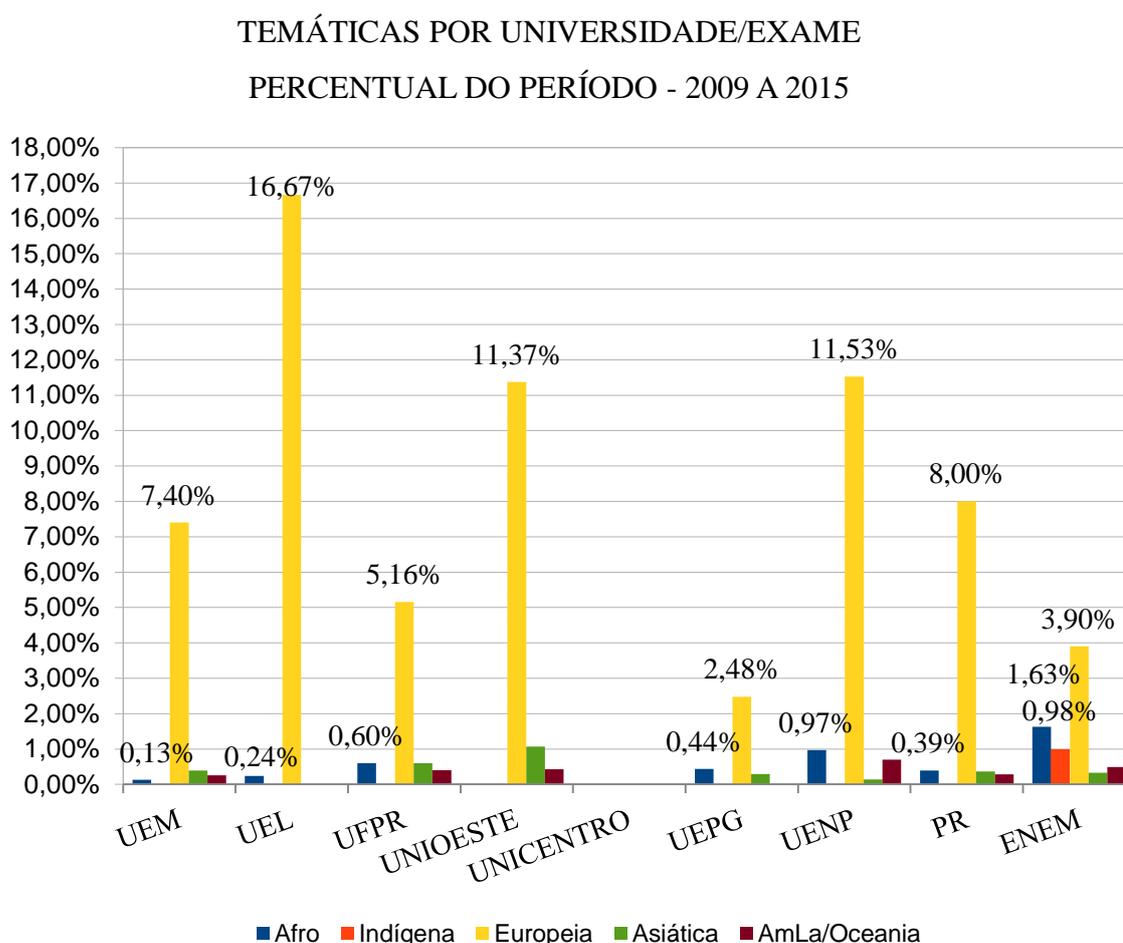
Gráfico 1 – Total de temáticas no período 2009-2015

TEMÁTICAS POR UNIVERSIDADE/EXAME
TOTAL DO PERÍODO - 2009 A 2015



É importante notar que em valores absolutos a UENP parece apresentar maior preponderância da temática europeia que os demais exames, porém observando a relação em termos percentuais no Gráfico 2 abaixo, seus valores ficam próximos à UNIOESTE e a UEL aparece com valor mais alto de 16,67%. Foram indicados no gráfico apenas os rótulos percentuais das categorias Afro, Europeia e Indígena.

Gráfico 2 – Percentual de temáticas no período 2009-2015



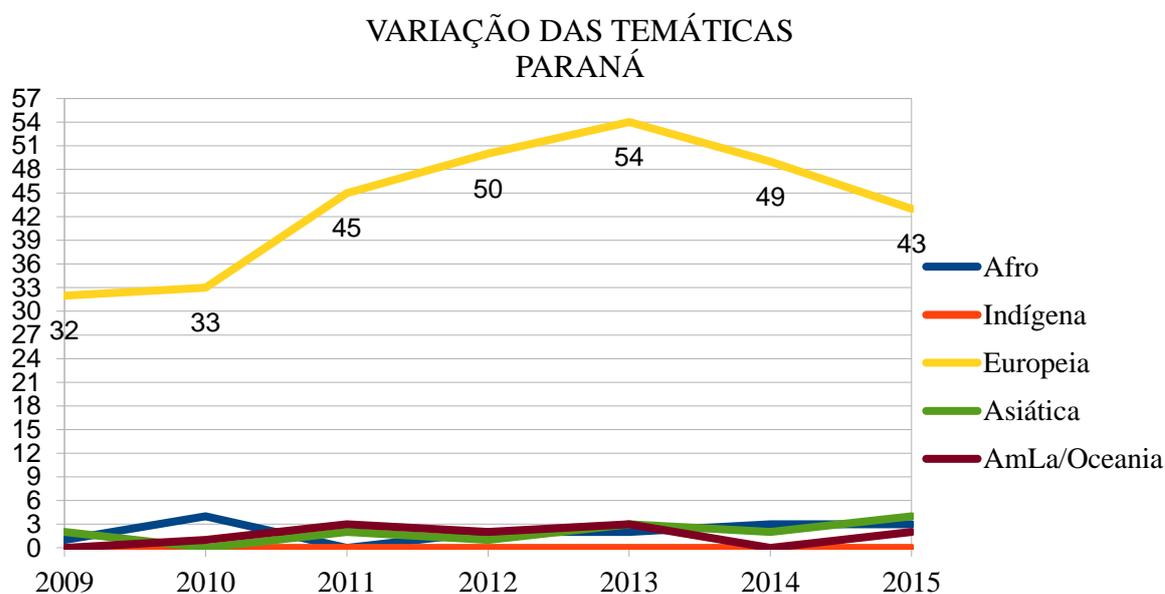
Ao calcularmos os percentuais para cada temática, tomando por referência o montante das 346 questões dos exames do Paraná sinalizadas nesta variável, temos o seguinte resultado para cada universidade: o maior índice de eurocentrismo é da UEL, com 98,59% e o menor entre as IES é da UFPR com 76,47%, disposto na Tabela 13, organizada por ordem de classificação entre as IES. O Paraná apresenta o índice de 88,44% como já dissemos antes, elevado em função do resultado da UEL e UEM, as demais IES ficam abaixo desse índice, que é bem maior inclusive que os 53,33% do ENEM.

Tabela 13 – Percentual entre as Temáticas

| IES | QT Questões | Afro | | Indígena | | Euro | | Asia | | AmLaOce | |
|-----------|----------------|------|--------|----------|--------|------|--------|------|-------|---------|-------|
| | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| UEL | 71 | 1 | 1,41% | 0 | 0,00% | 70 | 98,59% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| UEM | 63 | 1 | 1,59% | 0 | 0,00% | 57 | 90,48% | 3 | 4,76% | 2 | 3,17% |
| UNIOESTE | 60 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 53 | 88,33% | 5 | 8,33% | 2 | 3,33% |
| UENP | 96 | 7 | 7,29% | 0 | 0,00% | 83 | 86,46% | 1 | 1,04% | 5 | 5,21% |
| UEPG | 22 | 3 | 13,64% | 0 | 0,00% | 17 | 77,27% | 2 | 9,09% | 0 | 0,00% |
| UFPR | 34 | 3 | 8,82% | 0 | 0,00% | 26 | 76,47% | 3 | 8,82% | 2 | 5,88% |
| UNICENTRO | 0 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| PR | 346 | 15 | 4,34% | 0 | 0,00% | 306 | 88,44% | 14 | 4,05% | 11 | 3,18% |
| ENEM | 90 | 20 | 22,22% | 12 | 13,33% | 48 | 53,33% | 4 | 4,44% | 6 | 6,67% |

As representações gráficas abaixo apresentam a variação ao longo do período colocando em comparação o comportamento das categorias temáticas no PR (Gráfico 3) e no ENEM (Gráfico 4).

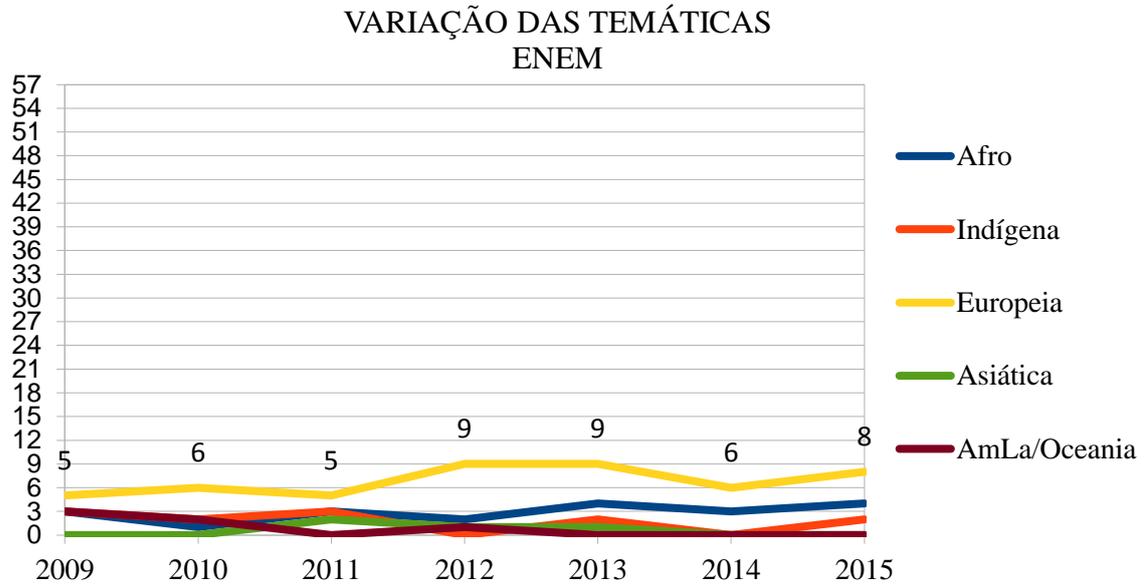
Gráfico 3 – Variação das temáticas - Paraná



A linha vermelha da temática indígena se confunde com o eixo 'x', visto que não houve ocorrência. E é tocada pelas outras em alguns anos, com pouca curvatura para cima nos anos em que apareceram (variação que não chega a 6), exceto a amarela, europeia, que além de estar bem destacada acima, apresenta um crescimento significativo de 2010 a 2013 e depois um declínio até 2015, porém essa queda não é acompanhada de aumento das demais categorias. Para o ENEM, embora a linha amarela também tenha destaque, estando mais acima, não desloca

tanto das outras que também estão mais mescladas e a azul (afro) e a vermelha prevalecem em alguns anos sobre a asiática e AmLa/Oceania.

Gráfico 4 – Variação das temáticas – ENEM



Em termos percentuais a discrepância entre a temática europeia e as demais fica menor na comparação entre o Paraná e o ENEM, mas a variação neste último transmite um caráter mais equalizado e colorido.

Gráfico 5 – Variação Percentual das temáticas – Paraná

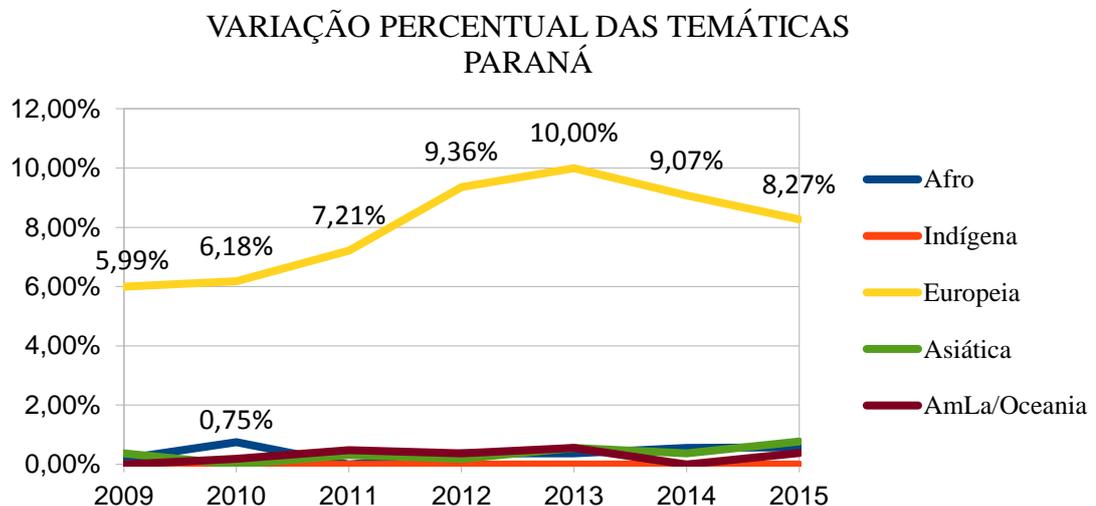
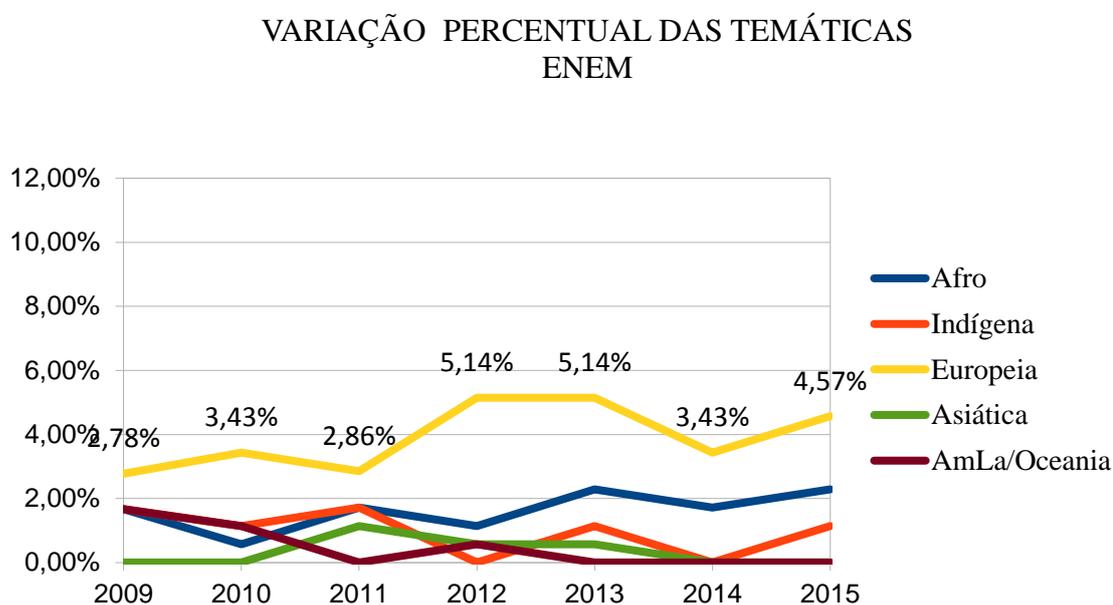


Gráfico 6 – Variação Percentual das temáticas – ENEM



De acordo com os gráficos e as tabelas, em relação às temáticas, percebemos que a *cor* dos exames é predominantemente branca, tanto no Paraná quanto no ENEM, considerando a baixa incidência de temáticas diferentes da europeia. Apesar disso, o ENEM apresenta uma variação um pouco mais próxima entre as categorias, numa amplitude em termos percentuais que fica entre 0 e 6%, sendo a europeia próxima aos 6% e as demais na faixa de 0 a 2,30%, enquanto para o Paraná, a faixa vai de 0 a 10%, com a europeia variando de 5,99% a 10% e as demais não chegam a 1%, conforme os gráficos 5 e 6.

4.2.2 Personagens históricos e personalidades

De acordo com as definições do questionário para identificar o perfil das questões, para esta variável procuramos identificar as citações de personagens históricos ou personalidades, classificando as ocorrências como “Negra”, “Indígena” quando relativos a povos do Brasil, “Branca” ou “Outros povos” (latina-asiática-aborígene). Lembramos que não foram considerados os casos em que a pessoa deu nome à coisa (ex: Escala *Richter*) nem personalidades cuja cor ou origem não foi possível identificar para a devida classificação. Cabe acrescentar aqui que também foram desconsiderados ilustrações (exceto aquelas relativas a fotos que permitissem identificar a cor da pessoa fotografada) e personagens fictícios.

Nesta etapa, foram contadas todas as pessoas ou coletivos citados no enunciado ou nas alternativas da questão (não foram contabilizadas os autores citados na referência bibliográfica). Quando a palavra “escravo” aparecia atrelado ao processo de escravidão durante a colonização nas Américas, foi assinalado como personagem negra, caso se referisse aos escravos do império romano, por exemplo, não foi contabilizada. Assim também, coletivos genéricos em que não há o reconhecimento da cor, como exemplo “trabalhadores”, não foram contabilizados.

Para esta variável, analisamos os resultados separando os valores relativos à quantidade de questões em que houve a citação, e ao tipo de personagem citado, Personalidades específicas ou Personagens genérico/coletivos. Trataremos primeiro os dados sobre o montante das questões, segue abaixo as ocorrências para cada universidade.

Tabela 14 – Questões com Personagens – UEM

| | ANO | QT Questões | Negra | | Indígena | | Branca | | Outros Povos | |
|-----|--------------|-------------|-----------|--------------|-----------|--------------|------------|---------------|--------------|--------------|
| | | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| UEM | 2015 | 110 | 7 | 6,36% | 1 | 0,91% | 26 | 23,64% | 4 | 3,64% |
| | 2014 | 110 | 3 | 2,73% | 3 | 2,73% | 30 | 27,27% | 2 | 1,82% |
| | 2013 | 110 | 8 | 7,27% | 1 | 0,91% | 26 | 23,64% | 4 | 3,64% |
| | 2012 | 110 | 10 | 9,09% | 5 | 4,55% | 42 | 38,18% | 4 | 3,64% |
| | 2011 | 110 | 6 | 5,45% | 0 | 0,00% | 34 | 30,91% | 7 | 6,36% |
| | 2010 | 110 | 10 | 9,09% | 1 | 0,91% | 28 | 25,45% | 2 | 1,82% |
| | 2009 | 110 | 5 | 4,55% | 2 | 1,82% | 23 | 20,91% | 2 | 1,82% |
| | TOTAL | 770 | 49 | 6,36% | 13 | 1,69% | 209 | 27,14% | 25 | 3,25% |

Tabela 15 – Questões com Personagens – UEL

| | ANO | QT Questões | Negra | | Indígena | | Branca | | Outros Povos | |
|-----|--------------|-------------|----------|--------------|----------|--------------|------------|---------------|--------------|--------------|
| | | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| UEL | 2015 | 60 | 2 | 3,33% | 0 | 0,00% | 22 | 36,67% | 4 | 6,67% |
| | 2014 | 60 | 1 | 1,67% | 0 | 0,00% | 29 | 48,33% | 1 | 1,67% |
| | 2013 | 60 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 23 | 38,33% | 3 | 5,00% |
| | 2012 | 60 | 1 | 1,67% | 0 | 0,00% | 21 | 35,00% | 2 | 3,33% |
| | 2011 | 60 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 19 | 31,67% | 1 | 1,67% |
| | 2010 | 60 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 16 | 26,67% | 1 | 1,67% |
| | 2009 | 60 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 23 | 38,33% | 1 | 1,67% |
| | TOTAL | 420 | 4 | 0,95% | 0 | 0,00% | 153 | 36,43% | 13 | 3,10% |

Tabela 16 – Questões com Personagens – UFPR

| UFPR | ANO | QT Questões | Negra | | Indígena | | Branca | | Outros Povos | |
|------|--------------|-------------|-----------|--------------|----------|--------------|------------|---------------|--------------|--------------|
| | | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| | 2015 | 72 | 4 | 5,56% | 1 | 1,39% | 11 | 15,28% | 2 | 2,78% |
| | 2014 | 72 | 5 | 6,94% | 1 | 1,39% | 18 | 25,00% | 1 | 1,39% |
| | 2013 | 72 | 3 | 4,17% | 1 | 1,39% | 13 | 18,06% | 4 | 5,56% |
| | 2012 | 72 | 4 | 5,56% | 2 | 2,78% | 19 | 26,39% | 4 | 5,56% |
| | 2011 | 72 | 1 | 1,39% | 1 | 1,39% | 17 | 23,61% | 1 | 1,39% |
| | 2010 | 72 | 5 | 6,94% | 1 | 1,39% | 26 | 36,11% | 3 | 4,17% |
| | 2009 | 72 | 5 | 6,94% | 0 | 0,00% | 17 | 23,61% | 1 | 1,39% |
| | TOTAL | 504 | 27 | 5,36% | 7 | 1,39% | 121 | 24,01% | 16 | 3,17% |

Tabela 17 – Questões com Personagens – UNIOESTE

| UNIOESTE | ANO | QT Questões | Negra | | Indígena | | Branca | | Outros Povos | |
|----------|--------------|-------------|-----------|--------------|----------|--------------|------------|---------------|--------------|--------------|
| | | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| | 2015 | 70 | 8 | 11,43% | 1 | 1,43% | 27 | 38,57% | 3 | 4,29% |
| | 2014 | 70 | 8 | 11,43% | 2 | 2,86% | 26 | 37,14% | 7 | 10,00% |
| | 2013 | 70 | 6 | 8,57% | 0 | 0,00% | 27 | 38,57% | 3 | 4,29% |
| | 2012 | 64 | 1 | 1,56% | 0 | 0,00% | 18 | 28,13% | 3 | 4,69% |
| | 2011 | 64 | 6 | 9,38% | 1 | 1,56% | 22 | 34,38% | 4 | 6,25% |
| | 2010 | 64 | 1 | 1,56% | 1 | 1,56% | 20 | 31,25% | 2 | 3,13% |
| | 2009 | 64 | 3 | 4,69% | 0 | 0,00% | 15 | 23,44% | 3 | 4,69% |
| | TOTAL | 466 | 33 | 7,08% | 5 | 1,07% | 155 | 33,26% | 25 | 5,36% |

Tabela 18 – Questões com Personagens – UNICENTRO

| UNICENTRO | ANO | QT Questões | Negra | | Indígena | | Branca | | Outros Povos | |
|-----------|--------------|-------------|-----------|--------------|----------|--------------|-----------|---------------|--------------|--------------|
| | | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| | 2015 | 20 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 2 | 10,00% | 0 | 0,00% |
| | 2014 | 40 | 2 | 5,00% | 0 | 0,00% | 8 | 20,00% | 1 | 2,50% |
| | 2013 | 40 | 1 | 2,50% | 3 | 7,50% | 6 | 15,00% | 0 | 0,00% |
| | 2012 | 40 | 4 | 10,00% | 2 | 5,00% | 14 | 35,00% | 1 | 2,50% |
| | 2011 | 40 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 10 | 25,00% | 1 | 2,50% |
| | 2010 | 40 | 1 | 2,50% | 0 | 0,00% | 5 | 12,50% | 0 | 0,00% |
| | 2009 | 40 | 3 | 7,50% | 1 | 2,50% | 14 | 35,00% | 0 | 0,00% |
| | TOTAL | 260 | 11 | 4,23% | 6 | 2,31% | 59 | 22,69% | 3 | 1,15% |

Tabela 19 – Questões com Personagens – UEPG

| | ANO | QT Questões | Negra | | Indígena | | Branca | | Outros Povos | |
|------|--------------|-------------|-----------|--------------|----------|--------------|------------|---------------|--------------|--------------|
| | | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| UEPG | 2015 | 98 | 4 | 4,08% | 0 | 0,00% | 20 | 20,41% | 6 | 6,12% |
| | 2014 | 98 | 7 | 7,14% | 1 | 1,02% | 19 | 19,39% | 7 | 7,14% |
| | 2013 | 98 | 7 | 7,14% | 3 | 3,06% | 13 | 13,27% | 5 | 5,10% |
| | 2012 | 98 | 6 | 6,12% | 0 | 0,00% | 17 | 17,35% | 3 | 3,06% |
| | 2011 | 98 | 2 | 2,04% | 0 | 0,00% | 16 | 16,33% | 3 | 3,06% |
| | 2010 | 98 | 2 | 2,04% | 0 | 0,00% | 26 | 26,53% | 4 | 4,08% |
| | 2009 | 98 | 6 | 6,12% | 1 | 1,02% | 21 | 21,43% | 3 | 3,06% |
| | TOTAL | 686 | 34 | 4,96% | 5 | 0,73% | 132 | 19,24% | 31 | 4,52% |

Tabela 20 – Questões com Personagens – UENP

| | ANO | QT Questões | Negra | | Indígena | | Branca | | Outros Povos | |
|------|--------------|-------------|-----------|--------------|-----------|--------------|------------|---------------|--------------|--------------|
| | | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| UENP | 2015 | 90 | 6 | 6,67% | 3 | 3,33% | 35 | 38,89% | 3 | 3,33% |
| | 2014 | 90 | 4 | 4,44% | 0 | 0,00% | 28 | 31,11% | 3 | 3,33% |
| | 2013 | 90 | 4 | 4,44% | 1 | 1,11% | 33 | 36,67% | 2 | 2,22% |
| | 2012 | 90 | 5 | 5,56% | 0 | 0,00% | 37 | 41,11% | 5 | 5,56% |
| | 2011 | 180 | 5 | 2,78% | 1 | 0,56% | 58 | 32,22% | 8 | 4,44% |
| | 2010 | 90 | 6 | 6,67% | 1 | 1,11% | 34 | 37,78% | 2 | 2,22% |
| | 2009 | 90 | 5 | 5,56% | 4 | 4,44% | 40 | 44,44% | 4 | 4,44% |
| | TOTAL | 720 | 35 | 4,86% | 10 | 1,39% | 265 | 36,81% | 27 | 3,75% |

As irregularidades de incidências para a variável “Personagens” são menores em relação à “Temática na medida em que todas as categorias aparecem na maioria dos vestibulares. No entanto, a predominância da ocorrência para a categoria “branca” sobre às outras continua em todos os anos e as maiores ausências ocorrem para a categoria “indígena”. As próximas tabelas apresentam o total das ocorrências no período para o Paraná e do ENEM.

Tabela 21 – Questões com Personagens – PR

| | ANO | QT Questões | Negra | | Indígena | | Branca | | Outros Povos | |
|----|--------------|-------------|------------|--------------|-----------|--------------|-------------|---------------|--------------|--------------|
| | | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| PR | 2015 | 520 | 31 | 5,96% | 6 | 1,15% | 143 | 27,50% | 22 | 4,23% |
| | 2014 | 540 | 30 | 5,56% | 7 | 1,30% | 158 | 29,26% | 22 | 4,07% |
| | 2013 | 540 | 29 | 5,37% | 9 | 1,67% | 141 | 26,11% | 21 | 3,89% |
| | 2012 | 534 | 31 | 5,81% | 9 | 1,69% | 168 | 31,46% | 22 | 4,12% |
| | 2011 | 624 | 20 | 3,21% | 3 | 0,48% | 176 | 28,21% | 25 | 4,01% |
| | 2010 | 534 | 25 | 4,68% | 4 | 0,75% | 155 | 29,03% | 14 | 2,62% |
| | 2009 | 534 | 27 | 5,06% | 8 | 1,50% | 153 | 28,65% | 14 | 2,62% |
| | TOTAL | 3826 | 193 | 5,04% | 46 | 1,20% | 1094 | 28,59% | 140 | 3,66% |

Tabela 22 – Questões com Personagens – ENEM

| ENEM | ANO | QT Questões | Negra | | Indígena | | Branca | | Outros Povos | |
|------|--------------|-------------|-----------|--------------|-----------|--------------|------------|---------------|--------------|--------------|
| | | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| | 2015 | 175 | 7 | 4,00% | 6 | 3,43% | 26 | 14,86% | 3 | 1,71% |
| | 2014 | 175 | 5 | 2,86% | 3 | 1,71% | 27 | 15,43% | 3 | 1,71% |
| | 2013 | 175 | 4 | 2,29% | 3 | 1,71% | 29 | 16,57% | 2 | 1,14% |
| | 2012 | 175 | 8 | 4,57% | 4 | 2,29% | 31 | 17,71% | 5 | 2,86% |
| | 2011 | 175 | 6 | 3,43% | 4 | 2,29% | 27 | 15,43% | 4 | 2,29% |
| | 2010 | 175 | 9 | 5,14% | 4 | 2,29% | 24 | 13,71% | 3 | 1,71% |
| | 2009 | 180 | 7 | 3,89% | 5 | 2,78% | 27 | 15,00% | 2 | 1,11% |
| | TOTAL | 1230 | 46 | 3,74% | 29 | 2,36% | 191 | 15,53% | 22 | 1,79% |

Notamos o baixo índice de questões com citações de personagens indígenas, no Paraná, chegando no máximo a 9 questões correspondente a 1,69% em 2012. A categoria “Negra” apresenta melhor índice em relação a “Outros Povos”, atingindo 5,96% com 31 questões em 2015, mas também é bem inferior à “Branca” cuja média é de 28,60% no período e chega a 31,46% com 168 questões em 2012. Os resultados para o ENEM, diferente do Paraná, apresentam maior incidência da categoria “Indígena”, cujo índice é superior a “Outros Povos”. Para as outras categorias todos os índices são menores, embora a categoria “Branca” siga predominando.

Os gráficos a seguir demonstram a variação entre as categorias para a variável “personagens”, apresentando os resultados por universidade em valores absolutos (Gráfico 7) e percentuais Gráfico 8). De acordo com as imagens, notamos a incidência de todas as categorias, apresentando um cenário um pouco mais colorido em relação à variável “Temática”. A UEL, no entanto, foi a única que não apresentou nenhuma citação da categoria “Indígena” no período e tem a segunda maior incidência da categoria “Branca” em termos percentuais, atrás apenas da UENP com 36,81%.

