



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALCILENE COSTA ANDRADE

ENTRE A LETRA E O ESPÍRITO:
o discurso de professores (as) sobre estudantes negros (as) pós-implementação
da Lei 10.639/03 em escola pública

JOÃO PESSOA
2010

ALCILENE COSTA ANDRADE

ENTRE A LETRA E O ESPÍRITO:

o discurso de professores (as) sobre estudantes negros (as) pós-implementação
da Lei 10.639/03 em escola pública

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal da Paraíba –
PPGE/UFPB, em cumprimento à obtenção do
grau de Mestre. Área de concentração:
Educação Popular, Comunicação e Cultura.
Linha de Pesquisa: Estudos Culturais e
Tecnologias da Informação e Comunicação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mirian de Albuquerque Aquino

JOÃO PESSOA
2010

A553e

Andrade, Alcilene Costa.

Entre a letra e o espírito: o discurso de professores(as) sobre
estudantes negros (as) pós-implementação da Lei 10.639/03 em escola
pública / Alcilene Costa Andrade.- João Pessoa, 2010.
152f.

Orientadora: Mirian de Albuquerque Aquino
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE

1. Educação. 2. Educação Popular. 3. Lei 10.639/03 – discurso -
pós-implementação. 4. Relações Etnicorraciais.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

ALCILENE COSTA ANDRADE

ENTRE A LETRA E O ESPÍRITO:

o discurso de professores (as) sobre estudantes negros (as) pós-implementação da Lei 10.639/03 em escola pública

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB, em cumprimento à obtenção do grau de Mestre. Área de concentração: Educação Popular, Comunicação e Cultura. Linha de Pesquisa: Estudos Culturais e Tecnologias da Informação e Comunicação.

Aprovado em: ____/____/2010

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Mirian de Albuquerque Aquino – PPGE/UFPB
Orientadora

Prof. Dr. Edvaldo Carvalho Alves – CCSA/UFPB
Examinador externo

Prof.^a Dr.^a Sônia de Almeida Pimenta – PPGE/UFPB
Examinadora interna

Prof.^a Dr.^a Solange Pereira da Rocha – CCHLA/UFPB
Examinadora suplente

AGRADECIMENTOS

A Deus;

A minha mãe, que sempre me ofereceu colo, cheiro e carinho, pois aprendeu com Adélia Prado que, para além do estudo, a coisa mais fina do mundo é o sentimento;

Ao meu filho, João Pedro, por me surpreender com o abraço mais gostoso e o olhar de ternura, nos momentos difíceis do Mestrado, e por saber me esperar para fazermos nossas peripécias;

A professora e orientadora, Mirian Aquino, pela clareza teórica, dedicação e, acima de tudo, por ter me orientado com leveza, ensinando-me a descortinar caminhos;

À Nena (Maria José), de modo especial, pelas vezes em que exercitou a “escutatória” nos diálogos pessoais e acadêmicos;

A Izandra Falcão, pela amizade e confiança depositada em mim, durante os anos em que trabalhamos juntas, na certeza de que “amanhã será um lindo dia”;

A Antônio Carlos, esposo, amigo e companheiro de muitas lutas;

As minhas irmãs e aos meus irmãos que, acreditando em mim, doaram um pouco de si;

Ao professor Neroaldo Pontes de Azevedo, por ter me incentivado nos estudos e me feito acreditar na escola pública de qualidade;

Às companheiras de caminhada na Educação, Adriana Diniz, Cláudia Duarte, Mara Oliveira, Lígia Freitas, Maria Azeredo, Zezinha Bianchi. Vocês que me ajudam a ter a certeza de que é possível, do jeito que a gente pode, ver os dias se renovarem e, neles, construir uma nova história na educação;

Às amigas do Mestrado, Alessandra, Adenize, Olisângele e Márcia, pelas partilhas acadêmicas e pela amizade construída;

A Getúlio, pela amizade e pela gentileza de fazer o abstract dos artigos e, agora, da dissertação;

À professora Sônia Pimenta que, durante o Mestrado, sempre nos motivava a seguir em frente e a romper com algumas amarras da Academia;

Ao professor Edvaldo Carvalho, pela disponibilidade e pelo respeito ao GEINCOS;

À equipe do PPGE, à coordenação e aos funcionários, pelo acolhimento e disposição em atender a todos (as);

Ao GEINCOS (Grupo de Estudos Integrando Competências, Construindo Saberes, Formando Cientistas), pela força e contribuição na definição da temática da pesquisa;

A Izabel França, pela sua capacidade de demonstrar solidariedade, sensibilidade e humildade;

Aos (às) colegas do Marista Pio X, funcionários (as) e educadores (as), que ainda hoje se alegram pelo meu sucesso profissional;

A Alberto Lopes e à Ana Lúcia, que me substituíram na função de mãe durante as minhas ausências;

Às professoras e ao professor que participaram da pesquisa, pela disponibilidade e abertura por novos conhecimentos;

Às crianças e aos adolescentes que passaram por mim, como educadora, fazendo-me refletir sobre minha prática, aguçando um desejo de buscar outros saberes.

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de Discurso
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEBS	Comunidades Eclesiais de Bases
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CERD	Comitê pela Eliminação do Racismo
CEERT	Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdade
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CIDAN	Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro
CONAPIR	Conferência Nacional de Promoção de Igualdade Racial
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CPPM	Coordenadoria de Políticas Públicas para as Mulheres
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DGC	Divisão de Gestão Curricular
FMI	Fundão Monetário Internacional
GEINCOS	Grupo de Estudos Integrando Competências, Construindo Saberes, Formando Cientistas
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEAB	Núcleos de Estudos Afrobrasileiros
NUEPIERE	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Informação, Educação e Relações Etnicorraciais
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio
PNDH	Programa Nacional de Desenvolvimento Humano
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos

SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDEC	Secretaria de Educação, Esporte e Cultura
SEDH	Secretaria de Direitos Humanos
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEN	Teatro Experimental do Negro
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade Estadual Rio de Janeiro
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME-	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o discurso dos (as) professores (as) sobre estudantes negros (as) depois da implementação da Lei 10.639/03 em escola pública. De forma específica, nesse cenário, pretendemos: identificar o discurso do professor sobre estudantes negros (as); identificar os efeitos de sentido produzidos pelo seu discurso a respeito dos (as) estudantes negros (as) pós-implementação da Lei; analisar o discurso do (a) professor (a), a fim de entendermos os efeitos de sentido produzidos por essa lei na prática docente. Partimos do pressuposto de que essa lei, como todo discurso, provém de diversos enunciados oriundos de uma mesma “formação discursiva” constituída em diferentes contextos sócio-históricos, que controlam o que deve ser dito ou não em um espaço-tempo específico. Recorremos à epistemologia dos Estudos Culturais que, como campo de conhecimento, preocupa-se com temas relacionados à identidade e à diferença, tendo como principal eixo para seus estudos a relação entre cultura contemporânea e sociedade. A partir de uma ótica social, são analisadas as significações e os valores implícitos e explícitos de um modo de vida. Numa perspectiva de abordagem qualitativa, ancoramo-nos nos pressupostos da Análise de Discurso, procurando evidenciar as vozes de cinco professores (as) de três escolas municipais de João Pessoa, por meio de entrevistas semiestruturadas, com o propósito de entender os efeitos de sentido em sua prática docente. O *corpus* da pesquisa constituiu-se da legislação, das DCNs da Educação das Relações Etnicorraciais, do Plano Nacional de Implementação das DCNs da Educação das Relações Etnicorraciais e do Projeto Político- pedagógico de uma das escolas. O resultado da pesquisa nos leva a reconhecer que é urgente o acompanhamento da implementação da Lei 10.639/03, através de uma formação docente que possibilite um olhar do (a) professor (a) sobre estudantes negros (as) capaz de fomentar mudanças no campo da educação das relações etnicorraciais.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Discurso. Relações etnicorraciais.

ABSTRACT

This study proposes to analyze the discourse of teachers about black students after the implementation of the Federal Law 10.639/2003, which made obligatory the teaching of African history and culture in formal education. In a specific way, we intend to identify the teacher's discourse about black students after this law, as well as the effects of sense produced by the teacher's discourse about black students and comprehend the teacher's discourse after this law, in order to understand the effects of sense produced by this law in the teacher's practice. It is assumed that this law, like all discourse, comes from many statements coming from the same "discursive formation", formed in different socio-historical contexts, controlling what should be said or not in a given space-time. We made use of the epistemology of Cultural Studies that, as a field of knowledge, deal with issues related to identity and difference and has as main point for its studies the relationship between contemporary culture and society, and from a social point of view, make possible to analyze meanings and the values implicit and explicit in a way of life. Using a qualitative approach, we had as a basis the tenets of Discourse Analysis, trying to highlight the voices of 05 teachers from three schools of João Pessoa by means of semi-structured interviews, in order to understand the effects of meaning in their teaching practice. The research *corpus* is composed by law, DCNs (national curriculum guidelines) of Racial and Ethnic Relations Education, National Plan for Implementation of the these DCNs and the political pedagogical project of one public school. The research results leads us to recognize the urgent need to monitor the implementation of Law 10.639/03 through a teacher training which enables a regard of teachers on black students able to promote changes in the field of education of racial and ethnic relations.

Keywords: Legislation. Discourse. Racial and ethnic relations.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 PERCURSO METODOLÓGICO-DISCURSIVO.....	19
2.1 CONTEXTO, CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA.....	24
3 DISCURSO CONTEMPORÂNEO DO MULTICULTURALISMO.....	30
3.1 A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DE RAÇA, ETNIA E DEMOCRACIA RACIAL.....	34
3.2 IDENTIDADE E DIFERENÇA.....	39
4 PENSAMENTO NEGRO NAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS.....	43
4.1 DAS LUTAS DO MOVIMENTO NEGRO À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS.....	47
4.2 A LEI 10.639/03: ENTRE A LETRA E O DISCURSO.....	57
4.3 CAMINHOS DE FORMAÇÃO DO (A) EDUCADOR (A) NO CONTEXTO DA LEI.....	63
5 DISCURSO DE PROFESSORES (AS) SOBRE ESTUDANTES NEGROS (AS) PÓS-IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03.....	72
5.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS.....	73
5.2 CONHECIMENTO DA LEI 10.639/03 E SUA INSERÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	76
5.3 CONHECIMENTO SOBRE AS DCNS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS E DO PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DCNS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES.....	80
5.4 PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA IMPLICAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE.....	84
5.5 INFLUÊNCIA DA LEI 10.639/03 NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS COM OS (AS) ALUNOS (AS).....	89

5.6 A ESCOLA E O SEU DIÁLOGO COM A TEMÁTICA ETNICORRACIAL.....	93
6 PONTOS (IN) CONCLUSIVOS.....	98
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICES.....	108
ANEXOS	114

1 INTRODUÇÃO

A opção pelo estudo “Entre a letra e o espírito: o discurso de professores (as) sobre estudantes negros (as) pós-implementação da lei 10.639/03 em escola pública”, como dissertação de Mestrado, escrita na primeira pessoa do singular, tem a ver com o entrelaçamento entre o fenômeno ora investigado, o meu percurso pessoal e profissional e a pertinência da temática para o atual momento em que as políticas institucionais e pedagógicas lançam luzes sobre a educação das relações etnicorraciais, visando atender às reivindicações de reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história de negros (as) brasileiros (as) (BRASIL, 2004, p. 13), numa sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem, permeada por discursos em seus diversos níveis e modalidades.

Assim sendo, o objetivo da pesquisa se configura em analisar o discurso de professores (as) do Ensino Fundamental sobre estudantes negros (as) com a implementação da Lei 10.639/03 em escolas municipais de João Pessoa. Especificamente, pretendo:

- a) Identificar o discurso do (a) professor (a) sobre estudantes negros (as) pós-implementação da Lei 10.639/2003;
- b) Identificar os efeitos de sentido produzidos pelo seu discurso e compreender as concepções de educação etnicorracial que orientam o discurso do (a) professor (a) pós-implementação da Lei 10.639/2003.

As perguntas que norteiam este estudo são:

- a) Como o (a) professor (a) vê os estudantes negros (as) pós-implementação da Lei 10.639/03 na escola pública?
- b) Como essa lei é abordada em seus discursos?
- c) Os efeitos de sentidos produzidos pela lei mudam a prática desses profissionais?

Evoco a minha infância, em que convivi com discursos tensos sobre assuntos relacionados à temática etnicorracial no seio familiar, os quais muito influenciaram negativamente meu modo de pensar e de sentir. Embora eu percebesse que era integrante de uma família de negros (as), grande parte dela não se reconhecia como tal e, além disso, trazia consigo inúmeras atitudes preconceituosas.

Na verdade, até hoje, para mim, não tem sido confortável resgatar algumas das histórias dos meus antepassados concernentes a essa temática, pois, na atual sociedade brasileira, muitas são as barreiras para se tentar construir uma identidade negra positiva, pois

me ensinaram que aceitar ser negro (a) nessa sociedade implicava negar-se a si mesmo. Durante a minha adolescência, essa problemática era conflituosa.

Na década de 1980, ainda adolescente, tive a oportunidade de participar do movimento das Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs) da Igreja Católica, onde as discussões sobre a temática etnicorracial permeavam os diversos grupos de pastoral, em especial, os de jovens. É nesse momento em que começam a se consolidar a minha identidade pessoal e a identificação de pertença a esse grupo étnico e se efetiva a desmistificação do mito da democracia racial¹. Entretanto, é importante ressaltar que ainda não havia despertado em mim a consciência dos conceitos de “etnia, identidade e mito da democracia racial”, e só passei a compreender a interligação entre eles quando ingressei na universidade.

A valorização da cultura afrobrasileira já estava presente nos conteúdos estudados pelos participantes dos grupos das CEBs, a partir de questionamentos e de imagens exibidas que já apontavam para uma perspectiva positiva. Nos eventos, sempre havia apresentações artístico-culturais que ressaltavam a situação do (a) negro (a) no Brasil em vários períodos da história. Assim também ocorreu o processo de construção de uma visão crítica da realidade, que me permitiu ser mais propositiva e questionadora na escola que frequentava, o que me vem confirmar a assertiva de Candau (2005) sobre como iniciou, no Brasil, o movimento de articulação entre a educação e a cultura, na perspectiva multiculturalista, quando a autora afirma: “é no âmbito da educação popular- em geral, de caráter não formal- influenciada diretamente pelo pensamento de Paulo Freire, que encontramos as mais numerosas experiências dentro dessa perspectiva” (CANDAU, 2005, p. 63).

Essa experiência serve para ressaltar dois períodos que considero importantes: a infância e a adolescência. Nessas fases de escolarização, a escola brasileira não tem conseguido abordar a temática etnicorracial e, ao mesmo tempo, a relevância dos grupos culturais, dos grupos juvenis, das entidades do Movimento Negro, das ONGs e dos Núcleos de Estudos Afrobrasileiros na discussão e na promoção da melhoria das relações etnicorraciais como estratégia de superação do racismo. Candau (2005) também discorre sobre esse fenômeno e refere:

Não é, porém, na escola, que se deve buscar a origem do movimento multicultural. Ele tem raízes muito mais profundas que ultrapassam qualquer reformulação curricular; ou, para sermos mais precisos, a própria prática de condicionar conteúdos e disciplinas escolares sob a forma de currículos é herdeira das culturas euro-ocidentais, contra as quais o movimento multicultural, há muito, vem lutando. (CANDAU 2005, p. 17).

¹ Os termos etnia, identidade e mito da democracia racial serão bem mais trabalhados nos capítulos posteriores.

Segundo Candau (2005), no campo da educação, o multiculturalismo nasce nos Estados Unidos, como resultado da reivindicação dos grupos de minorias, em que eles questionavam o caráter da cultura dominante, que prevalecia na base do currículo, em detrimento de outras culturas.

Durante o período de convivência com o grupo das CEBs, aprendi muito sobre as relações etnicorraciais, e as discussões ali desenvolvidas contribuíram sobremaneira para meu percurso profissional, do qual sublinho dois momentos relevantes e significativos para a temática ora estudada: o primeiro está relacionado com o início de minha formação acadêmica em Serviço Social, em que os posicionamentos que assumi estavam embasados em conhecimentos apreendidos nos grupos das CEBs.

A visão de mundo possibilitou-me ter mais clareza sobre a luta de classe, o que ajudou, de modo considerável, na interação com as disciplinas que, posteriormente, tive a oportunidade de cursar. Nessa mesma época, fiz o Curso de Pedagogia, na antiga Escola Normal. Essa formação permitiu-me atuar como professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. Nesse sentido, é preciso compreender que tais posicionamentos já estavam atravessados por um discurso entremeado de vários contextos e vivências da realidade e compreendido como prática social de cunho político e transformador, que mantém e estabelece as relações de poder.

Em meados da década de 1980, comecei a exercer a função de professora do Ensino Fundamental I, numa escola particular, localizada em um bairro de classe popular, onde essa prática social interferia no modo como planejava as aulas e no relacionamento com os estudantes. No início de 1990, passei a lecionar em outra escola particular, de classe média. Nas duas instituições, de clientela diferenciada, um dos problemas que mais me chamaram a atenção foram as diferentes situações de conflitos que aconteciam entre as crianças e os adolescentes por causa da cor da pele, mas que, dificilmente, os (as) gestores (as) e os (as) professores (as) faziam qualquer relação com a manifestação do racismo nas relações sociais. Os conflitos eram justificados como produto de uma educação inadequada, “desestrutura familiar”, violência etc.

Nessa última escola, quando se tratava dos (as) adolescentes (as), os sentimentos preconceituosos eram silenciados por eles (as), e eu só os percebia quando me encontrava em situações informais ou discussões que travávamos em sala de aula. Assim, o fato de, em 1994, manter vínculo empregatício com as instâncias pública e privada, ajudou-me a ter um olhar mais amplo para a temática etnicorracial e permitiu para que eu pudesse contribuir com os dois universos educacionais.

Ao participar de curso de formação continuada para professores (as), sempre busquei os temas relacionados às questões etnicorraciais e a sala de aula, por entender que essa escolha poderia fornecer elementos para refazer minha prática pedagógica, razão por que, ao escolher o livro didático para trabalhar com os (as) estudantes, eu já me preocupava em perceber as representações dos (as) negros (as) nos textos e nas imagens desse material de ensino.

Nas escolas onde atuei como professora e naquelas em que ainda exerço a função de coordenadora pedagógica, sempre tive e tenho a preocupação de fazer parcerias com professores (as) que demonstram abertura para as relações etnicorraciais.

A partir do ano de 1999, comecei a trabalhar na Secretaria de Educação do município de João Pessoa, na Divisão de Ensino Fundamental, acompanhando as escolas e promovendo a formação continuada de professores (as) que, ora pertenciam aos programas federais, ora ao programa de formação continuada proposto pela Secretaria de Educação. Durante esses momentos de formação, constantemente emergiam situações de preconceito racial. Esse era, pois, o momento fundamental para discuti-las.

Nesse mesmo período, também participei, como membro, do Conselho Municipal de Educação, representando a Secretaria de Educação, o qual faz parte da estrutura administrativa do Sistema Municipal de Ensino, tem natureza normativa, consultiva e fiscalizadora, e cujas características representam estratégias de continuidades das políticas públicas. Em 2003, ano em que foi sancionada a Lei 10.639/03, que alterou a Lei Nº 9.694 de 20 de dezembro de 1996 e estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, o Conselho Municipal de Educação de João Pessoa precisou priorizar suas ações em vista da mudança de governo que iria acontecer por conta das eleições municipais. Duas ações foram consideradas prioritárias, em face de uma conjuntura política vivida na época: a reformulação do regimento interno e a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Esse foco de ação tinha suas razões de ser, já que regulamentar o regimento interno garantiria o perfil democrático, através da representatividade e da paridade dos representantes do Executivo e da sociedade civil e da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Isso seria ganhar uma luta travada pela melhoria da Educação Infantil em nossa cidade, João Pessoa, e, por essa razão, naquele momento, a Lei nº. 10.639/03 ficaria para o ano vindouro, embora tenha sido inserida como temática de discussão durante a Jornada de Formação dos (as) Educadores (as) Municipais que anualmente acontecia na rede municipal, quando se organizou uma Mesa Redonda para abordar as temáticas de gênero, orientação sexual, relações étnicas e suas implicações na escola.

O que pude observar, preliminarmente, foi que a discussão não despertou a atenção dos participantes, pois alguns (umas) chegavam, começavam a escutar e saíam, afirmando que as temáticas não lhes interessavam. Outros (as) revelavam resistência diante do que estava sendo discutido, evidenciando a necessidade de se investir na formação continuada dos (as) professores (as) em relação aos temas que suscitam preconceito e discriminação racial, para que sejam vistos na perspectiva do currículo escolar.

Após a posse dos (os) novos (as) gestores (as) da cidade de João Pessoa, advindos dos resultados das eleições municipais no ano de 2003, alguns membros do Conselho Municipal de Educação foram substituídos, porque o mandato de alguns havia terminado, e outros, por terem renunciado ao cargo, em decorrência da dificuldade de dialogar com a Secretaria de Educação. Então, apenas em 2007, a Coordenadoria de Políticas Públicas para as Mulheres (CPPM), a Secretaria de Educação, Esporte e Cultura (SEDEC), o Movimento Negro e representantes da sociedade civil encaminharam a minuta de Resolução nº 002, datada de 02 de fevereiro de 2007, para a implementação da Lei nº. 10.639/03 no Sistema Municipal de Ensino, e o Conselho Municipal de Educação de João Pessoa aprovou a mencionada Resolução, que regulamenta a implementação da Lei nº. 10.639/03, nos Órgãos e nas Instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa. Posteriormente, será detalhado esse processo de criação e implementação da citada Resolução.

Cabe ressaltar que a experiência vivida no âmbito do Conselho Municipal de João Pessoa aguçou meu interesse em analisar o discurso de (as) professores (as) de Ensino Fundamental sobre estudantes negros (as) depois da implementação da Resolução Municipal de nº 002/07.

Os motivos que me levaram a estudar o tema em tela também têm estreita ligação com as disciplinas: Seminários em Estudos Culturais e Tópicos Especiais em Informação, Comunicação e Cultura, oferecidas pela linha de pesquisa Estudos Culturais, do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, em que tive a oportunidade de conhecer e aprofundar leituras sobre um novo campo de conhecimento, denominado Estudos Culturais, cujo eixo principal de pesquisa é a relação entre cultura contemporânea e sociedade, ancorando suas análises em interpretações que se inserem no universo social e político.

Tais motivações ainda se articulam à minha inserção como membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Informação, Educação e Relações Etnicorraciais (NEPIERE) e no Grupo de Estudos Integrando Competências, Construindo Saberes, Formando Cientistas (GEINCOS), sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Mirian de Albuquerque Aquino, onde, cada vez

mais, pude adentrar as questões teóricas que envolvem raça/etnia. Os estudos, as pesquisas, os debates, as produções teóricas, as trocas de experiências, as reflexões e as interlocuções desenvolvidas foram fundamentais para a consolidação desta pesquisa de Mestrado.

Diante dessas concepções apreendidas, no decorrer das leituras propostas, fui encontrando justificativas, descobrindo encantamento e relevância para a temática que me propus a investigar. Considero importante salientar esses aspectos porque o projeto inicial passou por modificações ao longo do primeiro ano do Mestrado, como resultado das reflexões e das questões que foram surgindo, de modo que o foco também foi se delineando nesse processo de pesquisa.

A forma como o texto foi estruturado teve a finalidade de oferecer ao (à) leitor (a) mais compreensão do fenômeno pesquisado. Sendo assim, inicio a **Introdução**, trazendo as motivações, as inquietações e os interesses que me levaram a uma aproximação com o fenômeno escolhido para a pesquisa, dou continuidade relacionando-o com meu percurso pessoal e profissional. No segundo capítulo, **“Percurso metodológico-discursivo”**, procuro situar o fenômeno no interior dos Estudos Culturais e suas conexões com a Análise do Discurso, tendo como procedimentos de pesquisa a justificativa e a análise discursiva que, nem sempre, ocorrem de maneira linear.

O embasamento teórico inicial está sistematizado em **“Discurso do multiculturalismo contemporâneo”**, onde conceituo o multiculturalismo, sua relação com a educação e a temática etnicorracial, definindo minha opção pelo multiculturalismo crítico por entender que se aproxima mais da perspectiva das relações etnicorraciais. Ainda nesse capítulo, discuto sobre os conceitos fundamentais para o foco da pesquisa realizada, tais como: raça,etnia, racismo, democracia racial e afrodescendência.

Em **“Pensamento negro nas políticas de ações afirmativas”**, abordo o processo de construção das políticas de ação afirmativas no Brasil, analisando as ações de dois grupos internacionais: o primeiro, ligado ao Fundo Monetário Internacional, e o segundo, vinculado à Organização das Nações Unidas à luta do Movimento Negro. Situo a Lei 10.639/03, no contexto dessas políticas relacionadas à educação das relações etnicorraciais, buscando evidenciar as heterogeneidades, as regularidades inscritas no discurso da Lei e os sujeitos constitutivos inerentes a ela. Finalizo o capítulo apresentando, de forma concisa, a política de formação docente e as estratégias de ações realizadas no campo da educação das relações etnicorraciais. Essa discussão é fundamentada em autores (as) filiados à questão dessas relações no Brasil.

No último capítulo - **“Discurso dos (as) professores (as) sobre estudantes negros (as) pós-implementação da Lei 10.639/03”** - apresento a Lei 10.639/03 como um acontecimento discursivo e realizo a análise dos discursos de cinco professores (as) de três escolas municipais de João Pessoa, através de suas percepções sobre a Lei 10.639/03, relacionando-a com a formação e a prática docentes.

2 PERCURSO METODOLÓGICO-DISCURSIVO

A análise do discurso de professores (as) sobre estudantes negros (as) pós-implementação da Lei 10.639/03 no Ensino Fundamental, em escolas municipais de João Pessoa, como um fenômeno ora estudado, suscitou um percurso metodológico que se fundamenta na perspectiva epistemológica dos Estudos Culturais.

A abordagem qualitativa se articula a características discursivas, nas quais a operacionalidade é capaz de aproximar a vida cotidiana dos protagonistas sociais, diminuir a distância entre a experiência e o campo social e possibilitar “a explicitação da complexidade e das contradições dos fenômenos sociais e da imprevisibilidade e originalidade criadora das relações interpessoais e sociais” (NOVENA, 2008, p. 167).

Essa epistemologia acolhe os valores e os sentidos vividos, em que os atores sociais definem as condições em que vivem (SILVA, 2000), e permite a interlocução com diferentes perspectivas, por meio das quais se observa um acontecimento que dá origem a uma multidão de diferentes objetos do conhecimento, cada qual com as suas características e propriedades (ORLANDI, 1988). Como campo de conhecimento, esses estudos se preocupam com temas relacionados à identidade e à diferença, independentemente de estarem ligados às estruturas sociais ou geopolíticas (DENZIN; LINCOLN, 2006). Portanto, nos Estudos Culturais, o eixo principal envolve a relação entre a cultura contemporânea e a sociedade (formas culturais, instituições e práticas culturais), vistas sob uma ótica social, em que são analisadas as significações e os valores implícitos e explícitos de um modo de vida.

A institucionalização desse campo de conhecimento acontece com a criação do Centro Contemporâneo dos Estudos Culturais, nos anos de 1960, na Universidade de Birmighan, Inglaterra, tendo como fundadores Richard Hoggart, Raymond Williams e Stuart Hall. Este último dirigiu o Centro no período de 1969 a 1979. Os trabalhos iniciais produzidos pelos primeiros fundadores do Centro também se davam numa combinação de comprometimento social e político, e aí está a finalidade da pesquisa aqui apresentada. A proposta de investigação desse tema tem como propósito contribuir com os (as) educadores (as) do município em que atuo como assistente social, mas, especialmente com os (as) gestores (as) públicos e aqueles (as) que são afetados cotidianamente pelo preconceito racial.

MacHol (1997) *apud* Denzin e Lincoln (2006) enfatizam que o tratamento localizado dos objetos culturais depende de sua situacionalidade pragmática e empírica. Por sua vez, Mattelart e Neveu (2004) apontam cinco fatores que contribuíram para a expansão desse

campo de conhecimento na década de 1960. São eles: 1) Diferenças temporais nos processos de democratização; 2) Difusão das pesquisas no mundo anglófono; 3) Reforço da rede internacional dos estudos culturais com colóquios; 4) Crescimento da cultura nas atividades econômicas; 5) Globalização dos estudos culturais (ubiquidade do cultural). Além desses fatores, os Estudos Culturais expandiram as temáticas de pesquisa e ampliaram a interação de novos objetos, como, por exemplo, a etnia, o gênero, os comportamentos sexuais, as gerações e os questionamentos sobre identidade e subjetividade.

No Brasil, a presença dos Estudos Culturais, no campo da educação, pode ser percebida nas contribuições de Silva (2007), que se destaca como um autor que tem sido compreendido como uma nova forma de olhar as áreas das humanidades, da comunicação e da história, como possibilidade de entender a complexidade e as múltiplas faces que envolvem a educação e os sujeitos que ela compõe, a partir das análises culturais.

No âmbito educacional, as contribuições dos Estudos Culturais são protagonizadas por Costa (2000) e Silva (2007), ao demonstrarem que elas estão voltadas para a ampliação dos conceitos de educação, pedagogia, currículo, dispositivos disciplinares e a complexidade das discussões sobre identidade e subjetividade dentro e fora da escola. Outra frente de estudos tem sido entendida pela expressão “pedagogia cultural”, discutida por Costa (2000), que a compreende inserida em todos os lugares onde a educação e as relações de poder acontecem para além da escola, tais como: bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes etc.

Do mesmo modo, é preciso ter presente que, no campo educacional, ainda persiste uma dificuldade em relação ao respeito positivo da identidade negra porque, no Brasil, existe um processo histórico instalado, por meio do qual se ensina aos (às) negros (as) que, para serem aceitos (as), eles devem, antes de tudo, negar-se a si mesmos. Essa afirmativa é problematizada por Aquino (2008), ao ressaltar que as imagens negativas, veiculadas pela escola, interferem negativamente no princípio da moral, da ética e da cidadania de determinados grupos e se articulam com uma formação discursiva capaz de gerar certos sentidos, silenciar outros e provocar um sentimento de inferioridade, sobretudo, em relação aos (às) negros (as) frente a outros grupos sociais. A formação discursiva é aquela “que determina o que pode e o que deve ser dito a partir de certa região da formação social, a partir de um contexto sócio-histórico [...] Todo texto tem sua ideologia” (ORLANDI, 1987, p. 74).