Gráfico 7 – Total de Questões com Personagens no Período 2009-2015

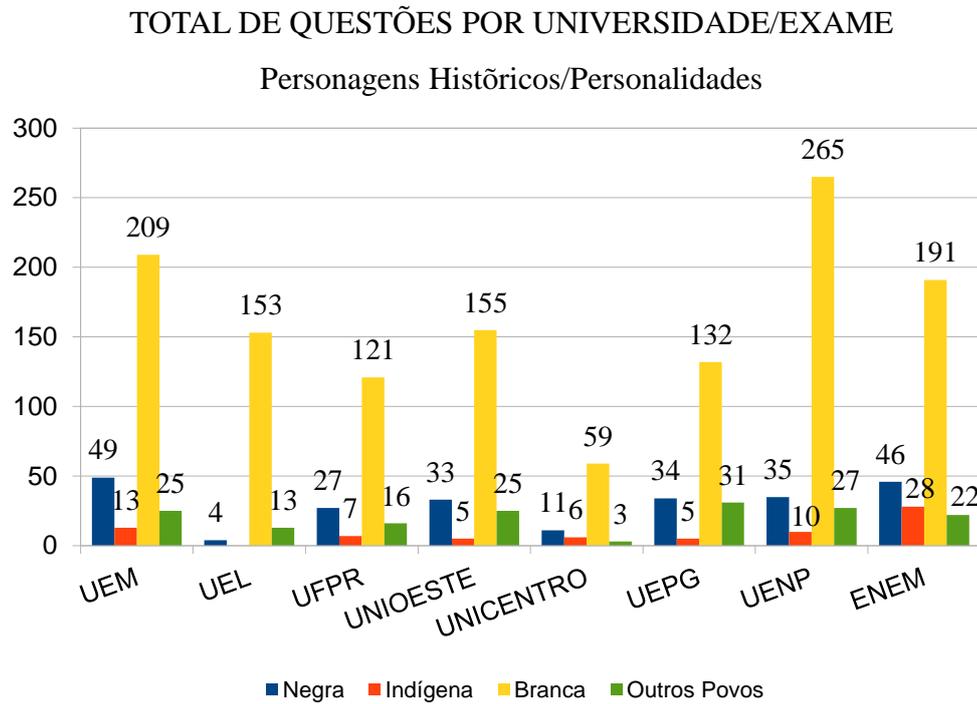
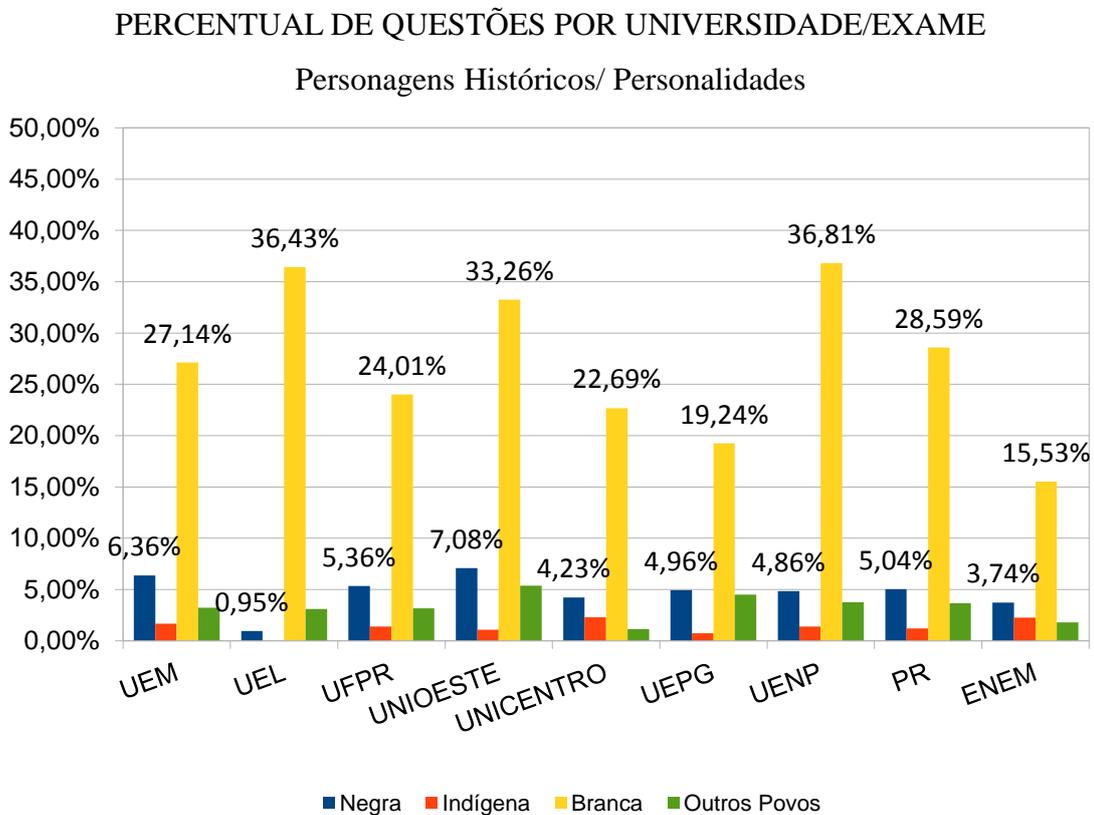


Gráfico 8 – Percentual de Questões com Personagens no Período 2009-2015



Essa posição inverte-se ao considerarmos somente o montante das questões marcadas nessa variável, conforme a Tabela 23. O percentual de “Branca” da UEL corresponde a 90% e os outros 10% divididos entre as categorias “Outros Povos” com 7,65% e somente 2,35% para “Negra”, enquanto a UENP apresenta o percentual de 78,64% na categoria “Branca”, mas o índice para “Negra” é maior que as outras duas categorias e se considerarmos o percentual indígena de 2,97% é maior que outras 2 universidades: UEPG e UNIOESTE. Foram 1473 questões em que apareceu citação de personagens nos exames do Paraná de 2009 a 2015, destas, 74,27% correspondem à citação de personagens brancas e 13,10% à “Negra”, acima das outras categorias. O melhor indicador do ENEM, em comparação aos outros exames, é da categoria “Indígena”, ainda que o maior índice também seja referente a “Branca”, mas em menor proporção - 66,32% que o Paraná. No entanto, ainda é maior que o índice da UEPG, que é de 65,35%. Isso indica uma distribuição mais equitativa entre as diferentes categorias nessa universidade que ainda tem o maior índice relativo à “Negra” com 16,83%.

Tabela 23 – Percentual entre as categorias Questões com Personagens

| IES | QT Questões | Negra | | Indígena | | Branca | | Outros Povos | |
|-----------|-------------|-------|--------|----------|-------|--------|--------|--------------|--------|
| | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| UEL | 170 | 4 | 2,35% | 0 | 0,00% | 153 | 90,00% | 13 | 7,65% |
| UENP | 337 | 35 | 10,39% | 10 | 2,97% | 265 | 78,64% | 27 | 8,01% |
| UNICENTRO | 79 | 11 | 13,92% | 6 | 7,59% | 59 | 74,68% | 3 | 3,80% |
| UNIOESTE | 218 | 33 | 15,14% | 5 | 2,29% | 155 | 71,10% | 25 | 11,47% |
| UFPR | 171 | 27 | 15,79% | 7 | 4,09% | 121 | 70,76% | 16 | 9,36% |
| UEM | 296 | 49 | 16,55% | 13 | 4,39% | 209 | 70,61% | 25 | 8,45% |
| UEPG | 202 | 34 | 16,83% | 5 | 2,48% | 132 | 65,35% | 31 | 15,35% |
| PR | 1473 | 193 | 13,10% | 46 | 3,12% | 1094 | 74,27% | 140 | 9,50% |
| ENEM | 288 | 46 | 15,97% | 28 | 9,76% | 191 | 66,32% | 22 | 7,64% |

As representações gráficas abaixo apresentam a variação percentual ao longo do período colocando em comparação o comportamento das categorias no PR (Gráfico 9) e no ENEM (Gráfico 10), demonstrando o predomínio de questões que citam personagens brancas (linha amarela) em todo o período.

Gráfico 9 – Variação Percentual de Questões com citação de Personagens – Paraná

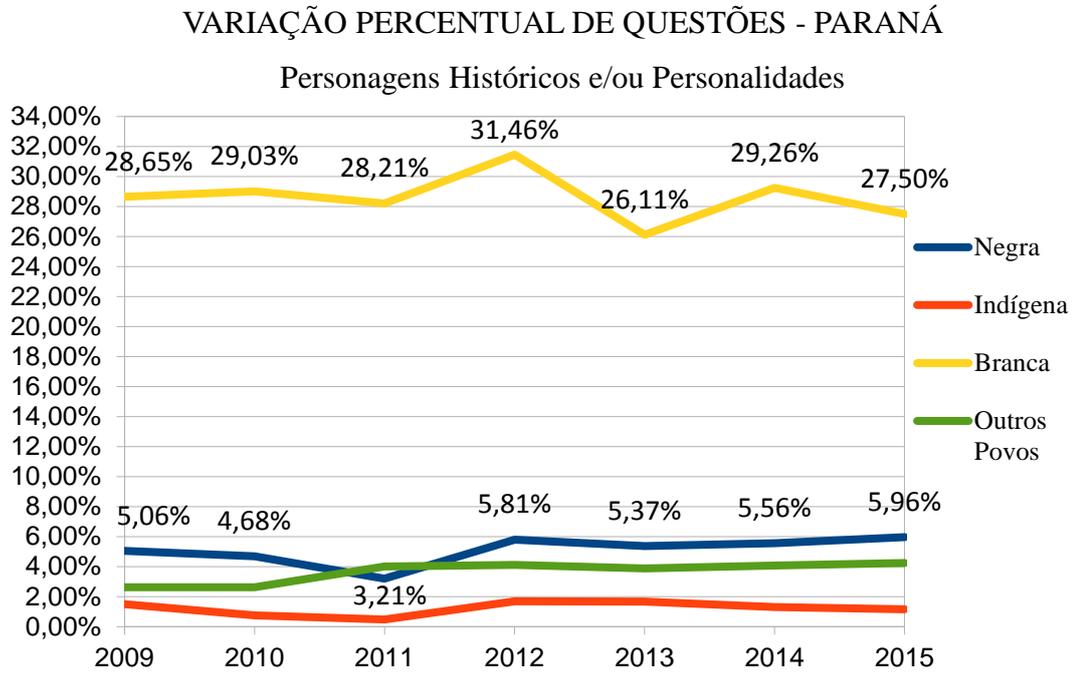
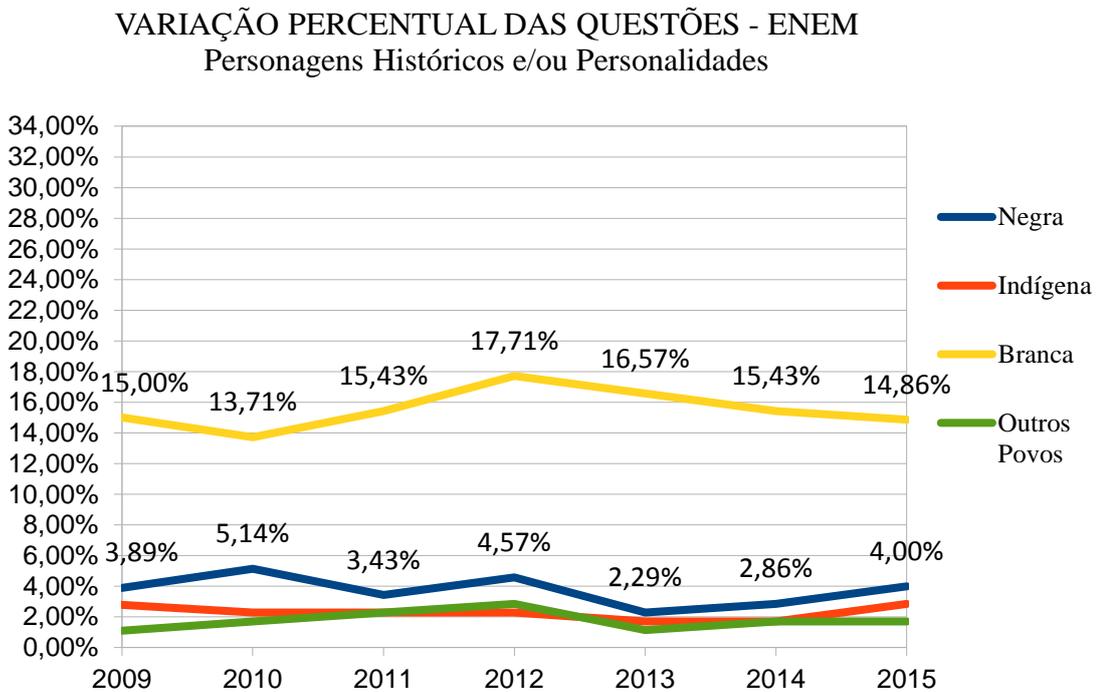


Gráfico 10 - Variação Percentual de Questões com citação de Personagens – ENEM



Embora no Paraná a prevalência branca seja maior, com incidência que varia na faixa de 26% a 32%, no ENEM, a variação ocorre entre 13% e 18%. Em relação às demais categorias, os índices variam na faixa de 0 a 6% nos dois quadros e a linha azul referente a citações de personalidades negras aparecem acima das outras duas na maior parte do tempo, exceto em 2011 no Paraná, quando a incidência de “Outros Povos” foi maior. A diferença mais marcante é referente à linha vermelha (Indígena) que para o Paraná aparece todo o período abaixo das demais, enquanto no resultado do ENEM, essa linha se mescla e às vezes prevalece sobre a linha verde que marca a categoria “Outros Povos”.

Quanto ao tipo de personagens citados nessas questões, tabulamos a quantidade e respectivo percentual do total de personagens genéricos ou específicos de cada categoria (Tabelas 24 e 25), assim, tomando, por exemplo, as personagens negras citadas em 2015 no ENEM, temos que do total de 10 citações, 4 são de personalidades específicas e 6 referem-se a termos genéricos ou coletivos. O intuito era verificar o comportamento da relação entre os tipos de personagens nas diferentes categorias e a hipótese era de que as citações na categoria “Branca” seriam predominantemente de personalidades específicas, enquanto as demais incidiriam maior número de genéricos ou coletivos.

Tabela 24 – Relação de personagens específicos e genéricos – ENEM

| | ANO | NEGROS | | | | INDÍGENAS | | | | BRANCOS | | | | OUTROS POVOS | | | |
|------|--------------|------------|--------------|-----------|--------------|------------|-------------|-----------|--------------|------------|--------------|-----------|--------------|--------------|--------------|-----------|--------------|
| | | Específico | | Genérico | | Específico | | Genérico | | Específico | | Genérico | | Específico | | Genérico | |
| | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| ENEM | 2015 | 4 | 40,00 | 6 | 60,00 | 0 | 0,00 | 6 | 100,00 | 26 | 89,66 | 3 | 10,34 | 4 | 80,00 | 1 | 20,00 |
| | 2014 | 3 | 42,86 | 4 | 57,14 | 0 | 0,00 | 3 | 100,00 | 28 | 84,85 | 5 | 15,15 | 2 | 66,67 | 1 | 33,33 |
| | 2013 | 1 | 25,00 | 3 | 75,00 | 1 | 33,33 | 2 | 66,67 | 35 | 89,74 | 4 | 10,26 | 1 | 50,00 | 1 | 50,00 |
| | 2012 | 6 | 66,67 | 3 | 33,33 | 0 | 0,00 | 4 | 100,00 | 39 | 86,67 | 6 | 13,33 | 2 | 40,00 | 3 | 60,00 |
| | 2011 | 1 | 11,11 | 8 | 88,89 | 1 | 0,00 | 5 | 83,33 | 28 | 77,78 | 8 | 22,22 | 2 | 40,00 | 3 | 60,00 |
| | 2010 | 9 | 60,00 | 6 | 40,00 | 0 | 0,00 | 7 | 100,00 | 39 | 95,12 | 2 | 4,88 | 1 | 33,33 | 2 | 66,67 |
| | 2009 | 4 | 44,44 | 5 | 55,56 | 0 | 0,00 | 6 | 100,00 | 50 | 89,29 | 6 | 10,71 | 1 | 50,00 | 1 | 50,00 |
| | TOTAL | 28 | 44,44 | 35 | 55,56 | 2 | 5,71 | 33 | 94,29 | 245 | 87,81 | 34 | 12,19 | 13 | 52,00 | 12 | 48,00 |

Como era esperado, tanto no ENEM, como no Paraná, as citações de personalidades brancas específicas prevaleceram sobre as genéricas e, ao contrário, entre as indígenas, as citações são majoritariamente de genéricos. Entretanto, o mesmo não acontece com as outras duas categorias, que têm uma distribuição mais equânime entre os tipos de personagens no ENEM, e no Paraná as personagens negras específicas chegam a quase 70% na média.

Tabela 25 - Relação de personagens específicos e genéricos – Paraná

| PR | ANO | NEGROS | | | | INDÍGENAS | | | | BRANCOS | | | | OUTROS POVOS | | | |
|----|--------------|------------|--------------|-----------|--------------|------------|-------------|-----------|--------------|-------------|--------------|------------|-------------|--------------|--------------|------------|--------------|
| | | Específico | | Genérico | | Específico | | Genérico | | Específico | | Genérico | | Específico | | Genérico | |
| | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2015 | 24 | 61,54 | 15 | 38,46 | 0 | 0,00 | 7 | 100,00 | 259 | 89,62 | 30 | 10,38 | 17 | 48,57 | 18 | 51,43 |
| | 2014 | 30 | 69,77 | 13 | 30,23 | 1 | 14,29 | 6 | 85,71 | 314 | 91,55 | 29 | 8,45 | 14 | 41,18 | 20 | 58,82 |
| | 2013 | 22 | 66,67 | 11 | 33,33 | 0 | 0,00 | 10 | 100,00 | 258 | 88,97 | 32 | 11,03 | 22 | 44,00 | 28 | 56,00 |
| | 2012 | 31 | 67,39 | 15 | 32,61 | 3 | 37,50 | 5 | 62,50 | 341 | 90,69 | 35 | 9,31 | 15 | 39,47 | 23 | 60,53 |
| | 2011 | 16 | 69,57 | 7 | 30,43 | 0 | 0,00 | 3 | 100,00 | 283 | 90,71 | 29 | 9,29 | 17 | 44,74 | 21 | 55,26 |
| | 2010 | 30 | 83,33 | 6 | 16,67 | 0 | 0,00 | 5 | 100,00 | 296 | 89,70 | 34 | 10,30 | 8 | 36,36 | 14 | 63,64 |
| | 2009 | 21 | 63,64 | 12 | 36,36 | 0 | 0,00 | 8 | 100,00 | 277 | 92,03 | 24 | 7,97 | 19 | 73,08 | 7 | 26,92 |
| | TOTAL | 174 | 68,77 | 79 | 31,23 | 4 | 8,33 | 44 | 91,67 | 2028 | 90,50 | 213 | 9,50 | 112 | 46,09 | 131 | 53,91 |

A distribuição dessa relação para as diferentes universidades está demonstrada nos gráficos 11 e 12, contendo o somatório das personalidades e personagens genéricos, respectivamente, para cada categoria.

Gráfico 11- Quantidade de Personalidades Específicas por universidade/exame

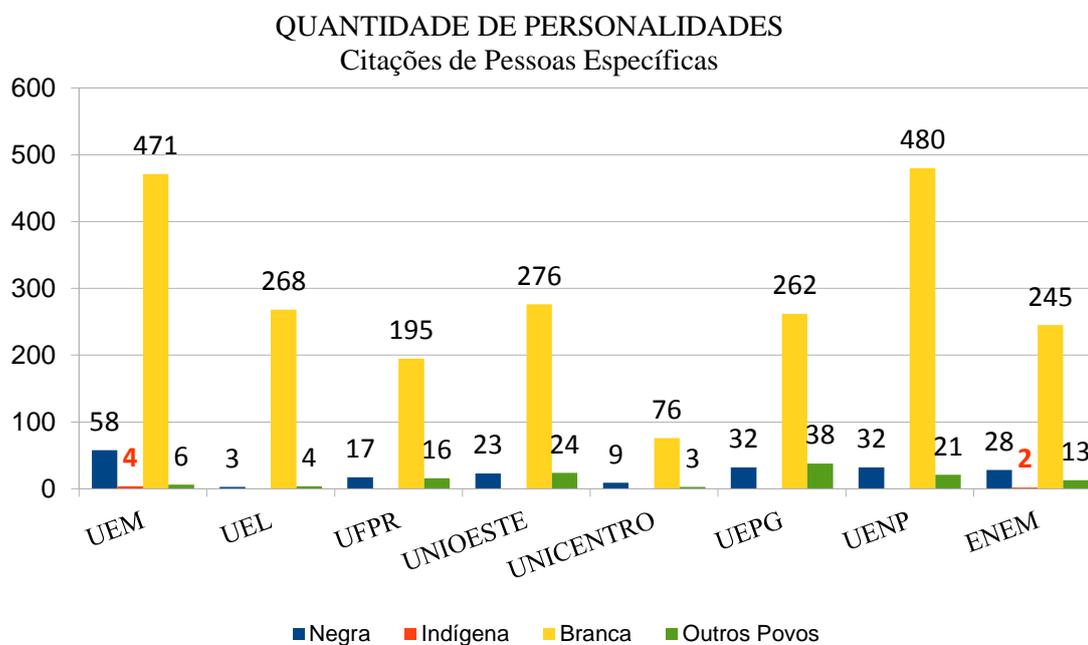
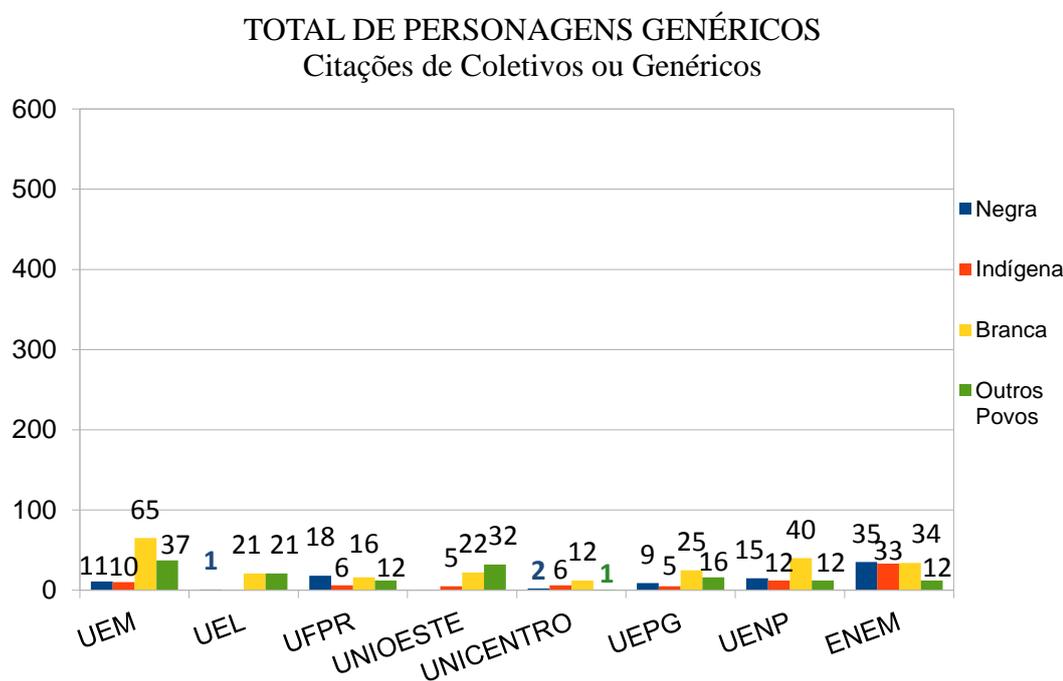


Gráfico 12- Quantidade de Personagens Genéricas por universidade/exame



No Gráfico 11, percebemos a preponderância de personalidades brancas sobre as demais categorias e sobre as citações de personagens genéricos dessa categoria, em todos os exames. Essa prevalência também está ligada ao formato do currículo tradicional, uma vez que em diversos enunciados são citados os nomes dos cientistas e intelectuais autores dos conteúdos em questão que, na grande maioria, são de origem europeia, lembrando que não foram contabilizadas as personalidades citadas apenas nas referências bibliográficas. As referências a esses intelectuais aparecem comumente nas disciplinas de exatas, especialmente física e química, mas também nas provas de biologia, literatura, história, filosofia e sociologia. É importante ressaltar que os intelectuais negros utilizados nas provas, normalmente apareceram citados somente nas referências bibliográficas, não tendo seu nome repetido nos enunciados ou nas alternativas da questão.

Em relação ao gênero, as incidências são predominantemente masculinas, embora as citações de mulheres brancas sejam superiores a intelectuais da cor negra. Salvo engano, encontramos apenas uma referência de mulher negra: a artista visual Rosana Paulino, que ainda assim teve a identidade explicitada apenas nos créditos da sua obra, *Ninfa Tecendo o Casulo*, utilizada como ilustração para duas questões, cujos enunciados fizeram referência somente à imagem e não à autora.

Para a categoria “Negra”, a maioria das IES tem maior número de citações de personalidades em relação aos personagens genéricos, o que é bastante significativo apesar do baixo índice em comparação à quantidade de citações de personalidades brancas. Isso porque, ainda que a maioria seja somente a título ilustrativo, essas referências são muito importantes principalmente no tocante à visibilidade do povo negro, da África e sua diáspora, cujos povos e territórios tem sido historicamente excluídos das narrativas, algo que continua se repetindo para a categoria “Indígena”. A única divergente que apresenta maior número de personagens negras genéricas em relação às personalidades é a UFPR, mas de toda forma é uma diferença ínfima, com apenas uma citação a mais no grupo dos genéricos que tem 18 citações, para 17 no grupo de personalidades. Diferente do ENEM que, neste caso, apresenta 35 citações de genéricos para 28 de personalidades negras.

No extremo oposto do predomínio branco, temos a ausência quase total de personalidades indígenas. As exceções nesse caso ocorreram na UEM com 3 citações referentes a Luiza Brunet, em função de um texto da prova de português em 2012 e ao índio Poty, que atuou na expulsão dos holandeses, citado na prova de literatura em 2014. E no ENEM, também aparece o índio Poty em 2011 e o artista mineiro Paulo Nazareth em 2013.

Modo geral, em relação à incidência de personagens genéricas, podemos notar no Gráfico 12 um maior equilíbrio entre as categorias e, excetuando a UEL conforme já mencionamos, a categoria “Indígena” aparece em todos os exames. É necessário ressaltar que, embora algumas poucas vezes apareçam os nomes dos povos (exemplo: Guarani, Kaingang, Yanomami, etc), a maioria destas citações é relativa aos termos “índio(s)” ou “indígena(s)”, raramente “nativos”. Sobre isso pesa ainda o fato de que, além da baixa incidência e do pouco que aparece ser majoritariamente nomenclatura coletiva, as referências dessa categoria são marcadas por um termo que foi atribuído aos nativos do Brasil pelos que vieram de fora, reduzindo inúmeros povos, das mais diversas etnias e pertenças, a uma única referência, a indígena.

Esse quadro reflete o resultado de um processo histórico em que a disputa de significados dos nomes diz respeito à disputa política da dominação colonial, na medida em que os nomes atribuem sentidos diversos à ação (e reação) dos grupos envolvidos. Em trabalho sobre a multiplicidade dos termos designados para definir a região da América Latina e o Caribe, Raony Palicer (2015) explicita a investida (vitoriosa?) dos colonizadores europeus:

Não deixa de ser significativo que os primeiros termos utilizados para denominar a região advinham de uma visão equivocada do colonizador espanhol. Assim, ao desembarcar nas ilhas que hoje constituem as Bahamas,

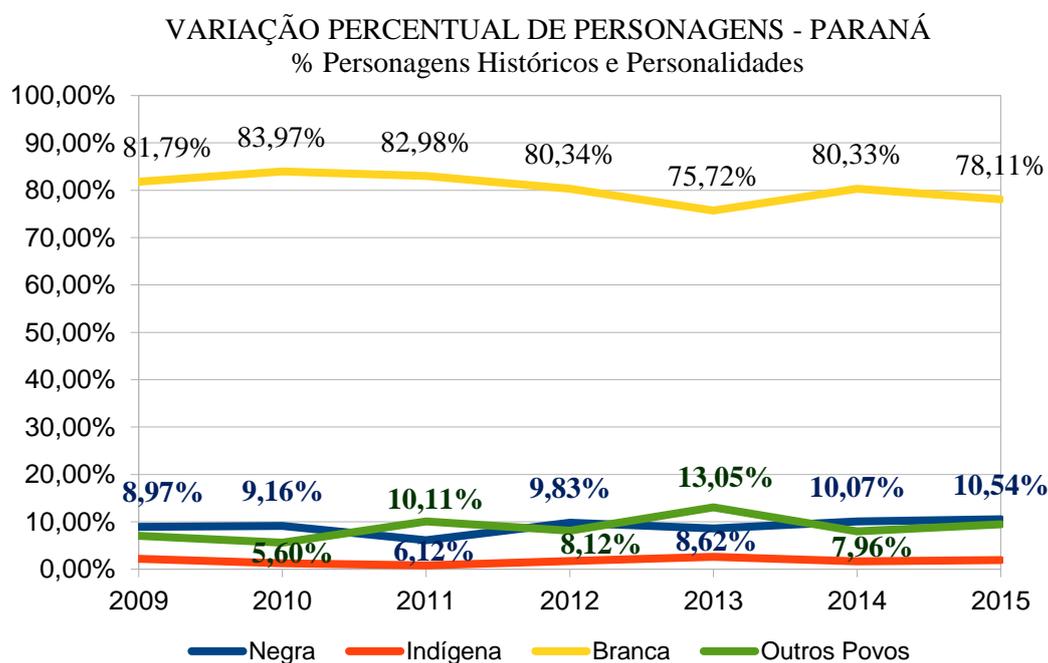
Cristovão Colombo acreditando ter dado a volta ao globo, chama essa terra de Cipango, um termo designado para se referir ao Japão (REINOSA e GARCIA, 2013, p. 23), logo esse termo foi abandonado. Corrigiu-se o erro, mas apenas parcialmente, pois se passou a denominar a região de Índias Ocidentais, ainda baseado na ideia errônea da plena circunavegação do globo. (...) o termo [Caribe] em si é tão antigo quanto à chegada dos europeus na região. Já em seu diário da primeira viagem à América, o navegador genovês Cristovão Colombo utilizou o termo para descrever os nativos antropófagos. Caribes, para os espanhóis, se tornou sinônimo de selvagens, isto é, os indígenas que se rebelavam contra o domínio de suas terras, se recusando à conversão espiritual e à escravidão. (PALICER, 2015, pp. 767 e 768)

De modo semelhante, entre os genéricos da categoria “Negra” está a figura do próprio negro, assim designado a partir de uma ideia de desvio do que seria “o normal”: ser branco. Em estudo sobre a representação de personagens em livros didáticos, Paulo Vinicius B. da Silva (2008) confirma a argumentação de que os brancos são concebidos como sendo “naturalmente” representantes da espécie. O autor acrescenta que “a comparação com as formas de apreensão dos personagens brancos reafirma a necessidade de que os “desviantes” em relação à norma branca tenham sua cor-etnia descrita no texto” e conclui, com o resultado de sua pesquisa sobre os personagens no texto, que os livros didáticos de português “atuaram no sentido de *naturalização* da condição do branco” (SILVA, 2008, p.160 e 162, grifo do autor).

Ressaltamos ainda que nessa categoria de genéricos, incidiu de modo significativo o termo “escravo”, não raro acompanhado de “africano” (escravos africanos) ou em frases como “os escravos foram trazidos da África”, conotando a ideia de uma condição natural do africano para o trabalho escravo, diferente da expressão “africanos escravizados”, por exemplo, (mais comum nas provas do ENEM) que alude a um processo histórico em que a condição do africano enquanto escravo foi forjada de forma violenta e que perdurou durante séculos.