Em seu caráter qualitativo, a metodologia do estudo se aproxima da compreensão de que “o pesquisador é aquele que deve perceber a si mesmo e perceber a realidade que o cerca, em termos de possibilidades, nunca só de objetividades e concretudes” (NOVENA, 2008, p.

168). Ao mesmo tempo, certifica-se de que o (a) pesquisador (a) necessita de ter clareza quanto à sua relação com o fenômeno estudado, no sentido de que o estudo acontecerá dentro de um recorte da realidade, o que significa dizer que não é possível generalizá-lo para outros contextos, como afirma Colvara (2006, p. 13):

Lidar com a fragilidade do saber fundamentado no senso comum ou na tradução de uma realidade é o desafio do pesquisador que opta por esse recorte teórico. É necessário dispor de conhecimentos variados e metodicamente elaborados, para constituir uma base sólida. O pesquisador é observador da realidade, ou melhor, de um recorte da realidade, de um momento ímpar, que pertence apenas aquele olhar. Um momento que não irá se repetir, pois é único. E naquela amostragem o fenômeno também é único, pois as subjetividades são variadas assim como as culturas que as constituem.

O caráter discursivo do estudo centra nos pressupostos da Análise de Discurso (AD), que se serve da noção de discurso, entendido como uma produção social e cultural que extrapola a oposição binária de língua/fala e se insere no nível da linguagem como extralinguístico (social/histórico) resultante de processos sócio-históricos intrinsecamente relacionados com a realidade, provocando “efeitos de sentidos entre os interlocutores” (ORLANDI, 1987).

Como campo do conhecimento, a Análise do Discurso surge na França, em meados da década de 1960, com a fundação da Escola Francesa de Análise de Discurso, cujo precursor é Michel Pêcheux, em um momento em que as ideias estruturalistas ocupavam o centro do campo das Ciências Humanas, numa tentativa de servir de referencial do pensamento e do mundo. Com o movimento de maio de 1968, ocorrido no território francês, são desencadeados enfrentamentos, conflitos e resistência ao novo paradigma, um tempo fértil para o surgimento da Análise do Discurso, que resultou numa desestruturação ou desconstrução do formalismo linguístico, até então em vigor.

A Teoria do Discurso nasce com pretensões de refletir criticamente sobre a Análise de Conteúdo, que se preocupa em explicar “o que o texto diz”, sem considerar “como o texto diz”:

Avança pelos entremeios, não deixando de levar em conta a presença forte da reflexão sobre a materialidade da linguagem e da história, mesmo percorrendo agora esse espaço das ‘múltiplas urgências do cotidiano’, interrogando essa necessidade de um ‘mundo semanticamente normal’ do sujeito pragmático. Região de equívoco e em que se ligam materialmente o inconsciente e a ideologia. (ORLANDI, 1987, p. 9)

Para Juliano (2007, p. 30), a “AD, no entanto, não é um nível diferente de análise, mas um ponto de vista diferente. Olha-se para o texto como unidade significativa (não como unidade formal), da qual participam também os elementos do contexto situacional”.

Tal modo de pensar de Pêcheux (1990) está posto em seus escritos desde 1969, quando publicou sua primeira obra, intitulada “Análise Automática do Discurso,” e em 1975, por ocasião do artigo publicado com Catherine Fuchs, denominado “A propósito da Análise Automática do Discurso”. Nessas produções, o conceito de discurso integra a dimensão sócio histórica, buscando descobrir a exterioridade e os sentidos que o compreendem. Por outro lado, a concepção de sentidos também se relaciona com a noção de sujeito, ou seja, os efeitos de sentido dependem do lugar social ocupado pelos interlocutores do discurso, reconhecidos na AD como sujeitos.

O discurso, como uma produção social, dificilmente estará permeado por uma linearidade homogênea, pois é marcado pela heterogeneidade, por diversos atravessamentos e entrecruzamentos, o que indica que o discurso não é autônomo. Para Foucault (2008), o discurso é permeado de significados constitutivos de uma formação discursiva, com continuidades ou descontinuidades em contextos específicos, que podem ou não ser transformados. Não sem razão, esse filósofo afirma que o discurso

é constituído de um número limitado de enunciados, para os quais podemos definir um conjunto de existência; é, de parte a parte, histórico-fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade (FOUCAULT, 2008, p. 135-136).

Abordar a questão do discurso em um contexto específico implica compreender o contexto histórico em que ele é pronunciado e apresenta uma composição de múltiplos equívocos, de falhas constitutivas, que revelam sempre um sentido de opacidade, porque, ao mesmo tempo em que se mostra, ele também se esconde.

Pensar o sujeito na Análise de Discurso significa apreendê-lo numa “concepção que vê na linguagem um trabalho, uma forma de interação entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 1998, p. 9), permitindo que o texto, em sua modalidade oral, escrita e digital, possa ser apreendido no processo de interlocução e reconhecido como o centro comum que se realiza na interação entre quem fala e quem escuta.

Pêcheux e Fuchs (1975) consideram o sujeito como um ser histórico e social, cuja existência é atravessada pelo inconsciente e pela ideologia e, por isso, o discurso desses sujeitos resulta do entrecruzamento de diferentes vozes, embora eles sejam vistos como descentrados. Porém, o sujeito do discurso, segundo Fernandes (2008, p. 30), “tem a ilusão de ser o centro de seu dizer, pensa exercer o controle dos sentidos do que fala, mas desconhece que a exterioridade está no interior do sujeito, em seu discurso está o ‘outro’ compreendido como exterioridade social”.

Esse olhar diferente para o sujeito, em suas múltiplas vozes, sugere que se identifique a noção de *interdiscurso*, que Pêcheux (1988) concebe como um espaço ideológico-discursivo das formações discursivas, que constitui no exterior delas, uma vez que não são vistas como contexto, mas se encontram inscritas no interior do próprio discurso:

[...] simulado no intradiscurso, só se tem acesso as suas condições de produção, historicidade ou circunstâncias de enunciação. A constituição de sentido, no entanto, se dá na relação com o interdiscurso, uma trama de sentidos cuja instância de formulação (o intradiscurso) passa pela materialidade do discurso, pela ideologia (COSTA, 2009, p. 67)

Ao propor analisar o discurso de professores (as) de Ensino Fundamental, em especial, os professores da área de História, a escolha por esses profissionais se justifica por ser a área de História responsável por trabalhar, no currículo, as características da formação do povo brasileiro, numa perspectiva de valorização e reconhecimento dos aspectos socioculturais de todos os povos, sendo contrário a quaisquer posicionamentos discriminatório. Assim, a análise dos discursos desses (as) professores (as) assume a finalidade de perceber os efeitos de sentido produzidos sobre estudantes negros (as) pós-implementação da Lei 10.639/0. Este estudo procura entender os efeitos de sentido produzidos pela Lei na prática desses (dessas) professores (as). Essa análise parte do pressuposto de que a referida Lei, como todo discurso, provém de diversos enunciados oriundos de uma mesma “formação discursiva”², constituída em diferentes contextos sócio-históricos, mediante o que propugna Foucault (2008), controlando o que deve ser dito ou não, em um espaço/tempo específico e, ao mesmo tempo, considerando as dispersões decorrentes das diferentes posições ocupadas pelo sujeito no discurso.

O discurso e a relação com o sujeito, em um contexto específico, mediante a análise do texto, suscitam um olhar apurado sobre a Lei 10.639/2003 e o contexto em que ela surge. Essa Lei, que é o nosso objeto empírico, emerge do decreto aprovado pelo Congresso Nacional, sancionado pelo Presidente da República no ano de 2003, que traz, como interdiscurso, toda uma resistência do povo negro (africano) e afrodescendente.

O encaminhamento da análise propõe que se investiguem os discursos de professores (as) e sob quais condições de produção eles são proferidos (o contexto de realização da pesquisa, a situação, os interlocutores e o modo de funcionamento), entendendo-o como “uma atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas” (ORLANDI, 1987, p. 61).

² As formações discursivas, como componentes das formações ideológicas, determinam o que pode ou não ser dito a partir da posição que os sujeitos ocupam numa conjuntura dada, permitindo que as palavras mudem de sentido ao se deslocarem de uma formação discursiva para outra, ao mudar também a sua relação na formação ideológica.

Nesta dissertação, essas condições de produção envolvem a materialidade constituída pelo texto da lei, a entrevista, o contexto e a situação, a fim de trazer à tona os sujeitos discursivos (professores) que fazem parte do cenário a ser analisado, pois se salienta que cada sujeito (o MEC, a lei, as diretrizes, o Plano Nacional, o Projeto Político-pedagógico, a escola etc.) não é homogêneo, uma vez que seu discurso não tem origem nele, pois não é senhor da língua. Aliás, cada sujeito está inscrito em um determinado contexto histórico e é perpassado por ideologias.

2.1 CONTEXTO, CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA

Nesta pesquisa, convém apresentar todas as condições que emergiram para se chegar até a apreensão das práticas discursivas dos sujeitos. Essas condições ora dificultaram a sua concretização, ora abriram possibilidades para a efetivação, razão por que o fenômeno estudado resultou de uma pesquisa realizada em três escolas do município de João Pessoa, que instituiu, via Conselho Municipal de Ensino, uma Resolução que regulamenta a “implementação da Lei 10.639/03 no Sistema Municipal de Ensino, nas instituições e nos órgãos que o integram”, reforçando e assumindo para si o discurso do governo federal, que se configura como oficial.

A pesquisa iniciou-se no segundo semestre de 2009, quando procurei mapear os sujeitos discursivos através dos registros de frequência de formação continuada que envolvia a temática etnicorracial, ofertada e/ou acompanhada pela Secretaria de Educação e Cultura do município. A responsabilidade de controlar a participação dos (as) professores (as) na formação docente, de executar e de acompanhar ações vinculadas à formação é da Divisão de Gestão Curricular (DGC).

Apesar de as funcionárias do setor disponibilizarem o material que continha as diversas frequências dos (as) professores (as) que participaram de formação relacionada à Lei 10.639/03, não foi possível fazer um mapeamento inicial dos sujeitos, tendo em vista que a área de atuação deles deveria ser em História, pois, supostamente, deveriam dominar o conteúdo da Lei, que estabelece que o ensino de História e Cultura Afrobrasileira deve evitar “distorções e fazer uma articulação entre passado, presente e futuro, no âmbito das experiências, das construções e dos pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro (BRASIL, 2004, p. 20). Além disso, nas folhas de frequência, não constavam informações sobre se o (a) professor (a) pertencia ao quadro efetivo da rede

municipal ou se era prestador de serviço, nem a quais escolas estava vinculado, já que, nos registros de frequência, constava apenas o seu nome, e isso dificultava chegar até ele (a).

Pela relação e o tempo de serviço que as funcionárias da DGC têm na rede municipal, elas puderam identificar dois sujeitos discursivos em duas escolas diferentes. Entrei em contato com a direção das escolas, por meio de ligação telefônica, e agendei dia e hora da visita, com a finalidade de apresentar ofício do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), em que solicitava a coleta dos dados na escola e a permissão para entrar em contato com os (as) professores (as) da área de História.

O contato foi realizado com as duas escolas, mas, no decorrer da visita, a equipe gestora me informou que os (as) professores (as) identificados pela DGC haviam sido transferidos, provavelmente para outras escolas mais próximas de suas residências. Essa mobilidade de professores (as) constitui-se uma realidade comum nas redes municipal e estadual de ensino, mas, especialmente, no segundo semestre de 2009, tendo em vista que a rede municipal de ensino passava por uma reestruturação de seu quadro de profissionais, devido à contratação dos (as) novos (as) concursados (as).

Assim, sob a orientação da DGC, cujo quadro de profissionais de suas respectivas escolas não estavam atualizados, a escolha dos sujeitos e a entrevista foram prorrogadas para o mês de janeiro de 2010. Novamente, tentei adquirir alguns dados sobre os profissionais da área de História, relativos ao tempo de serviço, à relação trabalhista com a Prefeitura Municipal de João Pessoa e às escolas em que atuavam, com o objetivo de identificar os sujeitos através de dados que atendessem aos critérios definidos, o que não foi possível, porque era necessário um ofício da UFPB, protocolado no setor de processos. Ainda em janeiro, dei entrada no referido processo, solicitando acesso aos dados, conforme ofício, em anexo, datado de 22 de janeiro. Depois de insistir, no mês de junho de 2010, a DGC comunicou-me, oficialmente, que eu poderia iniciar a pesquisa nas escolas. De posse do ofício, retornei ao setor de recursos humanos e conversei outra vez com a responsável, solicitando acesso aos dados, uma vez que o processo havia tramitado durante seis meses pela SEDEC e não passou por aquele setor. Mesmo assim, a responsável foi contundente ao afirmar que os dados solicitados pela pesquisadora não existiam no setor.

Com a colaboração das funcionárias da DGC, foi possível coletar uma lista com o nome das escolas, o segmento atendido por elas (Ensino Fundamental I ou II) e sua localização. Como conhecia a rede municipal de ensino de João Pessoa, pelo fato de ser funcionária e ter exercido função na SEDEC na gestão anterior, escolhi três escolas que contemplam o Ensino Fundamental II: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Hugo

Moura, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Carneiro e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Durmeval Trigueiros Mendes. Os critérios adotados para a escolha das escolas deveram-se ao fato de terem o mesmo porte de atendimento, estrutura física semelhante, localização em bairro popular e envolvimento com projetos da SEDEC e de outros organismos, como Ongs e empresas privadas.

(ATENÇÃO! Por que usar também o feminino aqui? São duas pessoas: um homem e uma mulher?) Novamente, fiz contato telefônico com o gestor(a) da escola e agendei uma conversa com a direção, com a finalidade de apresentar o ofício de encaminhamento da SEDEC, os objetivos da pesquisa e coletar dados dos (as) professores (as) de História referentes ao tempo de serviço, à relação trabalhista com a prefeitura e ao horário em que atuam na escola.

Assim, entre os (as) professores (as) encontrados nas três escolas- identificados na pesquisa como SD1, SD2, SD3, SD4 e SD5 – cinco se enquadravam nos critérios que definimos para selecionar os sujeitos da pesquisa, tais como: ministrar a disciplina de História, estar em sala de aula no Ensino Fundamental II, desde o ano de 2003, ano do sancionamento da Lei 10.639/03 e ter participado de alguma formação continuada na área de educação das relações etnicorraciais. O dia e o horário para o primeiro contato com os sujeitos foram sugeridos pela direção, de acordo com seus horários na escola e os devidos planejamentos. Essa postura da equipe gestora nos chama a atenção, porquanto mostra certo cuidado para não retirar o professor da sala de aula de qualquer modo e por qualquer motivo, para evitar que o processo de ensino e aprendizagem fosse prejudicado. Essa mesma postura também foi observada, quando os (as) profissionais negociaram o dia para a aplicação da entrevista, escolheram um horário em que não estivessem em sala de aula, o que, posteriormente, foi respaldado pela direção.

No primeiro contato com os sujeitos, que ocorreu em dias e horários diferentes, foram apresentados os objetivos da pesquisa e os critérios de seleção dos sujeitos. Em seguida e, depois que concordaram em participar da pesquisa, os sujeitos escolheram o dia, o local e o horário que lhes conviessem para a realização da entrevista. Em relação ao local, todos preferiram a escola, embora eu tivesse sugerido outras possíveis alternativas. O tipo de entrevista por que optei foi a semiestruturada, porquanto permite uma interlocução entre o sujeito e a pesquisadora e, ao mesmo tempo, “valoriza a presença, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Para tanto, foi elaborado um roteiro que pudesse ser cumprido em 60 minutos, tempo considerado suficiente para o diálogo a que me propus, mas sem se constituir em impedimento, caso algum dos sujeitos ultrapassasse esse limite de tempo. O roteiro foi estruturado em quatro eixos:

- 1) Dados pessoais (formação acadêmica, idade, etnia, gênero, tempo de serviço e área de atuação);
- 2) Percepções sobre a Lei 10.639/03 (o modo como conheceu a Lei, sua inserção no cenário brasileiro e o conhecimento a respeito das DCNs da Educação das Relações Etnicorraciais e o Plano Nacional de Implementação das DCNs da Educação das Relações Etnicorraciais);
- 3) A Lei 10.639/03 e a formação docente (sobre a participação em formação continuada que envolvia a temática racial);
- 4) A Lei 10.639/03 e a prática docente (a repercussão da Lei nas escolas municipais, a interferência da formação docente na prática pedagógica, a atuação do (a) educador (a) após a implementação da Lei, a influência da Lei nas relações interpessoais; a escola e o diálogo com a temática etnicorracial).

Segui as orientações propostas por Richardson (*et al.*, 1989), para que fossem consideradas como procedentes para uma pesquisa científica. São elas: explicar o objetivo e a natureza do trabalho; justificar os critérios da escolha; garantir o anonimato dos sujeitos e orientá-los a respeito da possibilidade de interrupção para solicitar esclarecimentos sobre as perguntas apresentadas.

Nesse período, três fatos impediram que as entrevistas fossem realizadas na data indicada pelos sujeitos: esquecimento da data agendada pelo sujeito, suspensão das aulas devido à pintura da escola pela SEDEC, sem que essa ação tivesse sido previamente planejada, e formação docente para os (as) professores (as) de História, que coincidiu com o dia da entrevista. Essas dificuldades aconteceram nos dias da entrevista de, respectivamente, SD3, SD4 e SD5. Após esse episódio, remarquei para outro momento, e tudo transcorreu conforme o calendário combinado. Importante dizer que as entrevistas foram gravadas em um sistema de áudio, do tipo gravador digital e, à medida que iam acontecendo, as transcrições iam sendo feitas para o computador.

A última pergunta posta aos sujeitos discursivos, no momento da entrevista, suscitou na pesquisadora a necessidade de analisar o Projeto Político-pedagógico de uma das escolas envolvidas, para cuja seleção considerei aquela em que o número de participantes da pesquisa

fosse maior, no caso, a Durmeval Trigueiro Mendes. A análise do PPP se dá em vista de dois motivos: primeiro, porque o Plano Nacional de Implementação das DCNs para a Educação das Relações Etnicorraciais propõe como ação estruturante a articulação de todos os atores responsáveis pela implementação da Lei 10.639/03, começando pela inclusão da temática etnicorracial no Projeto Político-pedagógico da escola. O segundo motivo se coaduna com o anterior, visto que, em 2009, a Secretaria de Educação e Cultura do município de João Pessoa exigiu que todas as escolas da rede municipal deveriam revisar o PPP e apresentá-lo ao Conselho Municipal de Educação, pois cabe a esse órgão validar e respaldar o funcionamento da escola a partir desse documento.

Na análise dos dados, pressupõe-se identificar a trama que envolve os diversos discursos investigados, percebendo as possíveis coexistências e as dispersões que os constituem no interior das formações discursivas. A princípio, o caminho escolhido para a coleta de dados permitiu enxergar os enunciados e os conteúdos no jogo discursivo, os quais podem ser capazes de mostrar como os (as) estudantes negros (as) são vistos (as) por professores (as) do Ensino Fundamental.

As diversas posições de sujeitos, assumidas pela identificação de gênero, idade, relação trabalhista com a instituição, tempo de serviço e as condições em que adquiriram a formação acadêmica, permitirão que se desvendem em seus discursos “sua singularidade e repetição, dispersão e regularidade, com o objetivo de compreender os acontecimentos discursivos (emergência e dos enunciados) que produzem e cristalizam efeitos de sentido na sociedade” (GREGOLIN, 2007, p. 27). Percebi que também é possível desvelar nos discursos dos sujeitos o que, para a AD, denomina-se de interdiscurso, ou seja, o que não está dito, mas remete a diferentes vozes advindas de outros discursos. O lugar do interdiscurso, de acordo com Coracini (2006), está fundado na subjetividade da memória coletiva e dos diferentes discursos que assumem o pré-construído.

“Trata-se de evidenciarmos o esquema enunciativo, determinando os papéis relacionados a sua produção, destacando-se aqueles ocupados pelo locutor e interlocutor, o enunciador responsável pelo discurso e o seu destinatário” (COSTA, 2009, p. 82).

Para o fenômeno em estudo, destaco o olhar dos (as) professores (as) sobre estudantes negros (as) pós-implementação da Lei 10.639/03, com a finalidade de perceber os efeitos de sentido produzidos por essa Lei na prática docente. Nesse sentido, compreendemos a importância de considerar, nos enunciados dos sujeitos, a exterioridade vinculada a eles, dentro de um contexto sócio-histórico e político-cultural. Orlandi (2003) refere que são as

condições em que um acontecimento histórico surge que poderão inscrevê-lo no campo da memória, fazendo emergirem do intradiscurso os dizeres já ditos e esquecidos.

O interesse pelo discurso dos (as) professores (as) sujeitos advém da necessidade de compreender os efeitos de sentido provocados pela Lei 10.639/03 na prática docente, mas, sobretudo, as dificuldades de concretizá-la e de inseri-la no processo de educação das relações etnicorraciais que devem permear todo o currículo da escola, entendendo os sujeitos situados historicamente. Portanto, seus discursos não se originam neles.

Assim, por meio do conjunto de enunciados, optei por captar o olhar de cinco sujeitos professores (as) sobre estudantes negros (as), que se desenha a partir do lugar social que cada um (a) ocupa como sujeito falante (ao ser responsável por uma disciplina e ser gestor (a) da sala de aula) e como sujeito destinatário (quando recebe orientações das esferas federal e municipal que incidem na sua prática). Portanto, busquei trazer à tona como esses sujeitos históricos se comportam diante da Lei 10.639/03, o que verbalizam, quando silenciam ou são silenciados e quando autorizam determinado discurso.

Em minha análise, foi possível organizar, a partir do conteúdo da entrevista, dimensões que permitem responder ao nosso objetivo principal da pesquisa, que é analisar o discurso do (a) professor (a) sobre estudantes negros (as) pós-implementação da Lei 10.639/03 em escola pública municipal de João Pessoa, considerando que o conjunto de enunciados permitiu-nos, à luz do referencial teórico-metodológico, identificar as contradições, os conflitos, as simultaneidades e regularidades encontradas em relação ao olhar dos sujeitos sobre os (as) estudantes negros (as), mas que são próprias do sujeito enunciator e asseguram a proposição de que “os traços discursivos suscetíveis de permitir a reconstituição das regras que, num momento dado, definem ao mesmo tempo os limites e as formas da dizibilidade, da conservação, da memória, da reativação e da apropriação” (REVEL, 2005, p. 18).

3 DISCURSO CONTEMPORÂNEO DO MULTICULTURALISMO

O multiculturalismo vem sendo utilizado quando se aborda a questão da diferença, sobretudo ao se tratar da possibilidade de convivência harmônica de diferentes raças e culturas. Em seu sentido menos problemático, supõe a diversidade vista como pluralidade de identidades e como condição para a existência humana, pois, para Semprini (1999), é complicado entender a trama para a civilização da questão multicultural, sem perceber o quão foi importante para a sociedade ocidental reconhecer e valorizar a noção do termo diferença, já que, para essa cultura, a diferença era vista como uma ameaça diante de uma ideologia universalista em que permeava a cultura política social. Nesse sentido, defende Semprini (1999) que “o multiculturalismo pode ser um revelador da profunda crise – de legitimidade, de eficácia, de perspectiva – que sacode o paradigma político nas sociedades ocidentais” (SEMPRINI, 1999, p. 159).

Esse autor entende que o multiculturalismo também é considerado fruto da crise da modernidade, embora seu discurso não pretenda explicitar as contradições dos grandes ideais da modernidade. Suas reivindicações são positivas diante da crítica que faz à modernidade, uma vez que o discurso do multiculturalismo faz dela a sua própria armadilha, visto que exige o cumprimento do seu projeto civilizatório quanto aos aspectos da justiça, da igualdade e do universalismo (SEMPRINI, 1999). Colaborando com essa premissa D'Ades (2001, p. 236) ressalta que,

no contexto atual da globalização econômica, que é acompanhada pela expansão da cultura de massa, as ideias multiculturalistas se apresentam também como um biombo que protege, nos países desenvolvidos ou em via de desenvolvimento, as culturas minoritárias, depreciadas ou em situação de sobrevivência precária.

O próprio surgimento do multiculturalismo não proveio da Academia, mas daqueles (as) considerados os “outros” da sociedade que povoam o planeta. Ele resulta das lutas desses (as) incontáveis outros, discriminados (as) e excluídos (as), dos movimentos sociais, de modo particular, daqueles (as) ligados (as) às questões étnicas. Sua relação com a Academia só aconteceu mais tarde, mesmo assim, atualmente, há ainda resistência para sua inserção no meio acadêmico.

Para Hall (2003, p. 53), o multiculturalismo “refere-se a estratégias e políticas adotadas para o enfrentamento de problemas de diversidade e de multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais”. Ele assegura que “o multiculturalismo não é uma única doutrina,

não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado. Não é uma forma disfarçada de endossar algum estado ideal ou utópico” (HALL, 2006, p. 50).

No entanto, muitas críticas têm sido direcionadas ao discurso do multiculturalismo. Uma delas é a de que, por um lado, ele se configura como uma estratégia do capitalismo neoliberal, porquanto acolhe e exalta o exótico no espetáculo contemporâneo da cultura do consumo. De outro lado, tem provocado, em muitas regiões, a absorção desses exóticos outros pelos (as) consumidores (as) que mantêm o mercado global do capitalismo tardio. Outras críticas tecidas ao multiculturalismo, segundo Gonçalves e Silva (1998), ocorre quando é considerado como uma política ingênua por conhecer de forma superficial os reais problemas culturais e estimular a fragmentação da vida social. Há quem o perceba como estratégia política de integração social, e outros ainda o reconhecem como um corpo teórico que contribui para a produção do conhecimento, onde fincam suas bases na cultura eurocêntrica, e o multiculturalismo, por sua vez, serviria de antídoto para o eurocentrismo (GONÇALVES; SILVA, 1998).

D’Adesky (2001) considera que essas críticas feitas ao multiculturalismo advêm dos grupos que defendem o princípio da ideologia nacionalista e afirma que, através da via assimilacionista, chegar-se-ia à integração das minorias culturais e étnicas à cultura dominante. São esses mesmos críticos, segundo esse autor, os que não concordam com os programas de ação afirmativa a favor da população afrodescendente, porque entendem que as semelhanças entre os indivíduos são bem maiores do que aquilo que os diferencia e consideram as desigualdades e a competição na sociedade como processos naturais, que necessitam ser mantidos com vistas a garantir o desenvolvimento econômico e social do país.

Como característica da sociedade moderna contemporânea, o discurso do multiculturalismo se estabelece a partir de cada contexto histórico, político e sociocultural. No caso do Brasil, o debate multicultural nos remete a refletir sobre a nossa própria formação histórica e integração à cultura hegemônica e o modo como foi negando-a e afirmando-a. Dessa maneira, o entendimento do povo brasileiro em relação ao “outro” sempre esteve marcado pela sua eliminação “ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negar sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social”, como afirmam Moreira e Candau (2008, p. 17).

Esse aspecto se deve à própria configuração do continente latino-americano, que tem uma forte relação com a dimensão etnicorracial, especialmente o Brasil, onde a história dessa relação não é uma das mais belas, mas recheada de sofrimento e de negação de direitos, principalmente aos indígenas e aos afrodescendentes. Nessa direção, corrobora-se com

Gonçalves e Silva (1998), quando asseguram que “o discurso do multiculturalismo não interessa à sociedade como um todo e, sim, a certos grupos sociais que, de uma forma ou de outra, são excluídos dos centros de decisão por questões econômicas e, sobretudo, por questões culturais” (GONÇALVES; SILVA, 1998, p. 33). Daí também se pode perceber que decorre a dificuldade de avançar no campo da educação básica e da superior para uma educação multicultural.

Tem-se observado, no entanto, que as críticas ao discurso do multiculturalismo recaem também sobre o termo que se proliferou de maneira ampla e confusa, o que dificultou, de certa forma, a consolidação de seu real significado. Considerado polissêmico, amplo e polêmico, o termo, semanticamente, permite várias interpretações, mas seu aprofundamento contribui para as articulações entre educação e cultura. Para facilitar a compreensão e o uso do termo de maneira não equivocada, Hall (2006) propõe que seja feita uma distinção entre os termos multicultural e multiculturalismo.

O autor utiliza o termo multicultural como adjetivo, que descreve os problemas apresentados pelas sociedades contemporâneas, onde diferentes comunidades culturais convivem com a finalidade de viver de maneira comum, sem perder a origem de sua identidade originária. Já o termo multiculturalismo assume a característica de substantivo, quando se refere às estratégias para governar e administrar os problemas provocados por sociedades multiculturais. Ao tratar do termo, Candau (2005) assegura que não há

consenso na literatura disponível, embora a maior parte dos autores proponha uma “análise semântica” para tentar esclarecer o conflito conceitual entre prefixos como multi, pluri, inter, trans. É importante, portanto, ao tratarmos de multiculturalismo, conhecer as diferentes interpretações dessa expressão, entendendo até que ponto se assemelham e em que medida se contrapõem. (CANDAU, 2005, p.75)

Essa afirmativa demonstra todo o conflito e a tensão que permeiam a utilização do termo multiculturalismo, apesar de todas as críticas tecidas por diferentes grupos sob os mais diversos argumentos, como o que fizeram os liberais, os modernizadores, os antirracistas e outros. Hall (2006) concorda que, independentemente de todas as contradições que atingem o multiculturalismo, ele tem sua contribuição a oferecer à trama que envolve a sociedade pós-moderna porque também compreende suas características. Concordando com Michele Wallace, Hall (2006 p. 52) ressalta que

todos sabem [...] que o multiculturalismo não é a terra prometida... [entretanto] mesmo em sua forma mais cínica e pragmática, há algo no multiculturalismo que vale a pena continuar buscando [...] precisamos encontrar formas de manifestar publicamente a importância da diversidade cultural, [e] de integrar as contribuições das pessoas de cor ao tecido social.

Isso significa que uma colaboração do multiculturalismo para grupos como de negros (as), mulheres, homossexuais, idosos (as) e outros marginalizados pode acontecer na conquista de seus direitos, na legitimidade e no reconhecimento por parte do governo, visto que a tendência do princípio do universalismo não consegue incluir as especificidades dos referidos grupos.

Como já foi abordado anteriormente, o multiculturalismo se insere no delineamento da sociedade pós-moderna, que é marcada pela “centralidade da cultura” (HALL, 2006). Concordo com D’Adesky (2001) que uma preocupação do multiculturalismo está situada na busca da valorização do ser humano, através do reconhecimento afirmativo dos valores identificados na cultura de cada sociedade, mas não uma cultura que ocupa a posição de centro, isto é, uma cultura enraizada no cotidiano da vida humana.

Na década de 1960, o Brasil, por meio da educação popular, realizou a articulação entre cultura e educação, que foi se estruturando no espaço da educação não formal, tendo como referência Paulo Freire, cujo pensamento se difundiu como metodologia de ensino no meio da classe popular, em que houve mais concentração de negros (as) do nosso país e excluídos (as) social e culturalmente. Essa situação de alijamento desses (as) brasileiros (as) colabora para promover ainda mais uma situação de tensão na escola frente, ao desafio de lidar com a diversidade cultural, conforme reafirmado por Candau (2005, p. 71):

[...] a escola vive uma tensão que emerge entre, de um lado, ignorar a diversidade sob o ideal da igualdade de trato e acabar empurrando um número cada vez maior de alunos (as) para o fracasso escolar e, de outro, reconhecer e tratar pedagogicamente a diversidade existente, a fim de fazer do espaço escolar um espaço múltiplo e capaz de propiciar a todos um ambiente de construção do conhecimento e de formação humana e cidadã.

Por essa razão, é importante reconhecer que os processos de encontro entre culturas vêm se acentuando cotidianamente, trazendo, segundo Candau (2005), uma preocupação para os cientistas sociais e os antropólogos, no que diz respeito ao estudo dessas realidades e uma compreensão da necessidade de fomentar o debate da educação multicultural, numa dimensão de educação democrática, inserida num mundo profundamente marcado pela pluralidade cultural. No entanto, entendendo o discurso do multiculturalismo como proposta política, distingui os tipos existentes que estariam voltados para diversas sociedades multiculturais (formações sociais) e optei por aquela que iria orientar esta dissertação.

Dos diversos tipos de multiculturalismos existentes e características apresentados por Hall (2006)³, tomei como referência para este estudo o multiculturalismo crítico, porque deve estar contextualizado e inserido numa agenda política de mudanças que considera as representações de raça, etnia, gênero e classe como o resultado das lutas sociais, tendo em vista que a transformação das relações sociais, culturais e institucionais é gerada no interior delas, e a diversidade cultural se consolida a partir de uma política de compromisso e de justiça social.

Candau (2005) adverte, no entanto, que o multiculturalismo crítico traz um discurso que se recusa “a entender a cultura como não conflitiva, harmoniosa ou consensual. Para essa autora, as questões relativas à diferença são determinadas pelos processos históricos, pelas mentalidades e ideologias, pelas relações de poder e mobilizam processo políticos e sociais” (CANDAU, 2005, p. 84). Isso significa que esse tipo de multiculturalismo compreende que as relações culturais são permeadas pela história e atravessadas por relações de poder e discursos preconceituosos e discriminatórios, mas também fortemente imbricados nas desigualdades sociais e nas complexas realidades que se apresentam. Diante dessa afirmativa, recorri aos conceitos de raça, etnia, racismo e democracia racial, na perspectiva de entender sua mobilidade, com base no processo cultural e social instalado na sociedade contemporânea.

3.1 A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DE RAÇA, ETNIA E DEMOCRACIA RACIAL

Muito já se discutiu e debateu sobre os conceitos de raça e etnia no Brasil, o que não significa que já exista um consenso sobre a semântica desses termos, posto que as novas configurações sociais da sociedade contemporânea fazem emergirem diversas interpretações que se traduzem em discursos, sentidos em torno das palavras raça e etnia, que nos interpelam a rediscuti-los no contexto do fenômeno em estudo, numa tentativa de desvendar suas opacidades.

³ O multiculturalismo conservador insiste na assimilação da diferença das tradições e dos costumes da maioria; o multiculturalismo liberal busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao *mainstream*, ou sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, que tolera certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado; o multiculturalismo pluralista avaliza diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupos distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal; o multiculturalismo comercial pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades foi publicamente reconhecida, os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuir o poder e os recursos. O multiculturalismo corporativo (público ou privado) busca “administrar” as diferenças culturais da minoria, visando aos interesses do centro; o multiculturalismo crítico ou revolucionário enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência (HALL, 2006, p. 51).

Para compreender os termos, fundamento-me nos pressupostos de Gomes (2005), Moore (2007), Munanga (2004) e outros como Cashmore (2000), que convergem como posicionamento político nas referidas concepções. Assim, a etimologia da palavra raça tem sua raiz na língua italiana, *razza*, advinda do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. É sob a definição de categoria e espécie que, no Século XVII, o conceito de humanidade passa a ser questionado, e o olhar do mundo ocidental se volta para os povos recém-descobertos: os (os) ameríndios (as), negros (as) e malésios (as), vendo-os (as) como os “outros”, já numa condição de seres inferiores, respaldados pela Igreja que, na época, detinha o poder de explicar os fenômenos naturais e sociais.

Apenas no Século XVIII, o monopólio da Igreja foi substituído pelo Iluminismo, através da racionalidade dos filósofos que tomam para si o poder do conhecimento, tentando encontrar na razão explicação para os fenômenos que antes eram vistos sob a ótica religiosa. Os filósofos iluministas começam a utilizar o termo raça para designar os considerados “outros”, o que, segundo Munanga (2004), desemboca numa questão hierárquica, por meio da qual essa classificação deu voz a toda uma escala de valores construída através do conceito de *raças*. Ainda no Século XVIII, a cor da pele passou a ser um referencial para a distinção das raças, e a humanidade ficou organizada em três grupos: branco, amarelo e negro, que se constituíram em três raças. Essa organização ficou fortemente inscrita no imaginário coletivo.

Foi graças às descobertas da genética humana, no Século XX, que a divisão das três raças perde consistência teórica, pois há a constatação de que os marcadores genéticos, encontrados no sangue e a quantidade de melanina existente no corpo humano, são os definidores de fenótipos, que podem aparecer em maior ou menor quantidade nas diferenças raças. Portanto, o avanço nos estudos da biologia molecular, da genética humana e da bioquímica, de acordo com Munanga (2004, p. 19), permite-nos afirmar que o termo “raça não é uma realidade biológica, mas apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas”.

Biológica e cientificamente, as raças não existem, mas Munanga (2004) adverte que o grande equívoco dos naturalistas dos Séculos XV e XVI foi terem atrelado à classificação dos grupos humanos uma relação hierárquica de valor entre as características biológicas e os aspectos psicológicos, morais, culturais e intelectuais, provocando, para além da classificação, um sentimento de superioridade e/ou de inferioridade entre elas.

Sob a influência do conceito da hierarquização das raças, surgiu, no Século XX, a Teoria da Raciologia, que protagonizou os horrores da II Guerra Mundial, baseada na purificação da raça. A referida teoria repercutiu muito bem no Brasil, nas décadas de 50 a 70

do Século XIX, quando foi disseminada a concepção de branqueamento e miscigenação no país, respaldada pelo Conde Gobineau, que a considerava inevitável para os (as) brasileiros (as). O desejo de branquear o país também encontrou ressonância em autores como: Oliveira Viana, Roquette Pinto e Arthur Ramos.

Munanga (2004) refere que, na sociedade atual, o conceito de raça vem carregado de ideologia e esconde algo que não é proclamado, mas permeado pelas relações de poder e de dominação. Nesse sentido, Gomes (2005) acrescenta que o termo é uma construção social, política e cultural e, por isso, forjado nas relações sociais e de poder dentro de um contexto histórico. Reconhecendo o conceito a partir desse campo semântico, há aqueles, entre o movimento negro e alguns (algumas) sociólogos (as), que utilizam o termo sem considerar o aspecto biológico e descartam a ideia de existência de raça superior ou inferior. Assim,

usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais; mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (GOMES, 2005, p. 45).

Eles (as) justificam que o uso do termo poderia contribuir com a construção e o reconhecimento das identidades negras, abrindo espaços para compromissos políticos democráticos com fins de retomar as lutas antirracistas. Logo, o uso do termo, atualmente, não é consensual, porquanto consolida um embate entre os que defendem a extinção do uso, porque compreendem que sua relação lexical se alia a um discurso autoritário e antidemocrático, e os que, embora admitam a não existência da “*raça biológica*” em relação à espécie humana, empregam o termo como caráter de luta social.

Diferentemente do termo *raça*, o conceito de etnia tem raiz no grego *ethnos*, que significa “povo” e está fundado de forma sócio-histórica, cultural e psicológica. É definido por Munanga (2003, p. 12) como “um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território.” Isso significa que, numa mesma comunidade, poderão existir várias etnias. Nessa perspectiva, Cashmore (2000, p. 196) define o termo como “pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns”.

Na opinião de Munanga (2003), o termo vem sendo usado na linha do “*politicamente correto*”. A opção do autor é de utilizar, com base na dimensão política e ideológica, os conceitos “negros” e “brancos” ou “população negra” e “população branca”. Para isso, ele se apoia nos pressupostos de Jean Hiernaux (biólogo e geneticista), que concebe população

como “um conjunto de indivíduos que participam de um mesmo círculo de união ou de casamento e que, *ipso facto*, conservam em comum alguns traços do patrimônio genético hereditário” (MUNANGA, 2003, p. 13).

Cunha Júnior (2007), por sua vez, usa o termo “afrodescendência” tendo como referência a base histórica e os processos de formação de identidade afrodescendente. Afirma esse estudioso que “afrodescendência é um conceito de base étnica dado pela história sociológica dessas populações” (2007, p. 70), tendo como contornos a natureza política e cultural. Portanto, ao empregar o termo afrodescendente, remete àqueles (as) que assumem a origem africana. Nesse caso, devem-se considerar negros (as) e mestiços (as). Essas duas categorias (afrodescendência e afrodescendente) se aproximam da escolha lexical que fiz para o fenômeno que decidi investigar.

Convém enfatizar que o problema não consiste em usar os termos “*raça*” ou “*etnia*”, mas ter consciência de qual enfoque ideológico e político se atribui a eles e, sobretudo, ultrapassar a ideologia dominante que forjou a identidade mestiça, numa tentativa de construir a unidade nacional. Ao mesmo tempo, é preciso compreender como o racismo se instala na sociedade contemporânea, porque, na verdade, ele “não precisa mais do conceito de *raça* ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de *etnia*, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem, e as *raças* de ontem são as *etnias* de hoje” (MUNANGA, 2003, p. 12-13).

O estudioso cubano, Carlos Moore (2007), também chama a atenção para os equívocos que vêm ocorrendo em torno do conceito de racismo. Para ele, atualmente, há uma visão trivializada e asseptizada desse termo e, no cotidiano, os conceitos de racismo e os preconceitos se misturam com facilidade. Porém, adverte o autor que o racismo é uma construção histórica e determinada, enquanto que os preconceitos são fenômenos universais, atemporais e transversais. Teoricamente, o racismo está constituído de uma

ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados *raças* contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo essas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. (MUNANGA, 1999, p. 25)

Pautado nessa fenotipização, o racista cria um sentido sociológico que o faz demarcar sua superioridade, humilhação e ódio em relação ao afrodescendente. Ele se alimenta da dor e do sofrimento do outro, aqui entendido como o (a) negro (a), pois hoje as práticas discriminatórias são usadas pelo discurso popular como sendo racismo. Para Moore (2007, p. 212), “o racista usufrui de privilégios e do poder total, enquanto o alvo do racismo

experimenta exatamente a experiência contrária. Porém, a luta contra o racismo é em prejuízo do racista. Nessas circunstâncias, é insensato pregar a mera ‘reconversão’ moral do racista”.

D’Adesky (2001), concordando com Edson Borges e Carlos Alberto Medeiros, afirma que o racismo é um comportamento social que está presente na história da humanidade e se expressa de várias formas, em diferentes contextos e sociedades. Segundo eles, o racismo se expressa de duas formas interligadas, a individual e a institucional. A primeira encontra-se nas relações interpessoais cotidianas, e a segunda mobiliza mecanismos de instituições públicas com a finalidade de discriminar os (as) negros (as), podendo apresentar-se de forma explícita ou não.

Convém observar que o racismo escondeu-se, desde a época da abolição e da proclamação da República, sob a égide da democracia racial, quando a ascensão social de alguns poucos mulatos serviu de generalização para se afirmar que a sociedade havia reconhecido socialmente todos os mulatos a partir da miscigenação. O Brasil caracterizou-se como sendo o paraíso entre as nações. No entanto, os negros continuavam a enfrentar as discriminações perversas da elite brasileira. Esse mesmo grupo social mobilizou-se em torno do ideal de branqueamento que propunha, através do processo de imigração europeia, tornar o país menos negro.

Ressalte-se, no entanto, que a criação do termo democracia racial, muitas vezes atribuída ao sociólogo Gilberto Freyre, devido às suas ideias que anunciava em seus discursos uma imagem da democracia brasileira sem barreiras éticas e sociais, foi utilizado pela primeira vez, de acordo com Guimarães (2011), por Arthur Ramos, em 1943, por ocasião de um seminário sobre a democracia num mundo fascista. Do mesmo modo, Freyre, em 1937, período marcado pela ditadura de Getúlio Vargas, realça o significado da experiência da civilização luso-brasileira para os países democráticos, objetivando fazer frente aos posicionamentos defendidos pelo governo de Vargas, que se assemelhavam aos regimes nazistas e fascistas estabelecidos na Itália e na Alemanha.

Apenas em 1962, Freyre chega a utilizar a expressão “democracia racial”, ao defender o colonialismo português na África e criticar a influência estrangeira sobre os negros brasileiros através do conceito “negritude”, cunhado por Aimé Césaire, em 1937, e reelaborado, posteriormente no Brasil, por Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos (BASTIDE, 1961 *apud* GUIMARÃES, 2011, p. 7). Contudo, é inegável que Freyre legitimou cientificamente a inexistência das discriminações raciais no Brasil. Porém, é em meio a esse cenário de desconhecimento das desigualdades raciais que, na década de 1930, o movimento político negro do Brasil, conhecido pela Frente Negra Brasileira, contrapõe-se à democracia

racial, denunciando para o movimento negro americano as condições de vida dos afrodescendentes brasileiros ao evidenciar, de acordo com Guimarães (2011, p. 3), que

o abandono a que está relegada a população negra, sua falta de instrução e seus costumes arcaicos, como responsáveis pela situação de “degenerescência” dos negros. Até mesmo o “preconceito de cor”, de que se ressentem os negros, é parcialmente atribuído à fraqueza moral das populações negras.

Essa resistência dos movimentos políticos negros do Brasil tornou-se bem mais firme a partir da década de 1980, respaldada pelo pan-africanismo de DuBois, no afrocentrismo de Diop, no anticolonialismo de Fanon e no quilombismo de Abdias do Nascimento (GUIMARÃES, 2011). Nesse mesmo período, a democracia racial, reconhecida pela Academia brasileira como “mito”, serviu de referência para o entendimento da discrepância existente no país entre o discurso e a prática estabelecida em relação ao preconceito racial. Assim, o “mito da democracia racial” passa a ser compreendido como sinônimo de racismo. Numa visão que se coadunou com o pensamento do movimento negro, ou seja, visto como “mito”, a democracia racial adquire uma conotação de farsa, de ideologia racista, denunciada por Florestan Fernandes desde 1964, sendo também objeto da bandeira de luta do movimento negro por muito tempo, o que me levou a entender atualmente que “o mito da democracia racial, portanto, não poderia ser interpretado apenas como ‘ilusão’, pois em grande medida fora e ainda é um ideário importante para amainar e coibir preconceitos” (GUIMARÃES, 2006, p. 269).

Diante do quadro em que se encontra a população afrodescendente na atualidade, verifica-se que o mito da democracia racial não contribui para o avanço das relações etnicorraciais, pois é através das experiências positivas ou negativas, que se trava por meio das relações interpessoais e/ou institucionais, aliado à nova configuração cultural imposta na sociedade atual, que o (a) negro (a) vai construindo sua identidade.

3.2 IDENTIDADE E DIFERENÇA

A antropóloga Nilma Lino Gomes afirma que a “identidade não é algo inato [...] mas se refere a um modo de ser no mundo e com os outros, consistindo em um fator importante na criação de redes de relações e de referências dos grupos sociais (GOMES, 2005, p. 41). Sem se deixar prender apenas ao nível da cultura, a identidade, de acordo com a autora, envolve os níveis social, político e histórico.

Consideram-se como referência para a definição de identidade o contexto e o paradigma da sociedade pós-moderna que, mediante as mudanças, provocaram o deslocamento e a fragmentação das identidades, que antes eram entendidas como fixas e fiéis ao pensamento cartesiano. A partir daí, o mundo moderno introduz um conceito de identidade ainda complexo. Contudo, foi preciso perceber, de acordo com Hall (2006), alguns impactos ocorridos sobre o sujeito com o processo de globalização, como a construção das identidades, que acontece de forma processual, com base em simbologia do inconsciente e associada à linguística estrutural, também fortemente marcada por relações de poder.

O conceito de identidade cultural nacional vai, aos poucos, sendo desfeito, e a certeza de que a cultura nacional já estava marcada nos genes e, portanto, se nascia com ela, cedeu lugar ao pensamento de que as identidades são construídas processualmente, sendo influenciada por representação cultural. Essa compreensão do conceito de identidade construída culturalmente é sustentada por Stuart Hall e discute “as dimensões político-culturais da globalização, da política nacional e da articulação teórica dos movimentos antirracistas” (*apud* WANDERLEY, 2009, p. 99).

Logo, pode-se considerar que uma das consequências mais notórias do processo de globalização foi o enfraquecimento das identidades culturais nacionais, até então vistas como fortes e intactas, por meio da infiltração cultural, que criou uma pluralidade de estilos e valorizou a efemeridade, a diferença e o pluralismo cultural. Hall (2005, p. 75) afirma que, “confrontados por uma gama de diferentes identidades que fazem apelos a diferentes partes de nós, parece possível fazer uma escolha, pois, através da difusão do consumismo, houve o surgimento do ‘supermercado cultural’”.

Dessa forma, a identidade vai sendo construída como um produto que compreende discursos políticos e culturais e histórias particulares, sendo produzida em tempos específicos, ao mesmo tempo em que a “etnia, a raça, o gênero, a sexualidade, a idade, a incapacidade física, a justiça social e as preocupações ecológicas produzem novas formas de identificação” (SILVA, 2003, p. 31).

No dizer de Hall (2005), como uma construção cultural, a identidade é forjada nos discursos sociais que transitam na sociedade, onde os sujeitos são compreendidos como históricos e, portanto, suas identidades se constroem a partir do lugar social que eles ocupam. Ao mesmo tempo, defende (WANDERLEY, 2009, p. 101) que “as culturas e identidades, provavelmente não serão esmagadas pela globalização do pós-moderno, elas estão no processo de reconfiguração e conceptualização”.

Nesse processo de construção e de reconstrução da identidade, alguns elementos constitutivos precisam ser considerados como relevantes. Quando se remete à formação de identidade, está imbuída de subjetividade, em que se encontram pensamentos e sentimentos. Mesmo estando inseridos num contexto social, eles dão sentido ao que existe como identidade; aquilo que se apresenta só tem significação mediante a diferença. Para Hall (2006), identidade e diferença são inseparáveis e, por serem interdependentes, partilham de resultados de atos de criação linguística, produzidos social e culturalmente. Essa interdependência entre a identidade e a diferença é sustentada pela perspectiva crítica do multiculturalismo que, apoiada por uma concepção pós-estruturalista, considera a diferença fruto de um processo linguístico e discursivo. Nesse sentido, “a ênfase na identidade resulta na ênfase na diferença” (GOMES, 2005, p. 41).

Para Silva (2007, p. 87), a diferença não é algo natural, mas discursivamente produzida. Ela é sempre uma relação: não se pode ser ‘diferente’ de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada, precisamente, como “não diferente”. Silva (2007) concebe que, para que o “diferente” tenha característica de negatividade ou de positividade, ele deve ser visto em relação ao “não diferente”, em que o sentido positivo ou negativo é determinado pelas relações de poder que existem entre eles.

Em se tratando da diferença, Silva (2007) adverte que há uma crítica sobre a visão pós-estruturalista, em que se enfatiza a produção da diferença por meio dos processos discursivos, ao passo que, na perspectiva “materialista”, em especial, tomando o exemplo do racismo, a dimensão do discurso não dá conta de analisar a discriminação e o preconceito, pois necessitam ser examinados sob a ótica econômica e política.

A visão crítica do multiculturalismo tem incidência no campo da educação, já que foi nessa área que se originou, quando os grupos minoritários questionaram o caráter dominante que permeava o currículo estadunidense e procuraram inserir na base do currículo as contribuições das culturas subordinadas. Ainda para Silva (2007), a educação, nessa perspectiva, deveria trabalhar as diferenças na perspectiva de que elas “estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através da relação de poder” (SILVA, 2007, p. 88) e, sendo assim, as práticas educativas precisariam ultrapassar a dimensão da tolerância e do respeito frente à diferença, sem valorizar a relação de poder que se estabelece, mas questioná-la partindo do pressuposto do que vem produzindo-a e reproduzindo-a na sociedade.

Concebendo a diferença como resultado da relação de poder, percebe-se o enfoque apontado pela implementação da Lei 10.639/03 para além da formalidade de um conteúdo que resgate a história e a cultura negra nas escolas. Há uma preocupação muito forte para que seja

consolidado um trabalho pedagógico voltado para as relações etnicorraciais, que extrapola as paredes da sala de aula e se infiltra em todas as ações do projeto educativo escolar.

Salienta-se, todavia, que o reconhecimento do processo histórico, no qual a educação multicultural foi forjada, resulta de entrelaçamento dos processos de resistência do Movimento Negro, das políticas educacionais impostas pelos organismos internacionais ligados ao Banco Mundial e ao FMI, e das ações na perspectiva de contra-hegemonia do grupo de instituições aliadas à ONU. Verifiquei que, embora de forma tímida e lenta, é nessa arena de conflitos em que é possível identificar sinais de ações positivas em vista de se efetivarem mudanças no campo das relações etnicorraciais.

4 PENSAMENTO NEGRO NAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

No Brasil, o discurso sobre as políticas de ações afirmativas pressupõe o reconhecimento da luta do Movimento Negro contra a discriminação racial, de modo especial, nesses últimos 20 anos, ao buscar benefícios para os (as) afrodescendentes. Contudo, verifiquei a importância de compreender o movimento de inserção das políticas de ação afirmativa no país, a partir do engendramento de outras políticas relacionadas às ideias liberais no âmbito internacional, mas que contribuiu para o desencadeamento dessas políticas no Século XX.

Nesse sentido, busco apresentar o processo de construção das políticas compensatórias a partir de dois grupos constitutivos: o primeiro composto pelas instituições ligadas ao Fundo Monetário Internacional (FMI), em que estão o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), que lançam programas de combate à pobreza e aos grupos historicamente discriminados. O segundo grupo compreende os organismos vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU), como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), que investem em ações voltadas para o desenvolvimento humano, centralizando-as na qualidade de vida das pessoas, permitindo que haja crescimento econômico equitativo, baseado num desenvolvimento sustentado. Para isso, fiz um recorte para as propostas relacionadas à educação, que é o foco do fenômeno em estudo, mas sem perder de vista os efeitos advindos da ordem financeira.

O desenvolvimento de ações de combate à pobreza realizado pelos organismos internacionais financeiros alia-se à crise social e ao risco de diminuição da acumulação do capital e da manutenção da ordem econômica vigente. O perigo econômico que se impõe pelo novo cenário instituído na sociedade contemporânea obriga, de certa maneira, que se proceda a uma intervenção social, o que demonstra que,

para amenizar o resultado dos ajustes estruturais propostos pelo FMI e Banco Mundial e, ao mesmo tempo, administrar possíveis insatisfações populares, eles assumem, em suas propostas, objetivos de redução da pobreza e da necessidade de instituição de fundos específicos para a implementação de políticas ‘especiais’ (ROCHA, 2006, p. 31).

Observa-se, então, que as políticas econômicas implantadas por esses organismos são geradoras da pobreza mundial e não lhes interessa reduzir as desigualdades sociais, pois o

grande propósito consiste em defender o projeto neoliberal. Essa defesa se explicita quando os referidos organismos internacionais propõem ao governo brasileiro, por meio do documento *Brasil: justo, competitivo e sustentável*, a “continuidade das políticas de ajuste fiscal, a elevação do superávit primário, o fim da gratuidade do ensino universitário público, a revisão dos direitos trabalhistas, a autonomia do Banco Central e a reforma da previdência” (ROCHA, 2006, p. 32-33).

Ainda segundo o autor, o documento mostra que o aumento de recursos destinados à “proteção social” deve ser encontrado na revisão do financiamento da universidade pública e da reforma da Previdência do setor público, dois setores que incidem diretamente sobre a parcela da população de baixa renda. Isso nos revela também que o combate à pobreza proposta por esse grupo deve acontecer com os recursos que já são dos empobrecidos, isto é, uma ação que em nada incide na redistribuição de renda, o que nos faz lembrar o dito popular: “fazer caridade com o dinheiro dos outros”.

A dimensão etnicorracial no documento do Banco Mundial está inserida nas propostas de combate à pobreza, mas é importante destacar que, contraditoriamente, o documento, ao mesmo tempo em que admite como problemático o mito da democracia racial instituído nos discursos públicos brasileiros, reconhece “evidências de que a mobilidade social é mais baixa entre os (as) negros (as), no controle da educação e outras características” (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 89), o que põe a discriminação racial como a causa mais provável para a manutenção de tais situações e verifica que só a extinção do mito de democracia racial resolveria as desigualdades sociais enfrentadas pelos afrodescendentes.

O Banco assume um posicionamento contrário ao programa de ações afirmativas implantados no governo Fernando Henrique Cardoso, especialmente em relação à instituição de cotas para negros (as) em instituições federais.

O Brasil estabeleceu cotas raciais para as contratações feitas em alguns de seus órgãos federais, e há propostas para o uso desse tipo de parcela nas admissões às universidades. Entretanto, essas cotas apresentam no mínimo duas desvantagens: a primeira refere-se à reação e à polarização que podem produzir, causadas pela “discriminação inversa”; a segunda diz respeito ao teste racial de difícil aplicação no Brasil, uma vez que a sociedade não está dividida entre categorias sociais baseadas em raça como em outros países (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 88).

Outro documento do Banco Mundial destinado ao Brasil, que contém ações de enfrentamento à pobreza, através de políticas sociais, intitulava-se “*Estratégia de Assistência ao Brasil 2004-2007*” e já se acercava do cenário de outro governo liderado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva. No referido documento, segundo Corragio (1996), fica claro que a finalidade dos organismos internacionais financeiros ao proporem políticas de ações

afirmativas é, senão outra, a de manter a hegemonia dos grupos dominantes. Destaco, entre as medidas de proteção social apontadas pelo documento, a elaboração e a implementação de programas dirigidos às populações excluídas, maior reconhecimento cultural dos grupos excluídos, valorização da cultura, integração do jovem e priorização da educação.

Na análise dos documentos, *“Brasil: justo, competitivo e sustentável”* e *“Estratégia de assistência ao País / 2004-2007”*, Rocha (2006) ressalta que eles também apresentam a importância de trazer para o diálogo de suas estratégias atores sociais e representantes do governo. Mas, de acordo com o autor, essa atitude tem como objetivo dirimir as possíveis resistências que possam surgir em relação às propostas do Banco.

Dessa forma, é possível reafirmar o papel contraditório dos organismos internacionais em formular políticas de combate à pobreza, quando, no escopo da globalização, o interesse deles continua sendo o de aumentar o crescimento econômico das grandes potências. Por essa razão, concordo com Soares (2003), para quem a perspectiva do Banco Mundial está fundamentada na premissa de que “globalização só para o grande capital. Do trabalho e da pobreza, cada um que cuide do seu como puder. De preferência, com um Estado forte para sustentar o sistema financeiro e falido para cuidar do social” (SOARES, 2003, p. 41).

O efeito desse intuito tem incidência no campo da educação, quando as reformas educacionais, na América Latina, sofreram fortes influências do Banco Mundial. No dizer de Torres (1996), o Banco Mundial tornou-se um órgão especialista em assistência técnica da educação e garantiu para si o status de ser fonte e referência em pesquisa educacional mundialmente.

O segundo grupo de organismos multilaterais traz um discurso que procura buscar coerência com o paradigma do desenvolvimento humano e, por isso, parte de uma concepção ampliada de educação através da Conferência da Educação para Todos, destacando-se a importância de atender às necessidades básicas de aprendizagem. Nessa visão, o desenvolvimento tem ligação direta com o bem-estar do ser humano e a aprendizagem estaria correlacionada à qualidade de vida e ultrapassaria a dimensão da escolarização, de forma que

o desenvolvimento humano e produtividade econômica deveriam andar juntos, para que as políticas de redução da pobreza, uma das grandes preocupações decorrentes dos ajustes, fossem implementadas com políticas para além do assistencialismo para com as populações discriminadas e pobres, erradicando a pobreza e criando bases para um desenvolvimento sustentado (PALUDO, 2001, p. 158).

Aqui, o conceito de educação ultrapassa a dimensão de escolarização e alcança o princípio de educação permanente com vistas à universalização do acesso à educação,

valorizando todas as iniciativas da sociedade civil para garantir a qualidade de vida das pessoas, incluindo a inter-relação com outros segmentos sociais.

Ressalte-se que, apesar de a UNESCO e da ONU estarem vinculadas ao capitalismo mundial e à lógica de mercado, os posicionamentos e as ações frente à questão racial e à pobreza diferenciam-se dos organismos internacionais financeiros. Essa diferença pode ser evidenciada nos documentos formulados no Século XX, em que consta que “os principais instrumentos da UNESCO contra a discriminação e o racismo são: a Convenção contra a Discriminação na Educação, de 1960; a Declaração sobre Raça e Preconceito Racial, de 1978; a Declaração sobre Princípios de Tolerância, de 1975, e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, de 2001” (ROCHA, 2006, p. 50).