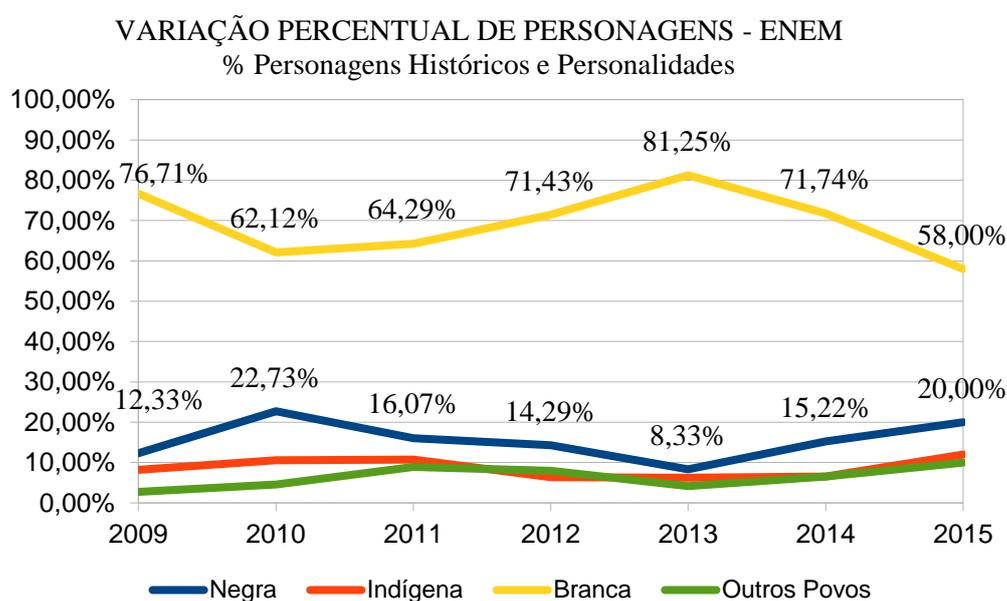
Para finalizar a apresentação dos resultados relativos às citações de personagens, mostramos abaixo os gráficos com a variação percentual do conjunto de personagens ao longo do período de 2009 a 2015, no Paraná (Gráfico 13) e no ENEM (Gráfico 14). Em ambos os gráficos, a prevalência de personagens brancas é destacada pela linha amarela.

Gráfico 13 – Variação percentual das personalidades citadas ao longo 2009-2015 – PARANÁ



No Paraná, a variação é praticamente inexpressiva ao longo do período, com valores que ficam na faixa de 75,72 a 83,97%. Já as citações de personagens negros e de outros povos se alternam ao longo do período, predominando esta última categoria em 2011 e 2013, mas também variam numa faixa relativamente pequena se considerar a oscilação entre 5,60% e 13,05%.

Gráfico 14 – Variação percentual das personalidades citadas ao longo 2009-2015 – ENEM



No ENEM, a variação das linhas é maior e a relação da linha amarela (branca) com a azul (negra), segue uma trajetória inversa: de 2009 a 2010, há um aumento de citações de negros e diminuição das citações de brancos, e o contrário no período seguinte de 2010 a 2013, voltando a inverter no período subsequente de 2013 a 2015. É curioso que no ano de 2013, quando a Lei federal 10.639/03 completou 10 anos, a incidência de personagens brancas teve o maior pico com 81,25% e as demais teve declínio, especialmente as personagens negras, com a menor incidência do período, de 8,33%. A variação das citações de personagens brancas ocorre numa faixa em torno de 20 pontos percentuais, o mesmo ocorre para as demais categorias tomadas em conjunto. Dessas, a citação de personagens negras apresenta maior variação correspondente à faixa de 8,33% a 22,73%.

4.2.3 Citações

A terceira parte do questionário é apresentada a seguir com os dados relativos a citações de textos ou lugares que remetem aos diferentes povos. Cabe acrescentar que, sobre os povos originários brasileiros, foram sinalizadas questões que apresentaram qualquer elemento que remetesse a aldeias ou quilombos, ou ainda tradições, artefatos relativos à cultura indígena ou afro-brasileira. As tabelas na sequência apresentam a quantidade de questões sinalizadas nesta variável e respectivo percentual para cada universidade.

Tabela 26 – Citações – UEM

| ANO | QT Questões | África | | PovosBR | | EuroEUACan | | Asia | | AmLaOce | |
|--------------|----------------|-----------|--------------|-----------|--------------|------------|---------------|-----------|--------------|-----------|--------------|
| | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| 2015 | 110 | 2 | 1,82% | 3 | 2,73% | 29 | 26,36% | 7 | 6,36% | 7 | 6,36% |
| 2014 | 110 | 6 | 5,45% | 3 | 2,73% | 22 | 20,00% | 6 | 5,45% | 7 | 6,36% |
| 2013 | 110 | 5 | 4,55% | 4 | 3,64% | 26 | 23,64% | 8 | 7,27% | 9 | 8,18% |
| 2012 | 110 | 3 | 2,73% | 4 | 3,64% | 25 | 22,73% | 6 | 5,45% | 9 | 8,18% |
| 2011 | 110 | 5 | 4,55% | 3 | 2,73% | 25 | 22,73% | 7 | 6,36% | 6 | 5,45% |
| 2010 | 110 | 2 | 1,82% | 2 | 1,82% | 24 | 21,82% | 6 | 5,45% | 4 | 3,64% |
| 2009 | 110 | 1 | 0,91% | 2 | 1,82% | 15 | 13,64% | 7 | 6,36% | 6 | 5,45% |
| TOTAL | 770 | 24 | 3,12% | 21 | 2,73% | 166 | 21,56% | 47 | 6,10% | 48 | 6,23% |

Tabela 27 – Citações – UEL

| UEL | ANO | QT Questões | África | | PovosBR | | EuroEUACan | | Asia | | AmLaOce | |
|-----|--------------|----------------|-----------|--------------|----------|--------------|------------|---------------|-----------|--------------|-----------|--------------|
| | | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| | 2015 | 60 | 2 | 3,33% | 0 | 0,00% | 11 | 18,33% | 6 | 10,00% | 2 | 3,33% |
| | 2014 | 60 | 3 | 5,00% | 0 | 0,00% | 10 | 16,67% | 4 | 6,67% | 1 | 1,67% |
| | 2013 | 60 | 0 | 0,00% | 1 | 1,67% | 15 | 25,00% | 2 | 3,33% | 1 | 1,67% |
| | 2012 | 60 | 3 | 5,00% | 1 | 1,67% | 9 | 15,00% | 3 | 5,00% | 0 | 0,00% |
| | 2011 | 60 | 3 | 5,00% | 0 | 0,00% | 7 | 11,67% | 4 | 6,67% | 4 | 6,67% |
| | 2010 | 60 | 2 | 3,33% | 0 | 0,00% | 13 | 21,67% | 7 | 11,67% | 5 | 8,33% |
| | 2009 | 60 | 2 | 3,33% | 1 | 1,67% | 9 | 15,00% | 8 | 13,33% | 3 | 5,00% |
| | TOTAL | 420 | 15 | 3,57% | 3 | 0,71% | 74 | 17,62% | 34 | 8,10% | 16 | 3,81% |

Tabela 28 – Citações – UFPR

| UFPR | ANO | QT Questões | África | | PovosBR | | EuroEUACan | | Asia | | AmLaOce | |
|------|--------------|----------------|-----------|--------------|-----------|--------------|------------|---------------|-----------|--------------|-----------|--------------|
| | | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| | 2015 | 72 | 1 | 1,39% | 2 | 2,78% | 11 | 15,28% | 2 | 2,78% | 2 | 2,78% |
| | 2014 | 72 | 0 | 0,00% | 2 | 2,78% | 8 | 11,11% | 2 | 2,78% | 4 | 5,56% |
| | 2013 | 72 | 1 | 1,39% | 1 | 1,39% | 10 | 13,89% | 3 | 4,17% | 4 | 5,56% |
| | 2012 | 72 | 1 | 1,39% | 2 | 2,78% | 10 | 13,89% | 3 | 4,17% | 3 | 4,17% |
| | 2011 | 72 | 3 | 4,17% | 0 | 0,00% | 12 | 16,67% | 4 | 5,56% | 3 | 4,17% |
| | 2010 | 72 | 1 | 1,39% | 0 | 0,00% | 17 | 23,61% | 3 | 4,17% | 6 | 8,33% |
| | 2009 | 72 | 4 | 5,56% | 3 | 4,17% | 12 | 16,67% | 2 | 2,78% | 4 | 5,56% |
| | TOTAL | 504 | 11 | 2,18% | 10 | 1,98% | 80 | 15,87% | 19 | 3,77% | 26 | 5,16% |

Tabela 29 – Citações – UNIOESTE

| UNIOESTE | ANO | QT Questões | África | | PovosBR | | EuroEUACan | | Asia | | AmLaOce | |
|----------|--------------|----------------|-----------|--------------|-----------|--------------|------------|---------------|-----------|--------------|-----------|--------------|
| | | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| | 2015 | 70 | 2 | 2,86% | 3 | 4,29% | 18 | 25,71% | 6 | 8,57% | 3 | 4,29% |
| | 2014 | 70 | 2 | 2,86% | 0 | 0,00% | 18 | 25,71% | 1 | 1,43% | 4 | 5,71% |
| | 2013 | 70 | 4 | 5,71% | 1 | 1,43% | 19 | 27,14% | 6 | 8,57% | 3 | 4,29% |
| | 2012 | 64 | 2 | 3,13% | 0 | 0,00% | 16 | 25,00% | 3 | 4,69% | 3 | 4,69% |
| | 2011 | 64 | 1 | 1,56% | 4 | 6,25% | 13 | 20,31% | 4 | 6,25% | 2 | 3,13% |
| | 2010 | 64 | 5 | 7,81% | 1 | 1,56% | 10 | 15,63% | 2 | 3,13% | 6 | 9,38% |
| | 2009 | 64 | 2 | 3,13% | 3 | 4,69% | 10 | 15,63% | 3 | 4,69% | 2 | 3,13% |
| | TOTAL | 466 | 18 | 3,86% | 12 | 2,58% | 104 | 22,32% | 25 | 5,36% | 23 | 4,94% |

Tabela 30– Citações – UNICENTRO

| UNICENTRO | ANO | QT Questões | África | | PovosBR | | EuroEUACan | | Asia | | AmLaOce | |
|-----------|--------------|----------------|----------|--------------|-----------|--------------|------------|--------------|----------|--------------|----------|--------------|
| | | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| | 2015 | 20 | 0 | 0,00% | 1 | 5,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| | 2014 | 40 | 0 | 0,00% | 2 | 5,00% | 2 | 5,00% | 1 | 2,50% | 0 | 0,00% |
| | 2013 | 40 | 0 | 0,00% | 1 | 2,50% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 2 | 5,00% |
| | 2012 | 40 | 1 | 2,50% | 3 | 7,50% | 1 | 2,50% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| | 2011 | 40 | 0 | 0,00% | 1 | 2,50% | 1 | 2,50% | 1 | 2,50% | 0 | 0,00% |
| | 2010 | 40 | 0 | 0,00% | 1 | 2,50% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| | 2009 | 40 | 0 | 0,00% | 2 | 5,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| | TOTAL | 260 | 1 | 0,38% | 11 | 4,23% | 4 | 1,54% | 2 | 0,77% | 2 | 0,77% |

Tabela 31 – Citações – UEPG

| UEPG | ANO | QT Questões | África | | PovosBR | | EuroEUACan | | Asia | | AmLaOce | |
|------|--------------|----------------|-----------|--------------|-----------|--------------|------------|---------------|-----------|--------------|-----------|--------------|
| | | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| | 2015 | 98 | 4 | 4,08% | 2 | 2,04% | 18 | 18,37% | 10 | 10,20% | 3 | 3,06% |
| | 2014 | 98 | 3 | 3,06% | 3 | 3,06% | 14 | 14,29% | 6 | 6,12% | 2 | 2,04% |
| | 2013 | 98 | 3 | 3,06% | 6 | 6,12% | 14 | 14,29% | 7 | 7,14% | 5 | 5,10% |
| | 2012 | 98 | 5 | 5,10% | 4 | 4,08% | 12 | 12,24% | 4 | 4,08% | 4 | 4,08% |
| | 2011 | 98 | 1 | 1,02% | 2 | 2,04% | 7 | 7,14% | 2 | 2,04% | 4 | 4,08% |
| | 2010 | 98 | 4 | 4,08% | 4 | 4,08% | 13 | 13,27% | 5 | 5,10% | 8 | 8,16% |
| | 2009 | 98 | 1 | 1,02% | 5 | 5,10% | 13 | 13,27% | 5 | 5,10% | 5 | 5,10% |
| | TOTAL | 686 | 21 | 3,06% | 26 | 3,79% | 91 | 13,27% | 39 | 5,69% | 31 | 4,52% |

Tabela 32 – Citações – UENP

| UENP | ANO | QT Questões | África | | PovosBR | | EuroEUACan | | Asia | | AmLaOce | |
|------|--------------|----------------|-----------|--------------|-----------|--------------|------------|---------------|-----------|--------------|-----------|--------------|
| | | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| | 2015 | 90 | 4 | 4,44% | 5 | 5,56% | 19 | 21,11% | 0 | 0,00% | 3 | 3,33% |
| | 2014 | 90 | 3 | 3,33% | 0 | 0,00% | 14 | 15,56% | 4 | 4,44% | 1 | 1,11% |
| | 2013 | 90 | 0 | 0,00% | 2 | 2,22% | 11 | 12,22% | 2 | 2,22% | 2 | 2,22% |
| | 2012 | 90 | 1 | 1,11% | 1 | 1,11% | 19 | 21,11% | 3 | 3,33% | 2 | 2,22% |
| | 2011 | 180 | 7 | 3,89% | 2 | 1,11% | 30 | 16,67% | 13 | 7,22% | 8 | 4,44% |
| | 2010 | 90 | 6 | 6,67% | 5 | 5,56% | 21 | 23,33% | 4 | 4,44% | 7 | 7,78% |
| | 2009 | 90 | 2 | 2,22% | 4 | 4,44% | 24 | 26,67% | 10 | 11,11% | 9 | 10,00% |
| | TOTAL | 720 | 23 | 3,19% | 19 | 2,64% | 138 | 19,17% | 36 | 5,00% | 32 | 4,44% |

As tabelas aqui também demonstram irregularidade nas incidências, embora o percentual de ocorrências, no geral, seja menor que das citações de personagens. O resultado da UNICENTRO difere das outras IES devido à característica das provas selecionadas para o levantamento de dados, sendo no caso apenas as provas de português. Nos demais exames, a maioria das citações refere-se a lugares e, como já era de se esperar, são relativas ao bloco da categoria “EuroEUACan”. A próxima tabela apresenta o total das ocorrências no período (2009-2015) e retrata o cenário paranaense para essa variável.

Tabela 33 – Citações – PARANÁ

| PR | ANO | QT Questões | África | | PovosBR | | EuroEUACan | | Asia | | AmLaOce | |
|----|--------------|----------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|---------------|------------|--------------|------------|--------------|
| | | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| | 2015 | 520 | 15 | 2,88% | 16 | 3,08% | 106 | 20,38% | 31 | 5,96% | 20 | 3,85% |
| | 2014 | 540 | 17 | 3,15% | 10 | 1,85% | 88 | 16,30% | 24 | 4,44% | 19 | 3,52% |
| | 2013 | 540 | 13 | 2,41% | 16 | 2,96% | 95 | 17,59% | 28 | 5,19% | 26 | 4,81% |
| | 2012 | 534 | 16 | 3,00% | 15 | 2,81% | 92 | 17,23% | 22 | 4,12% | 21 | 3,93% |
| | 2011 | 624 | 20 | 3,21% | 12 | 1,92% | 95 | 15,22% | 35 | 5,61% | 27 | 4,33% |
| | 2010 | 534 | 20 | 3,75% | 13 | 2,43% | 98 | 18,35% | 27 | 5,06% | 36 | 6,74% |
| | 2009 | 534 | 12 | 2,25% | 20 | 3,75% | 83 | 15,54% | 35 | 6,55% | 29 | 5,43% |
| | TOTAL | 3826 | 113 | 2,95% | 102 | 2,67% | 657 | 17,17% | 202 | 5,28% | 178 | 4,65% |

Em todos os anos, conforme as incidências por percentual, as categorias “África” e “Povos BR” são as menos citadas e se mesclam ente si. O mesmo não ocorre para o ENEM, cujos exames apresentam maior irregularidade na comparação das categorias (exceto o bloco “EuroEUACan”), conforme mostra a Tabela 34, com a categoria “PovosBR” aparecendo com maior incidência em 2009 e 2012.

Tabela 34 – Citações – ENEM

| ENEM | ANO | QT Questões | África | | PovosBR | | EuroEUACan | | Asia | | AmLaOce | |
|------|--------------|----------------|-----------|--------------|-----------|--------------|------------|---------------|-----------|--------------|-----------|--------------|
| | | | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % | QT | % |
| | 2015 | 175 | 4 | 2,29% | 6 | 3,43% | 20 | 11,43% | 6 | 3,43% | 3 | 1,71% |
| | 2014 | 175 | 8 | 4,57% | 6 | 3,43% | 16 | 9,14% | 11 | 6,29% | 6 | 3,43% |
| | 2013 | 175 | 8 | 4,57% | 6 | 3,43% | 19 | 10,86% | 4 | 2,29% | 6 | 3,43% |
| | 2012 | 175 | 3 | 1,71% | 7 | 4,00% | 18 | 10,29% | 6 | 3,43% | 2 | 1,14% |
| | 2011 | 175 | 9 | 5,14% | 8 | 4,57% | 17 | 9,71% | 7 | 4,00% | 3 | 1,71% |
| | 2010 | 175 | 6 | 3,43% | 10 | 5,71% | 24 | 13,71% | 4 | 2,29% | 11 | 6,29% |
| | 2009 | 180 | 8 | 4,44% | 11 | 6,11% | 33 | 18,33% | 9 | 5,00% | 10 | 5,56% |
| | TOTAL | 1230 | 46 | 3,74% | 54 | 4,39% | 147 | 11,95% | 47 | 3,82% | 41 | 3,33% |

Os gráficos 15 e 16 apresentam, respectivamente, os dados relativos à quantidade de questões e o percentual para a variável “Citações” de cada universidade, o total encontrado no período de 2009 a 2015.

Gráfico 15 – Total de questões com Citações por universidade/exame no período 2009 a 2015

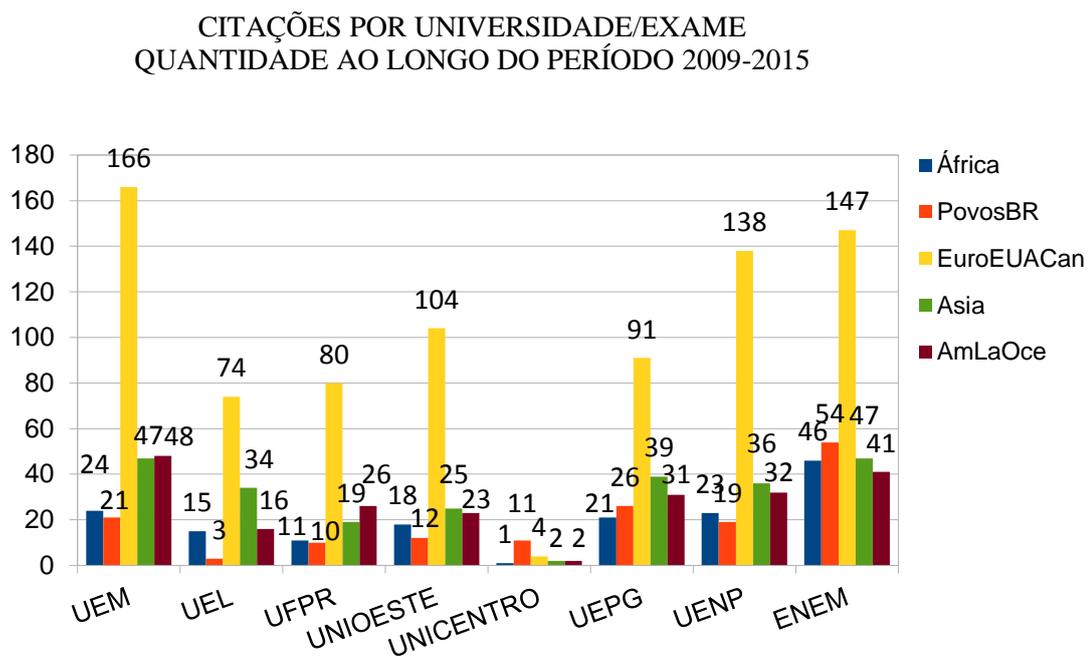
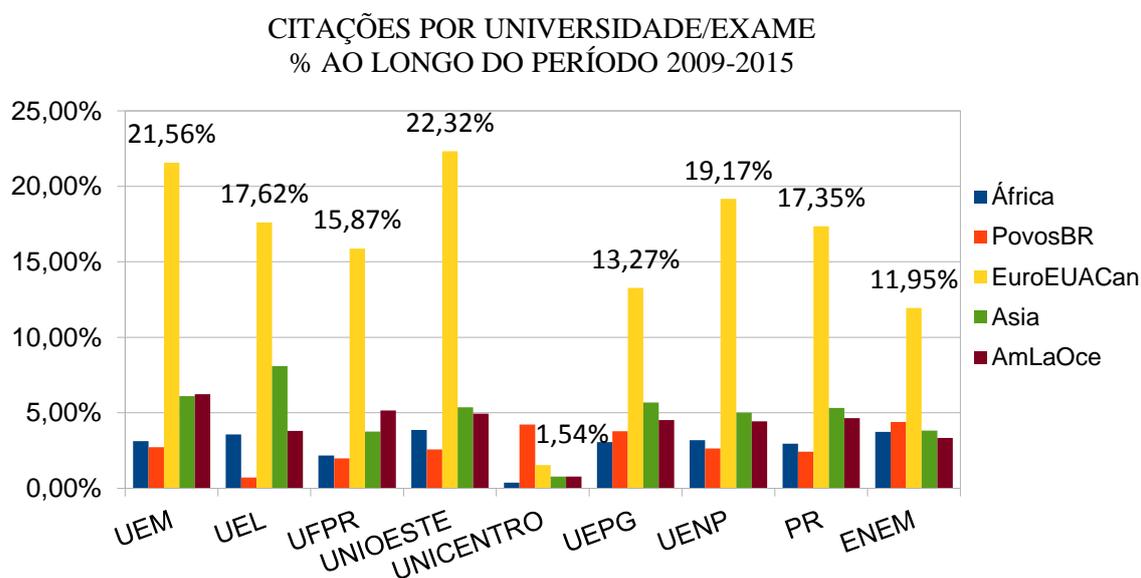


Gráfico 16 – Percentual de questões com Citações por exame no período 2009 a 2015



No total do período, todas as categorias da variável aparecem em todos os exames e a distribuição aparece menos desigual, excluindo o bloco de potência hegemônica, “EuroEUACan”. Esta categoria aparece mais expressiva nos vestibulares da UNIOESTE, UEM e UENP, cujos percentuais são maiores que o referente ao Paraná (A UEL também tem um índice maior, porém é relativamente o mesmo) próximo do dobro em comparação ao ENEM. Os gráficos que se seguem apresentam a variação longitudinal das ocorrências para o Paraná e o ENEM.

Gráfico 17 – Variação da quantidade de questões com Citação no período 2009-2015 - PR

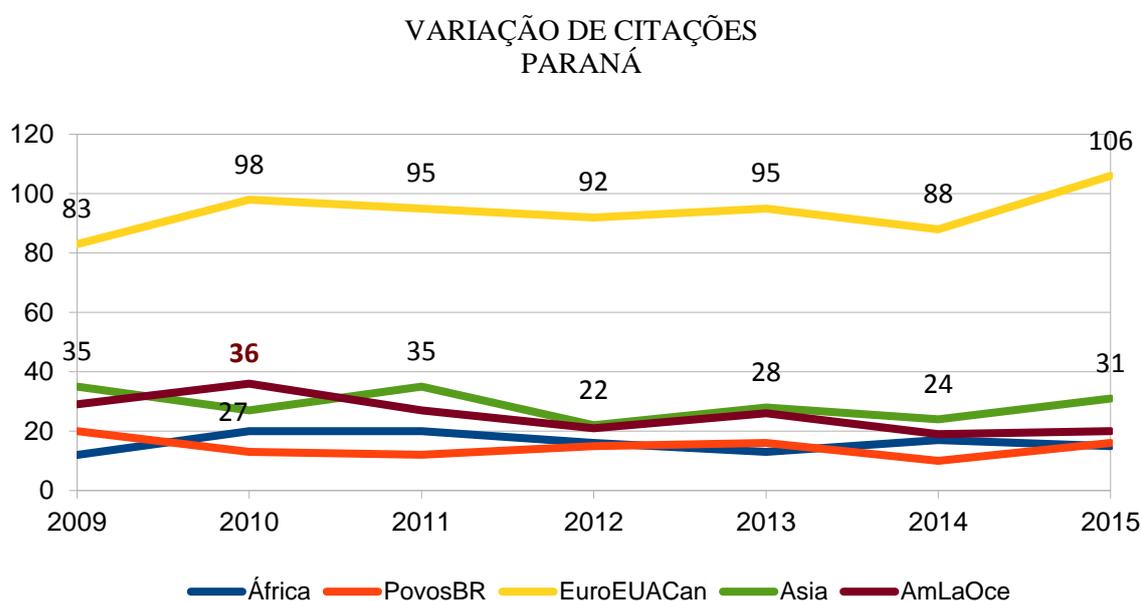
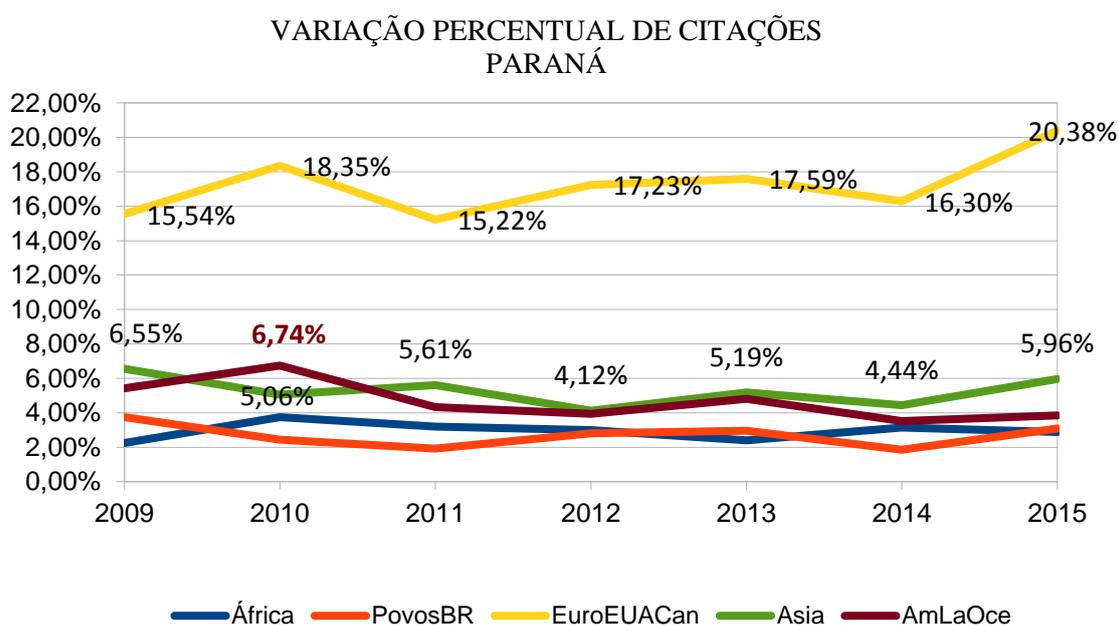


Gráfico 18 – Variação percentual de questões com Citação no período 2009-2015 - PR



Enquanto os gráficos 17 e 18 apresentam relativa ascensão da quantidade e percentual de questões com citações da categoria “EuroEUACan” no Paraná, cujo índice vai de 15,54% em 2009 a 20,38% em 2015, oscilando no intermédio desse período, no ENEM ao contrário, notamos um declínio para essa categoria, cujo índice é de 18,33% em 2009 e cai para 11,43% em 2015, tendo chegado a 9,14% em 2014, o menor do período, conforme gráficos 19 e 20.

Gráfico 19 – Variação da quantidade de questões com Citação no período 2009-2015 - ENEM

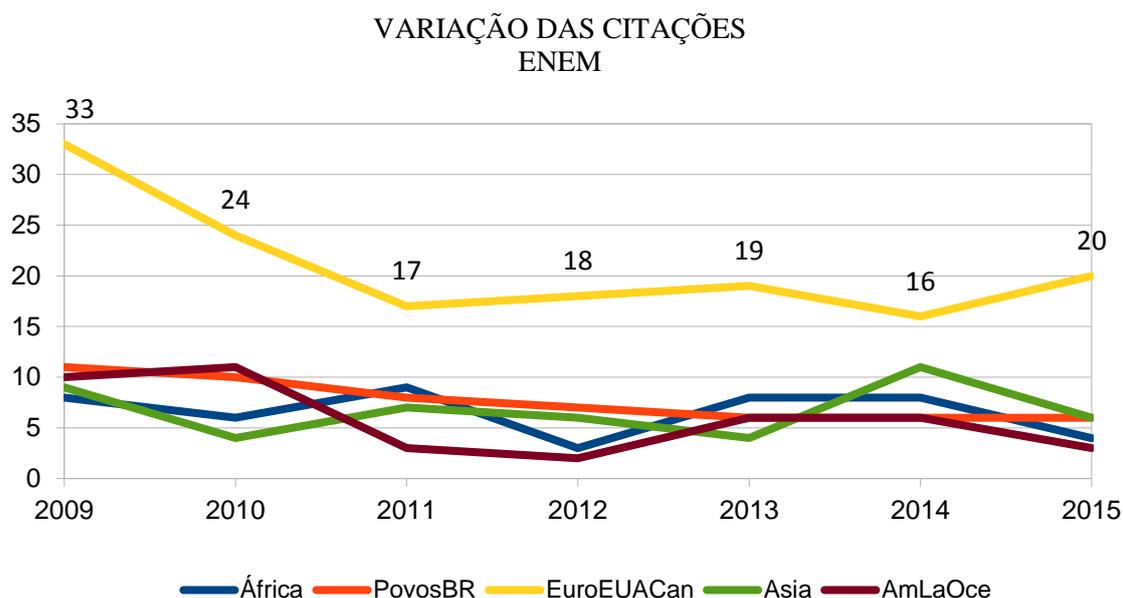
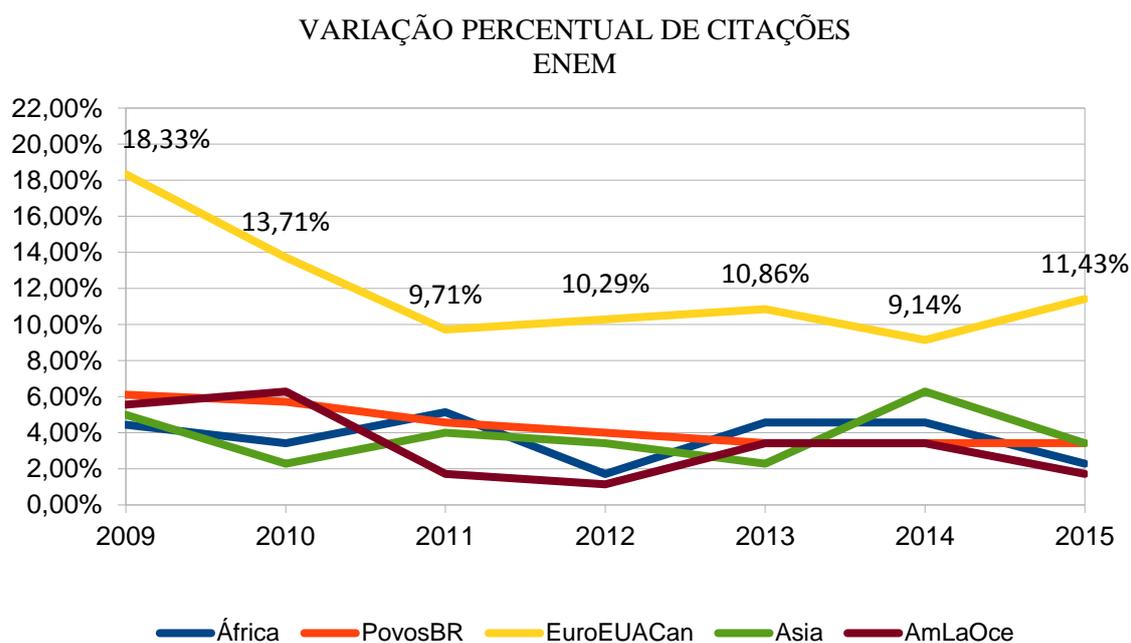


Gráfico 20 – Variação percentual de questões com Citação no período 2009-2015 - ENEM



As outras quatro categorias, em ambos os casos apresentam valores mesclados, a diferença reside na posição das linhas azul (África) e vermelha (PovosBR) que no Paraná mantém-se todo o período abaixo das outras, enquanto no ENEM, não há essa regularidade para nenhuma das 4 categorias.