Ainda na mesma direção, a UNESCO assume as indicações de sugestões da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e a Intolerância ocorrida em Durban, na África do Sul, no ano de 2001, ao lançar a *Estratégia Integrada de Combate ao Racismo* para ser implementada em cinco anos. Nesse mesmo período, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), órgão responsável por fazer articulação com governos, terceiro setor, iniciativa privada, organismos financeiros internacionais e universidades, para assegurar a sustentabilidade do planeta e a melhoria das condições de vida do povo, organizou, junto com o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), o projeto denominado Combate ao Racismo e Superação das Desigualdades Econômicas (Projeto BRA/01/013), que teve início no ano de 2001, com o objetivo de criar um Banco de Dados sobre as desigualdades raciais no Brasil. Esses dados permitiram uma visualização do cenário mais real sobre a situação do (a) negro (a) no país, contribuindo, assim, para o fortalecimento das reivindicações do Movimento Negro.

Assim, entendo que é em meio a essa arena de conflitos entre esses dois grupos multilaterais que defendem ações de combate à pobreza, cada um com seus interesses, que o Movimento Negro insere suas lutas, suas preocupações e suas exigências buscando a consolidação de políticas afirmativas que possam melhorar as péssimas condições de vida de que os (as) negros (as) são vítimas. Por outro lado, compreendo que a habilidade de lutar e de resistir quando preciso, é uma de suas características, desde o período do tráfico negreiro, quando muitos (as) preferiram o suicídio a trabalhar como escravos (as) no Brasil e, mesmo aqueles (as) que aqui chegaram sempre encontraram formas de demonstrar resistência ao escravismo, ora se negando a realizar o trabalho a que eram destinados (as), ora provocando abortos para que seus descendentes não passassem pelo mesmo absurdo.

A forma de resistência de maior relevância e mais organizada e eficaz que incomodou o governo brasileiro foi, sem dúvida, a instituição dos quilombos⁴, no Século XVI, cujo efeito para os (as) negros (as) fugitivos significava a realização do sonho de liberdade, embora os senhores de escravos (as) compreendessem como um grande ato de insubordinação que provocava uma diminuição de mão de obra em todos os setores da sociedade.

O movimento de organização dos quilombos estendeu-se pelo Brasil afora e causou revolta nos senhores de escravos (as) na Colônia, sobretudo, contra o Quilombo de Palmares, que somente foi destruído após meio século de luta. Não apagar da memória histórica, todo o processo de resistência significa dizer que, apesar de, atualmente, haver toda uma conjuntura que concorre para o desenvolvimento de políticas compensatórias em prol dos grupos minoritários, o discurso e a ação do Movimento Negro advêm de uma história de luta, rebeldia e de conquistas ao longo dos anos no Brasil.

O recorte do processo histórico das lutas do Movimento Negro é imprescindível para se compreender a sua ação, principalmente, para o momento em que foram se constituindo as bases, com vistas à implementação das políticas de ação afirmativas até a promulgação da Lei 10.639/03 e suas implicações.

4.1 DAS LUTAS DO MOVIMENTO NEGRO À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS

No Brasil, atualmente, abordar a educação das relações etnicorraciais exige a consideração de um cenário político que se consolidou no final da década de 1990, quando o Movimento Negro buscou, de maneira incisiva, que o governo brasileiro retirasse a venda da democracia racial para enxergar o racismo e a desigualdade racial que permeia a atual sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem.

Esse cenário vinha se configurando desde o processo de redemocratização do país, quando os novos líderes do Movimento Negro redimensionavam o foco dos discursos e das ações, anteriormente embasado numa formação discursiva de tendência culturalista⁵ e exercida por meio de políticas clientelistas e corporativistas, para enfatizar as ações para o fortalecimento da identidade negra e para denunciar a democracia racial estabelecida nessa

⁴ Segundo Silva (1995, p. 45), “os quilombos eram pequenos povoados protegidos por fortificações, cuja população se compunha de negros fugidos, mulatos, índios e brancos descontentes com o sistema instituído”.

⁵ A tendência culturalista tem a preocupação “com a recuperação e a preservação dos valores de origem africana ligados à tradição e ao costume, mas também com a luta contra a fossilização e a folclorização dos elementos vivos da cultura” (D’ADESKY, 2001, p. 157).

sociedade, fomentando um início de diálogo e influência juntamente com o Governo brasileiro.

Frente às demandas do Movimento Negro, alguns Estados, como São Paulo, por exemplo, implementaram o Conselho da Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, com a finalidade, segundo Telles (2003), de “monitorar a legislação que defendia os interesses da população negra, sugerir projetos para a Assembleia Legislativa e setores do Executivo e investigar denúncias de discriminação e violência policial” (TELLES, 2003, p. 70). O estado de São Paulo serviu de referência para os demais estados e municípios quanto à implementação dos referidos Conselhos.

O Governo Federal procurava uma aproximação com o Movimento Negro. Para isso, criou, no período do centenário da Abolição da Escravatura, a Fundação Cultural Palmares que, entre outros objetivos, buscava formular políticas públicas para a população negra. Como era ligado ao Ministério da Cultura, concentrou-se no aspecto da cultura e nos direitos culturais, o que, para alguns analistas, contribuiu para se desviar das reais necessidades da população negra concentradas na educação, na saúde, no emprego, na moradia e em outros. No entanto, nesse mesmo momento, os grupos negros e feministas conseguiram importantes vitórias na Constituição Federal de 1988. Telles (2003) refere que, em relação ao aspecto jurídico, as mudanças foram revolucionárias.

A Constituição Brasileira de 1988 revolucionou as bases legais da defesa dos direitos humanos no país e também reconheceu os princípios de tolerância, do multiculturalismo e da dignidade individual. Direitos e identidades tornaram-se a base para centenas de leis antirracistas em vários níveis jurisdicionais. Em particular, o Artigo 5 (inciso 42) tornou a prática do racismo crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão (TELLES, 2003, p. 72).

Essas mudanças também repercutiram no âmbito do funcionamento em setores como o Supremo Tribunal Federal e em outras instituições que passaram a reconhecer os direitos de grupos que sempre ficaram à margem dos princípios da cidadania. No âmbito da política, cresceu o número de negros (as) como representantes do Congresso Nacional, que defendia firmemente os direitos dos (as) negros (as) e assumia a identidade negra, entendida “como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (GOMES, 2005, p. 42). É importante lembrar que, anteriormente à Constituição de 1988, já havia a participação de negros (as), como Nelson Carneiro, Albuíno Azeredo, Alceu Colares e João Alves, no Congresso e no Executivo, mas não se preocuparam em defender os interesses da população negra (TELLES, 2003).

No entanto, apesar dos ganhos que o Movimento Negro alcançou, frutos de seu trabalho na Constituição de 1988, no âmbito da educação, as proposições feitas à Assembleia Nacional Constituinte sofreram várias alterações até se chegar ao texto da redação final.

De acordo com Rodrigues (2005), os dois artigos encaminhados à subcomissão dos (as) negros(as), da população indígena, das pessoas deficientes e das minorias se apresentava da seguinte forma: Art. 4º- “A educação dará ênfase à igualdade dos sexos, à luta contra o racismo e todas as formas de discriminação, afirmando as características multiculturais e pluriétnicas do povo brasileiro”; Art. 5º- “O ensino de “história das Populações Negras do Brasil” será obrigatório em todos os níveis da educação brasileira, na forma em que a lei dispuser”.

A comissão da ordem social e a comissão de sistematização deram uma nova redação aos artigos, condensando-os num único: Art. 85 – “O poder público reformulará, em todos os níveis, o ensino da história do Brasil, com o objetivo de contemplar com igualdade a contribuição das diferentes etnias para a formação multicultural e pluriétnica do povo brasileiro”. Por fim, verificou-se que o teor do artigo necessitaria de uma legislação específica e, por isso, mais uma vez, a proposta foi alterada e passou a ter a seguinte redação: Art.242. “O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.

Essa última redação parece vir em consonância com outros artigos da Constituição, que não evidencia as particularidades de gênero, raça e religião, o que reforça a compreensão de uma sociedade harmoniosa e sem conflitos. Em sua análise sobre essa redação, D’Adesky (2001, p. 189) afirma que “ela leva em conta a diversidade étnica e o pluralismo cultural, embora não reconheça explicitamente essas especificidades, ainda que manifestadas na sociedade”.

O foco dos discursos e das ações do Movimento Negro passou a ser o racismo e a desigualdade racial. A existência de alianças de seus líderes com setores internacionais possibilitava a realização de campanhas contra a situação de exclusão em que vivia a maioria dos (as) negros (as) no Brasil, ganhando destaque nacional e internacional. Em meio a essa conjuntura, surgem várias Organizações Não Governamentais (ONGs), cujo trabalho se relacionava às questões de raça – Instituto da Mulher Negra Brasileira (São Paulo), Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdade (São Paulo), Centro de Articulações de Populações Marginalizadas (Rio de Janeiro), Instituto de Pesquisa das Culturas Negras, também no Rio de Janeiro. Algumas dessas organizações eram financiadas por instituições europeias que permitiam a contratação de vários profissionais qualificados. Dessa forma, o

Movimento Negro se fortaleceu através de ONGs e acirrou as campanhas antirracismo com estratégias mais eficazes, como as campanhas educativas na mídia para combater e denunciar as diferentes situações que se apresentavam no momento demonstrando o racismo brasileiro.

A partir desse novo cenário que, aos poucos, foi se configurando, emergiu um pensamento contrário ao mito da democracia racial, quando a sociedade e o governo brasileiro admitiram a existência e a prática de racismo no país, confirmando o que as pesquisas oficiais já apontavam e exigindo do Estado uma condição de direito e de cidadania para a população negra brasileira. No campo acadêmico, ampliou-se o leque de estudos voltados para a questão da raça em várias disciplinas, especialmente nas Ciências Sociais. As pesquisas realizadas pelo IPEA, órgão federal, reforçaram o panorama da desigualdade racial no país e ofereceram subsídio ao Movimento Negro para exigir medidas assertivas de combate ao racismo do governo federal.

Com essa perspectiva, a “Marcha de Zumbi dos Palmares – contra o racismo, pela cidadania e a vida” - organizada pelo Movimento Negro e ocorrida no dia 20 de novembro de 1995, contou com expressiva participação dos líderes do Movimento e da Sociedade Civil (O quê?) organizada e, em reunião, exigiu, por meio de um documento, encaminhado, na época, ao então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, contendo propostas concretas para o fomento de políticas públicas de combate ao racismo. Na ocasião, o presidente recebeu o movimento da Marcha Zumbi dos Palmares, afirmando que, “para que pudesse se concretizar o ideal de democratização do Brasil, os que lutam pela democracia e pela liberdade deveriam assumir também a luta em favor da igualdade racial” (WERNECK, 2005, p. 1). Com essa declaração, demarcava a primeira vez, no dizer de Telles (2003), que o governo brasileiro admitia oficialmente a existência do racismo no Brasil, instituindo um Grupo de Trabalho Interministerial, com o objetivo de planejar propostas inclusivas para a população negra. No entanto, o referido documento, que contava, inclusive, com o apoio de alguns parlamentares e chefes de governo, não passou de uma carta de intenção que nunca se concretizou.

O ano de 1996 trouxe novas esperanças para o Movimento Negro porque contou com iniciativas do governo federal, na direção de políticas públicas voltadas para os (as) afrobrasileiros (as) e apoiou o “Seminário Internacional sobre o Multiculturalismo e Racismo”, criou o Programa Nacional de Desenvolvimento Humano – PNDH, com objetivos de curto, médio e longo prazo para as mulheres, pessoas com deficiências físicas, povos indígenas e pessoas negras, em especial, buscando desenvolver políticas de ação afirmativa para promover, social e economicamente, a comunidade negra.

Telles (2003) ressalta que a expectativa dos líderes do Movimento Negro, quanto às decisões do Presidente Fernando Henrique Cardoso, estava relacionada à sua história acadêmica, quando ele demonstrou interesse pelas questões de raça, mas, ao assumir a função política de chefe de governo, seu discurso, sobretudo, durante o Seminário Internacional, esteve influenciado, principalmente, pelos argumentos dos intelectuais brasileiros, convidados (as) para coordenar os trabalhos, adotando uma posição em defesa da valorização da democracia racial, restringindo a relevância de uma política pública de ação afirmativa para negros (as). Com esse posicionamento, o Governo Federal, representado pela figura do Presidente, abjurava a memória discursiva de sua formação acadêmica, negando o próprio discurso:

Sou comprometido pessoalmente com os estudos da questão negra no Brasil. Escrevi dois livros sobre a matéria, na época em que se mantinha a ideia de que, no Brasil, não havia um problema negro e que não havia discriminação racial. Com o professor Florestan Fernandes e com Otávio Ianni, sob a inspiração de Roger Bastide, fizemos pesquisas que mostraram o oposto: havia preconceito, havia discriminação. E para que pudesse se concretizar o ideal de democratização do Brasil implicaria que os que lutam pela democracia e pela liberdade, assumissem também a luta em favor da igualdade racial (BRASIL, 1998)⁶.

Assim, concordo que o sujeito desse discurso “não é homogêneo, seu discurso constitui do entrecruzamento de diferentes discursos, de discursos em oposição, que se negam e se contradizem” (FERNANDES, 2008, p. 26).

Ainda em relação ao evento do Seminário Internacional, destaca-se a participação das lideranças do Movimento Negro, que ficou restrita à condição de expectadores (as), levando-nos ao encontro de uma memória coletiva em que os detentores do conhecimento pertencem à Academia. Portanto, dessa forma, o discurso pronunciado pelos (as) negros (as) não tem cientificidade. Isso significa, como entende Brandão (2004), que uma memória que pressupõe um enunciado inscrito na história permite formulações já enunciadas. Portanto, o conhecimento da sociedade civil sempre está presente no âmbito do senso comum, e a Academia se esquece, como afirma Cunha (2010, p. 3), de que “todos os povos, em seus mais remotos momentos históricos, foram dotados de conhecimento científico e tecnológico (apresentando entre si peculiaridades quanto a conceitos, objetivos e métodos empregados) para atender aos níveis de complexidade de suas sociedades”.

Ao mesmo tempo, também é possível verificar a consolidação de uma relação de poder, visto que, para a Teoria do Discurso, o poder permeia toda a esfera pública e privada, o que corrobora as palavras de Foucault (2008), quando refere que o que o poder se manter e ser

⁶ Artigo eletrônico sem paginação.

aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que, de fato, permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discursos. Nesse sentido, o recuo do governo federal, em relação às políticas de ação afirmativa para negros (as), após as declarações de acadêmicos (as), não conseguiu impedir o efeito de sentido produzido pelos posicionamentos do Presidente Fernando Henrique Cardoso anterior ao evento entre vários setores da sociedade civil.

De certa forma, considera-se que, no período entre 1995 e 1999, houve uma proliferação de programas de combate à discriminação racial, muitos deles financiados pelos governos federal, estadual e municipal e pelas ONGs. Entre os diversos programas, destacaram-se os cursos preparatórios para o vestibular, direcionados para negros (as) e carentes e iniciados no Rio de Janeiro, mas disseminados em vários estados atualmente para a compreensão da história e da cultura afrobrasileira e da africana. No entanto, as propostas de leis de ação afirmativa que tramitavam no Congresso Nacional ficaram na pendência. Nesse sentido, numa determinada formação social, há procedimentos de exclusão e interdição, porque “se sabe que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 1988, p. 9). Ao que parece, em cada época, há um espaço de ordem que constitui os saberes que podem ser reivindicados, um espaço que é condição de possibilidade do aparecimento de saberes não aprovados cientificamente. Há práticas discursivas que determinam o que pode ser dito e como.

Telles (2003) assevera que, até o ano de 2002, os dois projetos mais ousados, em nível de ação afirmativa, foram apresentados pelo ex-presidente, José Sarney, e pelo deputado federal, Paulo Paim. O primeiro propunha cotas nas universidades brasileiras, e o outro, denominado Estatuto da Igualdade Racial, também estabelecia cotas, mas as ampliava para diferentes setores da sociedade. Ressalte-se o trabalho desenvolvido pelo Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdade – CEERT, em parceria com o Ministério do Trabalho, com a Secretaria dos Direitos Humanos, Ministério da Justiça e a Organização Mundial do Trabalho, que investigaram a discriminação de mulheres, em especial, as negras, em empresas multinacionais instaladas no Brasil, cujo posicionamento era oposto em seu país de origem. Esse trabalho conjunto resultou numa publicação organizada pelo Instituto Ethos, no ano de 2000, e demonstrava que “a diversidade poderia melhorar a produtividade e a imagem corporativa, aumentar a satisfação do trabalhador, harmonizar a empresa ao perfil de seus clientes, diminuir oscilações de vendas e a vulnerabilidade legal” (TELLES, 2003, p. 82).

Assim, considera-se que, nesse período, aconteceu um movimento intenso de ações que buscaram fortalecer a imagem do (a) negro (a) na sociedade e combater a discriminação racial, incluindo a mídia a partir da criação do “Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro”- CIDAN- que se contrapunha à argumentação da mídia de que não havia artistas negros (as) disponíveis porque essa formação discursiva tende a se esforçar para manter uma “vontade de verdade” e, igualmente aos demais sistemas de exclusão, propõe-se a “exercer poder sobre os outros discursos” (FOUCAULT, 1998, p. 19) não legitimados institucionalmente. A mídia, “como prodigiosa maquinaria, destina-se a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade” (FOUCAULT, 1998, p. 20).

A contribuição da globalização também estabeleceu uma rede de ligações com organizações do Movimento Negro e de Direitos Humanos, em nível internacional, permitindo a inserção da questão racial no centro da Agenda Nacional de Direitos Humanos e a atenção do Movimento Negro ao sistema da ONU, incluindo a fiscalização dos relatórios do governo brasileiro às convenções sobre o racismo, sobretudo, a do “Comitê pela Eliminação do Racismo” (CERD), no qual o relatório de 1996, encaminhado pelo Governo Federal, apresentava uma “fotografia” bem diferente dos anteriores, quando estes afirmavam ter a miscigenação reduzida e o racismo no Brasil indicado nos dados estatísticos como sendo desigualdade racial brasileira.

Com a perspectiva de ampliar o diálogo com instituições internacionais, o Movimento Negro conseguiu manter relações com o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento e, após uma série de reuniões, foi possível sensibilizar essas instituições para a necessidade de se promoverem ações voltadas para as questões raciais. A partir daí, outras reuniões com representantes do Movimento Negro, advogados, juízes, promotores e lideranças preocupadas em organizar leis antidiscriminatórias aconteceram. Essas reuniões contaram com uma boa participação, em termos quantitativos, mesmo tendo sido realizadas em estados diferentes, como Florianópolis, Rio de Janeiro e Brasília. No entanto, o aumento de incidentes racistas desencadeou preocupações nos organismos internacionais e, em 1997, a Assembleia Geral da ONU decidiu promover a Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Outras Formas de Intolerância. De acordo com Telles (2003, p. 87),

a Terceira Conferência Mundial contra o Racismo seria parte de uma série de conferências temáticas convocadas pelas Nações Unidas para abordar problemas econômicos e ambientais de seus estados-membros. O fórum internacional debateria propostas durante os meses de agosto e setembro de 2001 em Durban,

África do Sul, local escolhido pelo fato de o sistema de *apartheid* daquele país haver sido o assunto central das duas primeiras conferências.

O Brasil havia assumido sediar uma reunião Regional das Américas para preparar a Conferência Mundial, mas, devido a um incidente com a representante da Fundação Palmares que, durante muitos anos, mediou o contato entre o Movimento Negro e o Governo, anunciou que o país não mais sediaria a reunião, sob a alegação de que a decisão seria dos líderes do Movimento Negro. Posteriormente, o chefe da missão brasileira, em Genebra, apontou como causa para não acontecer a reunião as dificuldades financeiras. Porém, essa justificativa, mais uma vez, não convenceu e provocou, inclusive, a ação da Alta Comissária dos Direitos Humanos das Nações Unidas da época, que necessitou intervir na decisão do Brasil, sem que alcançasse o resultado esperado. A reunião foi transferida para o Chile, mas, no período de 1997 a 2000, estabeleceu-se um movimento de preparação para a Terceira Conferência Mundial. No Brasil, as lideranças do Movimento Negro participaram de treinamentos organizados pelo Programa do *Law Group*. No âmbito internacional, foram organizadas quatro reuniões pela Fundação Sulista para a Educação (Southern Education Foundation), com o objetivo de “discutir ‘relações humanas’ e propor ações para superar as consequências do racismo” (TELLES, 2003, p.89).

Durante essas reuniões, aconteceu outro desconforto envolvendo a delegação brasileira formada por ativistas, acadêmicos e líderes do movimento negro, devido a dois motivos: um relacionado à barreira linguística, e outro referente à pouca relevância dada à questão racial brasileira pelos organizadores e as delegações dos Estados Unidos e da África do Sul. Apenas no ano de 2000, a situação racial brasileira passou a ser vista com mais seriedade pelos sul-africanos e norte-americanos, quando novamente o Movimento Negro, liderado por Abdias do Nascimento, reagiu contra a ausência de representantes negros (as) nos debates sobre racismo nos painéis das reuniões preparatórias para a Conferência Mundial que seria em Durban.

O questionamento dos (as) ativistas brasileiros (as) provocou uma resposta diplomática do Governo Federal, em que afirmava, através de seu representante, que a discriminação apontada pelo grupo, naquele momento, não existia. Esse episódio contribuiu significativamente para que o mundo percebesse que o véu estabelecido pelo mito da democracia racial escondia as situações de discriminação racial que permeavam o Brasil. Nesse sentido, Telles (2003) enuncia que o diretor executivo da Liderança da Conferência de Direitos Civis dos Estados Unidos, Wade Herdenson, admitiu para Benedita da Silva, Vice-governadora do Rio de Janeiro: “Nós [norte] americanos, como muitos sul-africanos,

finalmente percebemos que o Brasil não era aquele ideal racial que imaginávamos” (TELLES, 2003, p. 89).

No entanto, o Governo Federal continuou sustentando a ideologia da democracia racial por toda a década de 1990, o que levou o Brasil à candidatura de sede da Conferência Regional para a Conferência Mundial contra o Racismo em março de 2000. A partir daí, tornam-se evidentes as contradições do discurso oficial do governo, que tenta sustentar um posicionamento a favor dos direitos humanos e da cidadania frente aos órgãos internacionais, mas, efetivamente, na prática, esses valores não apareciam internamente. Essa situação contribuiu para favorecer o fortalecimento do Movimento Negro. Houve diálogo sobre racismo no país, com a presença de lideranças internacionais, diplomatas e ONGs ligadas aos direitos humanos.

É importante ressaltar o apoio dado pelo governo federal às várias Conferências no âmbito estadual, como preparação para a Conferência Preparatória para Durban, a fim de reafirmar seu compromisso com a Conferência Mundial da ONU sobre racismo. A Conferência Preparatória Nacional aconteceu em julho de 2001, no Rio de Janeiro, e contou com uma abordagem consistente, do ponto de vista da conjuntura do racismo praticado no Brasil, incluindo dados estatísticos, testemunhos envolvendo injustiças raciais e relatos individuais de sofrimentos de alguns participantes, o que desvelou a impressão do governo de que, no Brasil, a questão do racismo não passava de uma luta de um pequeno grupo de ativistas negros (as) sem argumentos convincentes.

Concomitantemente, e considerando que as ações do governo estavam lentas em relação ao atendimento das demandas do movimento negro, um grupo de parlamentares negros (as) reuniu-se na cidade de Salvador, objetivando formar uma aliança suprapartidária. O grupo reconheceu a reivindicação do Movimento Negro quanto à permanência das desigualdades raciais e à necessidade de promover políticas públicas que pudessem possibilitar a reversão do quadro de discriminação estabelecido no país pelo racismo.

Esse contexto de atenção à questão de raça, no Brasil, proporcionou um acompanhamento da mídia antes e durante o período da Conferência Mundial sobre o Racismo em Durban internamente. Essa ação esteve movida por uma situação de conflito político, que envolveu o Presidente da República e o Ministro da Educação por causa do programa de Cotas, a que o Ministro havia se posicionado contrário. Segundo Telles (2003), esse foi o período em que mais se publicaram artigos, editoriais, cartas e opiniões abordando a questão de raça.

Em Durban, o movimento realizado pela delegação do governo brasileiro foi visto como propositivo, ao convidar o grupo de ativistas sociais para uma reunião, com a finalidade de trocar preocupações sobre a conferência e apresentar para eles a estratégia do governo. Ao que tudo indica, o momento ocorreu sem muitas tensões, mas, dias depois, o grupo de ativistas brasileiros, juntamente com outras lideranças internacionais que os apoiavam, chamou a atenção da imprensa, por meio de um movimento que denunciava o descaso do governo brasileiro em implementar políticas afirmativas para negros (as). No entanto, a participação do Brasil na Conferência Mundial foi considerada relevante e progressista e gerou, de certa forma, um otimismo no Movimento Negro, especialmente porque havia a expectativa de se implementarem políticas de ação afirmativas inovadoras, que chegaram a desencadear reações contrárias no grupo político de direita e de esquerda, como afirma Werneck (2005), ao analisar os resultados cinco anos depois da Conferência.

Diferentes setores avaliam que, de fato, o processo e os acordos da 3ª CMR vieram a significar, antes de tudo, a ampliação dos espaços de disputa contra o racismo, bem como a mobilização de novos atores e a inserção em novas estruturas estatais. (WERNECK, 2005, p. 61)

A autora faz uma avaliação, comparando o período do governo de FHC com o de Lula. Ela identifica a participação efetiva do governo FHC na 3ª Conferência Mundial contra o racismo e ressalta o apoio dado à criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para Valorização da População Negra, vinculado ao Ministério da Justiça. Porém as mudanças mais esperadas, no âmbito da educação, da saúde, do trabalho, da expectativa de vida, entre outros, não aconteceram, tendo em vista que, no olhar de Werneck (2005), os ganhos poderiam ser maiores, porque

a iniciativa de promoção da igualdade racial via políticas públicas, a rigor, deveriam debruçar-se sobre diferentes aspectos, considerando a multiplicidade de mecanismos racistas presentes nas mais variadas esferas, dentro e fora das políticas públicas. (WERNECK, 2005, p. 60)

Ainda segundo Werneck (2005), o que se observa é a manutenção da desigualdade racial e da pobreza da população negra, que se configura como linhas paralelas, ao demonstrar as estruturas que produzem a desigualdade, e aponta para uma existência no futuro, porquanto “tal situação exige medidas efetivas capazes de romper essa tendência de continuidade das injustiças e violências que atingem mulheres e homens negros” (WERNECK, 2005, p. 58).

Portanto, há que se considerarem as várias iniciativas do governo federal depois de Durban como ações, com vistas a reduzir as desigualdades raciais, como, por exemplo, a criação da Secretaria Especial de Promoção de Política de Igualdade Racial (SEPPIR) em

2003, que, no mesmo ano, conseguiu, através de um decreto, instituir a Política Nacional de Promoção de Igualdade Racial, que indicava ações de curto, médio e longo prazos, de acordo com as demandas apresentadas pela população negra e as áreas prioritárias de atuação.

Em decorrência dessa Política Nacional de Promoção de Igualdade Racial, surgem a Lei 10.639/03, a Conferência Nacional de Promoção de Igualdade Racial - CONAPIR - e o Estatuto da Igualdade Racial, impulsionados pelas políticas de ações afirmativas que foram acentuadas nesse período no Brasil, objetivando se constituir, como afirma Piovesan (2008), uma política de reconhecimento que se pretende avançar na reavaliação positiva de identidades discriminadas, negadas e desrespeitadas; na desconstrução de estereótipos e preconceitos; e na valorização da diversidade cultural (PIOVESAN, 2008. p. 887).

Assim, vai se consolidando, também, o programa de cotas para negros (as) em universidades públicas, como a UERJ, a UNEB, a UNB e a UFPR, entre outras, que sofreram críticas de todos os setores da sociedade, incluindo o manifesto dos intelectuais brasileiros "113 Cidadãos antirracistas contra as leis raciais". O texto pede a suspensão das cotas para negros (as) nas universidades e no programa ProUni (Programa Universidade para Todos). Essas atitudes contrárias confirmam a opinião de Werneck (2005) sobre as políticas empreendidas pelo governo federal:

Serão sempre experiências-piloto que nunca se desdobram, iniciativas de curto espectro, incapazes de impactar a vida da nação, de fomentar a justiça social, restabelecer a dignidade da população negra, independentemente da retórica que utilizem. (WERNECK, 2005, p. 64)

De certa forma, o movimento empreendido contra a política de cotas também é refletido na demora e na resistência observada em relação à efetivação da Lei 10.639/03, nos sistemas de ensino, o que nos faz perceber a possibilidade de haver discrepâncias entre a letra e o discurso.

4.2 LEI 10.639/03/03: ENTRE A LETRA E O DISCURSO

A luta do Movimento Negro para a implementação de uma educação antirracista continuou persistente e cada vez mais respaldada pelos índices de desigualdade racial na escolarização dos (as) negros (as) brasileiros (as). Esses indicadores sociais com recorte de raça/cor, divulgados por instituições oficiais de pesquisas como o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), entre outros, contribuíram para impulsionar um projeto de Lei de nº 259, de autoria da

deputada federal, Esther Grossi, e do deputado federal, Ben-Hur Ferreira, ambos do Partido dos Trabalhadores, no ano de 1999. Posteriormente, o referido projeto transformou-se na Lei 10.639/2003, sancionada em 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, amplamente conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seus arts. 26-A, 79-A e 79-B, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afrobrasileira.

Convém salientar que as heterogeneidades inscritas no discurso da Lei 10.639/03 estão marcadas nos sujeitos que a constituem, pois toda produção de sentido, como afirma Gregolin (2007), acontece a partir do lugar de onde se fala e, nesse sentido, os sujeitos que a propuseram têm participação no Partido dos Trabalhadores e são marcados nas suas histórias de vida e política por um envolvimento com os movimentos sociais organizados.

A Lei 10.639/03 trouxe, na verdade, dois acréscimos à LDBEN, que constam na seguinte redação:

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

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

Parágrafo segundo – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afrobrasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial, nas áreas Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

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

Embora tenha sido aprovado pelo Congresso Nacional, o projeto de Lei ainda sofreu dois vetos pelo Presidente da República, que suprimiu o parágrafo terceiro no artigo 26 – A e o outro ao artigo 79-A, que apresentavam este texto:

Parágrafo terceiro do Art. 26A – As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nessa Lei.

Artigo 79-A - Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

A justificativa apresentada por meio do documento “Mensagem nº 7, de 09/01/03” ao Senado Federal ressalta que o parágrafo terceiro do Artigo 26-A- contradiz o que dispõem a Constituição e a LDBEN, principalmente no que se refere às características regionais do país e à preocupação com uma base curricular nacional mínima. Essa máxima foi absorvida pela LDBEN, ao trazer em seu texto original o que preceitua a Constituição: “Os currículos do

ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Outro argumento utilizado para o veto do parágrafo terceiro do Artigo 26-A é o de que o estabelecimento da obrigatoriedade de um percentual da temática etnicorracial, no currículo do Ensino Médio, descaracteriza também a fixação dos currículos mínimos de base nacional e os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país.

O segundo veto, direcionado ao artigo 79-A, justificado de forma muito técnica, teve como argumento utilizado o fato de que a LDBEN não disciplina sobre a formação docente. Assim, aceitá-lo seria incoerente com o documento legal que regulamenta a educação no Brasil. É importante registrar que os dois vetos não causaram impactos e reações da Sociedade Civil e do Movimento Negro, apenas algumas críticas pontuais, mas sem debates contundentes sobre o teor das justificativas, tanto que, até o presente momento, a Câmara dos Deputados não os apreciou.

Quanto à inclusão da data 20 de novembro no calendário escolar, prevista no artigo 79-B, julgo que, como data comemorativa, traz um duplo benefício: de um lado, possibilita que as escolas iniciem o movimento de “comemorar” a história do povo negro no Brasil, o que leva o (a) gestor (a) a pensar e planejar a respeito, pois é muito forte, de maneira particular no Nordeste, a cultura de vivenciar as datas comemorativas dentro do currículo; de outro, reconhecendo esse aspecto cultural do universo escolar, posso vê-lo como uma porta aberta e mais fácil para a formação de atitudes, posturas e valores nas crianças, nos jovens e nos adultos que frequentam as escolas, a fim de superar a desigualdade etnicorracial presente na educação escolar brasileira.

Concordo com Orlandi (2002), quando ela afirma que todo discurso tem relação com outros e, de modo imbricado, forma uma discursividade, na qual se organizam contraditoriamente num único texto, visando a uma formação dominante. Por isso, “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1988, p. 160-161)

Nessa abordagem desenvolvida sobre a Lei 10.639/2003, que chamo de “Letra”, cuja materialidade visa à redução do racismo no Brasil, pretendo evidenciar que, como recurso inicial para o qual se propõe, a letra da lei parece não ter problemas do ponto de vista da estrutura e do aspecto da formatação para fins jurídicos. Entretanto, o que me preocupa é a forma como ela se concretiza nas práticas pedagógicas dos educadores (as) brasileiros (as),

como é possível observar neste enunciado de um dos sujeitos: “Eu acho que só pra ter uma garantia que vai ser estudado” (SD5). Com essa afirmação, é possível perceber que a letra, por si, não garante um começo para uma nova história do povo afrodescendente no Brasil.

Quase um ano depois da promulgação da Lei 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprova uma resolução sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. A relatora, depois de apresentar os aportes legais que respaldaram o parecer, amplia o escopo dos destinatários do documento, destinando-o aos (às) gestores (as) públicos, no âmbito dos Poderes Executivo e Legislativo, nos diversos níveis das instituições, bem como aos (às) professores (as), aos estudantes e seus familiares e a todo cidadão e cidadã comprometido (a) com a educação dos (as) brasileiros (as), interessados (as) nas questões que envolvem as relações etnicorraciais.

Esse jeito de destinar o documento merece destaque por compreender a relevância do assunto e o desafio existente para implementar no nosso país uma política de reconhecimento e valorização da história e da cultura dos afrodescendentes, ao mesmo tempo em que busca da sociedade civil o compromisso com a qualidade da educação brasileira, responsabilizando-a também pela formação para a cidadania, rumo à construção de uma sociedade justa e democrática.

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura Afrobrasileira 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 (BRASIL, 2004).

Ao tratar das Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas, o parecer aponta diversas medidas, que cabe ao Estado realizar, e afirma que a promulgação da Lei 10.639/2003 constituiu um primeiro passo de atendimento à demanda da comunidade afrodescendente por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos. Salienta que tais ações são frutos de uma justiça imbricada com outros elementos como direitos sociais, civis, culturais e econômicos.

Ainda abordando a dimensão do reconhecimento, o parecer segue indicando variadas ações afirmativas necessárias para que o reconhecimento seja, de fato, visualizado. No entanto, considera que essas ações podem ser de curto ou de longo alcance, porém significativas, ao afirmar que os

sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas essas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais (BRASIL, 2004, p. 4).

No decorrer do parecer, a relatora destaca seis indicadores pertinentes ao sucesso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. O primeiro deles refere-se à educação das relações etnicorraciais e defende a reeducação das relações entre negros (as) e brancos (as), denominada no documento de relações etnicorraciais, como determinante para o avanço das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas.

O segundo indicador retoma a obrigatoriedade da inclusão do conteúdo de História e Cultura Afrobrasileira e Africana no currículo escolar, mas essa é uma decisão de caráter político com fortes implicações. Ressalte-se que o mais importante, no momento, é a ampliação dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira, para garantir a autonomia dos estabelecimentos de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Nos indicadores voltados para a consciência política e histórica da diversidade e para as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, são definidos princípios que devem conduzi-los e orientá-los quanto à sua efetivação, que podem promover mudança de atitude, de mentalidade e de pensar nas instituições e nas pessoas de modo geral. A partir daí, o parecer apresenta dez determinações, cujo objetivo é consolidar a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afrobrasileira.

As determinações vêm entrelaçadas de detalhes explícitos de como alcançar essa meta e são finalizadas com as providências cabíveis a serem respeitadas pelos sistemas de ensino e estabelecimento da educação básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos e Educação Superior.

Ao abordar a relação da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afrobrasileiras, Relações Etnicorraciais e os Conselhos de Educação no último indicador, reconhece que as diretrizes se constituem em função normatizadora e regulamentadora de caminhos e são redefinidas ao longo do processo. Reconhece, ainda, que elas são advindas de ditames constitucionais e de marcos legais, por isso delega

[...] aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário (BRASIL, 2004, p. 16).

A partir desse entendimento, destaca-se a importância de se assumirem os conselhos estaduais e municipais de educação na implementação e consolidação tanto da Lei 10.639/2003 quanto das DCNs da Educação das Relações Etnicorraciais.

Diante da avaliação realizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e o MEC, ficou constatado que era preciso ampliar o escopo das Diretrizes em vista da demanda por formação docente e material didático relativo à temática etnicorracial. Os resultados da avaliação foram constatados por meio de uma oficina, que objetivou verificar a implementação da Lei 10.639/03. A partir daí, foi instituído o Grupo de Trabalho Interministerial pelo Ministério da Educação, no ano de 2008, através de portaria, sob a coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da UNESCO, tendo como função “elaborar documento do Plano Nacional de Implementação e Acompanhamento da Lei 9.496/1996, alterada nos seus artigos 26 A e 79 B pela Lei 10.639/2003” (BRASIL, 2008, p. 6). Nesse documento, deveriam constar as metas, as estratégias e os indicadores, na perspectiva de agilizar o processo de implementação e acompanhamento.

A composição do grupo foi ampla e muito representativa, uma vez que contemplou os diversos organismos governamentais ligados à educação e representantes de instituições da sociedade civil, que trabalham diretamente com as questões das relações etnicorraciais. Na composição do grupo, também estiveram presentes o Conselho Nacional de Educação (CNE); o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED); a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); a Secretaria de Direitos Humanos (SEDH) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do UNICEF (BRASIL, 2008, p. 6).

O GT iniciou os trabalhos, traçando como uma de suas primeiras metas a construção de rede de diálogos, entendida como meio para consulta nacional. Ao todo, foram seis encontros de diálogos regionais, que tiveram, entre outras finalidades, a de subsidiar a definição das metas e das estratégias, bem como a de realizar um mapeamento da realidade do país em relação aos processos de encaminhamento da Lei 10.639/2003. Todo esse trabalho contribuiu de maneira significativa para a elaboração e a aprovação do Plano Nacional da

Igualdade Racial, em junho de 2009, cuja estrutura é composta por doze eixos estratégicos, para cada um dos quais existe um conjunto de metas.

Verifica-se que os três marcos legais apresentados aqui, como instrumentos que levam à promoção da cidadania, à valorização da diversidade e ao apoio à população negra, que vive no cotidiano, a dor e o sofrimento advindos do alijamento social, infelizmente ainda não conseguiram grandes transformações sociais, mas, com certeza, no atual momento político, pode-se considerar que representam um marco importante, haja vista que o interesse pelo nosso objeto de estudo decorre de um processo de valorização da Lei 10.639/03, no sistema municipal de educação de João Pessoa, que se iniciou no ano de 2006, quando a Secretaria Municipal de Educação e Coordenadoria de Políticas Públicas para as Mulheres constituíram um grupo de trabalho, formado por organizações governamentais e não governamentais e representantes da sociedade civil, com a incumbência de discutir e elaborar uma minuta de resolução municipal à luz da Lei 10.639/03. O trabalho do grupo foi considerado relevante para a aprovação e a homologação da Resolução Nº 002/07. Barbosa (2009) assevera que, para além do documento legal, percebe-se que as contribuições advindas de organizações reconhecidas na cidade e no Estado, como o Movimento Negro Unificado, as Organizações de Mulheres Negras, das universidades, entre outros, foram significativas para o resultado positivo da Resolução em questão.

Paralelamente ao processo de aprovação e homologação da Resolução Municipal 002/07, as duas secretarias envolvidas organizaram diversas ações de formação continuada para os (as) profissionais da educação, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental II. Nessa direção, instiga-nos perceber o olhar dos (as) professores (as) sobre os (as) estudantes negros (as), o que nos leva a admitir que a visão desses profissionais pode ter relação com a sua formação continuada.

4.3 CAMINHOS DA FORMAÇÃO DO (A) EDUCADOR (A) NO CONTEXTO DA LEI

A formação docente não pode ser tratada como uma dimensão de responsabilidade apenas dos Sistemas de Ensino e do Governo Federal. Ela precisa ser entendida dentro do escopo das mudanças sociais que incidem, de maneira global e local, no cotidiano de educadores (as) nos Séculos XX e XXI. Pensar na formação docente, conectando-a a uma nova configuração em que a escola contemporânea se encontra imersa, exige que os (as) atores e atrizes sociais dirijam um novo olhar sobre o currículo, as didáticas e as propostas pedagógicas.

O processo de globalização que impactou a vida de crianças, adolescentes, jovens e adultos estudantes, forjando identidades assujeitadas, subjetivadas e narradas dentro do contexto da sociedade moderna e influenciando nos desejos, nos sonhos, nas escolhas, nas (Não falta alguma palavra aqui?)decisões e nos comportamentos desses sujeitos, disputam lugar com o pedagógico da escola, desafiando os (as) educadores (as) a encontrarem estratégias didáticas para um mundo que é muito mais matizado, plurifacetado e multicultural do que é possível imaginar.

Destarte, escolhi para apresentar, neste subtópico, um breve panorama de como se estruturaram as reformas educativas na década de 1990, articuladas às propostas para o Estado, formuladas internacionalmente dentro do chamado projeto de modernidade, com o apoio de dois grupos: o primeiro, vinculado ao FMI, e o segundo, composto pelos organismos multilaterais ligados à ONU, ambos discutidos no capítulo anterior. Seguidamente, o enfoque remete à transposição dessas políticas educativas no terreno brasileiro, considerando algumas concepções de formação docente que permeiam as diversas práticas existentes no país. Na mesma perspectiva, apresento o desafio posto aos (às) educadores (as) atualmente, em vista de uma prática que atenda às novas demandas, mas que, na maioria das vezes, desconhece o contexto histórico demarcado onde eles (as) foram formados e, hoje, são convidados a desenvolver uma prática na qual precisa ser incluído o recorte de gênero, das pessoas com deficiência, dos novos arranjos familiares e da educação das relações etnicorraciais, como se esse aprendizado fosse conquistado por decreto.

Nesse sentido, é interessante perceber, através das conversas informais com diferentes professores (as), ora como sua companheira de trabalho, ora nos cursos de formação docente como participante e/ou como formadora, o desejo que têm de aprender novas didáticas para implementá-las na sala de aula, mas também suas inquietações por não se sentirem apoiados (as) e/ou acompanhados (as) pelos (as) gestores (as). Ao mesmo tempo, por se sentirem vítimas de uma profunda ausência de material didático para complementar os planos didáticos e de suas cargas-horárias, que se tornam massacrantes e impede-os (as) de buscarem mais conhecimentos e formação docente direcionada para suas fragilidades. Outra queixa se refere ao pouco incentivo salarial para a classe, o que faz com que passem a trabalhar em diversos locais e até a desenvolver outras atividades fora do campo da educação como meio de sobreviver.

Tudo isso reforça que a escola, como espaço institucional e social, não está livre dos efeitos produzidos pelo processo de globalização nos âmbitos econômico, financeiro, político e cultural. No campo da educação, as mudanças ocorridas, de forma especial, as iniciadas nos

anos de 1980, trazem à tona, através da Teoria Crítica, novas concepções de educação, apresentando-se como “Pedagogia da Qualidade Total e políticas educacionais baseadas na teoria do Capital Humano” (PALUDO, 2001, p. 155). Essas políticas educacionais detêm um viés humanista, que advém do paradigma do Desenvolvimento Humano. Essa concepção de educação e de política educativa acontece também no contexto internacional e contribui, de certa maneira, para a “multiplicidade” de sentidos, provocando consequências para as políticas educacionais dos países em desenvolvimento, especialmente para a educação das classes desfavorecidas economicamente e de todo o gênero humano. No interior das políticas educacionais, perpassa a lógica da uniformização, quando são reforçados os aspectos dos conteúdos, as competências e a avaliação, compreendidas como estratégias para manter a ordem democrática, dentro de um clima fraterno entre os países desenvolvidos e os considerados em desenvolvimento. Partindo dessa premissa, as referidas políticas sociais estariam direcionadas a combater a pobreza, articulando-se também com a educação.

O movimento das políticas educacionais da década de 1990 se apresenta recheado de contradições, pois, de acordo com Torres (1999), elas propõem uma descentralização dos sistemas educativos, mas conservam a centralização quando estão direcionadas de forma global. Isso significa dizer que não consideram os aspectos locais dos países em desenvolvimento, e sua definição é assegurada pelos bancos. Ao mesmo tempo, ressalta a autora, essas políticas são inconsistentes para os países do primeiro mundo e ficam restritas aos demais países.

Saliento que a concepção de educação defendida pelo primeiro grupo, conhecida como capital humano, alia o capital ao trabalho e tem interesse em inserir os indivíduos no mundo produtivo, por isso,

investir em educação, ou melhor, os gastos em educação equivalem a investir em capital humano. Isso gera um incremento do ingresso dos indivíduos no mundo do trabalho, elevando o rendimento e a qualidade de vida. A educação é considerada um dos fatores fundamentais do crescimento econômico e do desenvolvimento social e essencial para melhorar o bem-estar dos indivíduos (PALUDO, 2001, p. 159).

Essa concepção, segundo a autora, pouco difere da que era defendida em meados de 1950 e 1960, quando havia o Estado de Bem-estar, e as estratégias de desenvolvimento aconteciam através de imposições de fora para dentro dos países. Já na década de 1990, em decorrência dos ajustes impostos pelo Banco Mundial e pelo FMI, o foco das estratégias se volta para os programas sociais direcionados às populações mais pobres. Sob a ótica da desregulamentação e da abertura política, como pressupostos dessas novas estratégias, é

realizado um diagnóstico do sistema educacional dos países em desenvolvimento, cujo resultado foi negativo e se chegando à seguinte constatação:

Os sistemas educativos enfrentam uma crise profunda. Essa crise é caracterizada mais como sendo de eficiência, eficácia e produtividade do que de quantidade, universalização e extensão. É uma crise de qualidade decorrente da improdutividade das práticas pedagógicas e da gestão administrativa, o que explica a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional, etc. O fundamento da crise é gerencial e não de democratização. Democratizar a escola, desse modo, passa a ser sinônimo de realização de uma reforma administrativa e da qualidade dos serviços educacionais obtidos através de mecanismos que regulem a produtividade, a eficiência e a eficácia das práticas educativas (GENTILI, 1996 *apud* PALUDO, 2001, p. 160).

Dessa forma, a causa dos indicadores negativos da educação é remetida aos profissionais que estão diretamente envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem, sem que sejam observadas as condições estruturais em que eles desempenham suas funções. A essas condições, juntam-se a falta de valorização dos profissionais e a descontinuidade do trabalho com a troca de gestores, após as eleições municipais e estaduais. A formação docente que não atende aos anseios da categoria e mais vários outros componentes não foram levados em conta, mas repercutem no baixo desempenho dos (as) alunos(as).

A partir desse diagnóstico negativo, são formuladas políticas educacionais pautadas na competitividade, no mercado e na produtividade, nas quais se estabelece a Pedagogia da Qualidade Total. No dizer de Paludo (2001, p. 162), acontece o “casamento” perfeito entre a “educação e a produção/modelo de desenvolvimento econômico/mercado e entre educação pública e estratégia de redução da pobreza”. Sendo assim, o primeiro grupo dos organismos ligados ao FMI é que tem garantido as reformas no campo da educação, através de pacotes prontos e espalhados para os países em desenvolvimento. Reconhece-se que a Conferência de Educação Para Todos contribuiu significativamente com a redução da lógica economicista e instrumentalista da educação, embora não tenha conseguido superar a hegemonia do primeiro grupo que, de forma esperada, defende:

Para as classes populares, caibam o ensino básico, o desemprego, o trabalho precário ou informal, isto se a universalização do ensino básico efetivamente acontecer nos países em desenvolvimento. E, para as outras classes, o ensino universitário e, dependendo do “berço” ou da capacidade de competição de cada indivíduo, talvez o emprego que lhe permita sobreviver, o desemprego, ou um emprego melhor remunerado (PALUDO, 2001, p. 165).

Nessa perspectiva, concordo que essas são políticas que não reduzem as injustiças sociais. Entretanto, nessa época, no Brasil, emergia um tempo de transição que apontava para um novo período histórico, no qual crescia o movimento em defesa da educação como um direito humano, relacionando-o com o movimento de forças sociais e políticas, que de forma

contra-hegemônica, aproximava-se das teorias críticas e do pensamento freireano e, aos poucos, inseria-se no interior das escolas públicas. Com o apoio dos bancos multilaterais, a reforma educativa brasileira incorpora algumas características, entre elas, segundo Haddad (1998), a garantia da avaliação dos sistemas educacionais por meio de instrumentos como a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da formação docente.

Paludo (2001) adverte sobre as intencionalidades dessa proposta, quando indica que é preciso valorizar a formação docente. Porém, o enfoque do processo de ensino-aprendizagem centra-se no discurso da qualidade total, cujo maior interesse está no resultado, e não, no processo, pois a regra é desmistificar a concepção da responsabilidade do Estado pelo sucesso da escola pública, atribuindo à comunidade, aos gestores e à escola o desafio do sucesso da instituição. Pode-se afirmar que o fruto do segundo grupo, vinculado à ONU, constituiu-se na elaboração do Plano Decenal de Educação e no fortalecimento de uma agenda mundial que agregava grandes reivindicações da sociedade civil, que

tomaram forma de movimentos sociais globais nas três últimas décadas, notadamente os movimentos ecológicos, das mulheres e étnicos/negros. Essas questões humanas atravessaram continentes, chegaram aos meios de comunicação, aos espaços acadêmicos e também ao interior das escolas (PALUDO, 2001, p.176).

Portanto, os anos de 1990 foram marcados por embates de enfrentamento contra a desvalorização do profissional do Magistério, provenientes dos baixos salários, mas que fizeram emergir um debate educacional, que produziu um discurso político, social, acadêmico e pedagógico em torno de um interesse social pelo profissional da educação e pela qualidade de sua formação. Assim, a formação docente se constitui como um acontecimento configurado por variadas concepções e práticas, nas quais se inserem diferentes sujeitos constitutivos (sociedade civil, instituições governamentais e não governamentais, sindicatos e profissionais da área de educação).

Os marcos legais formulados nessa década, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9.394/96) demarcam o novo contexto posto aos (às) educadores (as), que precisam atender ao que é exigido dos profissionais da educação, no cenário político e econômico, mas também às demandas sociais. Nos artigos 2º e 13º, a LDBEN dispõe sobre as finalidades da educação e dos deveres dos (as) professores (as) relacionados aos aspectos pedagógicos. A mesma LDBEN defende a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Aliado ao movimento em defesa da qualidade da prática docente, temos também, nesse período, “a urgência de políticas públicas com vistas à formação continuada,

profissionalização, carreira e salário, ética profissional, direitos e obrigações, seguridade social e condições mínimas para o exercício da docência com qualidade” (BARBOSA, 2009, p. 73).

Surgem, então, diversas práticas de formação docente com terminologias diferenciadas que, para além do campo semântico, divergem em suas concepções quanto aos objetivos, aos conteúdos, ao tempo de duração, à modalidade e aos contextos, provocando estudos e pesquisas na Academia. Para melhor compreensão, escolhi as definições desses termos empregados por Menezes (2003), considerando que a utilização de determinado termo na formação docente depende do contexto histórico determinante no processo educacional.

- 1) Reciclagem (muito utilizado na década de 1980)⁷: cursos rápidos e descontextualizados, palestras e encontros esporádicos que absorviam reduzidas abordagens dos educadores.
- 2) Treinamento (criticada por não fazer relação entre a teoria e a prática): cursos práticos de curta duração ou “imersão acrítica da realidade da escola” que “procuram colocar na formação teórica do educador apenas na dependência dos problemas práticos que ele enfrenta em seu cotidiano escolar.
- 3) Aperfeiçoamento (nesse modelo, não se considera os conflitos e o aspecto dinâmico que caracteriza o processo educativo): estoques, de novas informações e noções pedagógicas para aperfeiçoar os conhecimentos.
- 4) Capacitação: “os pacotes educacionais ou propostas fechadas, aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria”.
- 5) Formação continuada/Educação permanente/Educação continuada: Similares, pois envolve uma concepção ao longo da vida dos educadores, a pesquisa em educação e os compromissos institucionais dos profissionais que atuam nessas áreas (MENEZES, 2003, p. 314-318).

Ainda sobre a terminologia formação continuada, no Brasil, tem-se uma concepção difundida por autores como André (1994), Darsie e Carvalho (1996), Pereira (1993) e Reale et al. (1995) que, embasados nas teorias de Garcia (1988, 1992 e 1995), Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Zeichner (1992 e 1993) e Schön (1992a e 1992b), voltadas para a prática reflexiva, ressaltam o valor da reflexão sobre e a prática e os programas de formação de professores. Para esses (as) autores (as), a formação continuada teria que considerar a experiência pessoal e profissional dos professores (as) e o cotidiano escolar. Essa concepção se coaduna com a visão do grupo composto por André (2002), baseado em autores como Castoriadis (1982), Giroux (1985), Giroux e McLaren (1994), Apple (1991) entre outros, que defendem a inclusão do contexto social, político, econômico e cultural, numa perspectiva que ultrapassa a dimensão da prática reflexiva com caráter emancipatório-político.⁸

⁷ Nos conceitos de reciclagem, treinamento e aperfeiçoamento, o comentário que se verifica entre parênteses é meu.

⁸ Os autores citados nessa síntese estão referenciados por André (2002), cuja bibliografia encontra-se nesta dissertação.

Acrescentam-se às discussões sobre o conceito de formação continuada aspectos defendidos por Pimenta (1996), como identidade profissional do (a) professor (a), o contexto histórico em que se situa e os saberes advindos de sua prática.

Considero relevante o panorama mundial trazido pelo processo de globalização, para colaborar com o entendimento da formação docente no cenário das discussões que abrangem o tema das relações etnicorraciais, através da modificação dos artigos 26A e 79B da LDBEN, que interpelam os docentes a exercerem uma prática baseada em contextos multiculturais, incluindo os aspectos das identidades étnicas.

Importante ressaltar a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais para o processo educativo como veículo de possibilidade para a reeducação das relações raciais quando consideram que

[...] depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2004, p. 13).

Considerando-se esses aspectos, há que se questionar: de que maneira a formação continuada tem abrangido o tema, uma vez que o debate da diversidade etnicorracial foi muito mais impulsionado pelo movimento social negro do que pelo Estado? Coube ao Movimento Negro a tarefa de pressionar a escola brasileira para dar o devido lugar pedagógico ao tema, que deve ser compreendido e assumido com a finalidade de promover uma postura profissional, capaz de estabelecer “uma nova construção do conhecimento, dos valores e das identidades” (GOMES; SILVA 2002, p. 27).

Nessa direção, a formação continuada se constitui, inicialmente, como uma desconstrução da formação social e histórica que esses profissionais experimentaram ao longo de sua formação, para passar a ser compreendida como um direito social, e que o aspecto pedagógico esteja cada vez mais voltado para a diversidade cultural.

Gomes e Silva (2002), ao tratar da formação continuada, defendem que seu objetivo não é formar uma “consciência da diversidade” nos educadores (as), mas, sobretudo, ser um espaço de discussão de vivência onde se possa compreender a relação entre “a diversidade étnico-cultural, a subjetividade e a inserção social do professor e da professora” (GOMES; SILVA, 2002, p. 29), para que eles (as) possam reconhecer essas mesmas dimensões na vida dos (as) alunos (as).

Na perspectiva de implantar a Lei 10.639/03, com o objetivo de efetivar a educação das relações etnicorraciais, o MEC, junto com a SEPPIR e a SECAD, desenvolveu várias

ações, entre elas, algumas específicas no campo da formação docente que, a meu ver, merecem destaque: formação continuada presencial através do Programa Uniafro, que ofereceu, em 2007 e 2008, cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão; formação a distância, por meio do Curso Educação-Africanidades – Brasil, coordenado pela UNB; o Curso de História Afrobrasileira e Africana, promovido pela Ágere, publicações específicas dentro da coleção Educação Para Todos, oficinas de cartografia sobre geografia afrobrasileira e africana; o Programa Cultura Afro, realizado nos anos de 2005 e 2006, e outras ações que acabam se inserindo no interior da formação docente. A partir de 2008, a formação a distância passou a ser da responsabilidade da Rede de Educação para a Diversidade, que funciona junto com a Universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC).

Tenho, no entanto, que insistir que a temática etnicorracial não pode se voltar apenas para a formação continuada, pois considero imprescindível sua presença na formação inicial dos (as) educadores (as), haja vista que a função da escola é contribuir para o fortalecimento das identidades e por se constituir um

ambiente social, no qual os conteúdos educativos tornam-se capazes de possibilitar uma formação humana menos discriminatória [...] como lugar de produção de interações e de aceitação da diversidade, poderá mobilizar estratégias discursivas para ressignificar os saberes silenciados e reformar as práticas que desprezam o passado de um grupo social que contribuiu para a formação da realidade brasileira (AQUINO, 2008, p. 3).

Assim, a temática etnicorracial não deve se restringir a práticas individualistas, embora transite dentro de uma construção ética de cada profissional da escola, mas, sobretudo, precisa ser abordada como projeto coletivo de todos os que compõem a escola através de um contexto de cidadania, de responsabilidade social e de valorização das semelhanças e das diferenças dos sujeitos e que não podem ser desconsiderados em todo e qualquer projeto educativo que contemple a dimensão multicultural, razão por que concordo com Oliveira (2007, p. 1), ao defender que

exigir dos docentes a aplicação das novas diretrizes que incluem nos currículos histórias da África e das relações etnicorraciais em educação, significa mobilizar subjetividades, desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial e enfrentar preconceitos raciais muito além dos muros escolares.

Quando me proponho a apresentar os discursos de professores (as), entendo que eles (as) vêm atravessados de seus dilemas sobre a implementação da Lei 10.639/03, suas fragilidades teóricas na prática do exercício da docência, que se vê diante dos conflitos etnicorraciais presentes no cotidiano da escola e da sala de aula, além da dificuldade de lidar

com a dicotomia dos conceitos de igualdade e diferença, já que os princípios universalistas foram consolidados dentro de um contexto da democracia racial.

5 DISCURSO DE PROFESSORES (AS) SOBRE ESTUDANTES NEGROS (AS) PÓS-IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

O que pretendo nesta análise é fazer emergirem os discursos de professores (as) sobre estudantes negros (as) no Ensino Fundamental I, pós-implementação da Lei 10.639/2003, entendendo o discurso com base nas afirmações de Michel Pêcheux (1990) e Eni Orlandi (1988), para os quais ele “[...] é o efeito de sentidos entre os interlocutores” (PÊCHEUX, 1990, p. 82). Para tanto, trazemos para a análise os enunciados de discursos de cinco professores de três escolas públicas municipais de João Pessoa, coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas nos meses de junho e julho de 2010, nas escolas em que cada participante está lotado.

Os discursos dos sujeitos da pesquisa foram analisados considerando-se suas opacidades e seus atravessamentos, numa tentativa de fidedignidade ao que propõe Orlandi (2002), quando afirma que a função do analista não é de se restringir à interpretação do texto que analisa, mas procurar compreender os processos de significação e ressignificação que eles revelam, de tal modo, a encontrar os gestos de interpretação inscritos no seu interior.

Em Análise de Discurso,

a interpretação não se limita à decodificação dos signos, nem se restringe ao desvendamento de sentidos exteriores. Ele é duas coisas ao mesmo tempo: leitura de vestígios que exibem a rede de discursos que envolvem os sentidos, que leva a outros textos, que estão sempre à procura de suas fontes, em suas citações, em suas glosas, em seus comentários (GREGOLIN, 2001, p. 61).

Dentro dessa discussão, Possenti (2001, p. 47-48) reforça tal ponto de vista, ao afirmar que “o sentido não é prévio ao enunciado nem independente de sua enunciação, [mas] essa só terá sentido na medida em que se inscrever num discurso que lhe é necessariamente anterior.” A partir daí, retomamos o dizer de Gregolin (2001, p. 61), para considerar que “os sentidos nunca se dão em definitivo; existem sempre aberturas por onde é possível o movimento de contradição, do deslocamento e da polêmica”.