Nessa análise longitudinal, procuramos um parâmetro que permitisse estabelecer algum tipo de comparação entre os resultados das provas investigadas, considerando as diferenças de cada exame. Como dissemos antes, a codificação que utilizamos buscou transformar o texto em dados brutos para um tratamento analítico orientado pelas DCN-ERER. Assim, cabe destacar que a avaliação com base em dados quantitativos não capta os enfoques para tratamento do conteúdo, de modo que uma maior incidência de categorias afro, sem desconsiderar a visibilidade que isso proporciona a elementos dessa raça/etnia, pode ser menos impactante para quem faz a prova que uma questão com enfoque sobre o tema da diversidade étnico-racial, por exemplo.

De todo modo, os gráficos e tabelas apontaram a prevalência da Europa e povos brancos sobre as demais categorias, e, em contrapartida, a baixíssima presença de referências afro-brasileiras, africanas e indígenas. Diante disso, é importante retomar o ponto sobre as questões que não apresentaram nenhuma característica, ou seja, que não foram enquadradas em nenhuma das categorias. Essas questões equivalem a 2.226 questões correspondendo a mais de 70% do total das 3.826 questões analisadas até o momento. No entanto, conforme já mencionamos, se considerarmos o enfoque tradicionalmente dado aos conteúdos curriculares, não perdemos de vista uma tendência à orientação eurocêntrica de modo que somadas aos resultados encontrados sobre questões com característica da Europa e citações de personagens brancas apresentam o panorama majoritariamente eurocentrado em todas as universidades e no ENEM, ainda que neste as categorias sejam menos díspares entre si. (GIROUX,1999)

Ao considerarmos ainda que as orientações das DCN-ERER ressaltam a necessidade da valorização das contribuições do negro e do índio na formação da sociedade nacional, notamos nas incidências das diferentes categorias que muitas vezes outros povos e nações, além dos europeus, são mais citados que os próprios grupos originários do Brasil, tão fabulosamente reivindicados quando se pensa ou se fala em brasilidade. (DAMATTA,1984)

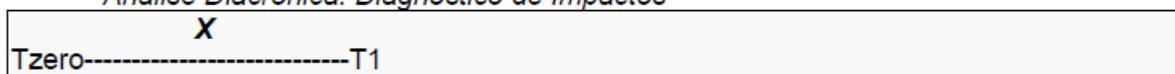
Na próxima parte da avaliação, procuramos nos ater aos resultados encontrados para cada período estudado buscando, verificar se a publicação das DCN-ERER repercutiu de algum modo sobre o conteúdo dos exames.

4.3 AVALIAÇÃO DE IMPACTO

Nesta etapa da avaliação dos dados, procuramos verificar se a publicação das DCN-ERER repercutiu de algum modo sobre o conteúdo dos exames dos processos seletivos. Para isso, usamos como base o modelo de avaliação de impacto com procedimento quasi-experimental do tipo “Análise Diacrônica”, realizada com a definição de um parâmetro temporal antes da intervenção que será comparado a outros momentos após a intervenção.

Realiza-se uma descrição/mensuração/caracterização de cada uma das situações (diagnóstico) no momento imediatamente anterior à intervenção (Tzero), com base nas variáveis selecionadas para a análise de impacto. Esse diagnóstico equivale à caracterização da situação como “controle” ou “linha de base” (baseline) ou “marco zero” ou “tempo zero”. Em seguida, examinam-se os diversos aspectos da intervenção (X). E por fim compara-se o comportamento das variáveis em Tzero (para fins de controle) com seu comportamento em um momento dado, após a intervenção (T1). (...) Destaca-se que a abordagem diacrônica, (...), não utiliza os grupos experimentais e de controle, uma vez que o próprio grupo é o mesmo, variando apenas a situação (descrita mediante indicadores) em Tzero, T1, Tn. (RUA, 2013, pp.122-123)

Análise Diacrônica: Diagnóstico de Impactos



Fonte: RUA, 2013, p. 122

Para adaptar esse modelo ao nosso trabalho, utilizamos os vestibulares da UEM, UNIOESTE, UEL E UFPR, cujos dados disponíveis para análise foram encontrados a partir de 2002. Com isso, dividimos o período em quatro tempos: Tempo Antes - triênio 2002-2004, Tempo Imediato – 2005-2007, Tempo posterior – 2008-2010 e Tempo recente – 2011-2013. Os indicadores utilizados para caracterizar os diferentes períodos são os mesmos utilizados na etapa anterior (Temática, Personagens e Citações) relativo apenas às categorias “afro” em comparação às “euro”, somando os valores dos três anos de cada universidade e do ENEM. A análise para o Paraná, é a soma dos valores no triênio das quatro universidades elencadas nessa parte da avaliação. A apresentação dos dados está baseada na proporcionalidade percentual (quantidade de questões da categoria em relação ao total de questões do período) com a exposição comparativa entre os resultados do Paraná, ENEM e cada universidade.

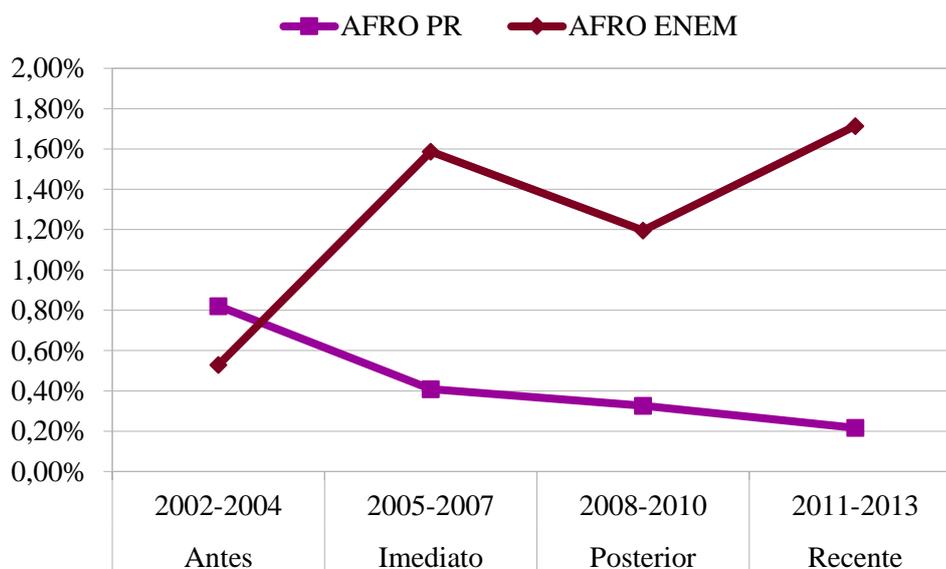
Lembramos que a avaliação ora empreendida se trata de uma aproximação ao modelo de avaliação de impacto, porque devido ao acesso aos dados disponíveis para consulta, não podemos isolar no marco zero (Tempo Antes) a interferência da Lei federal 10.639, publicada em 2003. Então, utilizamos a publicação das DCN-ERER, em 2004, como referência para a definição do Tempo Antes. A própria lei e as diretrizes curriculares são reflexos da

ausência de conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo tradicional historicamente marcado pela matriz europeia, logo, os exames desse período (2003 e 2004) dificilmente contemplariam esses conteúdos já no início da sua publicação. Dessa maneira, utilizamos esse modelo como uma orientação metodológica, já que não buscamos estabelecer relação causal, pois seria inviável, mas também entendemos que não houve comprometimento na análise, uma vez que foi possível comparar os três marcos temporais posteriores com o marco zero e traçar diferenças significativas que nos permitiram indagar sobre a efetividade desses dispositivos de lei nos exames de seleção.

4.3.1 Indicador - Temática Afro

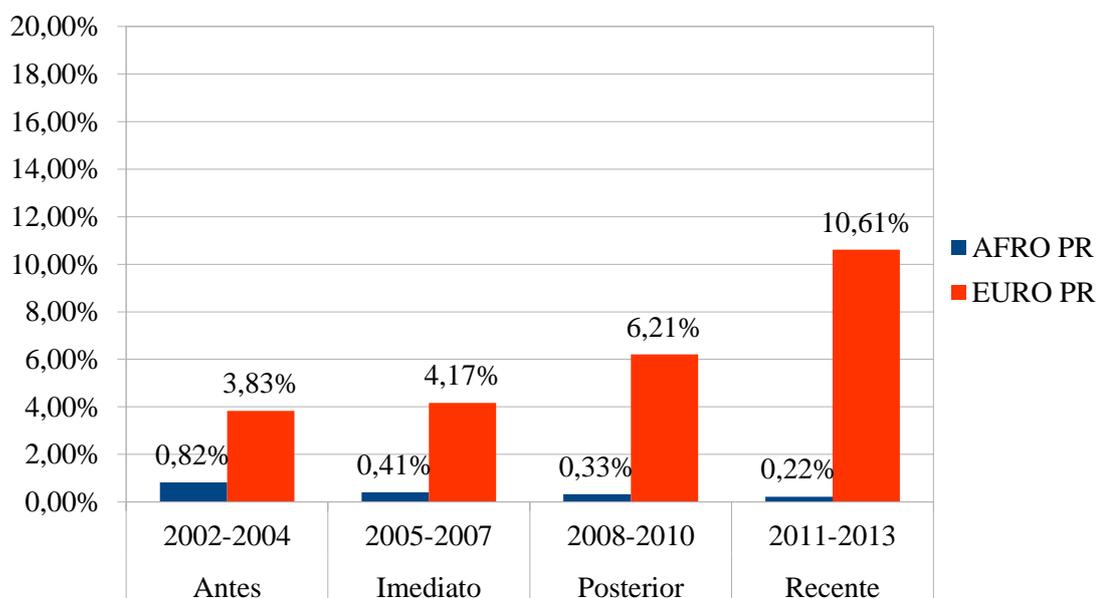
Já vimos que no período de 2009 a 2015, a incidência de questões com temática afro-brasileira ou africana foi baixíssima, não chegando a 1% em nenhum vestibular. Mesmo assim, o Gráfico 21, que apresenta a evolução das incidências nos diferentes períodos, demonstra, surpreendentemente, queda desse indicador para o Paraná e ascensão para o ENEM, que já tinha apresentado um resultado melhor na primeira avaliação para essa categoria. Esse aumento no resultado do ENEM, entretanto é apenas aparente e requer investigação mais apurada, servindo nesse momento de referência comparativa para o Paraná.

Gráfico 21 – Evolução da Temática Afro PR x ENEM



O Gráfico 22 mostra que além da queda do indicador de Temática Afro, inversamente, há um aumento gradativo de questões com temáticas europeia.

Gráfico 22 – Comparativo AFRO x EURO – PR

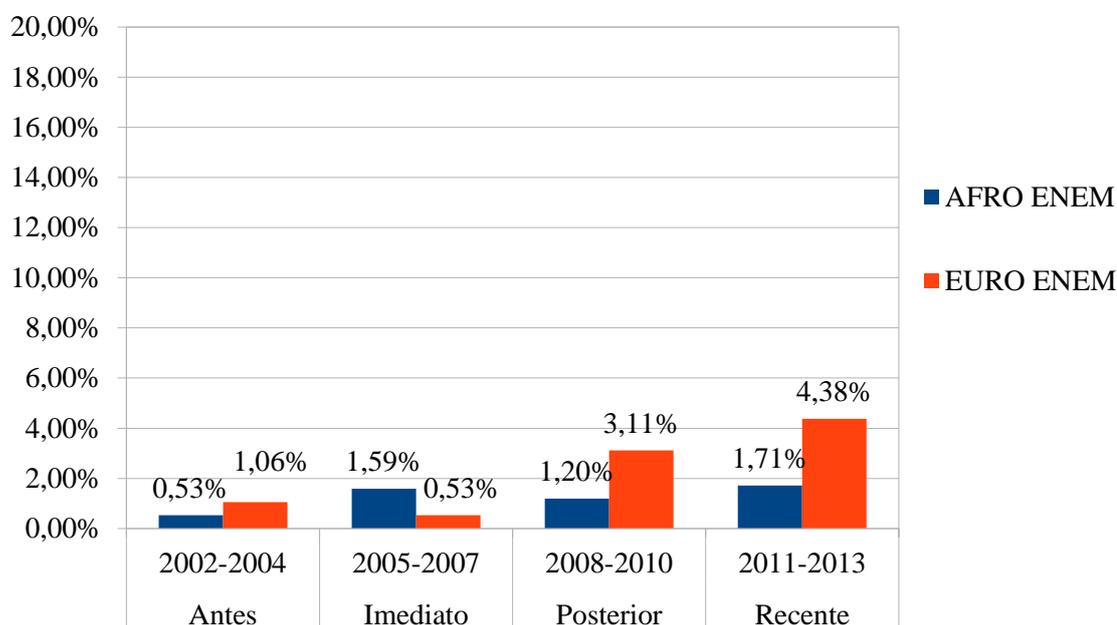


A diferença entre os percentuais das duas categorias é de 3,01 no tempo Antes, 3,76 no Imediato, 5,88 no Posterior e 10,39 no Recente. Isso já mostra o aumento gradativo de um tempo para o outro. Ao compararmos essas diferenças entre os tempos, encontramos o valor específico de quanto é esse aumento em cada tempo, ao diminuir esses valores do Tempo Antes, de modo que o valor encontrado será melhor quanto menor for o resultado. Assim, na comparação Antes/Imediato, houve aumento de 0,75, Antes/Posterior de 2,87 e Antes/Recente de 7,38.

Os dados mostram, portanto, que o tempo Imediato teve um desempenho melhor que os períodos subsequentes, e assim sucessivamente para os demais. A distância entre a incidência da temática “euro” para a “afro” aumenta em 1,57 vezes do Imediato para o Posterior e quase dobra (1,77vezes) do Posterior ao Recente, indicando que no conjunto dos vestibulares do Paraná, as DCN-ERER não estão sendo consideradas na elaboração das provas.

O mesmo não ocorre no ENEM, o próximo gráfico apresenta maior incidência de temática “afro” em cada período, comparado ao Paraná e diferenças menores entre as categorias, além de uma alternância no Tempo Imediato.

Gráfico 23 – Comparativo AFRO x EURO – ENEM

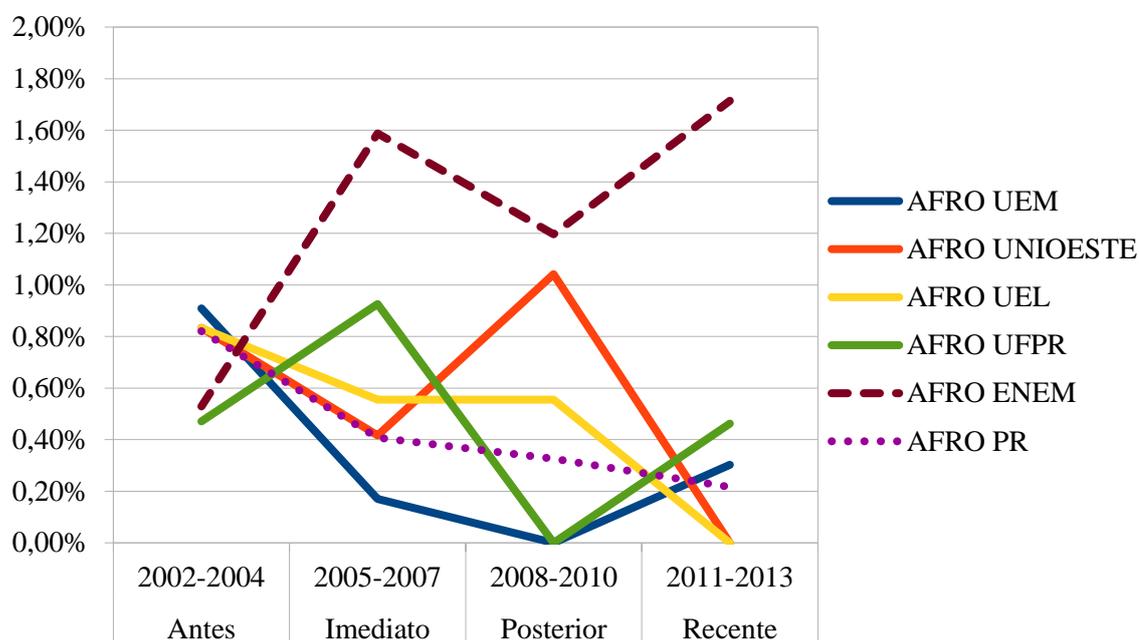


A diferença entre os percentuais das duas categorias para o ENEM é de 0,53 no tempo Antes, -1,06 no Imediato, 1,91 no Posterior e 2,67 no Recente. E na comparação Antes/Imediato o resultado aponta a inversão na incidência das categorias com um resultado negativo de -1,59, mas a diferença entre as discrepâncias é de 0,53. Já na comparação Antes/Posterior volta a prevalecer a temática “euro”, com um aumento de 1,38 de diferença entre as categorias, ultrapassando o triplo da discrepância de um marco a outro. E para Antes/Recente o aumento é de 2,14. Isso demonstra que a aparente evolução positiva do ENEM, apresentada no Gráfico 21, não se confirma na comparação entre as categorias.

O melhor resultado do ENEM no pós-DCN-ERER ocorre no período imediato, mas nos períodos Posterior e Recente a incidência de temática “euro” não somente volta a ser maior que a “afro”, mas também aumenta em 139% a diferença de um marco para o outro. Não desconsideramos, apesar disso, que os dados sobre a inserção de temática “afro” são significativos para o processo de implementação das DCN-ERER frente ao histórico curricular tradicional.

Os próximos gráficos ilustram a análise temporal das diferentes IES, comparando aos dados encontrados no ENEM e no Paraná.

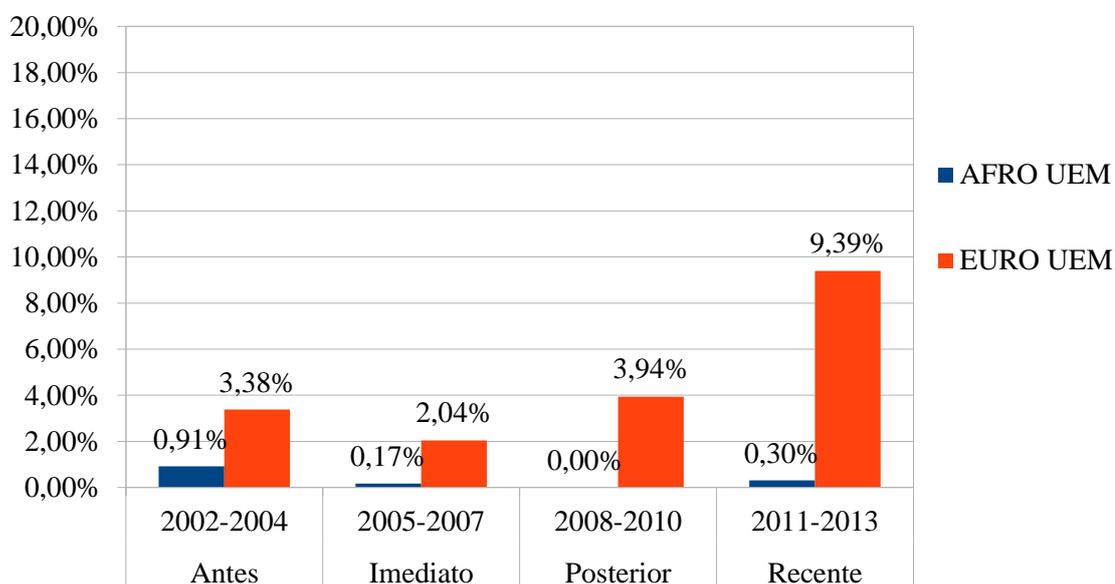
Gráfico 24 – Evolução da Temática Afro – ENEM x IES



Com base no Gráfico 24, observamos que a evolução da incidência de Temática Afro varia de forma irregular entre as universidades e entre os períodos de cada uma delas, além das linhas indicarem que todos os percentuais de incidência estão abaixo do ENEM, nos períodos pós-DCN-ERER. Além disso, o que contribui para derrubar o indicador paranaense é a ausência dessa categoria nos vestibulares da UEM e UFPR no período Posterior e da UNIOESTE e UEL no Recente.

A representação gráfica abaixo apresenta o comportamento das incidências das categorias “afro” e “euro” relativo aos exames da UEM. Notamos que os valores para “afro” são baixíssimos, mas não seguem um padrão em nenhuma das categorias. A diferença entre os percentuais das duas categorias é de 2,47 no tempo Antes, 1,87 no Imediato, no Posterior coincide com o valor para “euro” de 3,94, e salta para 9,09 no Recente.

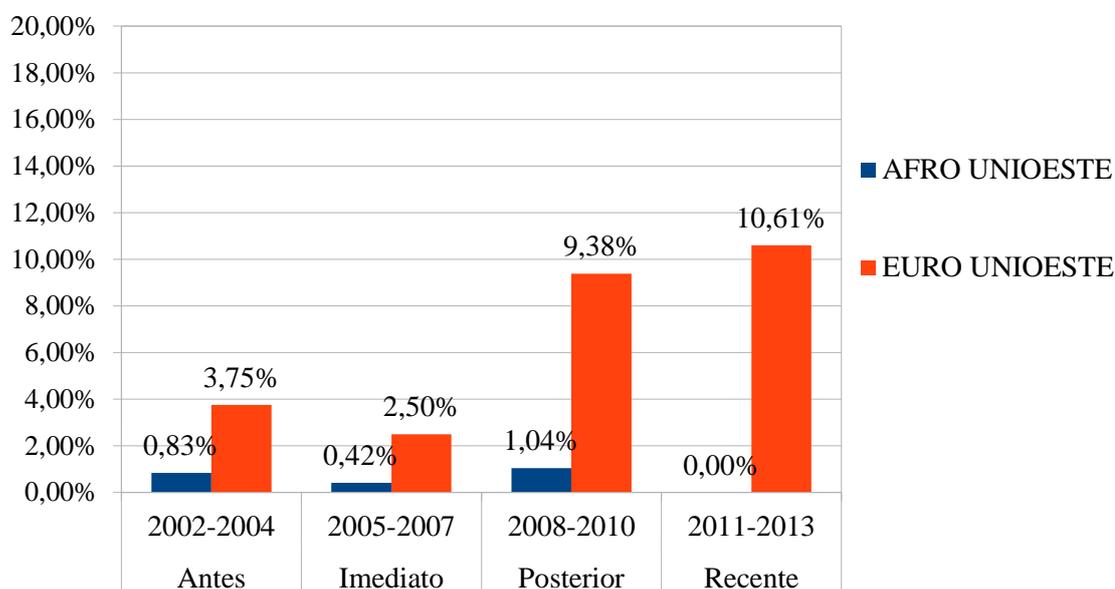
Gráfico 25 – Comparativo AFRO x EURO – UEM



Na comparação Antes/Imediato o resultado é negativo de -0,60 e nesse caso está ligado à queda na incidência de ambas as categorias no tempo Imediato. Assim, apesar de haver maior incidência de questões temáticas “afro” no tempo Antes, a discrepância entre as categorias diminuiu no período seguinte. Já na comparação Antes/Posterior houve aumento de 1,47, demonstrando que o tempo Imediato obteve melhor resultado, tal como o Posterior está melhor que o Recente, em que a comparação Antes/Recente reflete o salto de 9,09 da diferença entre as categorias, chegando a 6,62, o que representa um aumento maior que o dobro em relação ao tempo Posterior. Diante desse resultado, inferimos que as DCN-ERER não estão sendo consideradas na elaboração das provas de vestibular da UEM, tanto pelo baixo índice da categoria “afro” que não aparece no triênio 2008-2010, quanto pela discrepância deste para a categoria “euro”.

O Gráfico 26 apresenta os dados da UNIOESTE, onde logo se vê maior incidência da categoria afro que os exames da UEM, mas é maior também a incidência da categoria “euro”, em todos os períodos.

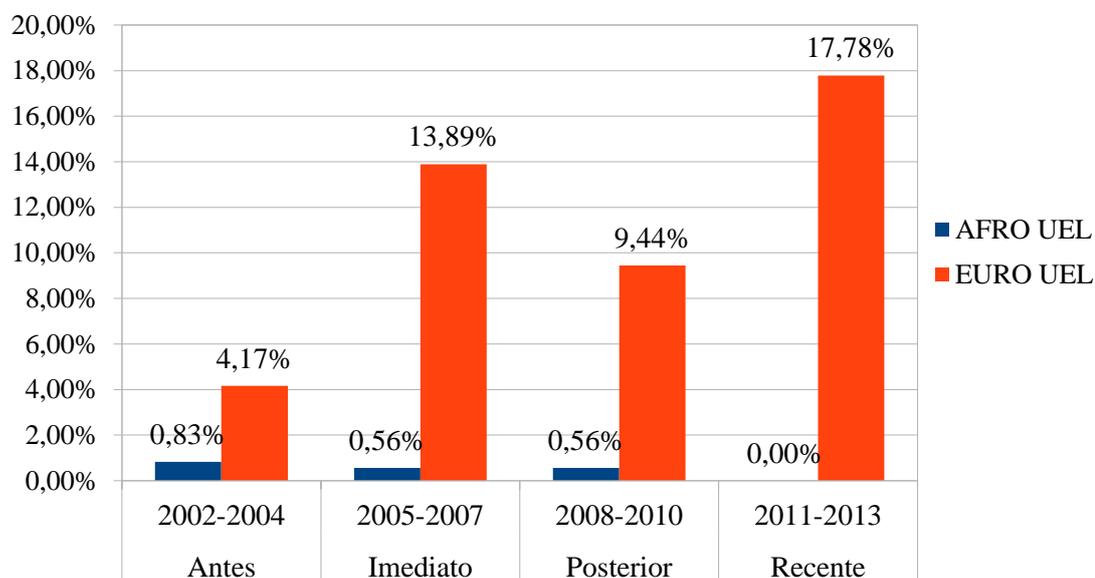
Gráfico 26 – Comparativo AFRO x EURO – UNIOESTE



A diferença entre os percentuais das duas categorias é de 2,92 no tempo Antes, 2,08 no Imediato, 8,33 no Posterior, e 10,61 no Recente correspondente ao total “euro”. A comparação Antes/Imediato aponta um resultado negativo, com -0,83 sendo o melhor resultado dos triênios, demonstrando que a discrepância entre as categorias diminuiu de um marco para o outro, mas que volta a aumentar nos períodos subsequentes. Na comparação Antes/Posterior o aumento é de 5,42, aumentando em quatro vezes a discrepância do Imediato. Para Antes/Recente o aumento chega a 7,69 e corresponde a 127% da discrepância do Posterior. Assim, tal como a UEM e o Paraná, inferimos que as DCN-ERER não estão sendo consideradas na elaboração das provas de vestibular da UNIOESTE, nas quais a categoria “afro” nem aparece no triênio mais recente 2011-2013, próximo ao aniversário de 10 anos da lei 10639/2003.

No próximo gráfico, apresentamos a situação relativa aos resultados da UEL, a qual aponta de forma bem evidente a preponderância da temática europeia em todos os períodos, tanto sobre a categoria “afro”, quanto em relação aos resultados dos outros exames apresentados até o momento.

Gráfico 27 – Comparativo AFRO x EURO – UEL

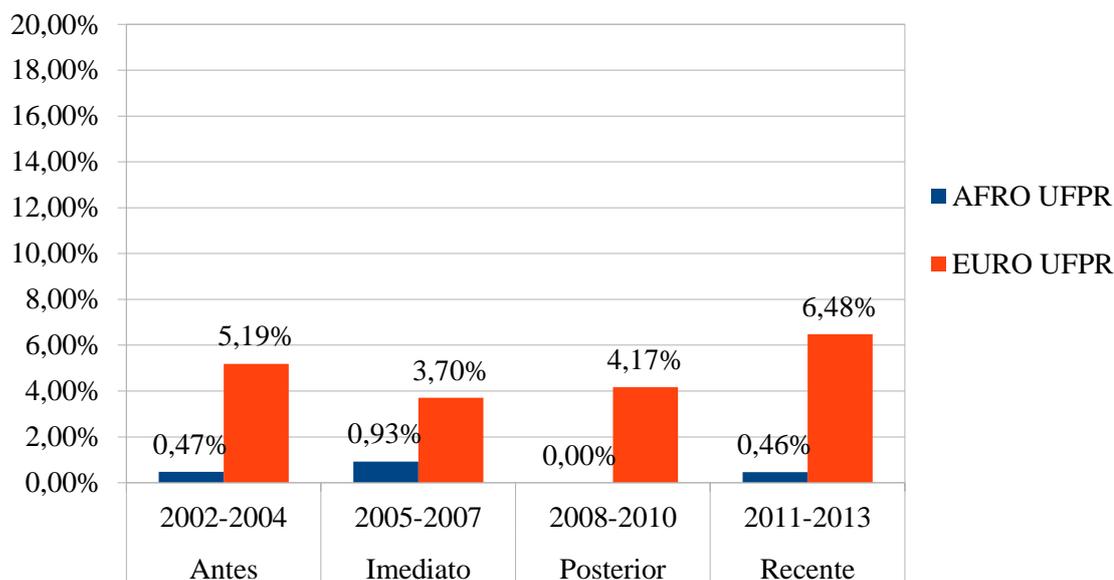


A diferença entre os percentuais das duas categorias para a UEL é de 3,33 no tempo Antes, 13,33 no Imediato, 8,89 no Posterior, e 17,78 no Recente. As diferenças entre as categorias configuram as comparações entre os tempos aqui de modo diferente. A comparação Antes/Imediato apresenta um resultado positivo, sendo a primeira universidade que não apresentou queda na discrepância entre as categorias entre esses dois marcos temporais. Muito ao contrário o aumento de 10, representa o quádruplo da diferença do marco zero e é o maior de todas as comparações já vistas, só perdendo para outro da própria UEL na comparação Antes/Recente.