Nessa análise, a metodologia - Análise de Discurso - articulada ao referencial teórico do multiculturalismo e da educação das relações etnicorraciais, “visa compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido” (ORLANDI, 1999, p. 26). A autora afirma que toda leitura discursiva pressupõe uma fundamentação teórica e destaca que, na análise, há uma parte que é da responsabilidade do

analista, e a outra está relacionada ao rigor do método e do alcance teórico da AD. Sendo assim, compete-me, como analista do discurso, formular as questões que desencadeiam a análise, quais sejam: Como o (a) professor (a) do Ensino Fundamental I vê o (a) estudante negro (a) depois da implementação da Lei 10.639/2003? Como essa lei é abordada em seus discursos? Os efeitos de sentidos produzidos por essa Lei mudam sua prática?

No âmbito da Análise de Discurso, essas questões exigem que formulemos e mobilizemos conceitos como “sujeito”, “interdiscurso”, “intradiscurso”, “efeitos de sentido”, “silêncios”, “memória discursiva” e “formação discursiva”. Assim sendo, desenvolvi esta análise tomando como foco de minhas preocupações os discursos dos (as) professores (as) do Ensino Fundamental, utilizando recortes das suas entrevistas. Esses sujeitos são portadores de discursos, em que se articulam os processos ideológicos e os fenômenos linguísticos, posto que “todo discurso é atravessado por uma ideologia, a qual se materializa através dos textos” (BRANDÃO, 2004, p. 12).

5.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS

As condições de produção do discurso em que os sujeitos da pesquisa estão envolvidos, em sentido amplo, compreendem o contexto sócio-histórico e o ideológico e, em sentido estrito, os sujeitos (professores) e a situação (contexto). O “contexto imediato” são as escolas pesquisadas, os (as) professores (as), as circunstâncias da enunciação, e o “contexto amplo” é o que traz para a consideração dos efeitos de sentidos elementos que derivam da formação de nossa sociedade, com suas instituições de ensino - entre elas, a escola - o modo como elege seus gestores, “como organiza o poder, distribuindo posições de mando” (ORLANDI, 1999, p. 21), disciplina e “obediência”. Também fazem parte desse contexto “a história, a produção de acontecimentos [...]”.

Inicialmente, interessou-me, nesta análise, caracterizar os sujeitos dos discursos, levando em conta os seguintes aspectos: Formação acadêmica/Instituição formadora/Ano de conclusão; Idade; Etnia; Gênero; Tempo de atuação/Relação de trabalho com a instituição; Área de atuação e a Escola onde atuam. Dentro dessa caracterização, foi possível identificar cinco sujeitos do discurso, que passam a ser identificados pela seguinte legenda: Sujeito discursivo 1, Sujeito discursivo 2 (SD1, SD2, SD3, SD4, SD5).

Sujeito discursivo 1 (SD1)

32 anos, parda, feminina. Coursou Ensino Médio (1995), Graduação (1995), Especialização em Educação Ambiental (2003). É prestadora de serviço há oito anos. Atua como professora de História do Ensino Fundamental I, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Durmeval Trigueiros Mendes.

Sujeito discursivo 2 (SD2)

40 anos, parda, sexo feminino, oito anos de docência. Concluiu o Ensino Médio (1990), a Graduação (1995) e a Especialização em Mídia da Educação (em curso). Concursada há 16 anos, atua como professora de História do Ensino Fundamental I, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Carneiro.

Sujeito discursivo 3 (SD3)

30 anos, pardo, sexo masculino. Concluiu: Ensino Médio (1999), Graduação (2003), Especialização em Metodologia do Ensino (2010). Não declarou seu pertencimento racial por considerar que tem vários componentes raciais. É prestador de serviço há oito anos. Atua como professor de História do Ensino Fundamental I, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Durmeval Trigueiro Mendes.

Sujeito discursivo 4 (SD4)

40 anos, parda, sexo feminino, 16 anos atuando na docência. Concluiu: Ensino Médio (1998), Graduação (2003), Especialização em Metodologia do Ensino (2010). É professora de História do Ensino Fundamental I na Escola Municipal de Ensino Fundamental Hugo Moura.

Sujeito discursivo 5 (SD5)

40 anos, branca, sexo feminino. Concluiu: Graduação (1990), Ensino Médio (1985), Especialização em Educação Infantil (2000). Concursada. Trabalha como professora nessa escola há 17 anos. É professora de História do Ensino Fundamental I na Escola Municipal de Ensino Fundamental Durmeval Trigueiros Mendes.

Essa caracterização dos sujeitos do discurso poderá assinalar algumas similitudes e diferenças que possam existir entre os pesquisados. Dessa forma, temos um grupo diversificado de sujeitos em relação à **idade**, que varia de 30 a 40 anos. O mesmo acontece em relação ao tempo de serviço na educação - três professoras atuam no ensino há mais de 15 anos, são concursadas, isto é, com estabilidade funcional, e dois sujeitos - um professor e uma professora -, com apenas oito anos de sala de aula, mas sem estabilidade, assumem um contrato de serviço que se renova a cada ano letivo. Isso posto, indica que o discurso engendrado pelos (as) professores (as) está marcado por um determinado lugar e espaço, com suas heterogeneidades, em meio ao jogo das relações sociais e das divergências ideológicas, produzindo efeitos de sentido diversos, visto que esses não estão fixados nas palavras, mas, devido a sua inserção na história, derivam de formações discursivas e de relações interdiscursivas.

Quanto à **formação acadêmica do grupo**, a maioria concluiu a educação básica no final da década de 1980, e a graduação, no início dos anos de 1990, período de contradições, quando havia um discurso em defesa de um paradigma que pautava as políticas educacionais

na “Pedagogia da Qualidade Total”, através do reforço da uniformização dos conteúdos, da avaliação e das competências. Tudo isso em vista da manutenção da ordem vigente, mas também era possível encontrar outro discurso, que defendia que tais políticas estariam direcionadas à descentralização da educação, o que era questionado, uma vez que elas estavam sendo definidas pelos organismos internacionais.

Tal período também foi marcado pela redemocratização do Brasil, quando políticas de resistência e de contra-hegemonia surgiam no meio educacional e na Academia, provocadas pelo pensamento de Paulo Freire, que defendia a concepção de Educação Popular através de experiências alternativas de educação, nos espaços formais e não formais, e de teóricos influenciados por referências marxistas e gramscianas. Nesse embate, outro discurso estava sendo construído, no sentido de romper com as forças dominantes, já que o país não detinha a autonomia para definir com clareza suas políticas educacionais.

Em relação ao discurso produzido pelas ingerências exteriores à educação e à luz da Análise de Discurso, é possível trazer para a cena a memória como ‘interdiscurso’, compreendido como “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 1999, p. 31). Essa memória discursiva é a presença dos órgãos internacionais na descentralização da educação. Como refere Orlandi (1999, p. 31), trata-se do “saber discursivo, que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível.”

É também na década de 1990 que se instituem os Parâmetros Curriculares Nacionais e o fortalecimento da formação docente, com foco na qualidade total, a partir da política de avaliação dos sistemas educacionais, fomentada pelo Banco Mundial, transferindo a responsabilidade do sucesso da escola aos (às) gestores (às) e aos (às) professores (as). O problema se instalou, porque, embora reconheçamos o avanço no campo do discurso jurídico⁹, capitaneado externamente pelas conferências internacionais promovidas pela UNESCO¹⁰ e, internamente, pelas bandeiras dos novos movimentos sociais, nesse período, não se efetivaram, tais como a resolução que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial e a implantação da educação infantil pelos municípios.

Essa discussão remete novamente à memória discursiva, que é o interdiscurso, pois este mostra “as condições nas quais um acontecimento histórico (elemento histórico

⁹ LDB, PNE

¹⁰ Salamanca, Jontiem, Confintea, Eco 1992.

descontínuo e exterior) é suscetível de vir a inscrever-se na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio a uma memória” (ORLANDI, 1999, p. 33).

Em relação à área de atuação, todos (as) os (as) entrevistados (as) são da área de História, o que indica, a princípio, que deveriam se apropriar da temática etnicorracial e pautar seus planejamentos e atividades com vistas a atender ao que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, ao definirem os objetivos gerais a serem alcançados pelos estudantes do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental.

Assim, os PCNs de História orientam, entre outros objetivos, que os estudantes inseridos nesse segmento sejam capazes de: a) Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, e reconhecer semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais; b) Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos; c) Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos, como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades (BRASIL, 1997, p. 43).

Os elementos aqui expostos sobre a caracterização dos sujeitos pesquisados reafirmam que a materialização das vozes discursivas desses (dessas) professores (as) vão se constituir em discursos permeados de dispersões e de discontinuidades, revelando que o sujeito pode assumir estatutos diferenciados quando fala, pois é marcado pela heterogeneidade, por diversos atravessamentos e entrecruzamentos, o que indica que o discurso não é autônomo. O analista entende que há vários processos possíveis em análise de discurso ou várias maneiras de se praticar essa análise (ORLANDI, 1988).

5.2 CONHECIMENTO DA LEI 10.639/03 E SUA INSERÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Do conjunto de 35 recortes que tratam dos enunciados que compõem os discursos dos (as) professores (as) do Ensino Fundamental I, pós-implementação da Lei 10.639/2003 na escola pública, deteremos o olhar no modo como esses professores concebem a Lei, os estudantes, os efeitos de sentidos sobre a sua prática educativa e as mudanças possíveis. É a partir da consideração do discurso como efeito de sentidos entre os interlocutores que darei prosseguimento à análise, procurando nos enunciados as marcas que caracterizam o funcionamento do discurso dos sujeitos pesquisados.

SD1 – A partir de 2007 quando foi implementada uma hora aula a mais na carga horária de história e português, a gente veio a conhecer essa Lei, a Lei 10.639.

SD2 – Através da mudança da carga horária e na formação continuada [...]

SD3 – Ainda na faculdade quando começou a ter alguns debates sobre isso. E se eu não estou enganado 2002, foi dessa época a Lei, não é? Mais ou menos essa época. Que o pessoal levou para que nós discutíssemos [...]

SD4 – Olha, sempre pela TV. As primeiras notícias, você escuta pela TV e pelos colegas.

SD5 – Através da informação fornecida pela equipe técnica da escola e na formação continuada no CECAPRO (pausa) apenas conhecimentos básicos.

Os enunciados de SD1, SD2, SD3, SD4 e SD5 parecem indicar que a Lei 10.639 tornou-se conhecida por meio de várias fontes de informação (carga horária, formação continuada, faculdade, meios de comunicação e equipe técnica). Nessa lei, evidenciam-se a data de sua promulgação (2003) e o retardamento de sua chegada à escola (2007), conforme enuncia SD1. Já SD3 demonstra não ter clareza no que se refere ao momento em que tomou conhecimento dessa lei: “E se eu não estou enganado, 2002”. No entanto, os sujeitos da pesquisa divergem em seus enunciados ao se reportarem a inserção da Lei no contexto educacional, como mostram estes discursos:

SD1: Às vezes eu tenho dúvida ainda. Com relação a essa aplicabilidade na sala de aula. Pra gente não, pra gente que tá no dia a dia da sala de aula, conheceu, leu a lei. A gente conseguiu construir... mas a gente precisa com certeza de mais conhecimento a respeito da África em si.

SD2: É importante. Que o alunado tenha um conhecimento, uma visão do que os africanos contribuíram para nossa cultura no Brasil. Agora os livros didáticos, eles devem é (pausa) vir com mais conteúdos. Mais temas para que a gente possa abranger entendeu? Com mais segurança com os alunos sobre os temas.

SD3: Eu acho que é só pra ter uma garantia que vai ser estudado. A história dos povos africanos e os seus ancestrais no caso os brasileiros, que são descendentes e tudo, mas eu acho que ela acaba ficando dentro do que já se espera no contexto da educação. Sinceramente eu não tenho opinião muito formada sobre isso.

SD4: Olha, porque a gente tem que ter consciência. E acho que 47% da população brasileira não é branca, né! Se convive com o preconceito e vai se passando, atropelando a coisa por cima mesmo, sem você parar, pensar e ver. Tanto de onde ver e como você pode trabalhar essa questão. Os meninos passam é como se a herança, tanto a genética que você traz, é como se ela não existisse, Agora o preconceito existe, tá aí todos os dias.

SD5: Ela veio se inserir para beneficiar é (pausa) a maioria dos negros no caso das cotas da Universidade, ela vai beneficiar bastante. E dentro do contexto do Ensino Fundamental II, ela ainda está a desejar muito, muito mesmo. Tá deixando muito vago, precisa ser trabalhado.

O enunciado do SD1 sugere uma desconfiança - “[...] Eu tenho **dúvida**” - em relação à “aplicabilidade da lei na sala de aula” e considera que o conhecimento que é dado sobre a referida lei é insuficiente: “A gente precisa de mais conhecimento”. Já SD2 realça a importância da lei, demonstra sua preocupação com o aluno, quanto ao conteúdo, e sugere que é preciso um conhecimento mais aprofundado para dominar os temas.

O enunciado do SD3 projeta certo descrédito quanto à real implementação dessa lei: “Eu acho que é **só** pra ter uma garantia que vai ser estudado” e, ponderando, retoma a memória discursiva: “**mas** eu acho que ela acaba ficando dentro do que já se espera no contexto da educação”. Aqui, o enunciado reenvia outros discursos já estabilizados, quando se aproxima do “já-dito”: na educação, as coisas não funcionam na prática.

Nos enunciados de SD3, há uma regularidade discursiva, uma repetição, que sugere também uma desconfiança relativa à implementação da lei. A relação entre o sujeito discursivo (professor que parecia conhecer a lei) e o sujeito textual (a lei) indica um conflito que se alonga numa contradição: “Sinceramente, eu não tenho opinião muito formada sobre isso”.

A partir do que verificamos nos enunciados acima, é possível inferir que apenas SD4 e SD5 entendem a situação dos (as) negros (as) no país e a necessidade de a Lei 10.639/03 ser efetivada nas escolas como um mecanismo de combate ao racismo cotidiano vivido por crianças, jovens e adultos nas salas de aula: “Ela veio se inserir para beneficiar é (pausa) a maioria dos negros no caso das cotas da Universidade”. No enunciado de SD4, o contexto situacional dos (as) afrodescendentes se evidencia a partir das marcas (**Olha**, porque a gente tem que ter consciência. E acho que 47% da população brasileira não é branca). Ao mesmo tempo, percebe-se que SD3 entende a instituição da Lei 10.639/03 como algo burocrático e que seria mais uma tentativa de cumprir um conteúdo, sem maiores intencionalidades e necessidades.

SD2 considera, de certa forma, a importância da Lei: “É importante, a fim de que os (as) alunos (as) negros (as) possam desconstruir a visão negativa sobre si mesmo. Que o alunado tenha um conhecimento, uma visão do que os africanos contribuíram para nossa cultura no Brasil”, mas também revela que não é fácil trabalhá-la, devido à dificuldade de encontrar um livro didático que contenha a temática etnicorracial: “Agora os livros didáticos, eles devem é (pausa) vir com mais conteúdos. Mais temas para que a gente possa abranger, entendeu? Com mais segurança com os alunos sobre os temas”. SD2 também remete a uma memória muito recorrente, que é a da qualidade dos livros didáticos e paradidáticos em

relação à representação dos (as) negros (as), pois apesar de alguns avanços, eles ainda trazem expressões e imagens discriminatórias.

Sobre os livros didáticos, Silva (2005) ajuda a entender a importância da desconstrução da discriminação que eles trazem:

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação (SILVA 1989, p. 57 *apud* SILVA, 2005, p. 23)

É no contexto da escola que o livro didático é legitimado, posto que a essa instituição, segundo Coracini (1999, p. 33), é atribuída a função de preparar o cidadão para a vida em sociedade, [...] segundo os valores que essa sociedade reconhece como seus, ao mesmo tempo em que os constrói”. Por outro lado, o professor, autorizado pela escola, “legitima o material comercializado, considerando-o a base para o seu trabalho em sala de aula” (CORACINI, 1999, p. 33). Se SD2 entende que o livro didático necessita de mais conteúdos sobre a história e a cultura afrodescendente e africana, trazendo a obrigatoriedade de servir como fundamento para dirimir o equívoco relacionado a essa população, fica claro que ela reconhece os defeitos dos livros didáticos, que são adotados por uma grande parte dos (as) professores (as), deixando os (as) alunos (as) sem referência para conhecerem o que a história oficial não relata.

Essa ideologia encontrada nos livros didáticos está, não raras vezes, presente nas “escolhas lexicais e em seu uso”, fabricando diferentes discursos que, por sua vez, expressam a posição de grupos acerca da problemática do povo negro. Também é possível entender que, na relação do professor com o livro didático, “há vasta experiência dos professores em ocultar suas atitudes e seus comportamentos preconceituosos, visto que eles constituem uma prática condenável do ponto de vista da educação” (CAVALLEIRO, 2005, p. 33). Os efeitos de sentido produzidos na interlocução entre sujeitos, mediados pela linguagem do livro didático, cristalizam a imagem fabricada historicamente sobre o povo negro, especialmente, no que concerne à relação entre a capacidade intelectual e a cor da pele.

Os sentidos produzidos são resultados da forma como os sujeitos do discurso compreendem a realidade política e social em que estão situados. Entretanto, como os discursos não são fixos, estão sempre se movendo, sofrem transformações e acompanham as transformações sociais e políticas de toda a natureza, que integram a vida humana, é possível

que as relações etnicorraciais possam se fortalecer quando os argumentos contra a inferioridade de outras raças também forem reforçados no âmbito da escola.

Com essa discussão, entendemos que a dificuldade apresentada ora por SD2 é para um trabalho na perspectiva das relações etnicorraciais, o qual poderia, a meu ver, ser atenuado através das orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e no Plano de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

5.3 CONHECIMENTO SOBRE AS DCNS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS E DO PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DCNS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Note-se que SD1 se refere às diretrizes negando que os documentos oficiais tenham sido trabalhados com os (as) professores (as): **“Não**, esses documentos, acredito que a gente recebeu, mas não foram trabalhados. Eles ficaram mais arquivados do que trabalhados [...]”. Com esse posicionamento, remonta à memória discursiva para mostrar o que, comumente, acontece nas escolas: o material chega, mas não é distribuído nem trabalhado com os (as) professores (as). SD4 também evidencia a ausência de uma discussão sobre a lei: “Então eu vou lhe dizer! **Que tenho conhecimento na íntegra, eu não tenho**. A lei, essa sim, eu já dei uma olhada, [...] mas se foi formulado eu não conheço o contexto”. Aqui, percebemos que SD1 e SD4 confirmam a informação contida no Plano Nacional de Implementação das DCNs da Educação das Relações Etnicorraciais quanto às estratégias de divulgação da Lei pelo MEC, em parceria com a SECAD, onde foram distribuídos, no ano de 2005, um milhão de cartilhas das DCNs da Educação das Relações Etnicorraciais para os Sistemas de Ensino do Brasil, sendo também disponibilizadas on-line, além de seu texto ter sido inserido em diversas outras publicações.

O que é possível antever, de maneira mais contundente, através dos discursos de SD1 e de SD4, é que os referidos documentos foram distribuídos mecanicamente, ou seja, a distribuição foi realizada para cumprir uma determinação do órgão federal (MEC/SECAD), sem que tivessem sido analisados, discutidos, avaliados e relacionados à prática docente.

O enunciado de SD4 remete a alguns questionamentos: Por que ele diz que não conhece os documentos na íntegra nem o contexto em que foram formulados? Teria sido medo de revelar seu desconhecimento sobre o teor dos documentos?

SD1: Não, esses documentos acredito que a gente recebeu,mas não foram trabalhados. Eles ficaram mais arquivados do que trabalhados. A gente recebeu o material e, logo no começo veio o curso a distância da Africanidade. Não sei se era a UNEB que fazia esse ensino a distância com a gente. Qual era a Universidade, mas a gente recebeu o material, porém infelizmente,assim, não teve como os professores de história se sentar e ver quais foram as diretrizes. A gente só teve conhecimento de fato da Lei.

SD2: Eu acho que eles são eficazes, não é? São bons, agora o que está faltando é material para o professor trabalhar com o aluno. A Lei ela é muito boa, muito clara, nos ajuda. Agora, o que tá faltando é material didático pra gente trabalhar

SD3: Contribui no sentido de obrigar,certo? Mas como eu falei, pelo menos na minha formação, do que eu vi, que eu sou de São Paulo. Então, do que eu vi, como era o ensino lá. Já era inserida a história da temática do negro, a temática do africano, da própria África. Os problemas raciais, combate ao próprio racismo.Tudo isso, já fazia parte da minha formação, desde que eu era adolescente mesmo sabe? É só para garantir nas regiões que não tem ainda.

SD4: A contribuição é isso. Tu queres saber? As coisas para acontecerem, elas tem que ter uma partida nisso. Nada ocorre do nada. Então pra um documento ser formulado, isso quer dizer que tiveram pessoas que pararam, que pensaram, que redigiram e botaram a questão pra frente. Então eu vou lhe dizer, que tenho conhecimento na íntegra, eu não tenho. A lei, essa sim, eu já dei uma olhada, porque a gente tem que dá, e hoje a internet pelo menos pra isso é bom.Pelo menos, pra isso ela serve. Mas eu não vou dizer que realmente... mas se foi formulado eu não conheço o contexto.

SD5: Eles contribuiriam se tivesse uma prática para os professores do Fundamental II, voltada exclusivamente para esse estudo. Aí haveria bastante contribuição

Em seus discursos, SD2 e SD5 não deixam claro se conhecem os documentos em discussão, mas os centralizam nas contribuições desses documentos para a implementação da Lei 10.639/03: “Eu acho que eles são **eficazes**, não é? São **bons**, agora o que está faltando é material para o professor trabalhar com o aluno.” SD2 recorre novamente à falta de material didático específico sobre a temática etnicorracial. Com enfoque diferenciado, SD5 condiciona a relevância dos referidos documentos à formação continuada: “Eles contribuiriam se tivesse uma prática para os professores do Fundamental II, voltada exclusivamente para esse estudo. Aí haveria bastante contribuição”. Demonstra a importância da formação continuada para o refazer da prática pedagógica, mas ambos os enunciados também remetem à memória discursiva anterior, apresentada como “interdiscurso”: um saber discursivo que reedita o que se falou antes, em outro lugar, e faz emergirem as palavras, os sentidos e as expressões aparentemente apagadas e esquecidas,

Um aspecto da obrigatoriedade da lei é observado no enunciado de SD3: “Contribui no sentido de obrigar, certo?” e evidenciado a partir do verbo **obrigar**. Traz para seu discurso as diretrizes, que rezam a obrigatoriedade de inclusão da lei nos currículos da educação básica, com o propósito de valorizar devidamente a história e a cultura das populações afrodescendente e africana. SD3 faz uma comparação concernente à recepção da lei no seu estado de origem com o que percebe na escola onde hoje está ensinando, dando a entender que a implementação dessa lei está mais adiantada em São Paulo do que em João Pessoa. No contexto de SD3, a formação na educação das relações etnicorraciais fazia parte do processo de formação dos (as) professores (as) antes mesmo de se chegar na formação para a docência. Ele ressalta: “Tudo isso já fazia parte da minha formação, desde que eu era adolescente mesmo, sabe?”. Isto é, de acordo esse sujeito enunciator, a temática etnicorracial, no Estado de São Paulo, já está bastante avançada quanto a sua inserção no currículo, e a Lei 10.639/03, nesse caso, serviria de mecanismo para impulsionar os demais Estados que, no momento, ainda não dão conta desse conteúdo no contexto da educação.

No enunciado de SD3, verifica-se um sujeito que fala a partir de uma posição social determinada, como argumentam Lucena e Oliveira (2010, p. 03): “Por formações ideológicas, inscritas numa formação social, as quais se materializam pelas formações discursivas”. O discurso de SD3 parece imbuir-se de uma concepção, como se a Democracia Racial tivesse sido extinta, e o racismo eliminado de forma homogênea, o que nos parece que a temática do racismo já estivesse superada, e a educação das relações etnicorraciais, posta de maneira tranquila na sociedade. Os enunciados dos sujeitos também demonstram uma relação entre o interdiscurso e o intradiscursos, em que se ligam o que está sendo pronunciado e o que já foi dito, constituindo o interdiscurso, por meio das formulações produzidas e já esquecidas, para respaldar o que se fala.

Essa realidade de desconhecimento desses documentos parece abranger todos os estados brasileiros, pois, apesar de instituídas a Lei 10.639/03, a resolução CNE/CP 01/2004 e as Diretrizes (CNE/CP 03/2004), elas não foram suficientes para que a Educação das Relações Etnicorraciais fosse amplamente disseminada nos Sistemas de Ensino do Brasil, o que fez surgir a necessidade de se criar o Plano Nacional de Implementação das DCNs da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, lançado em 2009, cujo processo de construção foi descrito anteriormente, com o objetivo de intensificar a implementação das DCNs para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e de Cultura Afrobrasileira e Africana.

Assim, a lacuna existente entre o papel indutor do MEC/SECAD em promover a divulgação dos documentos referentes à Lei 10.639/03, com vistas a sua implementação, e à efetivação dela nas escolas, não é incumbência exclusiva dos (as) educadores (as), porquanto o parecer das diretrizes se destina a um grupo ampliado de atores/atrizes, que compartilham responsabilidades junto com

os administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações Etnicorraciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.(BRASIL, 2004, p. 10).

Como uma política curricular, o documento se constitui um suporte pedagógico baseado em pressupostos históricos, sociológicos e antropológicos, que demonstram a necessidade de se combaterem o racismo e as discriminações que atingem, especialmente, os (as) negros (as). No entanto, para tal objetivo se concretizar, as Diretrizes chamam a atenção para a formação continuada, para os recursos físicos e materiais das escolas e das responsabilidades dos Sistemas de Ensino e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação na divulgação do documento e no desenvolvimento de suas ações.

A partir das evidências dos enunciados aqui analisados, em relação ao conhecimento dos documentos que auxiliam a implementação da Lei 10.639/03, é possível afirmar que, mesmo o Governo Federal tendo instituído várias ações, no sentido de fazer chegarem aos sistemas de ensino materiais que fundamentam a implementação da Lei, e embora o município de João Pessoa seja signatário de uma resolução própria de implementação da Lei 10.639/03, os (as) professores (as) ainda desconhecem os documentos que fundamentam a referida Lei, o que me leva a sugerir que a esfera municipal deve fazer opção, mas, sobretudo, instituir uma educação multiculturalista, no sentido de criar estratégias e políticas para se enfrentarem os problemas da diversidade, conforme propõe Hall (2006).

Isso significa que, para disseminar as DCNs da Educação das Relações Etnicorraciais para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana e do Plano Nacional de Implementação das DCNs da Educação das Relações Etnicorraciais para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, será necessário um trabalho que envolva os processos educativos escolares, as políticas públicas e os movimentos sociais, considerando que as

transformações, no âmbito da ética, da cultura, da política e do pedagógico, não se limitam à escola.

Nessa perspectiva, reafirmamos que os efeitos de sentido produzidos pelo documento das Diretrizes foram construídos por aqueles (as) que o produziram, por seus receptores e por outros sentidos já instaurados em outros textos, o que significa dizer que compreender a variedade de efeitos de sentidos passa pela relação com as suas condições de produção, com a história, com a memória, mas, especialmente, com o jogo do dizer e do não dizer.

Convém, entretanto, enfatizar que o estabelecimento da Lei 10.639/03, por si só, não garante que ela seja implementada no âmbito das escolas públicas e privadas, pois, como texto jurídico, não traduz como deve se efetivar na prática docente e quais serão os mecanismos de acompanhamento de sua implementação, razão por que a instituição das DCNs da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, em 2004, é relevante como instrumento de fomento à efetivação da Lei 10.639/03, nos estabelecimentos de ensino, e para orientar a definição de projetos e dos conteúdos que devem ser abordados em relação ao conteúdo etnicorracial.

5.4 A PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA IMPLICAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE

Em relação à pergunta sobre se haviam participado de alguma formação docente, os sujeitos da pesquisa expressaram em seus discursos diversas similitudes, no sentido de convergência entre os enunciados:

SD1: A gente teve todo esse apoio pedagógico, com relação ao ensino da africanidade nessa formação. Ela trabalhou muito, essa questão de africanidade. Ela também procurou trabalhar com a gente a questão local. Porque assim, a gente dá africanidade, dá África, as relações todas. Mas assim, os problemas também enfrentados, que o afrobrasileiro na região do próprio estado da Paraíba. E no último dia da nossa formação ela levou a gente para conhecer alguns quilombolas. A gente teve a formação continuada lá na Beira Rio(referindo-se ao Centro de Capacitação de Professores do município que fica situado à rua Beira Rio) e o professor era da UEPB. Ele trabalhou muito essa questão, mais assim, voltada, voltada para África. As relações entre os países africanos, a economia, a questão do escravismo. A gente estudou voltado mais para África.

SD2: Sim, eu já participei. Agora eles passam o conteúdo para gente, mas aquele conteúdo bem teórico, entendeu? Não é coisa assim muito didática pra gente trabalhar com aluno. Então, a gente tem é que lapidar esse material pra que o aluno tenha acesso ao material [...]

SD3: Foi uma semana com palestras. Foram oito horas diárias, no caso totalizando quarenta e oito horas se eu não estou enganado. Nós fomos dispensados da aula do instituto, que eu estava trabalhando lá. Foi dispensado e, lá tentou abordar o tema

de várias formas. A questão da territorialidade, os próprios quilombolas, como as comunidades agem, como elas fazem para serem reconhecidas, e qual o pressuposto dessa Lei...

SD4: Agora, eu já fui assim, sem muita boa vontade não sabe? Porque participar da formação já vai no sacrifício, porque se diz que você recebe pela formação. A gente tem cinco horas inclusas para preparar trabalho, corrigir exercício, aí você tem trezentos e cinquenta exercícios para corrigir vezes seis. Cinco horas não dá para isso. Você ainda tem que ir. Então, eu já fui sem muito boa vontade. Os textos que ele aplicou foram bons, mas assim, fora do texto, eu não sei se foi a minha má vontade também. E não era só a minha. Mas teve questões que é como eu te digo, não sei se foi a minha má vontade ou se foi a coisa que não ficou. Mais os textos, acho foram três ou quatro textos, que ele entregou. Pelo menos até onde eu fui os textos eram bons.