Quando olhamos a diferença entre as categorias no Posterior é possível perceber que é menor que no triênio Imediato, mas na comparação Antes/Posterior, apresenta aumento de 5,56, o que corresponde a mais de duas vezes e meia a diferença do marco zero. E, por fim, o maior aumento observado em todas as análises deste indicador – Temática Afro aparece na comparação Antes/Recente com um aumento de 14,44, como veremos mais à frente com os dados da UFPR. Portanto, conforme a queda nas incidências da temática “afro”, chegando a zero no último triênio, bem como o aumento da temática “euro” em todos os triênios comparados ao marco zero, inferimos que as DCN-ERER não estão sendo consideradas na elaboração das provas de vestibular da UEL.

Finalmente, no Gráfico 28, os dados da UFPR pelos quais notamos menor incidência da temática “euro” em alguns triênios em relação às outras universidades, mas ainda assim é maior que em relação ao ENEM.

Gráfico 28 – Comparativo AFRO x EURO – UFPR



A diferença entre os percentuais das duas categorias, neste caso é de 4,72 no tempo Antes, 2,78 no Imediato, 4,17 no Posterior, compreendendo o total “euro, e 6,02 no Recente. A comparação entre os tempos também varia em relação aos exames anteriores. Na comparação Antes/Imediato, há uma diminuição entre as diferenças, com o resultado negativo de -1,94 que diz respeito ao aumento da temática “afro” e diminuição da “euro”. É o melhor resultado do período Imediato entre todas as IES, incluindo o ENEM.

Já o resultado comparativo entre o Antes e o Posterior é curioso, uma vez que não há incidência de temática “afro” no triênio Posterior, no entanto a comparação Antes/Posterior indica uma diminuição da diferença, o que significa que a incidência de “euro” no Posterior é menor que a diferença entre “afro e “euro” no marco zero, em -0,55. E a comparação Antes/Recente aponta um aumento de 1,30. Diante desses resultados, a despeito do melhor resultado do Imediato e da relação inusitada entre o Antes e o Posterior, inferimos que as DCN-ERER não estão sendo consideradas na elaboração das provas de vestibular da UFPR, visto que o bom resultado observado no triênio 2005-2007 não reverbera nos seguintes, ao contrário, há total ausência de temática “afro” no período seguinte e a “recuperação” no Recente ainda fica abaixo do marco zero.

A título de comparação entre os exames, apresentamos a Tabela 35 com a relação entre os tempos, relativa à diferença entre as categorias “afro” e “euro”. Esta tabela mostra em quanto aumentou as diferenças, permitindo comparar esses resultados entre as universidades, o

Paraná e o ENEM. Por exemplo, a diferença entre as categorias no Imediato do Paraná aumentou 1,25 vezes o tamanho da diferença “euro” para “afro” do tempo Antes, enquanto que no ENEM, houve um aumento do dobro do tamanho da diferença anterior, mas inverte a categoria, com a “afro” maior que a “euro”. Os dados em vermelho correspondem ao único triênio, ocorrido no ENEM, em que a incidência de “afro” foi maior que a de “euro” e os valores menores que 1 (um) significam diminuição do tamanho das diferenças.

Tabela 35 – Relação entre as diferenças das categorias Afro-Euro

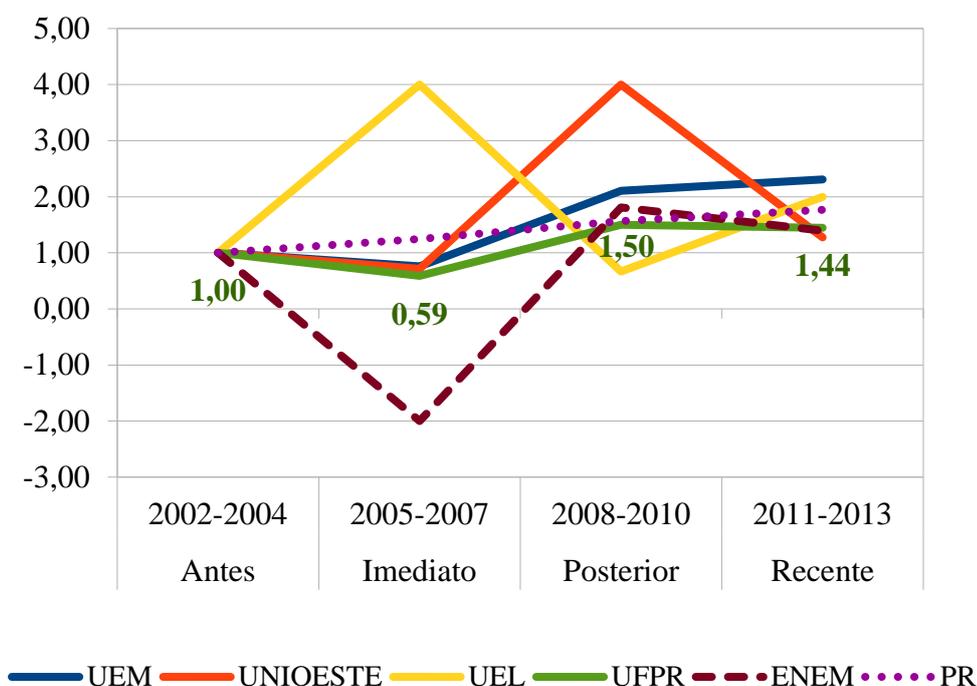
| | Relação ao T- Antes | | | Relação ao T- Imediato | | Relação ao T- Posterior |
|-----------------|---------------------|-----------|---------|------------------------|---------|-------------------------|
| | Imediato | Posterior | Recente | Posterior | Recente | Recente |
| PARANÁ | 1,25 | 1,95 | 3,45 | 1,57 | 2,76 | 1,77 |
| UEM | 0,76 | 1,60 | 3,68 | 2,11 | 4,86 | 2,31 |
| UNIOESTE | 0,71 | 2,86 | 3,64 | 4,00 | 5,09 | 1,27 |
| UEL | 4,00 | 2,67 | 5,33 | 0,67 | 1,33 | 2,00 |
| UFPR | 0,59 | 0,88 | 1,28 | 1,50 | 2,17 | 1,44 |
| ENEM | - 2,00 | 3,62 | 5,04 | 1,81 | 2,52 | 1,39 |

Essa tabela permite-nos verificar que embora, na maioria, haja aumento na relação das diferenças entre as temáticas no sentido “euro” sobre “afro”, esses aumentos não são regulares, às vezes aumenta mais, outras vezes menos, e outras ainda há diminuições. O interessante desses dados é que se compararmos, por exemplo, o resultado do ENEM, que modo geral apresentou o melhor cenário em termos de incidência “afro”, com o resultado da UFPR para a relação Antes/Recente, temos que do marco zero para o último triênio, na UFPR o aumento do tamanho da diferença entre as categorias foi menos de 30%, já no ENEM, o tamanho da diferença aumentou em mais de cinco vezes. Ou ainda, se olharmos para a UEL, cuja incidência europeia foi a maior no tempo recente, se compararmos a diferença entre as categorias em relação ao seu tempo imediato, teve redução no tamanho da diferença, ou seja do tempo antes ao tempo imediato o aumento da diferença (5,33) foi maior que do tempo imediato para o recente (1,33), apesar deste apresentar a maior incidência de temática “euro” sobre a “afro”. A comparação da variação longitudinal do tamanho das diferenças está demonstrada no Gráfico 29, quanto mais baixo o valor, melhor é o resultado.

Com esse gráfico, podemos observar a irregularidade do tamanho das diferenças no decorrer dos períodos, em todos os exames. Exceto a UEL, o que interfere no resultado do Paraná, todos os demais exames apresentam uma diminuição no tamanho das diferenças do

Tempo Antes para o Imediato, quando o ENEM inclusive inverte as categorias prevalecendo a “afro” sobre a “euro”.

Gráfico 29 – Relação entre os tamanhos das diferenças entre as categorias Afro-Euro



A UFPR foi a que apresentou maior regularidade, com tamanho das diferenças variando de 0,59 a 1,50 de um tempo ao outro subsequente. A UEM vem em seguida com menor irregularidade, porém apresenta aumento progressivo do tamanho das diferenças a partir do Tempo Imediato. Daí podemos inferir que embora a maioria dos exames tenham apresentado queda no tamanho da diferença no tempo imediato à publicação das DCN-ERER, uma possível influência dessa normativa nos conteúdos das provas fica restrita a esse triênio (2005-2007), na medida em que os períodos subsequentes apresentam tamanhos irregulares e alguns exames com aumento da “euro” sobre a “afro”.

A análise dos próximos indicadores seguiu o mesmo processo, comparando as alterações nas diferenças entre as categorias, deste modo os resultados serão apresentados diretamente com os gráficos comparativos entre as IES e respectiva evolução das diferenças nas incidências. Os demais gráficos que detalham as situações específicas de cada exame estão disponíveis no APÊNDICE 2.

4.3.2 Indicador - Personagens históricos e personalidades

Para este indicador há dois parâmetros: a incidência de questões com citação de personagens negras e a quantidade de personagens citadas, sem distinção entre específicas e genéricas. O percentual das personagens negras citadas é a relação ente a quantidade destas citações e a soma das citações de todas as categorias (negra, branca, indígena e outros povos).

Os gráficos 30 e 31, a seguir demonstram a relação entre a incidência de questões com citação de personagens negras e a incidência das personagens. Do total de questões dos exames, o percentual de questões que apresentam citações de personagens negras não chega a 7,5%, mas já é quatro vezes maior que a incidência de temáticas. Para esse parâmetro, excluindo a UEL, as universidades paranaenses superam o percentual do ENEM, inclusive o resultado geral do Paraná. Os gráficos também mostram um quadro bastante parecido, para as incidências dos dois parâmetros nos resultados das IES paranaenses e do Paraná, ou seja, a proporção de questões corresponde à proporção de personagens.

Já para o ENEM, o resultado apresenta diferença. Enquanto a incidência de questões com personagens negras é inferior ao percentual de incidência dos vestibulares, o percentual da quantidade de personagens coloca o ENEM acima de todas as IES do Paraná. Isso significa que o ENEM apresenta proporcionalmente menor quantidade de questões com citação de personagens negras, porém com maior quantidade de personagens negras citadas nessas questões em relação às demais personagens.

Gráfico 30 – Percentual de questões com personagens negras

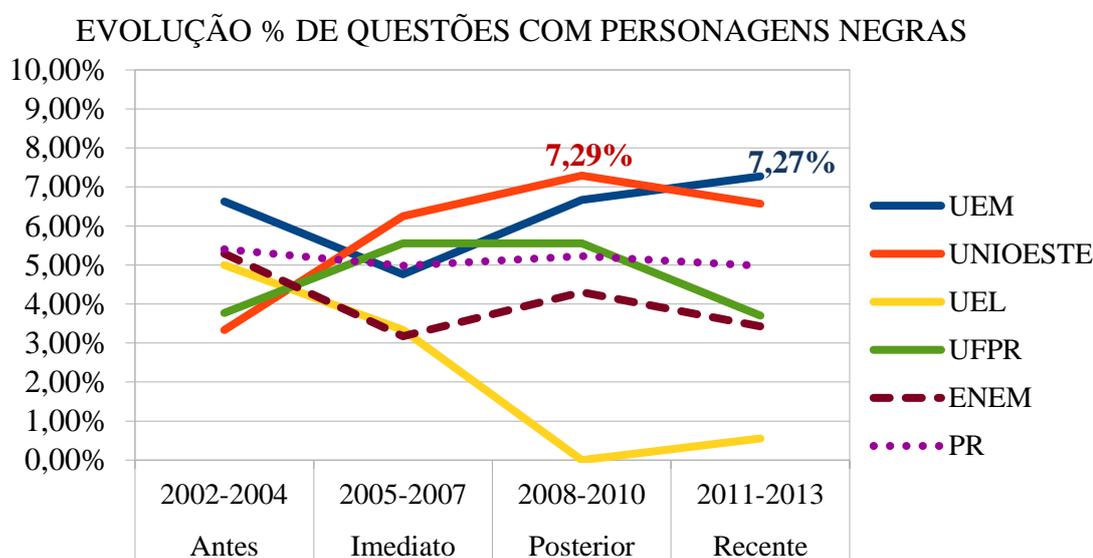
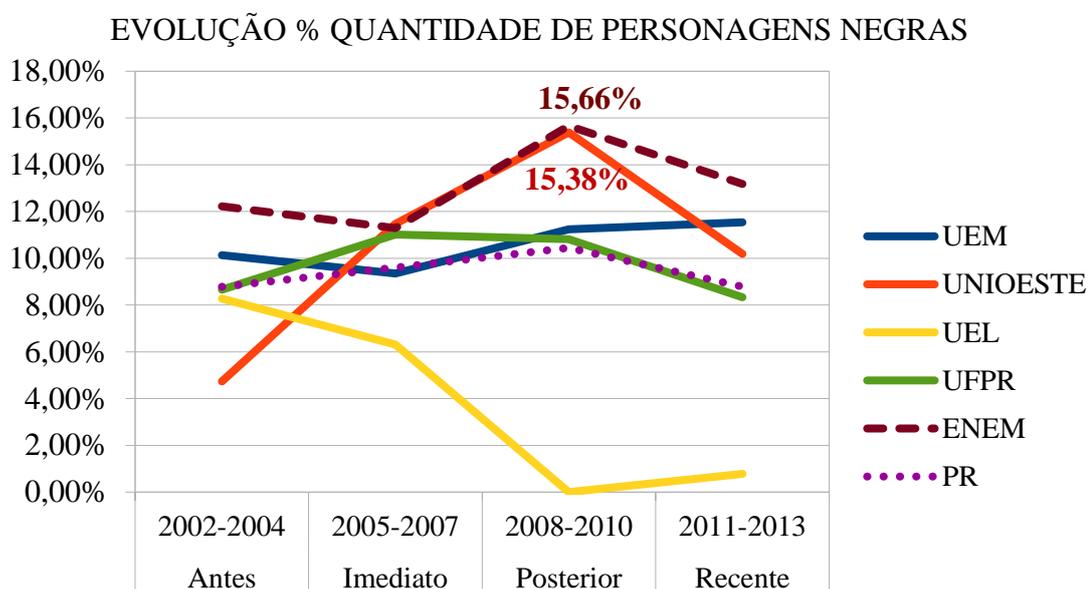


Gráfico 31 – Percentual da quantidade de personagens negras



Em relação à incidência das diferentes categorias de personagens, a comparação entre brancas e negras, como já era de se esperar, demonstra predomínio de personagens brancas sobre as negras em todos os triênios, tanto no Paraná como no ENEM, conforme gráfico 32 e 33, respectivamente.

Gráfico 32 – Percentual de citações de personagens Negras e Brancas no Paraná

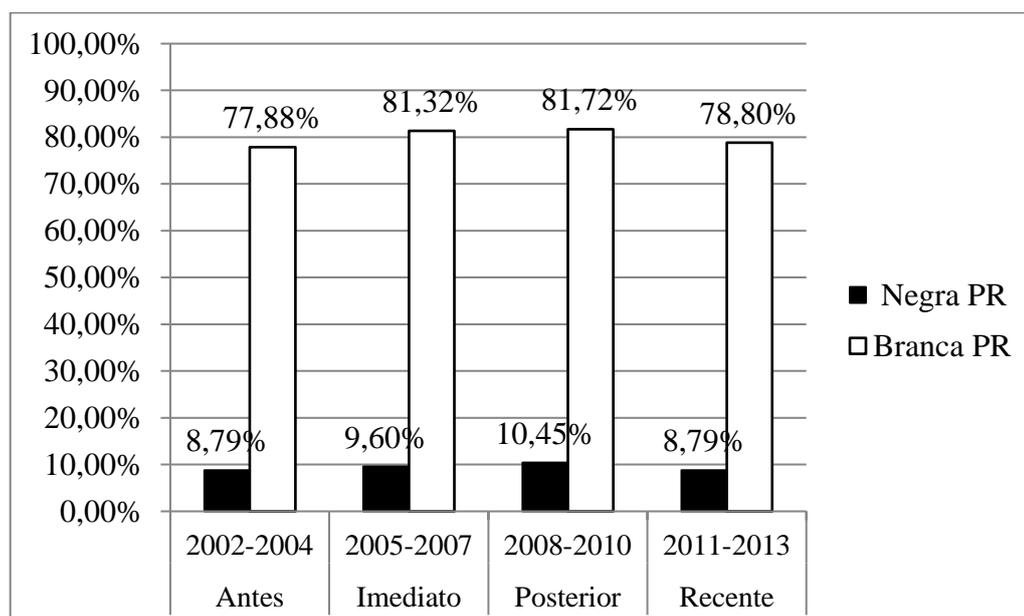
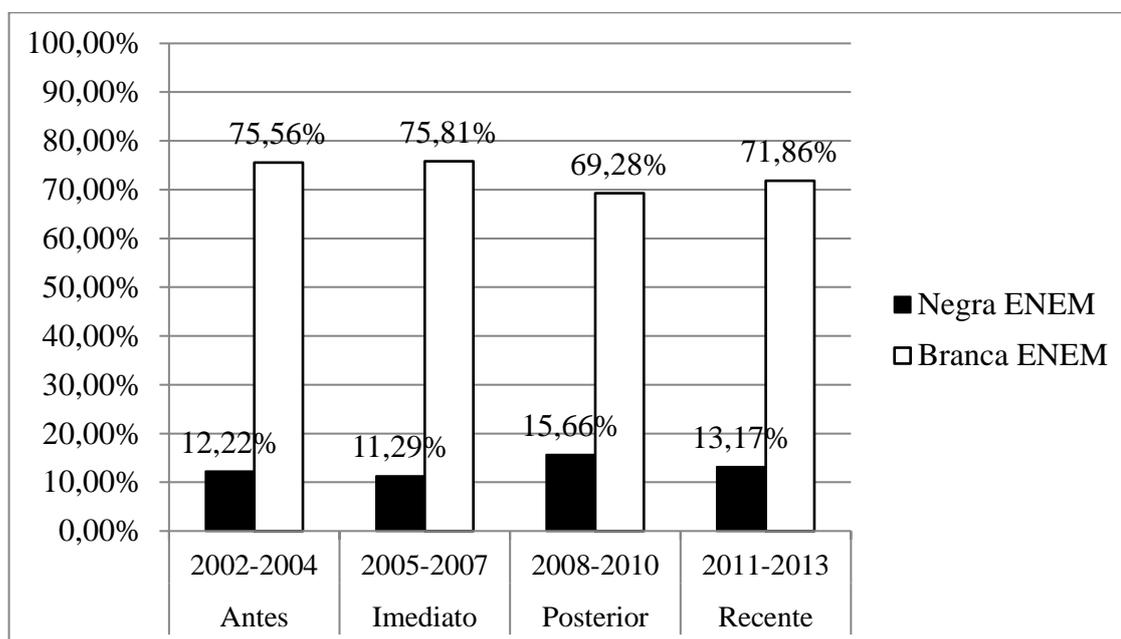


Gráfico 33 – Percentual de citações de personagens Negras e Brancas no ENEM



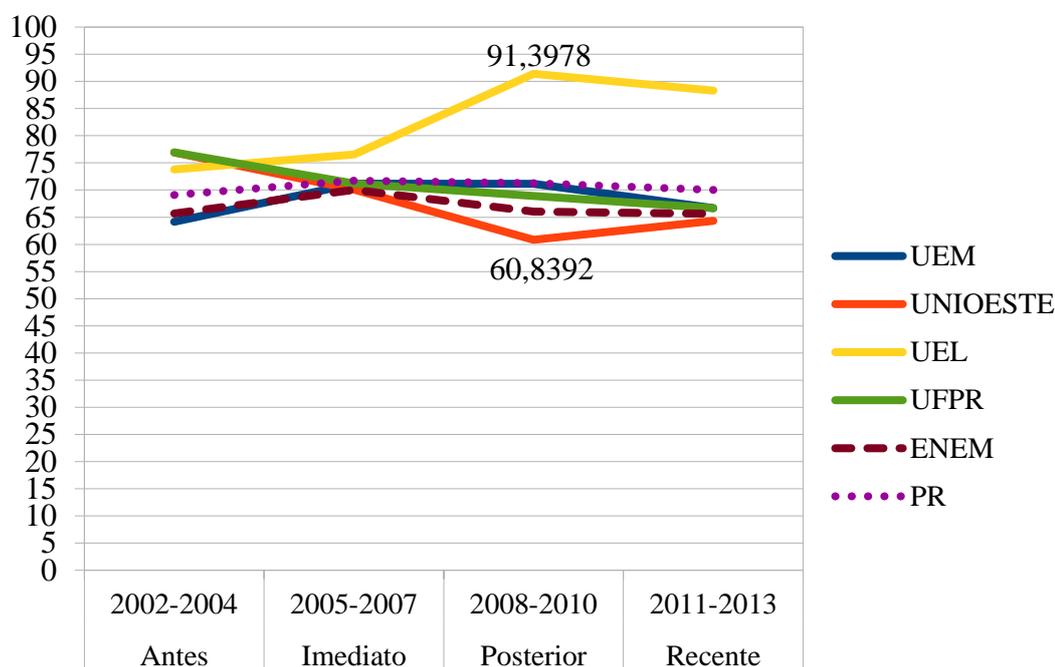
Dito isso, apresentamos a seguir a análise sobre as diferenças das incidências para os diferentes exames, buscando verificar um possível impacto da publicação das DCN-ERER sobre as citações de personagens negras nas provas investigadas. Conforme a tabela 36, as diferenças entre a quantidade de citações negras e brancas é bastante alta.

Tabela 36 – Diferenças dos percentuais de citações de personagens brancas x negras

| EXAMES | Antes | Imediato | Posterior | Recente |
|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | 2002-2004 | 2005-2007 | 2008-2010 | 2011-2013 |
| UEM | 64,1608 | 71,1688 | 71,1610 | 66,6667 |
| UNIOESTE | 76,9231 | 70,0637 | 60,8392 | 64,3312 |
| UEL | 73,7931 | 76,5766 | 91,3978 | 88,2813 |
| UFPR | 76,9231 | 71,1864 | 68,9189 | 66,6667 |
| ENEM | 65,6566 | 70,0326 | 66,0578 | 65,6269 |
| PR | 69,0909 | 71,7250 | 71,2750 | 70,0139 |

A menor diferença aparece na UNIOESTE, no período Posterior, com valor de mais de 60 de diferença e a maior diferença, de 91,3978, ocorreu no mesmo período relativa aos vestibulares da UEL. Pelo gráfico 34, notamos que a variação das diferenças para o Paraná mantém certa regularidade, ao longo do período não ultrapassando dois pontos na faixa aproximada de 70, embora ainda acima do ENEM, que varia entre 65 e 70.

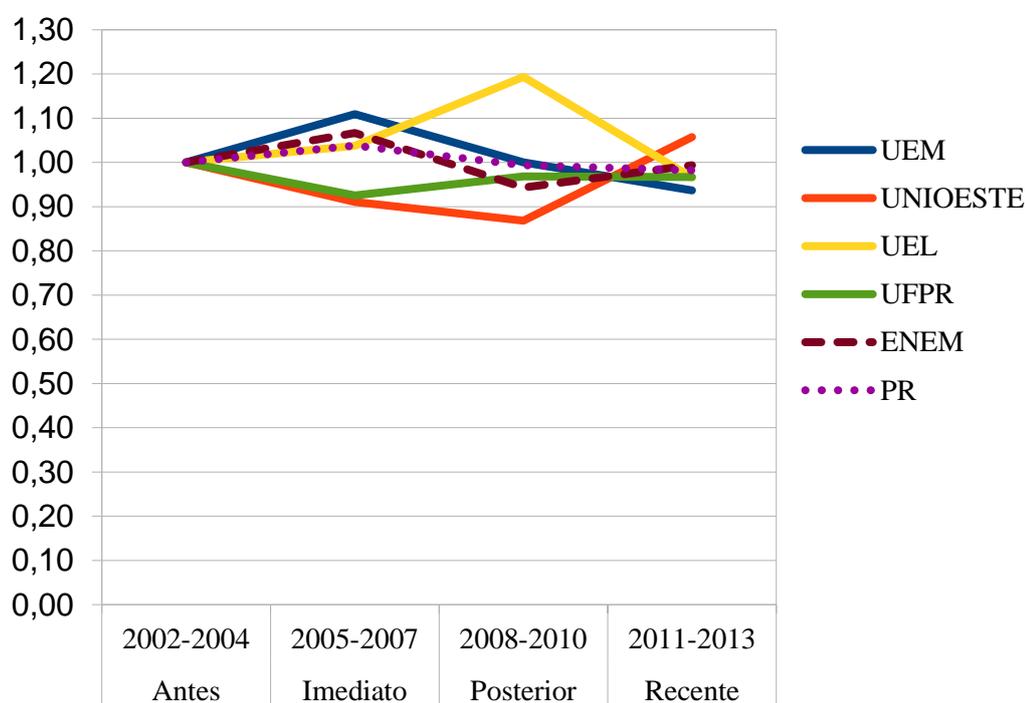
Gráfico 34 – Evolução das diferenças entre as categorias Branca x Negra



De acordo com o gráfico 34, nos períodos subsequentes à publicação das DCN-ERER, o ENEM perde somente para a UNIOESTE a qual se equipara no tempo imediato e cai a diferença entre brancas e negras nos dois tempos seguintes. A outra que também apresenta queda ao longo dos períodos é a UFPR.

Na comparação entre a variação do tamanho das diferenças volta a aparecer a irregularidade, embora com pequena variação nos tamanhos. Para UNIOESTE e UFPR, do tempo antes para o imediato há uma diminuição no tamanho das diferenças. As demais, inclusive o ENEM, há aumento. Do tempo imediato para o posterior, a UEL mantém o aumento e a UNIOESTE, a diminuição, os demais exames fazem sentido contrário. Para inverter em seguida, no tempo posterior para o recente, nas IES do extremo (UNIOESTE e UEL). Por isso, o resultado para o Paraná fica em torno de 1 (um), pois não varia muito, mantendo praticamente o mesmo tamanho.

Gráfico 35 – Relação entre os tamanhos das diferenças entre as categorias Branca x Negra



Diante desses dados, apesar do ENEM apresentar um melhor resultado, com maior incidência de negros e menor de brancos em relação aos vestibulares do Paraná, a análise das diferenças entre os períodos não permitem afirmar qualquer influência das DCN-ERER sobre as citações de personagens negras nas provas de todos os exames.

4.3.3 Indicador – Citações

Para o indicador ‘Citações’, analisamos as incidências das citações relativas à África e Povos do Brasil, respectivamente apresentadas nos gráficos 36 e 37. Conforme os dados, tais citações têm menor índice em relação ao indicador ‘Personagens Negras’, com índices abaixo de 7%, mas ainda é maior que as temáticas, superando, de modo geral, em mais que o dobro destas.

Gráfico 36 – Percentual de Questões com citações sobre África

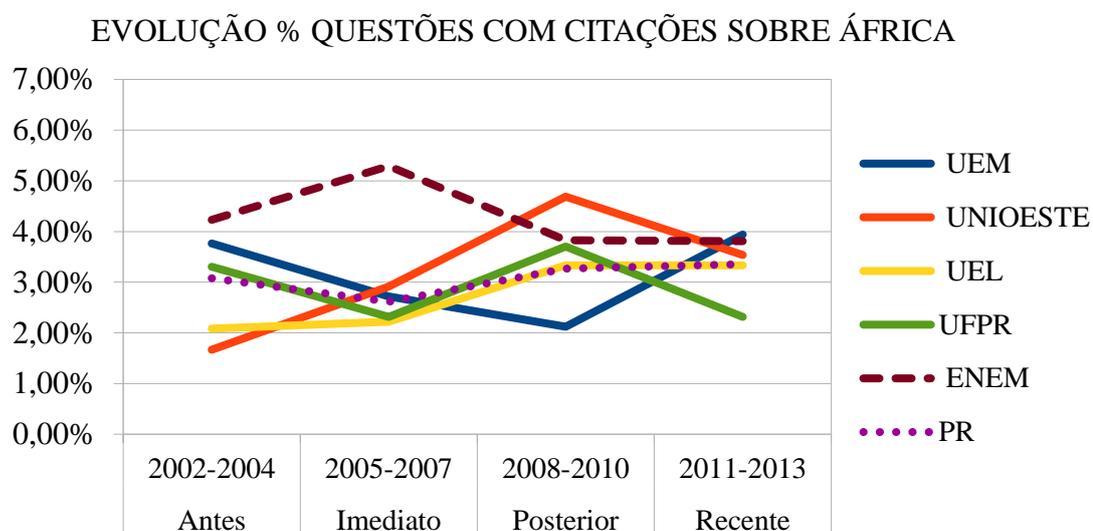
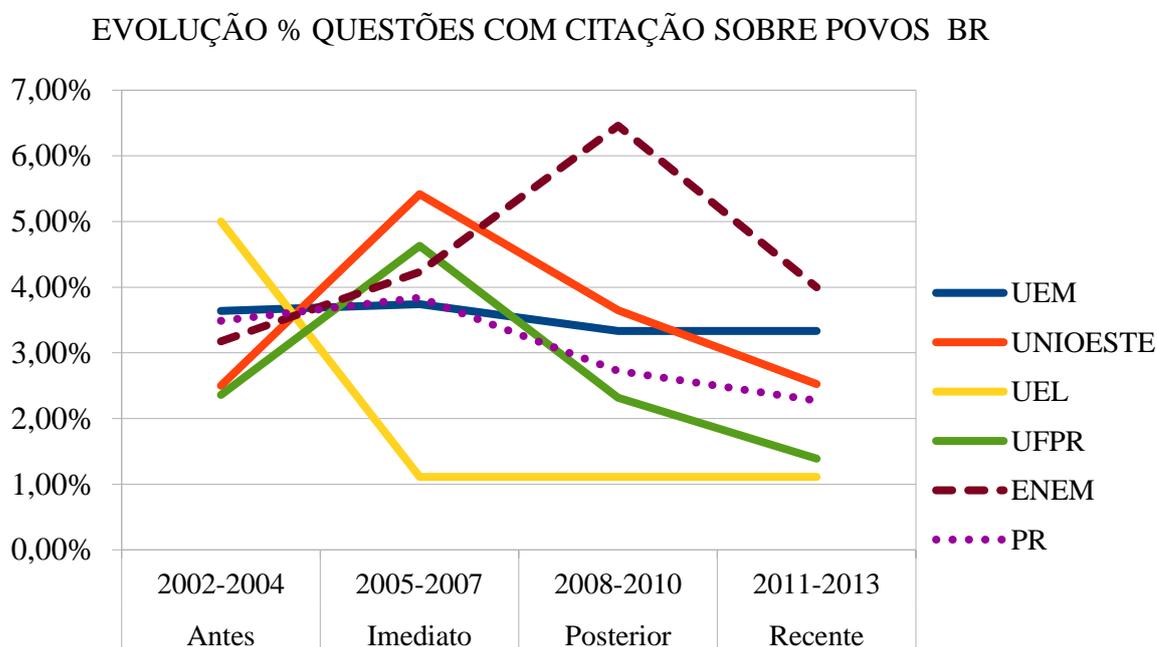


Gráfico 37 – Percentual de Questões com citações sobre Povos do Brasil



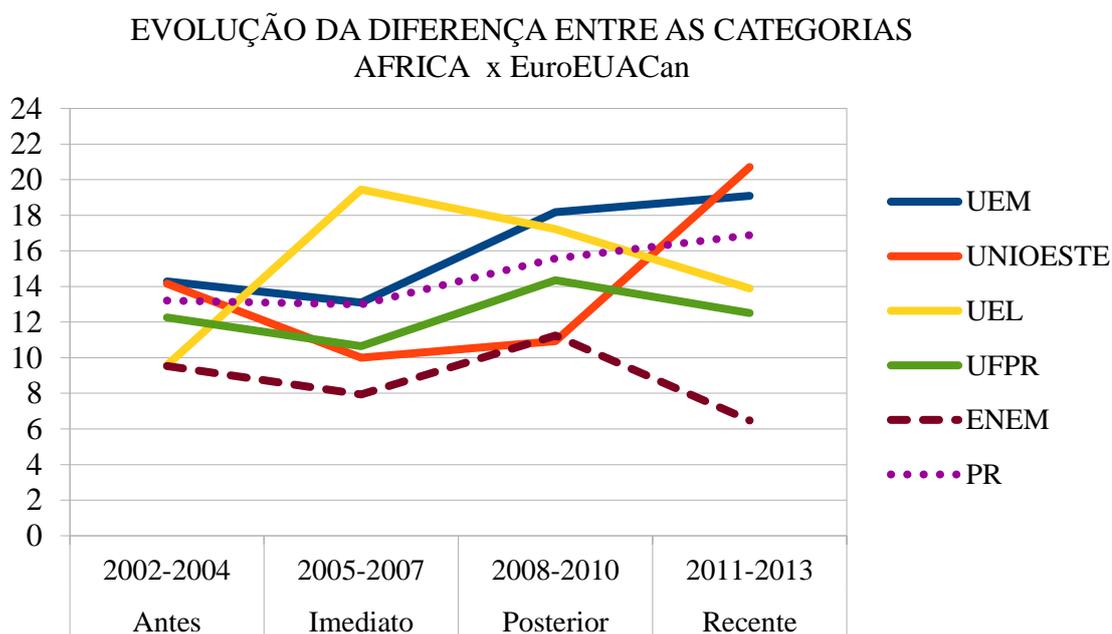
As citações sobre África sofrem um aumento do tempo antes para o tempo imediato no ENEM, UNIOESTE e, um pouco mais leve, na UEL, os demais há uma diminuição. No tempo seguinte o ENEM e a UEM apresenta queda, e as outras continuam a subir, para no

último triênio apresentar queda, exceto UEM, que tem sentido contrário. Isso faz o Paraná ficar em nas proximidades dos 3% ao longo do período.