SD5: Participei da formação continuada, mas só que mais voltado só para aplicação da Lei, no que diz é, o surgimento, como ela surgiu, mas na forma de conteúdo ela não foi trabalhada. É tanto que os livros didáticos que chegaram não estão adequados com o que diz a Lei.

SD2 e SD5 reconhecem a existência da formação continuada através das marcas do discurso (afirmação, verbo participar, advérbio de lugar), respectivamente: “**Sim**, eu já participei”; “**Participei** da formação continuada”. No entanto, SD2, SD3, SD4 e SD5 evidenciam que os modelos de formação docente têm características convencionais, pouco significativas para os (as) professores (as), conforme observei: “**Agora** eles passam o conteúdo para gente, **mas** aquele conteúdo bem teórico, entendeu? Não é coisa assim muito didática pra gente trabalhar com aluno”, o que indica que a forma como vem acontecendo a formação continuada não favorece o (a) professor (a) a fazer a transposição didática. Corroborando, SD3 assegura: “Foi uma semana com palestras” e SD5 complementa: “Participei da formação continuada, mas só que mais voltado só para aplicação da Lei, no que diz é, o surgimento, como ela surgiu, mas na forma de conteúdo ela não foi trabalhada”; e “**Sim**, eu participei de uma”.

Ao tratar da participação docente e da sua implicação na prática pedagógica, verifiquei que o enunciado de SD1 difere dos demais, ao demonstrar que, mesmo com características convencionais, houve um trabalho no sentido de adentrar na temática da África: “Ele trabalhou muito essa questão, mais assim, voltada, voltada para África [...] A gente estudou voltado mais para África”, o que permite afirmar que o trabalho com enfoque no conteúdo sobre a África pode estar relacionado à desconstrução da imagem formulada a respeito desse continente, que sempre esteve relacionado com escravismo, pobreza e atraso cultural e econômico, pois, anteriormente, SD1 confirma que já havia visto na formação continuada a relação da África com a dimensão local: “ela também procurou trabalhar com a gente a questão local. Porque assim, a gente dá africanidade, da África, as relações todas. Mas assim,

os problemas também enfrentados, que o afrobrasileiro na região do próprio estado da Paraíba”.

No enunciado de SD4, é possível identificar certa resistência quanto à sua participação: “Agora, eu já fui assim, sem muita boa vontade, não sabe? Porque participar da formação já vai no sacrifício, porque se diz que você recebe pela formação”. A resistência anunciada por SD4 pode estar vinculada à obrigatoriedade de participar da formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação, em que, na maioria das vezes, excluem-se a discussão e a vivência dos (as) professores (as), que ficam sem o direito de escolher se participam ou não do momento de formação.

Com base nas afirmativas de Brandão (2004), os discursos se apresentam atravessados por diversas posições-sujeitos e modalidades de enunciação assumidas a partir da especificidade da prática discursiva. A heterogeneidade discursiva e a dispersão encontrada se dão quando SD1 assegura: “A gente teve todo esse apoio pedagógico, com relação ao ensino da africanidade nessa formação, e SD4 afirma: “Os textos que ele aplicou foram bons, mas assim, fora do texto, eu não sei se foi a minha má vontade também. E não era só a minha. Mas teve questões que é como eu te digo, não sei se foi a minha má vontade ou se foi a coisa que não ficou”.

De forma positiva, SD1 procura apresentar como o trabalho foi realizado durante a formação continuada e ressalta o apoio pedagógico que obteve, por meio do qual busquei relacionar a teoria com a realidade de cada escola. Cunha (2001) mostra que é necessário mapear os desafios encontrados pelos (as) professores (as) e ressaltar as experiências pedagógicas desenvolvidas pelas escolas. No entanto, para o autor, esse tipo de formação não é possível tendo como modelo ações extensivas e pontuais, em que não ocorre processo. SD4 se mostra resistente em participar da formação continuada e reforça que a formação docente ofertada pelo município de João Pessoa tem como foco a centralização da teoria, quando afirma que os textos foram bons. Essa é uma crítica feita por grande parte dos (as) professores (as) ao participarem dos momentos de formação docente. Embora sejam vistos como um grupo que deseja sempre “receitas prontas”, ou seja, modelos de atividades que possam ser reproduzidas na sala de aula, Barbosa (2009, p. 117) assevera que tais posições “se materializam nas práticas discursivas exigidas pelos diferentes espaços e lugares revelados de forma descontínua”.

A opção feita pelos sistemas de ensino, tanto municipal quanto estadual, por um modelo de formação docente, baseado, na maioria das vezes, na transmissão de informações e de conteúdos teóricos, tem causas que se arrastam há anos e, a meu ver, difíceis de serem

dirimidas, pois, segundo Barbosa (2009), as causas são de diferentes origens: administrativas e políticas, ausência de articulação entre as instâncias da gestão do sistema, mudança de governo, pressa em atender à demanda do Governo Federal, falta de incentivo financeiro e inexistência de um plano de formação previsto no calendário e na jornada de trabalho.

Concordando com Barbosa (2009), entendemos que a formação docente é um desafio a ser enfrentado e, ao se tratar das relações etnicorraciais, torna-se muito maior, pois investir na desconstrução de concepções e de preconceitos consolidados e considerar as subjetividades impregnadas em cada sujeito não é tarefa fácil, quando a gestão, no âmbito dos sistemas de ensino, não tem definida uma política séria de formação docente e se atém a cumprir as exigências do governo federal, esquecendo-se de que o suporte teórico para qualquer profissional é imprescindível, mas, no caso da educação, especificamente, a escuta sobre as dificuldades enfrentadas pelo grupo de profissionais relativas à discriminação racial, as experiências exitosas, as necessidades coletivas e individuais de cada escola são fatores que contribuem para o sucesso da formação docente.

Ao serem inquiridos (as) a respeito das implicações da formação docente em suas práticas pedagógicas, todos (as) admitem que, mesmo desejosos de uma formação mais ligada e relacionada com suas práticas cotidianas, a formação docente vivenciada tem contribuído, de certa forma, para que a temática das relações etnicorraciais esteja contemplada na sala de aula e que alguns subsídios considerados como significativos são trabalhados com os (as) alunos (as), conforme expressam estas falas:

SD1: Ah, ela foi essencial, porque traz para gente, e apesar dos professores reclamar de teoria, mas existe prática também sem teorias, né? A gente precisa de uma base pra desenvolver as práticas. E pra mim foi uma base assim, mais forte que construí, né? Participando da formação. Eu gostei muito dessa última formação em 2009. A equipe sempre fazia coisas diferentes, porque a gente precisa em sala de aula, né? Pra trabalhar. E a formação para mim, contribui muito nessa área da africanidade. Na questão do negro. É, a gente teve acesso também a um filme que foi passado pra gente. Um curta, né? Mas que trabalhar em sala de aula, muito bom. Trouxe para escola, passei para meus alunos, né? Eles adoraram, foi uma coisa bem prática, não foi nada de cansativo. Então, para mim, veio alguma forma de positividade, a formação.

SD2: Sim, nos ajuda, principalmente assim, na minha prática ela tem ajudado, entendeu? É como eu disse a você, algumas coisas, alguns conteúdos a gente tem que, né? Lapidar. A gente tem que reformular pra poder passar para o aluno. Mais ajuda bastante.

SD3: Trouxe mais informação sobre a cultura africana mesmo. É, as concepções no caso, principalmente religiosos que os africanos teriam e a continuidade que isso tem na nossa tradição, porque nós podemos ver que nós temos a tradição africana na nossa cultura, a européia e a indígena. Mas o que a gente percebe, é uma coisa muito misturada, e sem muita emoção, o que é uma cultura de um e de outro. E como isso interagiu na nossa sociedade. Isso não é tipo de estado, porque

justamente quando fica assim, falando de culturalismo, é como se uma forma de racismo, sei lá. Na concepção, vamos separar e colocar as coisas bem distantes. A gente, conforme ver dessa forma, ao mesmo tempo não ver a integração disso aí na nossa cultura, entendeu? É como se fosse submetido à outra e como se a submetida não criasse mecanismo de resistências, E aí quando queima um caminhão de resistências, é como se o outro viesse como sendo um mero opressor e está te desqualificando. É uma coisa muito complexa para falar, eu posso falar, eu vejo por aí.

SD4: Porque assim, como eu fui para cumprir obrigação, entendeu? É... depois eu tive que parar e estudar independente do que ocorreu na formação. Se eu não tivesse ido, eu ia fazer a mesma coisa, entendeu? A diferença é que os textos empregados eu já tava em mãos, não precisei procurar outra fonte. Serviu como apoio teórico.

SD5: Bom, a partir desse momento que eu tenho, que eu recebi uma cartilha informando a aplicação da Lei e a maneira de como poderia ser trabalhada. Recebemos algumas informações que veio é... melhorar pouca coisa na prática de sala de aula.

Assim, SD1 explica: “Ah, ela foi essencial [...] a gente precisa de uma base pra desenvolver as práticas [...] A equipe sempre fazia coisas diferentes, porque a gente precisa em sala de aula, né? Pra trabalhar. E a formação para mim, contribui muito nessa área da africanidade. É, a gente teve acesso também a um filme que foi passado pra gente. Um curta, né? Mas que deu pra trabalhar em sala de aula, muito bom. Trouxe para escola, passei para meus alunos, né? Eles adoraram, foi uma coisa bem prática, não foi nada de cansativo. Então, para mim, veio alguma forma de positividade, a formação”. De acordo com SD2, “Sim, nos ajuda, principalmente assim, na minha prática ela tem ajudado, entendeu?”. Na opinião de SD3, a formação continuada “trouxe mais informação sobre a cultura africana mesmo”, e, para SD4, “Serviu como apoio teórico”.

Convém ressaltar, ainda no enunciado de SD2, a utilização do verbo **lapidar** como marca, sugerindo que o (a) professor (a) necessita de fazer adequações do conteúdo que recebe na formação continuada para empregar na sala de aula, já que, nem sempre, é possível usar o mesmo material com os (as) estudantes, tendo em vista que o perfil de cada série e de cada turma é diferente. A transposição didática vem se constituindo uma das dificuldades mais recorrentes entre os (as) professores (as) ao avaliar a formação continuada, pois a maioria não consegue transpor o que foi trabalhado na sala de aula. Compreendo que essa habilidade também pode ser construída nos momentos da própria formação.

Por último, trago um enunciado de SD3, quando se refere ao conteúdo trabalhado na formação docente, quanto à questão da religião de matriz africana através da fala: “É, as concepções no caso, principalmente religiosos que os africanos teriam e a continuidade que isso tem na nossa tradição, porque nós podemos ver que nós temos a tradição africana na nossa cultura, a européia e a indígena”. Esse dizer traz a memória discursiva de que a escola

pública precisa assumir a laicidade e abordar a religiosidade negra dentro de uma perspectiva cognitiva, contemplando as mitologias e filosofias religiosas oriundas dos vários grupos africanos, o que significa romper com a doutrinação religiosa sedimentada na escola com o viés da evangelização e reconhecer a sociedade contemporânea como multicultural e multirracial através de práticas efetivas.

A facilidade de tratar pedagogicamente as questões raciais advindas das discussões, das leituras e das reflexões colabora para que os (as) professores (as) tenham clareza de sua identidade etnicorracial, para percebê-la nos seus alunos, e reconhecer o terreno minado de preconceito pelo qual passam muitos deles (as) cotidianamente. Isso significa ratificar o argumento de Gomes (2005), ao assegurar que a formação docente, na perspectiva das relações etnicorraciais, deve provocar transformações, entre elas, no âmbito do tempo pedagógico, dos valores, da estrutura e da dinâmica das escolas.

5.5 INFLUÊNCIA DA LEI 10.639/03 NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS COM OS (AS) ALUNOS (AS)

Convidei os sujeitos a discorrerem sobre a influência da Lei 10.639/03 nas relações interpessoais com os (as) alunos (as), por considerar que as relações positivas com estudantes negros (as) servem como fonte de afirmação das identidades. Portanto, obtive os seguintes enunciados:

SD1: Com certeza aumentou, né? Porque eu sempre me preocupei com essa questão. Ela nunca passa em branco por mim. Porque a gente convive no dia a dia com os alunos, sabe o que eles sofrem, né? Com relação ao preconceito. E depois eu falei assim, melhor porque a gente pode e tem motivo a mais para trabalhar pra pegar no pé, para fazer eles entenderem, né? E pra mim foi excelente, assim: o acréscimo e a entrada desse conteúdo, né? Na nossa prática de ensino na sala de aula. Pra mim foi muito significativo .

SD2: Eu acho que o respeito, né? O respeito, ele melhorou na questão do relacionamento, né? Porque o racismo hoje, né? Tá muito em alta, na questão da cobrança. As pessoas hoje, se policiam mais, né? Hoje, a gente já pensa se vai chamar o outro de negro, de negra, né? Entendeu? Acho que isso já melhorou bastante na questão da aceitação, né? Ou negro, ou amarelo, ou preto, ou branco, colorido, né? Eu acho que essa questão já... entendeu? Teve um avanço grande, né? Hoje, a gente tá se aceitando mais

SD3: Acho que ela traz para o debate essa questão do racismo. Porque por mais que a gente fale em racismo e combata o racismo, não existe muito claro nas mentes das pessoas como combater o racismo. É mais nessa concepção. Talvez a pessoa que sofre o racismo, tanto como sendo negro, como sendo branco ou qualquer outra forma de discriminação, tá mais atenta a isso hoje. Até porque, não é tanto com relação a essa Lei, pela noção que temos dos direitos sociais e direitos coletivos, que hoje tá mais difundida. Mais é... acho que essa Lei, é só um processo dentro do

contexto maior. Até mesmo, por exemplo, a lei do consumidor você ver como as pessoas estão reagindo mais .

SD4: Aqui é uma escola de periferia, como a grande maioria, né, das escolas de periferia, assim, é interessante como você trata da questão, que você fala na questão da miscigenação eu, eu, eu sempre pergunto assim: quanto alunos brancos tem aqui na escola? Aí, aqueles que têm a pele clara, eu, eu, eu digo nenhum. Mas como professora? Nenhum meu amor, geralmente ando com uma foto do meu filho que é branco, tem a pele branca, cabelo louro e olho preto, essa criatura é o quê? Que cor você daria? É branco professora! É não, que a mãe dele sou eu e sou morena. Então, ele não pode ser branco, certo? A cor da pele dele é clara, mas isso não quer dizer que ele seja branco. Então, a mesma coisa ocorre aqui na sala. Que ocorre com a gente. É a mesma historiazinha, você sabem porque isso? Eles olham assim, às vezes aceitam, às vezes não. Reclamam, mas você não ver. Tem escola de periferia que a questão racial, em termo de preconceito é muito acirrado, porque eles sofrem o outro tipo de preconceito que é o social, entendeu? Então, essa questão, eles sentem mais o preconceito em relação ao homossexualismo, bem mais. Sabe, a questão da cor da pele não interfere no, no, no relacionamento social deles, a questão sexual, da homossexualidade ela é mais, bem mais, principalmente por parte dos homens.

SD5: Essa temática influenciou muito bem nessa relação interpessoal, do meu conhecimento aqui. Na parte das turmas que eu ensino não teve nenhuma questão racial do meu conhecimento como educadora. Dentro da sala de aula não aconteceu, que conheço não.

Nos discursos acima mencionados, presenciei regularidades, na perspectiva de confirmar a influência da Lei 10.639/03 na melhoria das relações interpessoais entre os (as) professores (as) pesquisados (as) e os (as) estudantes negros (as), com destaque para os enunciados de SD1: “Com certeza, aumentou, né? Porque eu sempre me preocupei com essa questão. Ela nunca passa em branco por mim. Porque a gente convive no dia a dia com os alunos, sabe o que eles sofrem, né? Com relação ao preconceito.” SD1 reconhece as situações discriminatórias enfrentadas pelos (as) estudantes e percebe que tem responsabilidade em trabalhar para que não ocorram.

SD2 reforça a influência da Lei, no campo das relações interpessoais, quando expressa: “Eu acho que o respeito, né? O respeito, ele melhorou na questão do relacionamento, né?”. É possível verificar, no enunciado de SD2, que, antes da Lei, a presença do desrespeito, as atitudes discriminatórias entre os (as) alunos (as) e entre professor (a) e alunos (as) aconteciam com maior abrangência. Sobre essa questão, argumenta: “As pessoas hoje, se **policiam** mais, né? Esse enunciado evoca a outros discursos anteriores, nos quais a legislação contra o racismo o considera como crime, portanto, as pessoas receiam ser responsabilizadas juridicamente por crime de racismo. Ainda no recorte de SD2, identifico outro discurso que recorre à memória discursiva, ao se pronunciar dessa forma: “Acho que isso já melhorou bastante na questão da aceitação, né? [...] Hoje, a gente tá se aceitando mais”. Identifico uma concepção voltada para o multiculturalismo conservador, que busca a

integração dos considerados “diferentes” na sociedade a partir da tolerância, retomando dizeres já ditos, em que o velho e o novo produzem outros efeitos de sentido, de acordo com o acontecimento que se dá em sua volta. Por isso, considero que não há mais espaço para tolerância na sociedade atual. As pessoas precisam ser vistas a partir de um lugar de direitos.

Considerando ainda a influência da Lei nas relações interpessoais, SD5 acrescenta: “Essa temática influenciou muito bem nessa relação interpessoal, do meu conhecimento aqui”. Sendo assim, é possível inferir que a melhoria nas relações interpessoais leva o (a) professor (a) a comprometer-se com a reflexão sobre sua prática, o que provoca nele (a) um posicionamento frente ao racismo, de modo a perceber como ele vem repercutindo nos âmbitos escolar e social; a observar como está sendo produzido, reproduzido e se transformado nas instituições escolares, identificado no dizer de SD1 e SD4, que diz: “Tem escola de periferia que a questão racial, em termo de preconceito é muito acirrado, porque eles sofrem o outro tipo de preconceito que é o social, entendeu?”

Nas sequências discursivas de SD1 e SD2, encontrei aquelas que demonstram perceber que a Lei 10.639/03 influenciou em suas práticas pedagógicas e nos relacionamentos entre professor (a) e estudantes. SD1 assegura: “E pra mim foi excelente, assim: o acréscimo e a entrada desse conteúdo, né? Na nossa prática de ensino na sala de aula. Pra mim foi muito significativo.” SD2 ressalta: “Teve um avanço grande, né?”

O enunciado de SD1 relaciona também o aspecto positivo da Lei ao acréscimo de mais um conteúdo, o que evoca a necessidade de se desconstruir a ideia de que a Lei 10.639/03 foi sancionada com a característica de incluir-se no currículo apenas como um conteúdo. Retomando o que foi dito anteriormente, a implementação da Lei traz a perspectiva das relações etnicorraciais, o que remete a um trabalho bem mais ampliado, que extrapola “os muros” da escola na busca de estratégias para combater o racismo contemporâneo através de interfaces com outros organismos.

Ao buscar na memória a existência de outros tipos de preconceitos, o discurso de SD4 se assemelha ao de SD3, quando expressa: “Talvez a pessoa que sofre o racismo, tanto como sendo negro, como sendo branco ou qualquer outra forma de discriminação, tá mais atenta a isso hoje”, vinculando o racismo com outros tipos discriminação. Vale salientar que diferencio o conceito de racismo das demais formas de preconceito, considerando que os preconceitos se concretizam por terem uma constituição determinada historicamente, e não, ideologicamente. Difere-se do racismo, também, porque os outros preconceitos acontecem em forma de fenômenos universais, transversais e atemporais.

A discriminação racial e étnica é a responsável maior pela desigualdade social, segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano 2006 (PNUD, 2006). Por isso, no bojo das discussões sobre ações de enfrentamento ao racismo, chamamos a atenção para as relações que se estabelecem entre os sujeitos constitutivos da escola, que devem, coletivamente, buscar a inserção de uma imagem positiva do afrodescendente como mecanismo de diminuição da exclusão sociorracial, visto que o racismo sobrevive na sociedade atual de maneira camuflada, sutil, mas tão humilhante e devastador quanto na época da colonização, o que contribuiu para forjar identidades por meio dos estereótipos dos brancos. Nesse aspecto, a construção da identidade negra passa, especialmente, pela dimensão política, partindo de uma “tomada de consciência de um segmento etnicorracial excluído da participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil” (MUNANGA, 1994, p. 187).

Essa imagem positiva do afrodescendente é essencial para o processo de construção histórico, cultural e social do país, mas vem sendo negada por muitos (as) professores (as) ao longo da história, quando encontramos situações conflituosas no cotidiano escolar, tais como: o menino que apelida a colega de cabelo de “bucha”, outro que apelida uma colega de “macaca”, um professor que afirma, numa sala de aula de ensino médio, que as cotas são para favorecer negro “burro”. Essas situações são invisíveis e imperceptíveis pelos profissionais da escola porque demonstram insensibilidade ou se sentem inseguros quanto a uma abordagem conceitual, na perspectiva da temática racial, ou, ainda, porque estão tão imersos e atravessados pelo mito da democracia racial que não conseguem romper com o silêncio.

Essas situações demarcam humilhações que, sob o ponto de vista de Aquino (2007), sinalizam o racismo existente na mente e nas ações dos sujeitos do discurso. A autora, referindo-se a Pêcheux, concorda que essas humilhações consistem em

regularidades discursivas constituídas sócio-historicamente e ideologicamente, como mecanismo de significação, que se manifestam por meio da língua, isto é, são marcas do discurso que os sujeitos usam a partir dos *lugares sociais* que ocupam para produzir efeitos de sentidos (incentivar ou eliminar) do processo discursivo (AQUINO, 2007, p. 193, grifos do autor).

Temos, todavia, que considerar que é sempre possível dizer algo a partir do silêncio, já que ele detém uma significação própria e provoca movimento de sentidos, pois permite que o sujeito desvele sua contradição constitutiva e perceba que, por trás de cada discurso, existe outro discurso revelador da realidade (ORLANDI, 1990). Sendo assim, é preciso um olhar aguçado na perspectiva das relações etnicorraciais para essas situações de humilhações que

ocorrem cotidianamente no interior das escolas, com o objetivo de problematizá-las e alcançar resultados positivos.

5.6 A ESCOLA E O SEU DIÁLOGO COM A TEMÁTICA ETNICORRACIAL

O Plano Nacional de Implementação das DCNs das Relações Etnicorraciais prevê o diálogo ampliado com o apoio e o compromisso dos entes federativos, iniciando com uma ação apontada como primordial para a concretização da Lei 10.639/03, que é a inserção da temática etnicorracial no Projeto Político-pedagógico. Daí, o interesse em descobrir os discursos dos sujeitos sobre o diálogo que a escola faz com a temática etnicorracial. Para tanto, obtive os seguintes recortes:

SD1: A nossa escola é a que mais bate nessa tecla. A gente tem campanhas aqui. A gente tem desfile da beleza negra. A gente incentiva, a gente quer que eles participe. E desses últimos três anos, né? Já mudou assim, a relação deles, o comportamento, né? Quando a gente exaltou a cultura negra como lado rico, não como algo massacrado, que só tem pobreza, só tem violência. Mas quando a gente exaltou, né, como algo importante, eles respeitam, eles aceitam, eles participam e dão valor. Porque o pior não é discriminar o outro, é o próprio negro ter preconceito. Muitos alunos aqui, eles têm preconceitos com eles mesmos. E a gente fez aquele aluno tímido participar, desfilar, se mostrar como belo, e acrescentou demais pra gente. Pra mim não tem dúvidas disso. E todo ano a gente trabalha. Esse ano, a gente já te promovendo aí pra saber como ser o nosso dia 20. Que a gente trabalha o dia 20 de novembro.

SD2: Sim, nós temos aí um projeto, que todos os anos a gente é... coloca em prática. Que é a mostra de conhecimentos, entendeu? Que assim, São temas, né? É assim, gritantes dentro da nossa sociedade. Que a gente se divide, né? Com as turmas, né? Com os alunos, e a gente mostra, né? É a partir de seminários, né, essas questões. A questão racial mesmo, entendeu? Foi tema da nossa mostra de conhecimentos do ano passado, né? E a gente já agora no terceiro bimestre, já tá procurando, né? Ver quais são os temas que a gente vai abordar nessa mostra de conhecimentos. É como se fosse assim, uma feira de ciências. Uma antiga feira de ciências. A gente tenta justamente ver esses valores, né? Essas questões e a questão racial foi tema da nossa mostra, um dos temas. Que são vários temas

SD3: Tem, tem sim e principalmente é, os professores aqui, que estão mais próximos da gestão, eles sempre enfatizam isso pra gente. E tem lá embaixo na biblioteca, alguns livros que tratam dos africanos da África, da África em si, e das religiões que se tem na África. Porque uma ideia muito errada que nós temos é, que a África é do candomblé. Ou é, não, isso aí são das religiões derivadas, sendo da África. Tudo bem, mas não são exclusivas do povo africano, certo? E tem outras religiões dentro da própria África, que não se fala, por exemplo, o islamismo, ah! O cristianismo, que não tô lembrado agora, Eu não tô lembrado, mas têm outras, mais interpretação do sagrado que eu acho que agora tá sendo mais discutido, né? Mais trabalhado e aqui na escola o que eles trazem essa temática pra gente começar a trabalhar mais

SD5: Ela tem que ser muito enfocada, quando na questão da feira cultural, exposição, quando tá próximo ao Dia Nacional da Consciência Negra

Sobre essa dimensão, identifiquei, nos enunciados abaixo, que os sujeitos da pesquisa apontam que a escola dialoga com a temática etnicorracial, através de ações pontuais ou isoladas sem regularidade e continuidade desenvolvidas pela comunidade educativa, como expressam estes discursos:

“A nossa escola é a que mais bate nessa tecla. A gente tem campanhas aqui. A gente tem desfile da beleza negra. A gente incentiva, a gente quer que eles participe (SD1).

“Sim, nós temos aí um projeto, que todos os anos a gente é... coloca em prática. Que é a mostra de conhecimentos, entendeu? [...]”. (SD2)

“Tem, tem sim e principalmente é... os professores aqui, que estão mais próximos da gestão, eles sempre enfatizam isso pra gente. E tem lá embaixo na biblioteca, alguns livros que tratam dos africanos da África, da África em si, e das religiões que se tem na África” (DS3).

“É como eu digo, exceto nas datas comemorativas, aí você vê, né? Ficam cartazes com a mulher negra, dia das mães. Já aparece, mas não é uma coisa que tenha uma palestra, tenha, um, um, nada”. (SD4)

“Ela tem de ser muito enfocada, quando na questão da feira cultural, exposição, quando tá próximo ao Dia Nacional da Consciência Negra”. (SD5)

Esses enunciados demonstram uma prática recorrente nas escolas, de maneira geral, que é a tendência a abordar conteúdos desafiadores como a temática etnicorracial, sexualidade e outros, a partir de ações isoladas que não consideram o contexto a ela relacionado.

Foi constatado, também, nesses enunciados, uma total ausência na fala dos sujeitos da pesquisa em relação ao diálogo da escola via Projeto Político-pedagógico, o que aponta algumas observações: o referido projeto passou por uma discussão coletiva nessas escolas? Se passou, qual a sua relevância para o conjunto das práticas desses (dessas) professores (as)?

Nesse sentido, considero, mais uma vez, a dimensão do silêncio e recorro a Aquino (2008), através de Orlandi (1990), quando menciona que uma das formas de exercício de significação do silêncio é ser constitutivo e, por isso, necessariamente, tende a se sacrificar e a apagar-se.

De acordo com a análise do documento do PPP, a escola selecionada foi a que contou com o maior número de sujeitos pesquisados. Através da análise, percebemos que ele indica, em sua formulação, um caráter participativo e remete aos pressupostos legais nas esferas federal e municipal que o respaldam (Constituição Federal/1988, LDBEN, ECA, DCNs, Lei 10.639/03, Resolução nº 01/1999 da Câmara de Educação Básica, a Resolução nº03/1998, Lei

8.996/1999, a Resolução municipal 02/2000), pois eles funcionam como suporte teórico para a construção do PPP.

Dentro do contexto da legislação educacional, o PPP está realçado como instrumento de gestão democrática e define os responsáveis por sua elaboração e avaliação. Vale dizer que a nomenclatura utilizada nos marcos legais (CF/1988 e LDBEN) não contempla o termo político, e sim, uma proposta pedagógica, mas, nas DCNs da Educação das Relações Etnicorraciais e no Plano de implementação das diretrizes, a terminologia já está inclusa.

O silêncio dos sujeitos pesquisados, em relação ao PPP, chamou a atenção, porque, de forma coincidente, o lançamento do Plano Nacional de Implementação das DCNs da Educação das Relações Etnicorraciais ocorreu em 2009. Nesse mesmo ano, a Secretaria de Educação de João Pessoa lançou como desafio para as escolas municipais uma revisão do dos seus Projetos Político-pedagógicos, que precisavam ser aprovados pelo Conselho Municipal de Educação (CME). Aas, ao analisar o PPP da escola selecionada, foi constatado que o documento contém: o diagnóstico da escola, os aportes legais, a partir dos quais foram definidos, junto com a comunidade educativa, três objetivos: *melhorar o desempenho acadêmico dos alunos; melhorar seu processo ensino e aprendizagem e garantir a participação e a integração dos pais na escola*. As ações foram organizadas para alcançar tais objetivos. Das 48 ações elencadas, não identifiquei nenhuma que estivesse voltada para a educação das relações etnicorraciais, sobretudo, porque o enfoque das ações ocorre no campo da leitura, da escrita e da matemática.

Essa análise suscita afirmar que existe uma desarticulação entre o discurso oficial, materializado na fala da maioria dos sujeitos pesquisados, quando defendem que, institucionalmente, há um diálogo da escola com a temática racial, e o outro discurso institucional, que está escrito, formulado como documento oficial, e que se constitui na identidade da escola. Mas, segundo Aquino (2008, p. 6), “é possível dizer que os sentidos produzidos para um determinado grupo social pode ser compreendido por ele, sem que, em sua perspectiva discursiva, tente mostrar que as palavras instituídas para esses sentidos não estejam ditas claramente”.