Já o aumento do tempo Antes para o Imediato é mais marcado para citações sobre Povos do Brasil, visto que ocorre para todos os exames, exceto a UEL e a UEM que mantêm indicadores muito parecidos nos dois tempos. A partir daí, no entanto, apenas o ENEM continua apresentando aumento, para em seguida cair o índice no tempo Recente, tal como as demais IES.

Os gráficos 38 e 39 mostram a evolução das diferenças dessas categorias em relação à categoria EuroEUACan, que é predominante em todos indicadores e todos os períodos, algo que é próprio do currículo tradicional. Lembrando que os gráficos com as incidências de citações para EuroEUACan, bem como sobre as questões com citação de personagens estão disponíveis no APÊNDICE 2.

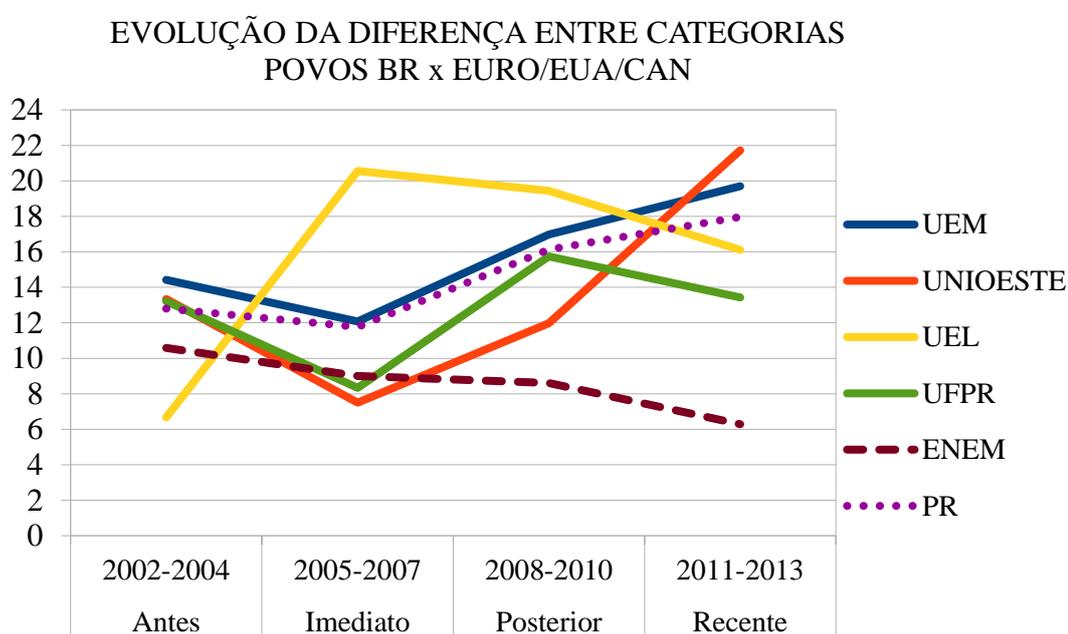
Gráfico 38 – Evolução das diferenças entre as categorias África x EuroEUACan



Ao olharmos para essa evolução, a linha pontilhada do ENEM aparece em melhor situação, cujas diferenças para África (Gráfico 38) e Povos do Brasil (Gráfico 39) é a menor em relação aos demais exames.

O ENEM apresenta, inclusive, um declínio gradativo das diferenças entre Povos do Brasil e EuroEUACan, ao longo do período, ao contrário do Paraná que aumenta gradativamente para as duas categorias. Entre as IES, a UFPR é a que apresenta um resultado relativamente mais regular em relação às demais. Ainda que haja um declínio do tempo Antes para o Imediato, para ambas as categorias na maioria dos exames, o mesmo não ocorre nos tempos seguintes.

Gráfico 39 – Evolução das diferenças entre as categorias PovosBR x EuroEUACan



Entretanto, quando o enfoque é voltado para o tamanho das diferenças, não se percebe a mesma linearidade ascendente para o Paraná, que apresenta leve oscilação para a diferença entre África e EuroEUACan e um pouco maior na relação para Povos do Brasil, ao contrário do ENEM, de acordo com os gráficos 40 e 41, a seguir. De todo modo, as oscilações dos tamanhos das diferenças em cada IES paranaense, bem como a linearidade nos casos ocorridos para o ENEM e Paraná, não apontam influência das DCN-ERER para o indicador ‘Citações’ nas provas dos exames.

Gráfico 40 – Relação entre os tamanhos das diferenças entre categorias África-EuroEUACan

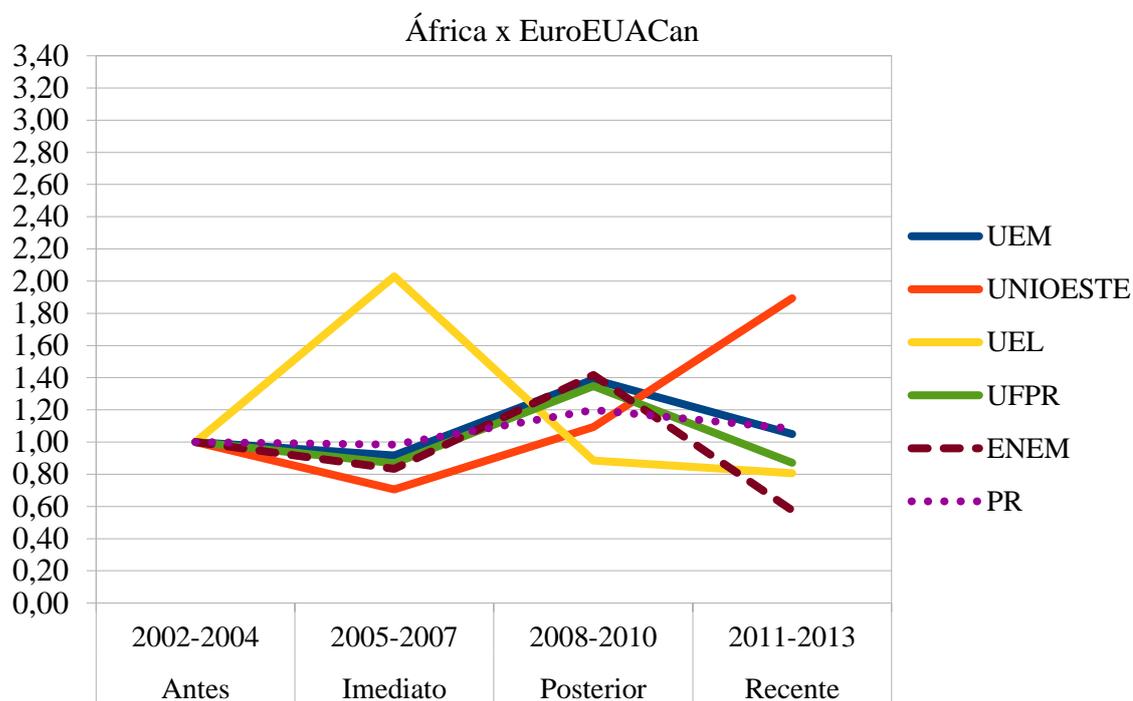
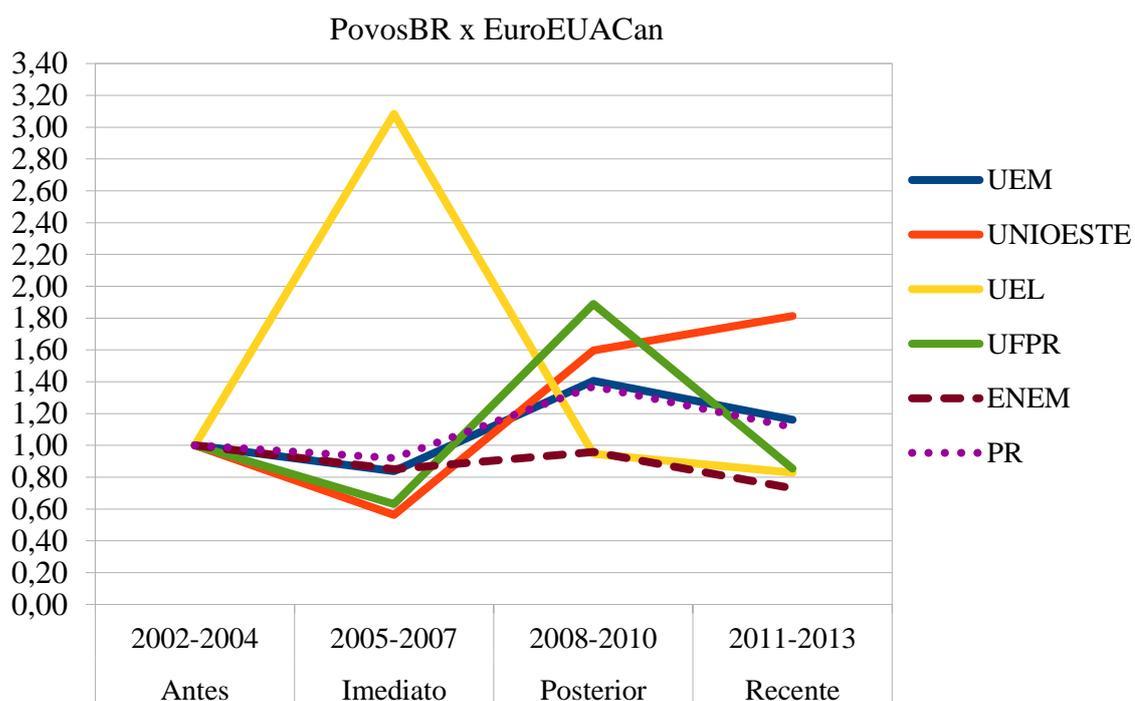


Gráfico 41 – Relação entre os tamanhos das diferenças entre PovosBR-EuroEUACan



Diante do exposto, podemos afirmar que os parâmetros utilizados para avaliação de impacto das DCN-ERER sobre os exames seletivos, não indicam qualquer relação entre a publicação das diretrizes e os conteúdos das provas dos processos seletivos para acesso ao ensino superior no Paraná. De acordo com os dados, os melhores resultados ocorreram no período imediato à publicação dos dispositivos legais, mas a baixa incidência da temática “afro”, aliada ao aumento da diferença entre as categorias, com a prevalência da “euro”, no geral, confirma que as DCN-ERER não têm impactado na formulação das provas dos vestibulares, nem do ENEM.

Dessa maneira, a partir das análises das duas etapas de avaliação dos dados, retomamos a hipótese da pesquisa quando aludimos que os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana aparecem pouco antes das DCN-ERER e aumenta depois, porém de forma irregular, esporádica e sua incidência aumenta nos concursos mais recentes, especialmente nos de 2013 em função do aniversário de 10 anos da Lei Federal 10639/03. E concluímos que esta hipótese foi refutada, pois, ainda que apresentem irregularidade na sua incidência, não apresentaram aumento ao longo dos períodos investigados, e igualmente não se confirmou uma incidência menor no período anterior no resultado do Paraná.

Percebemos, ao contrário, que as DCN-ERER não estão sendo consideradas na elaboração das provas, porque, além da incidência das categorias “afro” se apresentarem muito baixa e irregular, há ainda a grande predominância das categorias europeia e branca sobre as demais, o que contraria as orientações do *Parecer Petronilha* sobre “ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira”, incluindo nas atividades de ensino as contribuições históricas e culturais dos diversos povos que compõem a sociedade brasileira (MEC, 2013, p. 91). Com isso, afirmamos que a cor do vestibular no Paraná é branca com levíssimas, quase imperceptíveis, pinceladas coloridas.

5 ENCRUZILHADAS

O resultado encontrado na análise dos dados indica uma presença muito baixa dos conteúdos relativos à *Educação para as relações étnico-raciais* nos vestibulares do Paraná e, por consequência, a grande necessidade de investimento em ações que reforcem esse marco legal junto às instituições de ensino de todos os níveis, especialmente do ensino médio e superior, focos deste estudo. O esforço teórico para elaboração desses dados e compreensão da realidade apresentada abre vários pontos de discussão que se entrecruzam, ora convergindo e atuando em paralelos, ora se distanciando e seguindo para direções diferentes, não necessariamente opostas.

De qualquer maneira, apresentamos a seguir algumas pistas que podem ajudar a compreender ou ao menos, refletir sobre o desempenho dos exames relativos aos conteúdos investigados e levantar algumas hipóteses. Além disso, pontuamos algumas questões relevantes sobre todo o processo da investigação aqui desenvolvida, especialmente no tocante à natureza dos exames que são sistemas de seleção e exclusão e a ambigüidade que assume neste trabalho ao serem tomados como promotores de inclusão.

5.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS DCN-ERER

As assimetrias dos conteúdos abordados nos vestibulares, tomando por base as variáveis e as categorias utilizadas na pesquisa, demonstram, de um lado, a relevância das DCN-ERER frente ao ideal da mudança curricular, visto que ainda há a predominância da matriz eurocêntrica nos conteúdos do vestibular. De outro, a necessidade de fortalecer o marco legal, atuando de forma mais efetiva na consolidação do currículo multicultural proposto. Dito de outra forma, é preciso investir, ou continuar investindo na implementação do Plano Nacional para Implementação das DCN-ERER.

Retomando alguns aspectos tratados na seção 3, chamamos a atenção para a implicação dos resultados desta pesquisa vista como um monitoramento da implementação da política de educação. Dissemos que o resultado, gerando novas informações sobre o processo de implementação/execução das DCN-ERER, imputa a necessidade de novas tomadas de decisão dentro do ciclo da política. Além de impactar sobre outros eixos do plano – 2) Política de formação para gestores(as) e profissionais de educação e 3) Política de material didático e paradidático –, na medida em que se constata a necessidade de avançar no monitoramento da atuação dos profissionais, bem como dos materiais didáticos utilizados tanto para o ensino na

rede pública e privada quanto para a formatação das questões de vestibular, que devem estar em consonância com as diretrizes curriculares. Daí podemos depreender a importância de um dos objetivos do plano referente à construção de políticas públicas para implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. (MEC, 2013, p. 19).

Num estudo que discute a ascensão da diversidade nas ações governamentais a partir do primeiro mandato do governo Lula, fica evidente uma intenção voltada para as demandas de diversos segmentos minoritários, tendo em vista que o próprio plano de governo de 2002 foi construído em parceria com os diferentes movimentos sociais e algumas ações específicas foram implementadas já a partir de 2003, entre as quais a lei 10.639/2003. No entanto, no levantamento de programas e ações do MEC no período de 2003 a 2006, foram identificadas 19 ações sob o conceito de diversidade de forma abrangente (incorporando as demandas de diversas minorias, negros, indígenas, mulheres, população LGBT, etc), porém sem muita integração entre as secretarias envolvidas e com baixíssima destinação orçamentária:

No ano de 2005, o orçamento da diversidade representava 0,7% do total do orçamento do MEC. Já em 2006, essa participação passou para 0,75%. Tal evolução representa um aumento de 7% na participação do orçamento da diversidade em relação ao orçamento do MEC. Porém, a porcentagem de participação apresentada enseja uma reflexão noutro sentido. Uma participação de apenas 0,75% sinaliza um valor insignificante em termos orçamentários. As temáticas que pretendem ser contempladas no amplo espectro que se denominou diversidade têm uma participação ínfima em relação ao total do orçamento do MEC: menos de 1%. Isso significa que as questões relativas à diversidade permanecem sem financiamento efetivo para reverter qualquer lógica. (RODRIGUES; ABRAMOVICZ, 2013, pp. 26-27)

Embora seja possível reconhecer que foi um período de extraordinária emergência de programas destinados ao enfrentamento do racismo e direcionado para a diversidade, o estudo ressalta que houve falhas de articulação:

Em termos gerais, pode-se afirmar que faltaram coordenação interministerial, coerência e comunicação entre os programas, e que as responsabilidades acabaram encapsuladas na SECAD, na SEPIR e na SPM. A defesa da diversidade e a luta pela igualdade racial passaram a fazer parte da retórica do governo, mas ainda não foram, efetivamente, elevadas ao status de política de Estado. (RODRIGUES, 2011, p. 198-199)

Se tomados em conjunto os programas sobre diversidade apresentaram essas problemáticas de falta de articulação e baixo orçamento, tal situação aponta para a dificuldade

do tratamento relativo especificamente à implementação das DCN-ERER, as quais requerem uma multiplicidade de ações voltadas para a efetivação dos seus diferentes eixos.

Com base no exposto e nas discussões sobre políticas públicas, a alteração da LDB/1996 pelas leis 10639/2003 e 11645/2008 expressa a tomada de decisão na política educacional mas não garante por si só os resultados esperados, ou seja, “não existe um vínculo direto ou relação direta entre o fato de uma decisão ter sido tomada e a sua implementação”, da mesma maneira que “não há vínculo direto entre o conteúdo da decisão e o resultado da implementação” (RUA, 2013, p. 90). O sucesso de uma política pública está ligado a uma série de fatores desde o seu planejamento até a execução, sendo imprescindível a avaliação e monitoramento constante e em todas as etapas.

Como discutido na sessão 3, o modelo do ciclo de políticas públicas separa as diferentes etapas para o tratamento analítico, porém na prática essas etapas se sobrepõem e o momento em que isso ocorre de forma mais evidente é na etapa de implementação.

A implementação é, em si mesma, um processo de diversos estágios, que visam concretizar decisões básicas, expressas, a seu turno, em um conjunto de instrumentos legais. Idealmente, essas decisões – que correspondem à formulação da política pública – identificam os problemas a serem resolvidos, os objetivos a serem alcançados e o arranjo institucional de execução. A implementação, portanto, compreende o conjunto de eventos e das atividades que acontecem após a definição das diretrizes de uma política pública, que inclui tanto o esforço para administrá-la como os seus impactos substantivos sobre pessoas e eventos. (RUA, 2013, p. 90)

Nesse momento são elaborados os planos, programas e projetos, nos quais precisam ser bem delineados os objetivos, metas e recursos, para que os agentes/executores saibam o que, quando, onde e como fazer, ou seja, para que a intervenção seja bem-sucedida. Ainda assim, considerando os diferentes aspectos que impactam sobre uma política pública, são revistos constantemente implicando em dificuldades de toda ordem, especialmente sobre a ação dos executores que acabam não sabendo exatamente o que estão implementando. Trata-se de um momento em que “emergem as negociações que não foram levadas a termo entre os atores políticos ou que foram propositadamente deixadas em suspenso. O que denota o caráter dinâmico e complexo do processo de implementação” (CAVALCANTI, 2007, p. 218).

Esses problemas aumentam exponencialmente quando uma política envolve diferentes instituições e níveis de governo, uma vez que o controle do processo fica mais complexo, dependendo, sobretudo, de alto grau de cooperação entre as organizações dos diferentes elos da cadeia de implementação (RUA, 2013). No exemplo da análise dos

programas que se voltam para a diversidade ficou evidente a complexidade, especialmente quanto às implicações e dificuldades, para uma etapa de implementação bem-sucedida. No caso, um ponto importante mencionado trata da vulnerabilidade dos programas, nas palavras da autora:

Outro aspecto importante na caracterização e avaliação dessas políticas diz respeito à institucionalidade dos programas, ou seja, a garantia de permanência e continuidade das ações. Conforme observamos, a maior parte dos programas analisados não consta na análise do PPA [plano plurianual], o que significa que sua implementação está condicionada à disponibilidade de recursos oriundos de outros programas. (RODRIGUES, 2011, p. 196)

Em relação às DCN-ERER, já apontamos que as pesquisas vêm demonstrando a fragilidade da implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, uma vez que tem ficado à mercê de agentes que assumam essa tarefa, o que indica vulnerabilidade no processo de institucionalização. Isso nos remete a modelos de implementação de uma política pública que modo geral identificam o fluxo do encadeamento das ações. Os principais modelos encontrados são o *TOP-DOWN* (de cima para baixo) e *BOTTOM-UP* (de baixo para cima), além de modelos que mesclam esses dois, os híbridos.

A implementação pelo modelo “de cima para baixo” pressupõe o cumprimento das ações para a execução da política pública a partir da noção da racionalidade técnica e obediência à hierarquia. As decisões seriam tomadas pelos burocratas de “alto-nível” e executadas pelos agentes dos diferentes níveis subsequentes, tal como planejadas, respeitando as prerrogativas do alto escalão. O fluxo nesse caso seria linear, entendendo a implementação como “um conjunto ordenado de atividades-meio para alcançar objetivos previamente estabelecidos”, cujos agentes atuariam “puramente segundo o princípio da obediência às normas e às determinações dos políticos” (RUA, 2013, pp. 92 e 93)

O modelo “de baixo para cima” parte do princípio que não há controle perfeito do processo de “cima para baixo”, assim seria necessário levar em conta o “processo interativo de negociação (...) entre os que buscam colocar a política em prática – aqueles dos quais depende a ação – e aqueles cujos interesses serão afetados pela mudança que a política impõe” (CAVALCANTI, 2007, p. 227). O fluxo, portanto, não é linear na direção contrária, mas a partir da rede de relações que ocorrem na base onde as ações são executadas e sofrem interferências. A institucionalização de uma política, por este modelo, ocorreria no sentido periferia-centro de forma gradual, à medida que se executassem ações para solução de problemas cotidianos, seriam encaminhadas para patamares superiores até chegar no nível

governamental mais alto/central, onde se transformaria em política pública (RUA, 2013). Assim, seria fundamental a negociação constante entre as diversas instâncias envolvidas.

A transformação de uma política em um ou mais programas está influenciada pela maneira como as instâncias administrativas conseguem orientar a política para atender os seus interesses. Isso significa que o resultado de uma política que foi formulada num nível hierárquico mais alto dependerá do desempenho das organizações responsáveis pela implementação dos programas no nível local. (CAVALCANTI, 2007, p. 229)

Os modelos híbridos, por sua vez, consideram o processo de retroalimentação dos outros dois modelos, em que a implementação é vista como um processo contínuo e ininterrupto de tomadas de decisões e negociações entre as diferentes instâncias e atores.

O sucesso da implementação não seria decidido na cúpula do governo ou da organização, mas em embates contínuos no interior da burocracia pública e na intersecção entre ações administrativas e escolhas privadas. A resultante deste processo dependeria dos recursos de poder e das estratégias dos atores relevantes, bem como das especificidades das organizações responsáveis pela intervenção. O equívoco da concepção da “implementação programada” e dos enfoques tradicionais de avaliação seria superestimar a capacidade governamental de conformar a conduta dos burocratas do *street-level*, dos grupos-objetivos e de outros atores sociais vinculados à intervenção. (COTTA, 1998, p. 119)

Dessa maneira, fica evidente a necessidade do processo cooperativo tanto entre as diversas instâncias governamentais quanto estas e as diferentes instituições sociais, para a solução de problemas concernentes à implementação de políticas e, em última instância, à superação dos problemas sociais. Disso depreendemos que o resultado da análise dos vestibulares indica deficiência nesse processo.

Aproximando essa discussão e os modelos de implementação citados ao processo de sanção da lei 10.639/2003 e a publicação das DCN-ERER, temos que o baixo investimento em políticas públicas, tomando como referência as políticas sobre diversidade, permite situar a política de educação para as relações étnico-raciais no modelo *TOP-DOWN*, ou seja, uma vez determinada em lei a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana supõe-se que tais determinações seriam cumpridas automaticamente e de acordo com as DCN-ERER pelos diversos agentes do sistema de ensino.

Pelo modelo *BOTTOM-UP*, podemos perceber a dificuldade na efetivação dessa política educacional na medida em que os agentes mais diretamente ligados às ações necessárias – secretarias de educação, IES, escolas, equipes pedagógicas, professores, etc – não têm

apresentado uma atuação satisfatória, haja vista os resultados de pesquisas já citadas que têm aferido esse processo, assim como esta investigação sobre os conteúdos do vestibular, demonstrando um processo de implementação pouco consistente.

Em relação aos modelos híbridos, destacamos que a tomada de decisão para uma política que se volta para a educação das relações étnico-raciais é fruto de processo dinâmico social de várias forças em disputa, em que as demandas do Movimento Negro entram na agenda pública e se materializam na lei 10.639/2003 e em seguida na publicação das DCN-ERER. Cabe agora a continuidade da implementação num processo que está em movimento, mas precisa ser alavancado.

A ampliação da temática na agenda pública durante o primeiro Governo Lula foi um avanço significativo em relação aos governos anteriores, principalmente por ser também resultado da participação dos movimentos sociais na construção de um plano de governo. No entanto, ainda não se verifica a inclusão significativa das políticas de diversidade no orçamento e no Plano Plurianual, o que seria importante para efetivamente deslocar a temática do campo da retórica para o campo da ação pública. (RODRIGUES; ABRAMOVICZ, 2013, pp. 28-29)

Mediante o exposto, percebemos que a dificuldade para implementar os conteúdos de história da África e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar está ligado à falta de continuidade no processo de efetivação de políticas públicas voltadas para a *Educação das relações étnico-raciais*. Um outro ponto que abordaremos a seguir, se desdobra deste e diz respeito à atuação dos agentes envolvidos: o problema da discricionariedade e do espontaneísmo na implementação das DCN-ERER.

5.2 A AÇÃO DOS AGENTES NA ELABORAÇÃO DO VESTIBULAR

De acordo com o Art. 44, inciso II da LDB/1996, para ingressar num curso de graduação é necessário ter concluído o ensino médio ou equivalente, de modo que o processo seletivo deve considerar e respeitar o currículo deste nível educacional. Desta maneira, a irregularidade da presença de questões relativas aos conteúdos das DCN-ERER nos vestibulares do Paraná levanta a discussão sobre o momento de elaboração das provas e nos remete à pergunta: por que os elaboradores, modo geral, não estão inserindo a temática afro-brasileira e africana nas questões do vestibular?

A reflexão ora apresentada não busca responder à questão, visto que seria necessária uma investigação junto aos elaboradores ou comissões do concurso vestibular, incorporando

neste trabalho uma pesquisa qualitativa com base em entrevistas e/ou observação participante, algo que não foi possível realizar em tempo hábil para incluir nesta dissertação. O intuito, portanto, é discorrer sobre algumas hipóteses teóricas já tratadas em outros trabalhos que podem auxiliar na compreensão do fenômeno.

Já dissemos que a implementação de políticas públicas requer um alto grau de cooperação entre as diversas instâncias e agentes responsáveis pelo cumprimento das metas e objetivos, de modo que para a garantia da efetivação há a necessidade de controlar todo o processo, o qual, por sua vez, torna-se mais complexo quanto maior for a rede de instituições envolvidas e níveis de governo. Sabemos que a implementação das DCN-ERER corresponde a um alto grau de complexidade e também já apontamos que as pesquisas indicam que esse processo está na dependência da ação espontânea de agentes educacionais interessados na temática.

Aqui notamos que, entendendo a publicação das DCN-ERER como uma normativa a ser cumprida por se tratar do dispositivo de lei (seguindo o modelo *TOP-DOWN*), a falta de controle no processo de implementação e o seu alto grau de complexidade abre margem para o poder discricionário dos agentes. Isto é, “implementadores possuem um certo ‘grau de manobra’ e ‘interpretação’ em relação à política que será implementada (grau de discricionariedade)”, dito de outra forma, a discricionariedade “remete à prerrogativa ou delegação de poder que os implementadores possuem para escolher entre possíveis cursos de ação ou inação no âmbito de sua atividade” (CAVALCANTI, 2007, p. 218) .

Assim, adotando os elaboradores das provas de vestibular como implementadores das DCN-ERER, considerando que são responsáveis pela inclusão da temática afro-brasileira e africana nas questões elaboradas, percebemos um indicativo da não atuação para a inserção da referida temática, haja vista o resultado dos conteúdos encontrados no vestibular do Paraná. Esse indicativo sinaliza que as orientações das comissões de vestibulares aos elaboradores não especificam normas que contemplem a obrigatoriedade dos conteúdos curriculares previstos na LDB/1996.

Dessa forma, partindo da noção de *habitus* de Pierre Bourdieu, aludimos à possibilidade de que cada elaborador seguirá o conteúdo previsto nos livros didáticos correspondente à sua disciplina, mas se aterá aos temas de maior familiaridade. Não obstante às questões de ordem prática, não desconsideramos nesse processo a força do pensamento ocidental moderno constituinte do currículo tradicional dominante que se baseia na ideia de um conhecimento produzido a partir da exterioridade objetividade, o que garantiria neutralidade. Tampouco descartamos, com isso, o peso das representações sociais relativas à racialização da

sociedade brasileira em que a ideologia do embranquecimento, o mito da democracia racial e o contínuo de cor são fundantes das relações raciais e orientadoras das práticas mais cotidianas (SOUZA, 1983). Essa perspectiva da influência de valores intrínsecos na conduta dos agentes aparece num estudo sobre implementação de políticas públicas, da seguinte forma:

Acreditamos que a trajetória e conformação do processo de implementação são influenciadas pelas características e o conteúdo do plano, pelas estruturas e dinâmicas dos espaços organizacionais e pelas ideias, valores e as concepções de mundo dos atores implementadores. Isso pressupõe o seguinte: esses atores exercem sua discricionariedade, com base em sistemas de ideias específicos; as normas organizacionais formais e informais constroem e incentivam determinados comportamentos; por último, o plano é um ponto de partida que será interpretado e adaptado às circunstâncias locais. Nesse quadro, as variáveis cognitivas recebem destaque, pois atuam como mediadoras entre as intenções contidas no plano e sua apropriação nos espaços locais. (LIMA e D'ACENZI, 2013, p. 109)

Seguindo essa lógica, encontramos no trabalho sobre a “construção” da escola³² de Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta (2007) elementos norteadores para pensar o cotidiano e as apropriações individuais na constituição de um processo histórico. Segundo as autoras, “a realidade escolar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração, refuncionalização ou repulsa que os sujeitos individuais levam a cabo” (ROCKWELL e EZPELETA, 2007, p. 142).

Interessa-nos os aspectos da apropriação para melhor compreender a baixa inserção dos conteúdos das DCN-ERER nos vestibulares do Paraná. Nesse sentido, o elaborador na sua atribuição de preparar as questões para a prova está desempenhando uma atividade incorporada ao seu cotidiano e para a qual lançará mão de práticas e saberes apropriados em outros momentos e diferentes contextos. Se o conteúdo da temática afro-brasileira e africana não faz parte do seu repertório teórico e não há uma diretriz normativa nessa atividade que obrigue expressamente a inclusão dessa temática, dificilmente esse elaborador apresentará o tema em suas questões. Ao observar a realidade social por essa perspectiva, verificamos como as

³² O termo “construção” é tomado como um processo para estabelecer a “escola” enquanto uma categoria analítica, não como algo dado, mas como algo em construção no próprio movimento histórico. Segundo as autoras, “as diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, os professores e suas reivindicações, as diferenças étnicas e o peso relativo da Igreja marcam a origem e a vida de cada escola. A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas –, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas.” (ROCKWELL e EZPELETA, 2007, p. 133)

atividades desenvolvidas no cotidiano impactam na condução de políticas, e muito além disso, na configuração do social, ou seja, no próprio processo histórico.

Estabelecendo-se seu caráter histórico, é possível compreender que o conteúdo social do conjunto de atividades cotidianas não é arbitrário, nem corresponde a uma escolha que cada sujeito faz em face de uma gama infinita de possibilidades. As atividades individuais contribuem para processos específicos de produção e reprodução social. Configuram “mundos” que, para outros sujeitos, são os “mundos dados”. Recuperam e redefinem instituições construídas de antemão. Produzem valores que se integram na acumulação social. Confluem para movimentos políticos de caráter progressista ou reacionário. Em todos esses processos, as atividades cotidianas “refletem e antecipam” a história social. (ROCKWELL e EZPELETA, 2007, p. 143).

Visto por essa ótica, um breve levantamento das grades curriculares dos cursos de licenciatura de História e Letras das universidades investigadas permite entrever a baixa incidência de conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana ao considerar a importância da formação acadêmica para a constituição do repertório teórico de qual se lança mão para elaborar as questões. Para viabilizar esse levantamento, optamos por restringir a apenas esses dois cursos elencados com base nas disciplinas que compõe as provas de conhecimento gerais do vestibular, no texto do Art. 26-A, § 2º da LDB/1996, que define a inclusão dos conteúdos das DCN-ERER “no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003) e no Plano de implementação das DCN-ERER que orienta a inserção da temática nas IES que oferecem cursos de licenciatura.

Cabe ressaltar que não nos atentamos para as ementas das disciplinas do curso, sendo identificadas apenas pelo que consta no título. Das sete universidades cujos vestibulares foram investigados, nas grades de Licenciatura em História foram encontradas disciplinas correlatas à temática em seis casos, da seguinte forma: disciplinas obrigatórias no curso da UEL (2010 - Cultura Afro Brasileira), no curso noturno da UFPR (2010 - História da África e Ásia), na UENP (2010 – UENP: História da África), UNICENTRO (2012 - História da África e da Cultura Afro-Brasileira) e na UEPG (2012 -Tópicos Temáticos em História Africana e Afro-brasileira); e classificados como tópicos especiais optativos, listaram duas disciplinas na UEM (2008 - Tópicos especiais em História da África I e II). Na UNIOESTE apareceu uma disciplina optativa com o título Tópico Especial em Etno-História, porém a ementa apresenta a temática

de forma bastante genérica: “Estudo da teoria, da metodologia e de casos relativo à historicidade das sociedades portadoras de pautas culturais distintas das ocidentais”.³³

Já nas licenciaturas em Letras, constaram apenas duas disciplinas. Uma obrigatória, ainda assim classificada como “disciplinas de diversificação ou aprofundamento”, no curso da UEPG (2009). Trata-se de um componente da “Disciplina Seminários Temáticos sobre a Realidade Escolar Brasileira” conforme consta na ementa o Módulo III: “Pluralidade Cultural Brasileira: Educação para as diferenças - História e cultura afro-brasileira. História e cultura africana. Leitura crítica do Tema Transversal Pluralidade Cultural dos PCN e a da bibliografia que o embasa. Desenvolvimento de metodologias de aplicabilidade do Tema Transversal Pluralidade Cultural dos PCN.”³⁴. A outra aparece na grade da UENP (2014), classificada como Eletiva II - Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. Não foram identificadas disciplinas com a temática nos cursos das demais universidades.

Este levantamento pode fazer supor que em existindo as disciplinas seria de se esperar que os conteúdos aparecessem com maior incidência nos vestibulares, no entanto, se compararmos estas disciplinas com o restante da grade curricular, podemos identificar algo semelhante ao resultado das provas, na medida em que a relação de disciplinas com temáticas europeias ou tratadas como um conhecimento universal tem grande predomínio no currículo prevalecendo sobre outras temáticas, especialmente se comparadas às da África ou cultura afro-brasileira. Além disso, as disciplinas temáticas encontradas datam sua inclusão no currículo em período mais recentes, o mais antigo são as optativas da UEM que passaram a ser ofertadas a partir de 2008.

De toda forma, esses são alguns indícios que nos suscitam a refletir sobre o papel dos elaboradores das provas de vestibular para a implementação das DCN-ERER. Uma investigação qualitativa nesse caso permitiria confirmar a hipótese da discricionariedade, tal como enunciada nesta sessão, em se descobrindo, conforme suposto, que o processo de elaboração dos vestibulares deixa, de fato, a critério de cada elaborador a escolha do tema das questões de sua disciplina, ficando restrito apenas ao grau de complexidade e o currículo geral do ensino médio.

Ao sugerirmos que o poder discricionário dos elaboradores decorre do baixo controle das comissões de vestibular no que concerne às regras a serem observadas na formulação da prova, jogamos luz ao papel dessas comissões enquanto reguladora do processo de seleção para acesso ao ensino superior. A atuação das comissões de vestibular remete-nos,

³³ Fonte: <http://www.unioeste.br/cursos/rondon/historia/optativa.asp>. Acesso em 23/01/2017

³⁴ Fonte: <http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2013/LicLetrasPortIngles.pdf>. Acesso em 23/01/2017

assim, a outro ponto de discussão que será tratado na sequência e diz respeito às diferenças entre os vestibulares e respectivas IES em relação à implementação das DCN-ERER e sobre a natureza do exame enquanto processo seletivo para o acesso ao ensino superior.

5.3 A (DES)REGULAMENTAÇÃO DO VESTIBULAR

No processo de elaboração dos dados dos vestibulares do Paraná para essa investigação, observamos que embora o conteúdo das questões sofra pequenas alterações ao longo do período, tendo em vista que são limitadas ao currículo do ensino médio, outras mudanças relativas ao formato das provas ocorrem relativamente com maior frequência e apresentam diferenças significativas na comparação dos concursos entre as IES. Deste modo, se os valores apresentados retratam de maneira satisfatória o predomínio de temáticas e características europeias sobre as demais, principalmente sobre os temas afro-brasileiros e africanos e ainda mais sobre os indígenas, por outro lado a análise quantitativa em percentual não dá a dimensão correta dos resultados específicos para cada universidade e na relação entre si (por exemplo, em 2002 listaram 2 questões com temática afro no vestibular da UEM e 1 na UNIOESTE, mas correspondem a 0,91% e 1,25% respectivamente), assim como não consegue demonstrar as nuances no enfoque dado ao tratamento do conteúdo e as mudanças que tendem a incorporar uma perspectiva multicultural.

Essas diferenças aparecem em função da autonomia das IES para realizarem seus processos seletivos, e das determinações das comissões de vestibulares ao longo do tempo, incluindo sua composição a depender dos elaboradores de provas. Ressaltamos que essa autonomia é indiscutível e sempre deve ser estimulada, nossa intenção, no entanto, é ponderar a partir desse dado sobre o desafio de conciliar as incongruências do processo de implementação das DCN-ERER levando em conta as disparidades dos vestibulares de cada universidade, frente à discussão sobre implementação de políticas públicas que aponta a necessidade do controle das diferentes etapas e instâncias envolvidas.

Nesse ponto, procuramos entender o vestibular no âmbito de diretrizes normativas a fim de identificar mecanismos que permitam compreender sua dinâmica e conseqüentemente sua influência sobre a *Educação para as relações étnico-raciais*. Partindo da premissa da necessidade de controle, buscamos averiguar como são assentidas as diferenças dos concursos vestibulares, do ponto de vista da legislação.

O acesso ao ensino superior por meio de exames de seleção remonta ao início do século XX, mais especificamente com o decreto nº 8.659 de 5 de abril de 1911, consagrando-

se com o nome *vestibular* a partir da Reforma Francisco Campos pelo Decreto nº21.241 de 4 de abril de 1932 (LIMA; FRANÇA, 2002). Tal como se configura hoje, o vestibular remete à Lei federal 5.540/1968, conforme já citado, e teve sua regulamentação estabelecida pelo Decreto 68.908/1971. Desde então, a despeito das outras formas de seleção vigentes, o vestibular tem sido o principal sistema de acesso ao ensino superior (abordaremos mais adiante as mudanças de cenário em decorrência do ENEM).

Apesar do caráter prescritivo do decreto, e o rigor da lei na formatação do processo de acesso ao ensino superior para “todo o Território Nacional”, seu teor não chegou a atingir o escopo das provas para além do limite do currículo escolar, respeitando assim a autonomia das instituições:

“Art. 6º As provas Concurso Vestibular deverão limitar-se em contendo as disciplinas, obrigatórias do ensino de grau médio, acrescidas eventualmente de uma língua estrangeira moderna, e revestir complexidade que não ultrapasse o nível de uma escolarização regular dêsse grau. (...)”

Art. 7º A elaboração, a aplicação e o julgamento das provas, assim como a classificação dos candidatos, serão centralizados em órgão próprio da instituição ou do grupo de instituições para que se realize o concurso. (...)”

Art. 8º O planejamento e a execução do Concurso Vestibular, na forma do artigo anterior, poderão ser deferidos a organizações especializadas, públicas ou privadas, pertencentes as próprias instituições ou estranhas a elas. (BRASIL, 1971)

Essa autonomia das IES relativas ao processo de acesso a seus cursos superiores ganha ainda maior significado com a publicação do Decreto 99.940 de 1990, que revoga o decreto anterior e dispõe de uma regulamentação em linhas gerais: “Art. 1º As instituições de ensino superior realizarão seus concursos vestibulares nos termos da lei, de seus estatutos e regimentos” (BRASIL, 1990). Mas principalmente a partir Lei de Diretrizes e Bases de 20 de dezembro de 1996, quando o concurso vestibular deixa de ser definido como instrumento de seleção, sendo alterado nos seguintes termos:

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:
(...)

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em *processo seletivo*;

§ 1º. Os resultados do *processo seletivo* referido no inciso II do caput deste artigo serão tornados públicos pelas instituições de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do respectivo edital. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Dessa maneira, evidenciamos que é inócuo buscar critérios que permitam direcionar as ações dos agentes no sentido de incorporar os conteúdos de temática racial nas provas dos exames seletivos a partir da legislação vigente, além de já termos tratado também das dificuldades do modelo *TOP-DOWN* de implementação. Isso, entretanto, leva a outro aspecto importante a ser considerado: a natureza do vestibular enquanto exame.

Temos tratado o vestibular pela perspectiva de um instrumento indutor de currículos, tal qual o ENEM que embora esteja ligado à políticas de ampliação de acesso à rede de ensino superior apontando para mudanças no processo de seleção³⁵, também vem configurando-se cada vez mais como exame seletivo e assumindo essa faceta de orientador dos currículos escolares, conforme já abordamos. No entanto, apesar de reconhecermos o potencial mobilizador desses instrumentos para a implementação das DCN-ERER, paradoxalmente, não perdemos de vista sua natureza enquanto exame que se destina a selecionar e conseqüentemente excluir candidatos ao ensino superior.

Grosso modo, queremos dizer que enquanto o processo de seleção para o ensino superior estiver baseado em exames seletivos, estes podem e devem criar mecanismos para incluir conteúdos relativos à *Educação para relações étnico-raciais*, até porque fazem parte do currículo do ensino médio. Porém, não estamos advogando que esse seja um bom sistema para acessar cursos superiores, pelo contrário. Aliás, se o vestibular pode induzir o currículo para incorporar a temática afro-brasileira e africana, como vimos, não é o que vem ocorrendo e tampouco essa inclusão depende desse tipo exame.

O censo do ensino superior realizado e divulgado pelo INEP apresenta uma série de informações sobre o quadro do ensino superior em dados estatísticos. No relatório referente a 2014, foi demonstrado a preocupação quanto ao preenchimento das vagas, destacando que foram oferecidas mais de 8 milhões de vagas em curso de graduação, das quais 78,5% correspondentes a vagas novas e 21,1% a vagas remanescente. Segundo o estudo do censo:

Das vagas novas oferecidas em 2014, 44,2% foram preenchidas, enquanto que apenas 17,0% das vagas remanescentes foram ocupadas em 2014. Mais de 90% das vagas novas oferecidas em cursos de graduação da rede federal foram ocupadas em 2014. É o maior índice de ocupação de vagas entre as diferentes categorias administrativas; (...). Apesar de a rede federal ter o maior

³⁵ Uma publicação da Gazeta do Povo de 26/02/2012, intitulada “Novas formas de seleção colocam o vestibular em xeque” levanta a discussão a respeito da necessidade do vestibular e menciona entre as medidas do governo federal desde 2004 a relevância do ENEM e do SISU para a alteração do sistema de acesso ao ensino superior. Disponível em:

<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/vida%C2%ADna%C2%ADuniversidade/novas%C2%ADformas%C2%ADde%C2%ADselecao%C2%ADcolocam%C2%ADo%C2%ADvestibular%C2%ADem%C2%ADxeque%C2%AD7yd2lfz2sijjdi0sjccmussu>. Acessado em: 20/10/2016.

percentual de preenchimento de vagas remanescentes, 24,4%, mais de 86 mil vagas remanescentes não foram preenchidas na rede federal. (MEC, 2016, p. 10)

No censo relativo a 2015, cuja planilha está disponível no portal do INEP, aparecem os seguintes dados sobre o acesso ao ensino superior: 6.142.149 vagas novas, 15.582.238 inscritos para vagas novas, 2.920.222 ingressos totais, 2.583.697 ingressos para vagas novas, 2.043.726 ingressos pelo vestibular e 568.932 ingressos pelo ENEM. Sem considerar a possibilidade de sobreposição dos dados relativos aos ingressos, podemos observar a necessidade de algum tipo de seleção, uma vez que o número de inscritos para as vagas novas corresponde ao 2,5 vezes o número de vagas novas. Todavia, somando os ingressos pelo vestibular e pelo ENEM totalizam-se 2.612.658 ingressos, se considerarmos que todos esses sejam para as vagas novas ainda assim ficariam 3.529.491 vagas abertas. Tal qual o percentual de vagas não preenchidas em 2014, percebemos, daí o caráter excludente que esse formato de exame tem apresentado.

Esses dados mostram como o processo de seleção de natureza excludente tem deixando de fora do ensino superior, milhares (ou milhões) de candidatos que concluíram o ensino médio, a despeito de toda a estrutura preparada para recebê-los. Postergando ou até impedindo a oportunidade para que essas pessoas possam se desenvolver plenamente e adquirir os benefícios sociais que o capital intelectual na forma de diploma pode assegurar. Sem entrar no mérito da formação básica necessária e a devida responsabilidade de se investir, sobretudo na melhor educação do ensino médio, são candidatos que estariam aptos para a próxima etapa de ensino, mas impedidos por um formato de seleção baseado num exame estruturado por prova e nota de corte que não é determinado por lei há mais de 20 anos, conforme Art. 44 da LDB/1996.

Diante disso, reforçamos que o enfoque proposto para analisar o vestibular leva em conta sua vigência e relevância no processo de acesso às universidades. E as ideias discutidas, como já foi dito, servem para levantar hipóteses sobre os dados encontrados, de modo que as três vertentes aqui apresentadas são possibilidades de análise que se entrecruzam. Assim, apresentamos a irregularidade dos conteúdos de temática afro-brasileira e africana nos vestibulares estudados ligada a um processo de implementação de política pública ainda inconsistente (1), do qual se desdobra a falta de controle das ações dos agentes envolvidos, mais especificamente sobre a elaboração das provas a critério individual (2), que, por sua vez, leva à análise das diferenças dos vestibulares e seus resultados como reflexo de uma regulamentação aberta em que o controle também fica comprometido (3).

Nesse sentido, retomamos que a autonomia das IES e das comissões complexifica as relações e aumenta o poder discricionário dos elaboradores dos vestibulares. A efetivação dessa política educacional, a *Educação para as relações étnico-raciais*, requer, portanto, um processo lento devido a sua alta complexidade, não sendo possível garantir o controle dos mecanismos e agentes operadores dos diversos âmbitos do sistema de ensino. Assim, a implementação das DCN-ERER deve ser contínua e gradual, para qual deve ser enveredado esforços para fazer valer a lei, nas palavras de Paulino Cardoso:

Gostaríamos de ver todo este engajamento político focado, também, na realização do Plano Nacional de Implementação da Lei Federal nº 10.639/03 e da Resolução CNE nº 001/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Menos por adesão a um nacionalismo negro com foco na identidade, mas na necessidade de combater as desigualdades raciais na educação, que impedem os afros de terem acesso, permanência e sucesso na educação escolar. Produzido por meio de uma consulta popular envolvendo diferentes formas de organização, o Plano de Implementação define com clareza o papel dos vários atores na arena política educacional. O que nos remete ao mais importante desafio, a política. [...] A Implementação da Lei Federal nº 10.639/03 pode se tornar um instrumento maravilhoso de aprendizagem política, de capacidade de organização e mobilização dos afros e seus aliados. (CARDOSO, 2012, pp. 327-328)

Esforços estes que devem ser dirigidos aos agentes de base, aqueles que ao desenvolver suas atividades cotidianas, atuarão a partir da incorporação desses temas segundo suas apropriações, de acordo com seu *habitus*. Caminhos trilhados na pesquisa ou no cotidiano que nos levam a encruzilhadas, mas de onde precisamos seguir escolhendo uma direção porque é imperativo não estacionar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS PARA NOVAS TRILHAS

Que sociedade queremos construir? É essa pergunta que guia os passos daqueles que buscam caminhos que nos levem a um novo patamar social cujo marco civilizatório traduza-se verdadeiramente no ideal democrático, de igualdade e justiça social. É essa pergunta que permeia a fundamentação das DCN-ERER no Parecer Petronilha, enfatizando o caráter transformador que a educação pode proporcionar para a construção de uma sociedade sadia. Continuar ignorando os efeitos maléficos das estruturas sociais que condicionam uma hierarquização racializada, gerando as mazelas sociais que adoecem toda a sociedade, como a pobreza, criminalidade, violência, genocídio, significa cruzar os braços frente a imperiosa necessidade de construir uma nova sociedade.

O Parecer Petronilha, ao abrir caminhos para questionar os currículos tradicionais, possibilita a emergência de novos atores e novas demandas no campo educacional no Brasil e dessa maneira, induz a sociedade a debater a temática, encarar o racismo, enfrentar preconceitos e discriminações. Opera para a reeducação das relações étnico-raciais impondo a necessidade de novos aprendizados, trazendo à cena a produção histórico-cultural dos diversos povos que compõem a sociedade brasileira a fim de quebrar estereótipos, desconfianças, e criar assim novas possibilidades de atuação nas relações sociais.

Para isso é necessário rever o papel que a escola tem cumprido e a responsabilidade dos agentes educacionais na manutenção de relações racistas. É preciso quebrar com o imaginário pautado na visão eurocêntrica, que tem mantido a estrutura racial. E assim começar a impulsionar uma educação cidadã, com valores de um multiculturalismo que não esvazie a diferença na diversidade, mas, ao contrário, fortaleça o aprendizado mútuo que se pode gerar das infinitas possibilidades criativas quando se reconhece na diferença a riqueza social.

Vimos, entretanto, que o enfoque eurocêntrico ainda está muito presente nos conteúdos cobrados nos vestibulares das universidades e período analisados. Os resultados indicam que a educação paranaense tem seguido a trilha do currículo tradicional. Mesmo após mais de 14 anos da lei federal 10.639/2003, o branco é a cor dos vestibulares das universidades públicas do Paraná, cujos conteúdos das provas continuam marcados pela matriz eurocêntrica e o pensamento do colonizador. Com isso, tem-se uma geração que nasce no século XXI, mas ainda tem sido sistematicamente escolarizada com a mentalidade do século XIX.

Mas por que isso acontece? Por que se ignora uma Lei federal na elaboração de exames seletivos de acesso ao ensino superior? Para responder essas questões faz-se mister enveredar por outras pesquisas e seguir a rota dos elaboradores das provas, bem como investigar

o material utilizado ou o conteúdo programático. Podemos especular, com base nos caminhos percorridos, que os elaboradores desconhecem a lei; não conhecem os conteúdos relativos à temática; esses conteúdos não aparecem nos livros didáticos usados como referências; não são orientados a incluir esses conteúdos em suas questões (ou seguem uma orientação deliberada para não fazê-lo?); não há regras que os obrigue a incluir essas temáticas, seja do ponto de vista das especificações de cada comissão, seja da regulamentação normativa para o processo de seleção.

Quaisquer que sejam as explicações, o resultado ora apresentado, de ausência dos conteúdos relativos à educação étnico-racial nas provas dos exames seletivos, reflete o quanto a sociedade brasileira está estruturada sobre uma hierarquia étnico-racial, uma vez que as dificuldades para implementação dessa política diz respeito ao processo histórico de silenciamento e invisibilidade da produção histórico-cultural de outros povos que constituem as outras matrizes curriculares que não a europeia, principalmente da população negra e indígena. Evidencia também a fragilidade do processo de implementação das DCN-ERER e conseqüentemente a necessidade de consolidar o marco legal, elaborando, executando, monitorando e avaliando políticas públicas para inclusão da educação das relações étnico-raciais em todo o sistema de ensino do Brasil. Além disso, tendo em vista que a lei é uma prescrição para a reformulação do processo educacional no sentido da mudança pretendida, deve-se criar mecanismos para fiscalizar e cobrar o seu cumprimento. Essa fragilidade expõe, portanto, a necessidade de criar estratégias que garantam sua efetivação, por meio de ações voltadas aos diferentes agentes envolvidos nesse processo.

Nesse sentido, retomamos as atribuições definidas no Plano Nacional de Implementação das DCN-ERER que, apesar da lacuna sobre acesso ao ensino superior por não dizer nada especificamente sobre o processo de seleção, estabelece a responsabilidade das IES, bem como do ENEM de seguir as orientações das DCN-ERER, incluindo em seus currículos e avaliações conteúdos e disciplinas que versem sobre a educação das relações étnico-raciais e suas temáticas. Assim, reforçamos que as universidades do Paraná devem cumprir com o disposto na lei, fazendo aplicar os conteúdos relativos à história e cultura afro-brasileira e africana, assim como história e cultura indígena, não somente nas provas de vestibular, mas também, e principalmente, nos cursos de graduação e pós-graduação para a formação de profissionais e educadores aptos para atuar na reeducação das relações étnico-raciais.

Outro ponto importante a ser destacado refere-se à natureza do vestibular, que sendo um processo de seleção e exclusão, reivindicado pelo ideal meritocrático, tem servido à reprodução da mesma hierarquia racial da sociedade no ensino superior. Esse caráter excludente

se reforça no conteúdo das provas na medida em que, aparentando isenção e neutralidade própria do currículo tradicional, mantém a perspectiva de matriz eurocêntrica e assim, contraditoriamente assume uma posição em favor de um público bem definido que tem historicamente se beneficiado dos privilégios de classe e cor, em detrimento de outros sistematicamente alijados do ensino superior e, conseqüentemente, da possibilidade de melhorar sua qualificação e assim poder quebrar o círculo vicioso de pobreza e marginalização que se perpetua de geração em geração.

Com essa constatação, devemos ainda nos perguntar qual é o objetivo da educação básica, especialmente do ensino médio? Se é preparar para o vestibular/ENEM, como tem sido há décadas a despeito da lei abrir possibilidade de acesso ao ensino superior por outros mecanismos, estamos optando por um tipo de conhecimento e um tipo de estrutura social que tradicionalmente vem se impondo violentamente desde a colonização. E assim, cruzamos os braços e fechamos os olhos para o resultado pernicioso que tem provocado o esgarçamento do tecido social. Se for outro, voltado para a construção de uma sociedade cidadã, verdadeiramente democrática, é importante assumir que em alguma medida temos fracassado e a partir disso, analisar com muita autocrítica o que temos feito e como podemos mudar.

Se o que queremos é superar o racismo, é prioritário seguir as DCN-ERER. Aprender sobre África, história e cultura afro-brasileira, assim como a indígena, é aprender sobre parte constitutiva do ser brasileiro, justamente pela mestiçagem tão reivindicada, é, portanto, promover autoconhecimento. Isso não é tarefa fácil, visto que na mesma medida em que se reivindica a mestiçagem, o racismo opera estruturando as relações. Quebrar essa corrente diz respeito a olhar o processo histórico com outros olhos, seguindo o estilo benjaminiano de escovar a história a contrapelo. A implementação das DCN-ERER fica sempre na tensão entre a liberdade dos agentes e o controle das instituições, entre a diversidade e a definição, atrelada ao ideal de ampliar o conhecimento sobre a própria condição humana. Não com o sentido universalizante, mas como heterogeneidade produzida em determinado contexto do processo histórico. Dessa maneira, devemos encarar o conteúdo social como uma infinidade de possibilidades inerente à própria diversidade e, assim, seguir uma nova trilha para a construção de uma nova sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.) *PIERRE Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998

BRASIL. *Lei nº 5.540*, de 28 de novembro de 1968. Diário Oficial da União 03 de dezembro de 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acessado em 29/08/2014.

_____. *Lei no 9.394*, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acessado em 29/03/2016.

_____. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acessado em 29/08/2014

_____. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União de 11 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acessado em 29/03/2016

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 003/2004*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acessado em: 30/09/2014.

_____. *Decreto nº 68.908*, de 13 de julho de 1971. Diário Oficial da União de 14 de julho de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D68908.htm

_____. *Decreto nº 99.940*, de 30 de agosto de 1990. Diário Oficial da União de 31 de agosto de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D999490.htm

BRAUN, Jarice C. S.; MONTEIRO, Rosana B. Formação de professores e a educação para as relações étnico-raciais: estudo-caso em curso normal de nível médio, em Nova Iguaçu/RJ. In: BERINO, A. (org.). *Diversidade Étnico-Racial e Educação Brasileira*. Seropédica: UFFRJ/Evangraf, 2013.

CAETANO, Altair; NASCIMENTO, Luciana G. As “pedras no caminho” da lei 10.639/03: um panorama após oito anos de promulgação. In: *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, Campo Largo, v. 10, n. 2, dez. De 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. Reflexões avulsas sobre os significados da Lei 10.639/03. *Políticas da Cor Revista Eletrônica*, Rio de Janeiro, v. 21, 2005.

_____. Os desafios da luta antirracista no Brasil. *R. Educ. Públ.* Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 319-330, maio/ago. 2012.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. *Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas: uma contribuição para a área educacional*. Tese de doutorado. Campinas-SP: UNICAMPI, 2007.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (ed.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001, p. 141-160.

_____. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: Ministério da Educação. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

CEERT. *Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Educação*. São Paulo: CEERT, 2005.

CENCI, Elve Miguel. A Experiência da Filosofia no Vestibular da Universidade Estadual de Londrina. *Revista Espaço Acadêmico*, nº 34, março/2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/034/34ccenci.htm>. Acessado em: 28/03/2016.

CEZAR, Juliano Carlos Praça; MARCONDES, Martha Aparecida Santana (organizadores). *Uma universidade em evolução*. Londrina: UEL, 2013. Disponível em: http://www.uel.br/proplan/portal/pages/arquivos/daai/uma_universidade_em_evolucao.pdf
Acesso em 29/03/2016

CHADE, Jamil. *Racismo é 'estrutural e institucionalizado' no Brasil, diz ONU*. Disponível em: <http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral%2cracismo-e-estrutural-e-institucionalizado-no-brasil-diz-a-onu%2c1559036>. Acessado em 14/09/2014.

COTTA, Tereza Cristina. Metodologias de avaliação de programas e projetos sociais: análise de resultados e de impacto. *Revista do Serviço Público*, Ano 49, n.2, Abr-Jun 1998.

DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Petrópolis: Vozes, 1984.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. [Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz]. São Paulo: Companhia Editora nacional, 2002.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: Ática, 1978.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GERTLER, Paul J.; MARTINEZ, Sebastian; PREMAND, Patrick; RAWLINGS, Laura B.; VERMEERSCH, Christel M. J. *Avaliação de impacto na prática*. Banco mundial, 2011.

Disponível em:

<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/2550/9781464800887.pdf?sequence=19> Acessado em: 11/12/2016

GIROUX, Henry A. Rumo a uma nova sociologia do currículo. In: GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed. 1997.

_____. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artmed. 1999.

GOMES, Nilma Lino (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC/Unesco, 2012.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

_____. Racismo e anti-racismo no Brasil. *Novos estudos*, n.º43, v.3. nov/1995.

GUIMARÃES, Sônia. *Como se faz a Indústria do Vestibular*. Petrópolis: Vozes, 1984.

INEP. *Índice Geral de Cursos*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc->. Acesso em: 30/03/2016.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2015*. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 24/01/2017.

JACCOUD, Luciana. O combate ao Racismo e à Desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mario (org). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008.

KINGDOW, John. Juntando as coisas. In: SARAVIA, E. e FERRAREZI, E. (orgs). *Políticas públicas*. Brasília: ENAP, 2, 2006.

LIMA, Luciana Leite; D'ACENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. *Revista de Sociologia e Política*, v. 21, nº 48, pp. 101-110, DEZ. 2013

LIMA, Helena Ibiapina; FRANÇA, Flavio Antonio de Souza. O acesso ao ensino superior no Brasil: resgatando a história do vestibular. *Educ.bras.*, Brasília, v. 24, n. 48, p. 125-150, jan./dez. 2002.

LIMA, Solange Martins Couceiro de. Multiculturalismo. *Comunicação & Educação*, São Paulo, (13): 15 a 18, set./dez. 1998.

MELO, Marcus André. As sete vidas da agenda pública brasileira. In: RICO, E. M.(org). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1998.

MENDES, Camila Menegardo. A invisibilidade da Lei 10.639 no Exame Nacional do Ensino Médio. In: Simpósio Nacional de História, 27, 2013. Natal. *Anais eletrônicos...* Natal: ANPUH, 2013. Disponível em:

http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371335073_ARQUIVO_AinvisibilidadedaLei10639noENEM.pdf

MEUCCI, Simone; BEZERRA, Rafael Ginane. Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n. 1, 2014, p. 87-101

MIGUEL, Vinicius V. R. *Modernidade social e a contemporaneidade do "orientalismo"*. 2011. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/18477/modernidade-social-e-a-contemporaneidade-do-orientalismo>. Acessado em 30/09/2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.portaldaindiferença.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>. Acessado em: 07/08/2014.

_____. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

_____. INEP. *Censo da Educação Superior 2014 – Notas Estatísticas*. Brasília: MEC/INEP. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf. Acessado em: 19/10/2016

MORAES, Roque. *Análise de conteúdo*. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Educação multicultural e desenvolvimento humano no contexto da diversidade brasileira. In: *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 7, n. 3, set./dez. 2004.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 19, n.1, nov/2006, pp. 287-308.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. Conselho de Direitos Humanos. *Report of the Special Rapporteur on minority issues on her mission to Brazil*. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G16/036/02/PDF/G1603602.pdf?OpenElement>. Acesso em: 16/08/2016.

PAES de PAULA, Ana Paula. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. *Revista de Administração de Empresas*, vol. 45, n. 1, jan-mar 2005.

PAIXÃO, Marcelo. *Manifesto Anti-racista: ideias em prol de uma utopia chamada Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A; LPP/UERJ, 2006.

PALICER, Raony. A Terra e os Nomes: sentidos e demarcações da América Latina e do Caribe. In: Congresso Internacional de História, 7, 2015. Maringá. *Anais eletrônicos...* Maringá: UEM, 2015. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2015/trabalhos/1109.pdf>. Acessado em: 30/01/2017.

PAULA, Marilene de. A promoção da igualdade racial na era Lula. In: PAULA, M. de (org). *“Nunca antes na história desse país”...?: um balanço das políticas do governo Lula*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2011.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A Escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, pp.131-147, Jul/Dez 2007.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. *A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas*. (Tese de doutorado). UFSCAR, 2011.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

RUA, Maria das Graças. *Para aprender políticas públicas*. 2013. Disponível em: http://igepp.com.br/uploads/ebook-para_aprender_politicas_publicas-2013.pdf. Acessado em: 06/10/2016.

SANTOS, Boaventura de S. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, vol.2, n.2, São Paulo, Maio/Agosto, 1988. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007. Acesso em: 22/08/2016.

SANTOS, Isabel A. dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, Ricardo V. Da morfologia às moléculas, de raça à população: trajetórias conceituais em antropologia física no século XX. In: MAIO, M.C.; SANTOS, R.V. (orgs). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/CCBB, 1996.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um Balanço. *Tomos*. n. 24, jan./jun 2014, pp 37-84.

SANTOS, Wladimir dos. *A verdade sobre o vestibular*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, E. e FERRAREZI, E. (orgs). *Políticas públicas*; Brasília: ENAP, 2, 2006.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. *Rev. psicol. polít.* vol.10 no.19 São Paulo jan. 2010.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Bauru: EDUSC, 1999.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, M.C.; SANTOS, R.V. (orgs). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/CCBB, 1996.

SILVA, Fabiane Regina C. P. da; NASCIMENTO, Alexandre do. Percepção da educação das relações étnico-raciais a partir da Lei Federal 10.639/2003. In: BERINO, A. (org.). *Diversidade Étnico-Racial e Educação Brasileira*. Seropédica: UFFRJ/Evangraf, 2013.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Cronos*, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007

SILVA, Maurício; PEREIRA, Márcia M. Percurso da lei 10639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos. In: *Em Tempo de Histórias*. Publicação do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília Nº. 22, Brasília, Jan. – jul. 2013. ISSN 2316-1191

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.190-207

SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul.-set. 2012

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se Negro*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

VALLE, Ione R.; BARRICHELO, Fernanda A.; TOMAS, Juliane. Seleção meritocrática versus desigualdades sociais: quem são os inscritos e os classificados nos vestibulares da UFSC (1998-2007)? In: *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 391-418, jul./dez. 2010. ISSN 1516-4896

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DOS DADOS IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DAS QUESTÕES DO VESTIBULAR

Identificação da questão

1. Universidade (UEM, UEL, EFPR, UEPG, UNIOESTE, UENP, UNICENTRO)
2. Ano (2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015)
3. Vestibular - I (inverno)/V(verão)/A(anual)
4. Prova (C.geral/ Redação/ Portugês/ História/ Filosofia/ Geografia/ Sociologia/ Física/ Química/ Matemática/ Biologia)
5. n° Questão

* Temática: o corpus do conteúdo necessário para responder a questão

6. Aborda a temática História/Geografia/Cultura/Filosofia/Arte afro-brasileira/africana?
7. Aborda a temática História/Geografia/Cultura/Filosofia/Arte asiática?
8. Aborda a temática História/Geografia/Cultura/Filosofia/Arte europeia?
9. Aborda a temática História/Geografia/Cultura/Filosofia/Arte indígena (brasileira)?
10. Aborda a temática História/Geografia/Cultura/Filosofia/Arte América Latina/Oceania?

* Personagem/personalidade: coletivo ou indivíduo/ imagem genérica ou específica referente às diferentes etnias. Não foram considerados personagens citados nos casos em que a figura deu nome à coisa, ex: Escala *Richter*.

11. Cita uma personagem/personalidade negra?
12. Quantas personagem/personalidade negras específicas e genéricas?
13. Cita uma personagem/personalidade indígena (Brasil)?
14. Quantas personagem/personalidade indígena (Brasil) específicas e genéricas?
15. Cita uma personagem/personalidade branca?
16. Quantas personagem/personalidade brancas específicas e genéricas?
17. Cita personagem/personalidade latina-asiática-aborígine?
18. Quantas personagem/personalidade latina-asiática-aborígine específicas e genéricas?

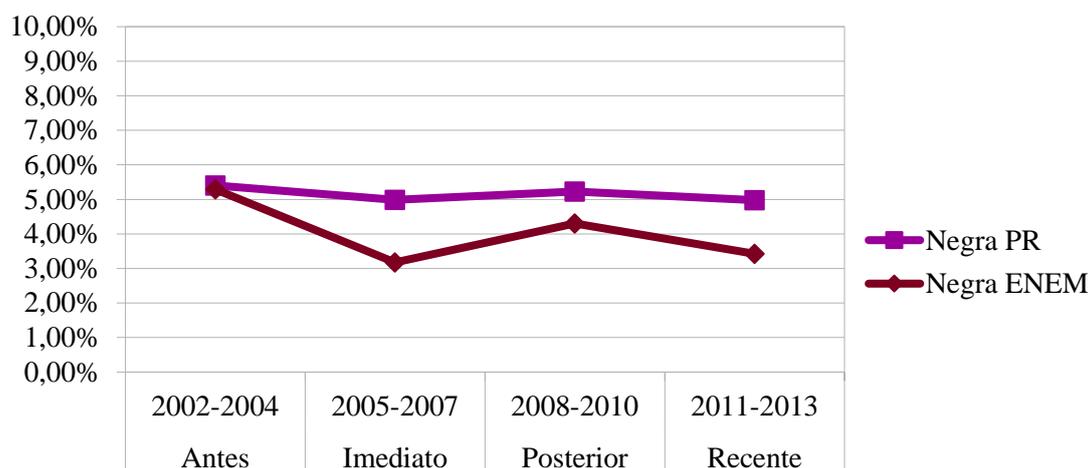
* Texto/lugar: a palavra, uma coisa descrita textualmente Ex: escultura grega, ou lugar propriamente dito.

19. Cita um texto/lugar que remete à África?
20. Cita um texto/lugar remete à Europa/EUA-Canadá?
21. Cita um texto/lugar remete à Ásia?
22. Cita um texto/lugar remete à América Latina/Oceania?
23. Cita um texto/lugar (exemplo: aldeias/quilombos) remete aos povos originários brasileiros (indígenas) ou afro-brasileiros?

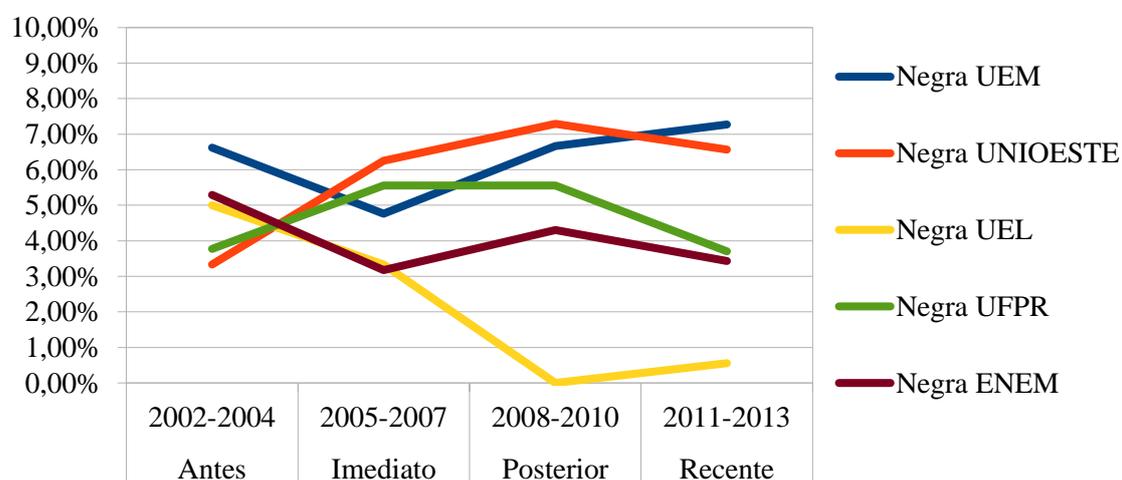
APÊNDICE 2

Gráficos para Avaliação do Indicador - Personagens históricos e personalidades

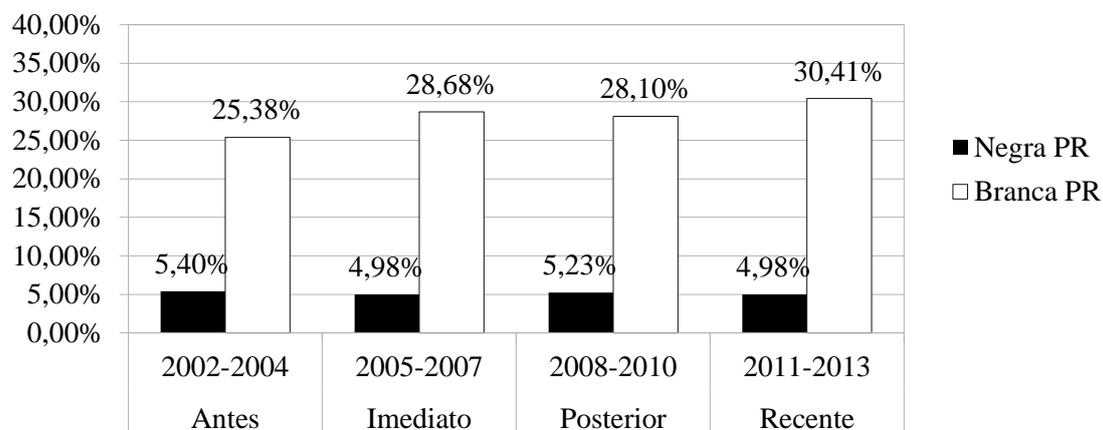
EVOLUÇÃO DAS QUESTÕES COM PERSONAGENS NEGRAS



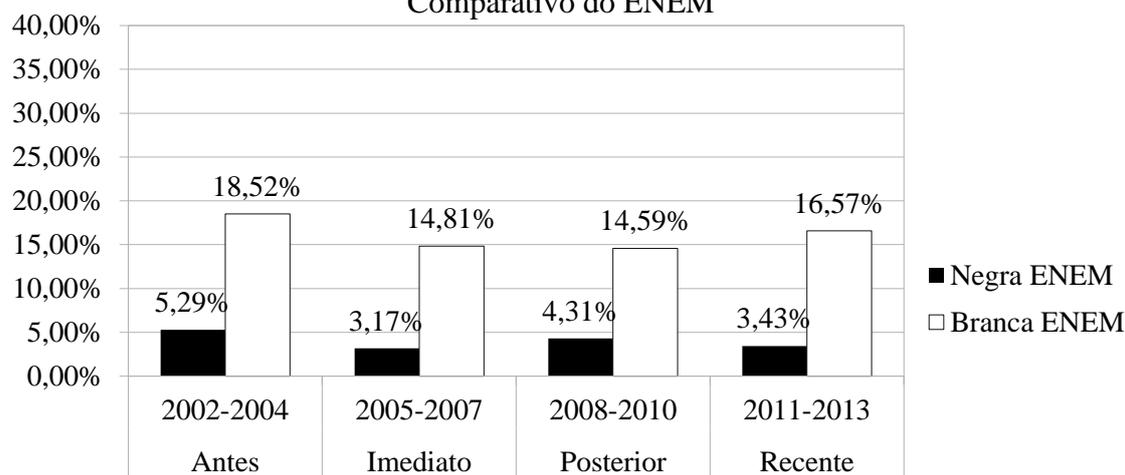
EVOLUÇÃO DAS QUESTÕES COM PERSONAGENS NEGRAS



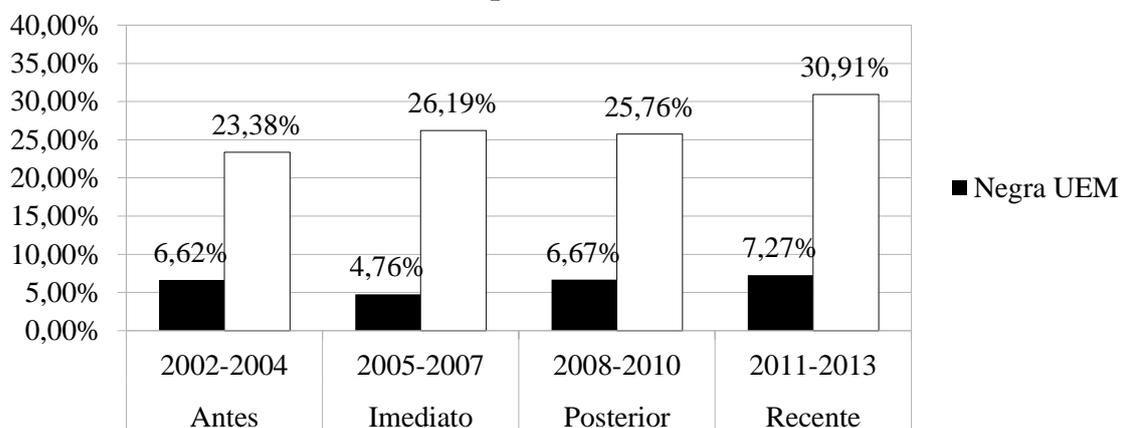
NEGRAS X BRANCAS Comparativo do Paraná



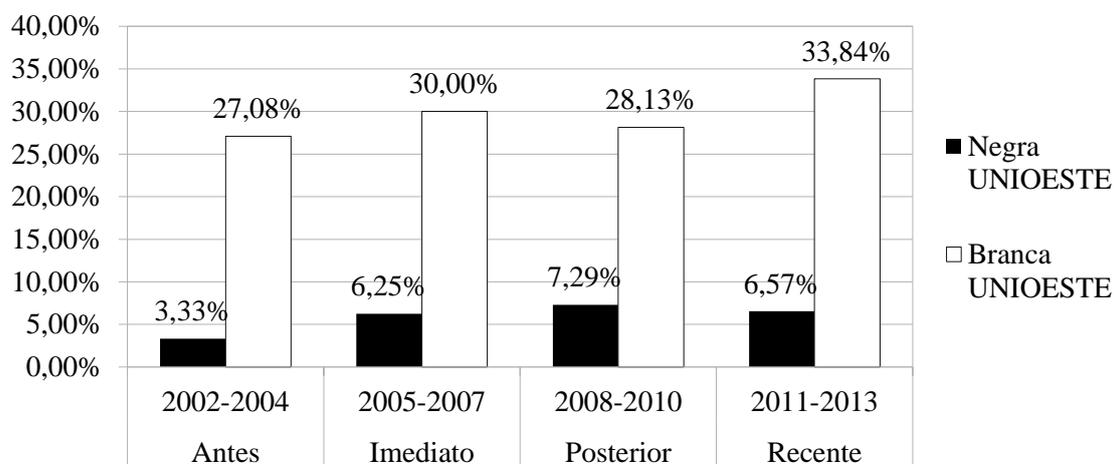
NEGRAS X BRANCAS Comparativo do ENEM



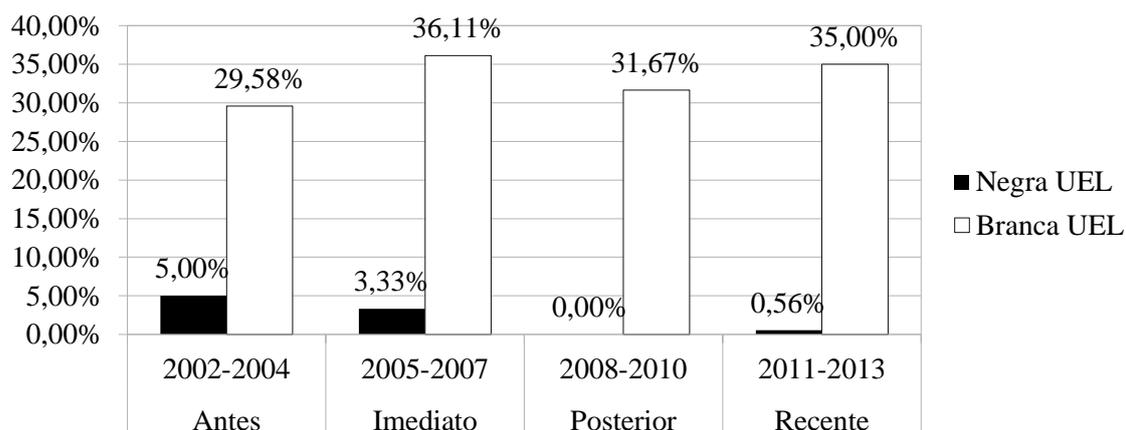
NEGRAS x BRANCAS Comparativo UEM



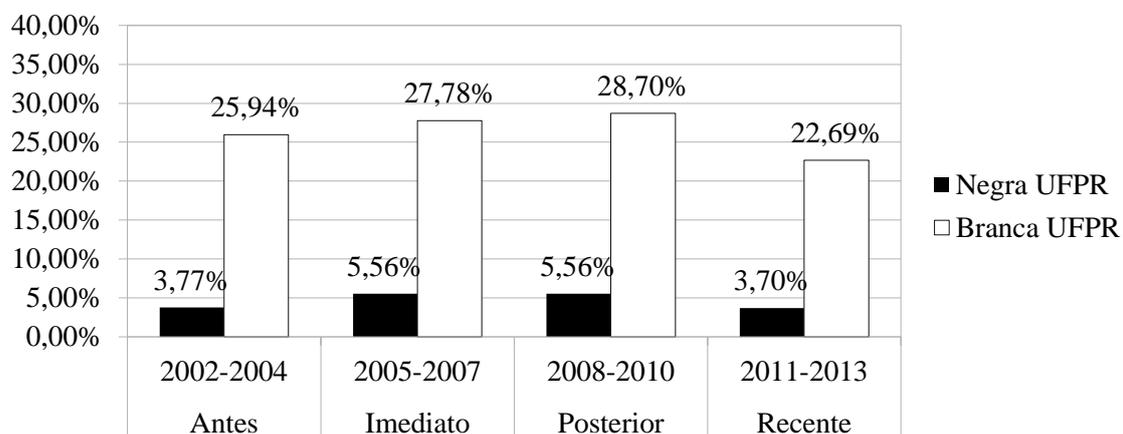
NEGRAS x BRANCAS
Comparativo UNIOESTE



NEGRAS x BRANCAS
Comparativo UEL

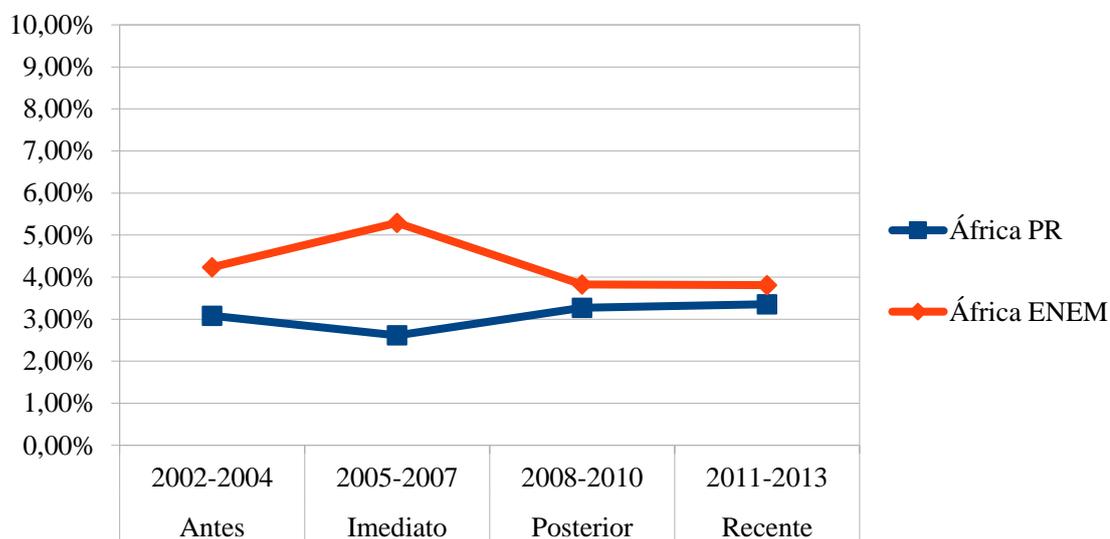


NEGRAS x BRANCAS
Comparativo UFPR

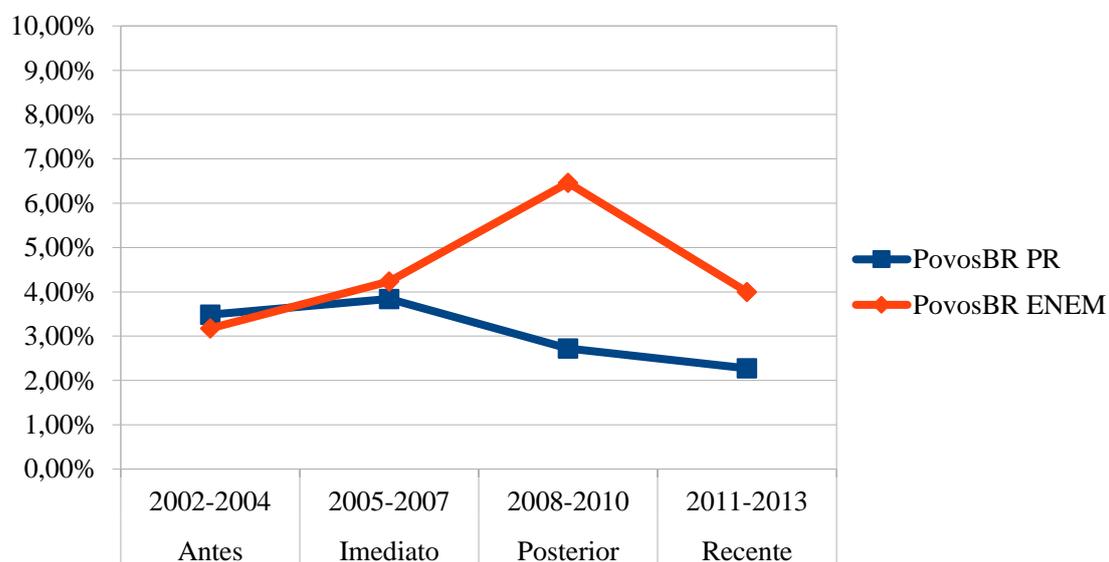


Gráficos para Avaliação do Indicador - Citações

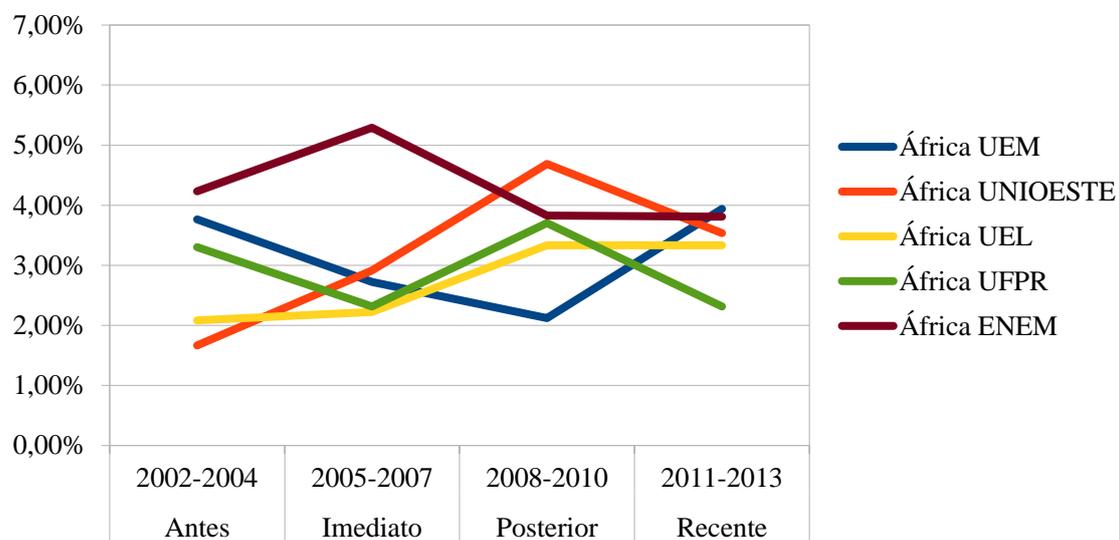
EVOLUÇÃO QUESTÕES COM CITAÇÃO SOBRE ÁFRICA



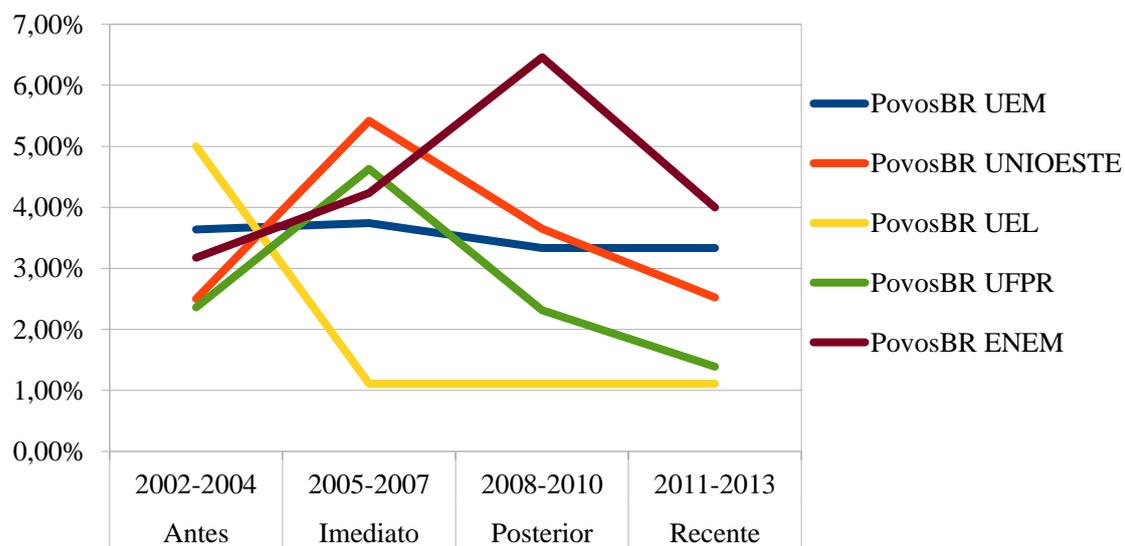
EVOLUÇÃO QUESTÕES COM CITAÇÃO SOBRE POVOS DO BR



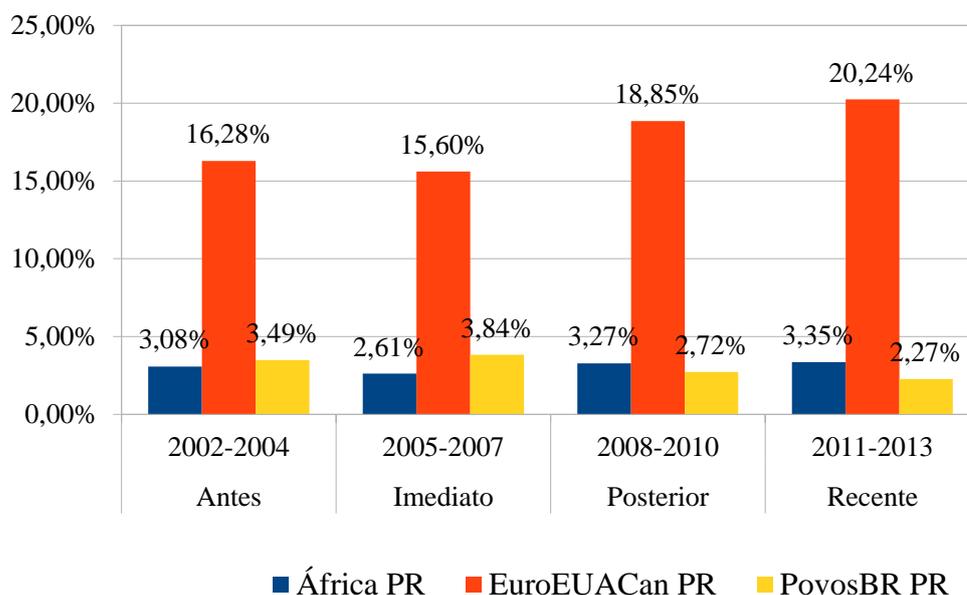
EVOLUÇÃO QUESTÕES COM CITAÇÕES SOBRE ÁFRICA



EVOLUÇÃO DAS QUESTÕES COM CITAÇÃO SOBRE POVOS DO BR



COMPARATIVO ENTRE CATEGORIAS PARANÁ



COMPARATIVO ENTRE CATEGORIAS ENEM