SD1 salienta que “[...] o pior não é discriminar o outro, é o próprio negro ter preconceito. Muitos alunos aqui, eles têm preconceitos com eles mesmos”. O referido enunciado recorre a outros dizeres quanto à democracia racial, afirmando que o racismo é invenção de pessoas complexadas, pois são elas próprias que inventam e se sentem inferiores. Remete, da mesma maneira, à importância de difundir uma imagem positiva dos (as) negros (as), uma vez que a ausência de referência positiva na vida das crianças, dos adolescentes e

dos jovens provoca neles (as) uma rejeição total à sua origem racial. Diante desse contexto, concordo que a temática etnicorracial precisa ultrapassar as ações fragmentadas e isoladas e passar a ser prioridade, dentro do projeto maior que congrega as intenções educativas da escola.

Para André (2001, p. 188), o projeto político-pedagógico deve "expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do sistema nacional de Educação, bem como às necessidades locais e específicas da clientela da escola"; ele é "a concretização da identidade da escola e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade". Segundo Libâneo (2001, p. 125), o projeto pedagógico "deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola, tendo em conta as características do instituído e do instituinte". Vasconcellos (1995, p. 143) afirma que "é um instrumento teórico-metodológico, que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição".

Em seu discurso, SD3 afirma: "Os professores aqui, que estão mais próximos da gestão, eles sempre enfatizam isso pra gente". Fica percebe-se que o sujeito discursivo não se vê participante do grande projeto da escola, o que me possibilita verificar indícios de que a escola parece caminhar como uma "colcha de retalhos", onde existem pessoas que se envolvem com sua dinâmica, e outras que estão apenas cumprindo uma carga horária. Essa é mais uma dificuldade que ela enfrenta e que a construção do PPP deveria suprir, porque pode ser um instrumento capaz de romper com o isolamento que ocorre em muitas escolas.

Em seu enunciado, SD4 remete à dimensão da responsabilidade com a temática etnicorracial na escola, ao afirmar: "Foi incluído cabendo a responsabilidade do professor de história, que não é só do professor de história. O professor de educação artística, o professor de português. Principalmente dentro da literatura, né? Eu vejo aí os projetos tudo e, eu não escuto ninguém falar em Machado de Assis, eu não sei por quê? Mas é assim, ficou assim, da disciplina de história, que não é, e na própria Lei, se não me falhe a memória, aparece lá educação artística e português trabalhando literatura. Se eu não estiver enganada".

Verificamos certa resistência, diferenciando-se dos demais recortes discursivos, quando o sujeito reconhece que a responsabilidade de trabalhar a educação das relações etnicorraciais é do conjunto dos profissionais que compõem a escola e, na sala de aula, especificamente, dos professores de História, Arte, Geografia e Português, no que se refere à literatura, mas continua silenciando diante daquilo com que não concorda.

Retomando as ações de implementação da Lei 10.639/03, definidas pelo Plano de Implementação das DCNs da Educação das Relações Etnicorraciais, temos a responsabilidade que é conferida ao CME e às Secretarias de Educação. Portanto, não podemos atribuir apenas à escola a responsabilidade das fragilidades encontradas no PPP, mesmo porque, de maneira curiosa, a contribuição do Conselho Municipal de Educação de João Pessoa, em relação à implementação da Lei 10.639/03, ficou restrita, desde 2007, à instituição da Resolução 02/2007, que “regulamenta a implementação da Lei nº 10.639/03, no Sistema Municipal de Ensino, nos Órgãos e nas Instituições que o integram. Entretanto, a partir da análise do PPP dessa escola, é presumível que o CME, como órgão responsável pela aprovação do PPP das escolas, no ano de 2009, não criou nenhuma diretriz que pudesse colaborar com o processo de construção ou avaliação dos projetos nas escolas, pois elas ainda estão pautadas na Resolução 02/2000, que estabelece as diretrizes para a elaboração do PPP das escolas municipais de João Pessoa, mas que foi instituída anteriormente à Lei 10.639/03, portanto, em outra conjuntura histórica.

Destarte, considerando as heterogeneidades dos discursos sobre o diálogo da escola com a temática racial, engendrados pelos sujeitos da pesquisa e pelo PPP, é que defenderei, à luz do multiculturalismo crítico, uma política de mudanças e de justiça social formulada através do resultado das lutas sociais e advinda das transformações geradas no interior das instituições, das relações sociais e culturais, conforme argumentei anteriormente, e ressaltada por Aquino (2008, p. 3), que defende

a escola, como lugar de produção de interações e de aceitação da diversidade, poderá mobilizar estratégias discursivas para ressignificar os saberes silenciados e reformar as práticas que desprezam o passado de um grupo social que contribuiu para a formação da realidade brasileira.

Com isso, reconheço que a interação e a aceitação destacada pela autora não só se refere ao contexto das relações etnicorraciais, mas também aos diversos conhecimentos que um currículo forjado numa perspectiva do multiculturalismo pode contemplar, como as relações de gênero e a questão do homossexualismo e das pessoas com deficiência, entre outros.

6 PONTOS (IN) CONCLUSIVOS

O tema desta dissertação se fecundou a partir da compreensão da Lei 10.639/03, que determina a inclusão do ensino da história e da cultura afrobrasileira e da África no currículo escolar. Assim sendo, propus-me a analisar o discurso de professores (as) sobre estudantes negros (as) no Ensino Fundamental pós-implementação da Lei 10.639/03, em três escolas municipais de João Pessoa, com o intuito de identificar a visão deles sobre os (as) estudantes negros (as), compreender como a Lei é abordada nos discursos de professores (as) e identificar os efeitos de sentido produzidos por ela na prática docente.

Ao considerar as desigualdades raciais que estão intrinsecamente relacionadas com a dimensão social, política e econômica, demonstradas por meio da situação em que se encontra a população afrodescendente, que detém índices alarmantes relativos à pobreza, à violência, ao analfabetismo, à mortalidade infantil, à expectativa de vida e ao mercado de trabalho, foi que me aproximei da concepção do multiculturalismo crítico, que defende a inserção dos (as) afrodescendentes no tecido social, considerando que as transformações desse cenário devem ser engendradas nas lutas sociais, o que resultará numa política de compromisso e de justiça social.

Nesse contexto, a Lei 10.639/03, que surge como fruto da luta do Movimento Negro contra a discriminação racial nos últimos 20 anos, apresenta-se no campo educacional como um mecanismo capaz de provocar mudanças nas manifestações de preconceito, discriminação e racismo, na atual sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem. Não se pode ignorar a contribuição do Movimento Negro para o desencadeamento das políticas de ação afirmativa no Brasil, nas quais a Lei 10.639/03 está inserida. No entanto, devido à dificuldade de se implementar essa Lei nos sistemas de ensino, verifica-se a necessidade de uma ação mais contundente por parte do Movimento Negro, com o objetivo de pressionar os Sistemas de Ensino e os Conselhos de Educação para que possam desenvolver ações mais contundentes voltadas para a consolidação dos eixos fundamentais do Plano Nacional.

Nesse sentido, ressalto que, embora o Movimento Negro tenha participado da construção da resolução nº002/2007, que trata da regulamentação da implementação da Lei nº. 10.639/03, nos Órgãos e nas Instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, essa Lei não tem sido objeto de prioridade na agenda do município, a partir do que foi identificado pela análise dos enunciados dos sujeitos da pesquisa. Ao mesmo tempo, ficou constatado que as dificuldades para sua efetiva implementação nas escolas depende de um conjunto de ações que envolvem diferentes atores sociais, as quais são reafirmadas pelo

Plano Nacional de Implantação das DCNs das Relações etnicorraciais. Mas, frente a esse obstáculo, pergunto pelo papel reivindicatório e questionador do Movimento Negro que, passados três anos depois da Resolução nº002/2007, pouco tem feito no sentido de desenvolver estratégias para o enfrentamento dessa problemática nas escolas de João Pessoa.

A meu ver, essa ausência de mobilização, na conjuntura atual do município, onde diversas pessoas ligadas ao Movimento Negro compõem o quadro de funcionários da prefeitura, mostra que não é fácil levantar a “bandeira” ou assumir que a gestão atual não priorizou políticas de combate ao racismo na sua agenda e que a resolução nº002/2007 é resultado de um trabalho individual de quem estava à frente de alguns setores tais como: a Coordenadoria de Políticas Públicas para as Mulheres, o Conselho Municipal de João Pessoa e a Divisão de Gestão Curricular do Município, que, na época encamparam a luta do Movimento Negro e acreditaram nela.

Nesse rumo de estagnação, seguiu o CME, que teve a oportunidade de fomentar ações e debates sobre a Resolução, quando as escolas, em 2009, foram obrigadas a revisitar o Projeto Político-pedagógico e submetê-lo à aprovação do CME. Porém, ao que tudo indica, a Lei 10.639/03 entrou como elemento importante do PPP nas escolas. Tal argumento se justifica porque as diretrizes que orientam sua construção datam, ainda, do ano de 2000 e também porque o PPP que foi analisado pelo CME não recebeu por parte do (a) relator (a) nenhuma observação de mudança e foi aprovado sem restrições.

Considerando que os efeitos de sentidos dependem do lugar social ocupado pelos interlocutores do discurso, é possível compreender que a Lei 10.639/2003, como discurso, produz sentidos de acordo com os contextos e as conjunturas diferentes, razão por que consideramos que há, ainda, um longo percurso para se chegar ao que a Lei 10.639/2003 propõe.

Interessante perceber que os (as) professores (as) pesquisados (as) demonstraram certa abertura em trabalhar com a temática da Lei 10.639/03 e conseguiram enxergar a importância da temática para os (as) estudantes com os (as) quais trabalham. E apesar de procurarem ajuda quanto à formação continuada, dão a entender que as já realizadas centram-se mais na transmissão de conteúdos, quando poderiam otimizar e obter sucesso na formação continuada e ir além do enfoque teórico e conceitual, buscando concepções de uma formação que reconheça a prática reflexiva dentro de uma perspectiva emancipatório-política, em que os (as) professores (as) possam vivenciar, analisar e criar estratégias de intervenção com a finalidade de extinguir as práticas racistas existentes na escola.

É importante ressaltar que não pretendo, aqui, responsabilizar esses profissionais por limitarem a sua prática docente, no âmbito da educação das relações etnicorraciais, às atividades pontuais (filmes, desfile, feira de ciências, debates eventuais ou comemoração no Dia da Consciência Negra), como foi evidenciado nos enunciados. O escopo do problema se espalha em várias direções e passa pela formação docente, pela estrutura física das escolas, pela reestruturação do tempo pedagógico e outros.

Através dos enunciados dos sujeitos discursivos, foi possível captar os efeitos de sentido produzidos pela Lei 10.639/03 na prática docente. Isso fica visível quando a maioria dos (as) professores (as) relatam que o relacionamento entre eles (as) e os (as) estudantes avançou de forma propositiva, o que lhes servirá de impulso para que repensem sua prática pedagógica, buscando apresentar uma imagem positiva dos (as) afrodescendentes em sala de aula. Além disso, devem estar atentos (as) para identificar os atos discriminatórios que surgem cotidianamente, a fim de eliminá-los e, sobretudo, verificar como são produzidos, reproduzidos e transformados.

Fica evidente que muito caminho ainda precisa ser percorrido para que a Lei 10.639/03 seja realmente efetivada nas escolas. Porém, enquanto os organismos oficiais (Secretaria de Educação, Conselho Municipal de Educação) e o Movimento Negro não discutirem ações de enfrentamento ou, pelo menos, meios para consolidar as metas do Plano Nacional, as práticas continuarão isoladas e de pouco efeito. Dentro dos meios, destaco a formação continuada e o acompanhamento dos (as) professores (as) pela Secretaria de Educação e a Equipe Técnica da escola como prioridade, pois a temática etnicorracial persiste em competir com um grande vilão do racismo, enredado pelo mito da democracia racial.

(REPETIDO. Tá no parágrafo anterior.)Certamente, muito caminho ainda precisa ser percorrido para que a Lei 10.639/03 seja realmente efetivada nas escolas. Porém, enquanto os organismos oficiais (Secretaria de Educação, Conselho Municipal de Educação) e o Movimento Negro não discutirem ações de enfrentamento, ou pelo menos, discutirem meios para consolidar as metas do Plano Nacional, as práticas continuarão isoladas e de pouco efeito. Dentro dos meios, destaco a formação continuada e o acompanhamento dos (as) professores(as) pela Secretaria de Educação e pela Equipe Técnica da escola como prioridade, pois a temática etnicorracial persiste em competir com um grande vilão do racismo enredado pelo mito da democracia racial. Nesse sentido, parece-me que o caminho mais adequado para a formação continuada exige materiais de apoio significativos, que podem contribuir para o desencadeamento de ações mais eficientes em direção às relações etnicorraciais, para distanciar a escola de um silêncio que tem permitido uma transmissão de

conteúdo aos (às) alunos (as), que visualiza apenas uma cultura, sem que questione o discurso da superioridade de uma em detrimento da outra.

O que se pretende, pois, é que, no Ensino Fundamental, o (a) professor (a) trabalhe conteúdos em todas as áreas de conhecimento com base na Lei e, principalmente, na área de História, fazendo uma reflexão teórica que fundamente suas escolhas metodológicas e os conteúdos, sem negligenciar a sua dimensão de produtor de conhecimentos, numa perspectiva multicultural, visando à transformação das relações racistas que ainda permeiam a escola brasileira.

O processo de reflexão pode ajudá-los a perceber que crianças, adolescentes e jovens negros (as) têm experimentado uma escola desfavorável ao desenvolvimento de suas potencialidades, pois essa instituição, apesar dos avanços, ainda não instaurou posicionamentos mais democráticos para garantir o reconhecimento, a aceitação, o respeito e a convivência com as diferenças.

Sem ser pretensiosa, espero que as reflexões que trago aqui, ainda que não contribuam com a Secretaria de Educação, ajudem os (às) professores (as) a encontrarem caminhos para a sua prática junto com as crianças, aos jovens e os adultos que frequentam as escolas.

Finalizo este estudo com a certeza de não ter esgotado as questões em torno da temática etnicorracial, posto que esse terreno, assim como o da Análise de Discurso, precisa de escavações cuidadosas. Compreendo que a questão racial está permeada por uma série de determinações, e algumas delas ainda precisam ser exploradas, discutidas e analisadas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs.). **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Pioneira, 2001.

_____. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, 6).

AQUINO, Mirian de Albuquerque. **A imagem do afrodescendente na escola: silêncios e sentidos na versão que ficou**. Disponível em: <<http://www.lbmi.ufpb.br/masirian/artigo.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2008.

_____. Imagens de humilhação como formas de desigualdades raciais na sociedade da informação. In: VIEIRA, Laura Cristina; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (Orgs.). **Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude**. Maceió: EDFAL, 2007. p. 181-196.

BANCO MUNDIAL. As ideias do Banco Mundial e o futuro do Brasil. **Boletim Perescópio**, n. 28, ago. 2003. Disponível em: <<http://geografiaconjuntura.sites.uol.com.br/brasil/br49.htm>>. Acesso em: 20 set. 2005.

BARBOSA, Maria José Candido. **A formação continuada e construção da identidade docente: o curso Educação Africanidades Brasil**. João Pessoa: UFPB, 2009.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2004.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004, p. 16.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

_____. Presidência. **Construindo a democracia racial: atos e palavras do presidente Fernando Henrique Cardoso - 1995 a 1998**. Assinatura do Decreto que cria o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra Palácio do Planalto, 20 de novembro de 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/RACIAL1.HTM>. Acesso em: 20 nov. 2010.

_____. **Proposta de plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana – lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, 2008, p. 3-27.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, educação e culturas**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes. 2005.

CAHSMORE, Elias. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: _____. (Org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65-104.

COLVARA, Lauren Ferreira. Por que usar os estudos culturais em pesquisa sobre TV? **Unirevista**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-14, jul. 2006.

CORACINI, Maria José R. Faria. Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo: impacto das novas tecnologias de comunicação. In: MAGALHÃES, M. C. C. et al. (Orgs.): **Práticas identitárias**: língua e discurso, São Carlos: Claraluz, 2006.

_____. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão ética. In: _____. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI Livia de; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: UFRGS. 2000.

COSTA, Antonio Roberto Faustino da. **O discurso da industrialização do ensino na política nacional de educação a distância**. 2008. 158 f. Tese (Doutorado em Educação)- Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

CUNHA JÚNIOR. Henrique; RAMOS. Maria Estela Rocha. **Espaço urbano**: estudo da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas. Fortaleza: UFC, 2007.

CUNHA, Lázaro. **Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal**. Disponível em: <www.smec.salvador.ba.gov.br/documentos/contribuicao-povos-africanos.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2010.

CUNHA, Marcos Vinícius da (Org.). **Ideário e imagens da educação escolar**. Campinas: Autores associado, 2001.

D'ADESK, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**: racismo e anti-racismo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DENZIN, Noman K.; LINCOLN, Yvona S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed. 2006.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos: Clara Luz, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A ordem do discurso**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/2003**, Brasília: SECAD/MEC, 2005.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para formação de professores**. Belo Horizonte. Autêntica. 2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso: os sentidos e suas movências. In: GREGOLIN, Maria do Rosário, CRUVINEL, Maria de Fátima; KHALIL, Marisa Gama. (Orgs.). **Análise do discurso: entornos de sentido**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001. p. 9-34.

_____. Discurso, história e a produção de identidades na mídia. In: FONSECA-SILVA, Maria da Conceição; POSSENTI, Sírio. **Mídia e rede de memória**. Vitória da Conquista: UESB, 2007. p. 39 – 60

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Democracia racial**. p. 1-22. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Democracia%20racial.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

_____. Depois da democracia racial. **Tempo social: Revista de Sociologia da USP**, v. 18, n. 2 p. 269 -287, nov. 2006,

HADDAD, L. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das políticas públicas para a infância: uma apresentação crítica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora**. Minas Gerais: UFMG, 2003.

_____. Raça, cultura e comunicações: olhando para trás e para a frente dos estudos culturais. Tradução Helen Hughes. **Projeto História**, São Paulo, v. 31, p. 15-24, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/2308/1400>>. Acesso em: 20 mar. 2011

JULIANO, Andréa Nóbrega. **Sujeito e estrutura**: uma perspectiva discursiva sobre erro. Pelotas. UCPEL, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCENA, Ivone Tavares de; OLIVEIRA, Maria Angélica de. Propagandas, efeitos de sentidos e identidades. Disponível em: <<http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/sentido/Ivone.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2010.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola, 2004.

MENEZES, Cecília M.^a Educação continuada de educadores: superando ambiguidades conceituais. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**. Salvador, 2003.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade**. São Paulo: Mazza Edições, 2007

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos Penesb**, Rio de Janeiro: UFF, n. 5, p. 15-34, 2004.

_____. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez. 1994.

_____. **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação – PENESB/RJ**, 2003. Disponível Em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

NOVENA, Nadia Patrícia. Pesquisando as narrativas da sexualidade na organização escolar: formulação do problema e adequação dos procedimentos metodológicos na pesquisa qualitativa. In: WEBER, Silke; FARIAS, Maria Salete Barboza. **Pesquisas qualitativas nas Ciências Sociais e na Educação**: propostas de análise do discurso. João Pessoa: UFPB, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais e a Lei 10.639. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT04-3068--Int.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2010.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Pontes Editores, 1987.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Terra à vista:** discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes Editora, 1998.

_____. **A linguagem e seu funcionamento.** As formas do discurso. Pontes. Campinas, São Paulo: 2003.

_____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **As formas do silêncio:** nos movimentos dos sentidos. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2002.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas:** uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo, 2001.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso.** Campinas: Unicamp, 1990.

_____. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. (1975). A propósito da análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso.** Campinas: Unicamp, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2006.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 424, set./dez. 2008.

PNUD. **Relatório do desenvolvimento humano 2006:** a água para lá da escassez: poder, pobreza e a crise mundial da água. New York: PNUD, 2006.

POSSENTI, Sírio. Sobre a leitura: o que diz a análise do discurso? In: MARINHO, Marildes (Org.) **Ler e navegar:** espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2001.

REVEL, Judith. **Michel Foucault:** conceitos essenciais. São Carlos. Claraluz, 2005.

RICHARDSON, Robert Jarry et al. **Pesquisa social, métodos e técnicas.** 2. ed. São Paulo. Atlas, 1989.

ROCHA, Luis Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação:** a Lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho)- Pós-graduação em educação e trabalho, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

- RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Movimento negro, raça e política educacional**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt21/gt211249int.rtf>>. Acesso em: 20 ago. 2010.
- SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. São Paulo. EDUSC, 1999.
- SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação do livro didático. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.
- _____. A produção social da Identidade e diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva de Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- _____. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SOARES, Laura Tavares. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/Fundação Ford, 2003.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI Livia de; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? In: FUNDACION SANTILLANA. **Aprender para el futuro nuevo marco de la troca docente**. Argentina: UBRA, 1999. p. 99-111.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertat, 1995.
- WANDERLEY, Alba Cleide Calado. **A construção da identidade afrobrasileira nos espaços das Irmandades do Rosário do sertão paraibano**. 2009. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.
- WERNECK, Jurema. A luta continua: o combate ao racismo no Brasil pós-Durban. **Observatório da cidadania**. 2005. Disponível em: <http://www.ibase.br/anexos/00_Observatorio_inicio.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: Entre o discurso e a Lei - uma análise do discurso dos (as) professores (as) do Ensino Fundamental sobre estudantes negros (as) pós-implantação da lei 10.639/2003 em escolas municipais de João Pessoa

ORIENTADORA: Mirian de Albuquerque Aquino

PESQUISADORA: Alcilene da Costa Andrade

QUESTIONÁRIO: Perfil dos (as) professores (as) N° _____

Instrumento I

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1 – Dados pessoais

1.1. Sexo: () Masculino () Feminino

1.2. Cor: () Branca () Negra () Parda () Amarela

1.3. Idade: _____

1.4 – Telefone(s): _____

1.5 – E-mail: _____

1.6. Formação

Ensino Médio:	Concluída em:
Instituição:	

Licenciatura em:	Concluída em:
Instituição:	

Especialização em:	Concluída em:
Instituição:	

Mestrado em	Concluído em:
Instituição:	

Outras (s):	Concluída em:
Instituição:	

2 – Dados profissionais

- 2.1. Profissão: _____
- 2.2. Nome da instituição em que trabalha _____
- 2.3. Tempo de trabalho nessa instituição: _____
- 2.4 - Função exercida nessa instituição _____
- 2.5 – Segmento com o(s) qual(is) atua: _____

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISA: “Entre o discurso e a Lei - uma análise do discurso dos (as) professores (as) do Ensino Fundamental sobre estudantes negros (as) pós-implantação da lei 10.639/2003 em escolas municipais de João Pessoa”

ORIENTADORA: Mirian de Albuquerque Aquino

PESQUISADORA: Alcilene da Costa Andrade

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1 – APRESENTAÇÃO

1.1 – INTRODUÇÃO: Dados pessoais (formação educacional, tempo de atuação na instituição a que está vinculado, modalidades de ensino na qual já atuou/atua)

2 – PERCEPÇÕES SOBRE A LEI 10.639/03

2.1 – Inicialmente, eu gostaria que você falasse sobre como tomou conhecimento da Lei 10.639/03.

2.2 – Você a considera importante dentro do contexto educacional brasileiro? Por quê?

2.3 – Você conhece os dois documentos que contribuem para a implementação da temática etnicorracial nas escolas? Como você os avalia?

3 – A LEI 10.639/03 E A FORMAÇÃO CONTINUADA

3.1 – Você já participou de alguma formação continuada envolvendo a temática etnicorracial promovida pela Secretaria de Educação do Município? Como aconteceu?

3.2 – A formação continuada ajudou na mudança da prática pedagógica? De que maneira?

4 – A LEI 10.639/03 E A PRÁTICA DOCENTE

4.1 – Eu gostaria que você falasse, como a implantação da Lei 10.639/03 nas escolas de municipais de João Pessoa influenciou na sua prática pedagógica?

4.2 – Como você avalia a maneira de perceber os estudantes negros (as) a partir da implantação da Lei 10.639/03?

4.3 – A escola tem dialogado com a temática etnicorracial? O que você tem a dizer?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento**TERMO DE CONSENTIMENTO DO PESQUISADO**

Caro (a) Senhor (a),

Solicito sua participação na pesquisa, **O discurso dos professores do Ensino Fundamental acerca dos estudantes negros a partir da Lei 10.639/03 no município de João Pessoa, que** está ligada ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Este estudo não lhe oferece risco nenhum e tem por finalidade investigar as implicações das mudanças estruturais da sociedade contemporânea na identidade docente, compelidas por modelos de políticas públicas de formação continuada implementadas para dar suporte à incorporação de novas identidades docentes para o enfrentamento das novas paisagens culturais.

Para realizar o estudo, precisarei de sua participação em questionário, entrevistas semiestruturadas individual e em grupo.

Durante a pesquisa, o (a) senhor (a) será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida em relação aos procedimentos e outros assuntos ligados ao estudo. Terá a liberdade de desistir, em qualquer momento, de participar da pesquisa, sem nenhum constrangimento nem prejuízo.

Terá a garantia do sigilo de sua identidade e das respostas fornecidas.
Sua participação é voluntária. Conto com sua colaboração.

Alcilene da Costa Andrade
Nome da Entrevistadora

Eu concordo em participar desta pesquisa, dando as informações que forem necessárias.

Assinatura do (a) entrevistado (a)

ANEXOS



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFº DURMEVAL TRIGUEIRO
MENDES

Rua 14 de Julho, 891 – Bairro: Rangel – Fones: 3218-9368 / 3223-1795

E-mail: durmevaltmendes@hotmail.com

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:

Construindo a Escola Cidadã

EQUIPE GESTORA E EQUIPE DE SISTEMATIZAÇÃO DO PPP

Equipe gestora:

Diretora geral: ANA LÚCIA PEDROSA COSTA

Diretoras adjuntas: MARIA DO SOCORRO C. VIANA
ALBA MARIA P. RODRIGUES
HELENA DE FÁTIMA P. DE SOUSA

Equipe de sistematização do PPP

ANA LÚCIA PEDROSA COSTA
MARIA DO SOCORRO C. VIANA
ALBA MARIA P. RODRIGUES
HELENA DE FÁTIMA P. DE SOUSA
ENILDO DA PAIXÃO RODRIGUES
TEOMARY DE ANDRADE ALVES
GLÁUCIA MOREIRA DA SILVA
GEISA MARTINS DO NASCIMENTO

SUMÁRIO

1. Apresentação.....	4
2. Justificativa.....	6
3. Caracterização e diagnóstico.....	24
3.1. Caracterização da Comunidade	
3.2. Caracterização da Escola	
4. Referencial teórico.....	27
4.1. Aspectos gerais	
4.2. Dimensão conceitual	
4.3. Dimensão orçamentária	
4.4. Dimensão metodológica	
4.5. Dimensão legal	
5. Processo pedagógico da escola.....	33
6. Projetos e programas.....	36
6.1. Parcerias pedagógicas	
7. Cronograma.....	39
8. Avaliação.....	44
9. Referências bibliográficas.....	46
10. Anexos	

1. APRESENTAÇÃO

O Projeto Político-pedagógico (PPP) é considerado um instrumento teórico-metodológico que a escola elabora, de forma participativa, com a finalidade de apontar a direção e o caminho que vai percorrer para realizar, da melhor maneira possível, sua função educativa.

A construção do Projeto Pedagógico é um processo compreendido por momentos interligados: diagnóstico da realidade da escola, levantamento das concepções do seu coletivo e programação das ações a serem desenvolvidas por todos os segmentos da escola.

No processo contínuo de elaboração do Projeto Pedagógico, a escola necessita de um planejamento que considere a organização do trabalho escolar e sua prática pedagógica, desenvolvendo planos de ação a fim de melhorar a qualidade de ensino e os resultados da aprendizagem dos alunos.

O PPP da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof^o. Durmeval Trigueiro Mendes é um documento que contém a filosofia pedagógica da unidade de ensino; metodologias de trabalho; plano de ação; organização do trabalho, atores envolvidos no processo educacional; formas de avaliação dos alunos e das atividades desenvolvidas pela escola; parcerias com as entidades e instituições afins e a instrumentalização da educação e da formação continuada dos educadores. Foi instituído, nesse estabelecimento, em consonância com as percepções de todos os setores: gestoras, docentes, especialistas em educação, profissionais técnico-administrativos, representações do corpo discente e de seus familiares.

O PPP se substancia nas seguintes leis: Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96); – LDB artigos (12, 13, 14 e seus respectivos incisos); Resolução do Conselho Municipal de Ensino do Município de João Pessoa nº 02/2000; Temas Transversais (2001); Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL/MEC, 2004) e no PDE da escola (2007/2008), além das Leis e Resoluções citadas no livro: CONSTRUINDO

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: conceituação, princípios e procedimentos teóricos e metodológicos.

A Lei 10.639/2003, alterada pela lei 11.645/2008 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afrobrasileira e Indígena”; A resolução CEB nº02/1998, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; A Resolução CEB nº1/1999 que institui as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; A Resolução 023/1998 que estabelece normas relativas ao processo de avaliação do rendimento escolar na Rede Municipal de Ensino do Município de João Pessoa; A Lei do Sistema de Ensino n°. 8.996/1999, que dispõe sobre a Criação do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa (JOÃO PESSOA, SEDEC, p. 16, 2009).

O **PPP** (2009) da escola está distribuído da seguinte maneira: apresentação, justificativa, caracterização e diagnóstico, referencial teórico, processo pedagógico da escola, cronograma, avaliação, referências e anexos.

2. JUSTIFICATIVA

A Escola Municipal Durmeval Trigueiro Mendes necessita de uma gestão que, partindo da construção do **Projeto Político-pedagógico**, possibilite-lhe alcançar sua finalidade, concretizando sua função social: a promoção da cidadania, o desenvolvimento pleno e o sucesso dos alunos. Para tanto, é necessário organizar o trabalho escolar e a sua prática pedagógica, de modo que as ações implementadas se articulem, com o objetivo de promover uma educação de qualidade. Partindo desses princípios, a EMEFPDTM elaborou a proposta pedagógica, com a finalidade de reavaliar e reconstruir a prática pedagógica, oportunizando o acesso ao conhecimento; buscando meios para formar alunos autônomos, críticos e responsáveis, cientes dos valores a serem vividos e, conseqüentemente, tornando-os cidadãos atuantes.

Nesse sentido, o PPP, como documento democraticamente constituído pelos atores da comunidade escolar, vem substanciar a filosofia do processo educativo dessa escola, que é de melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, bem como contribuir efetivamente com a construção de uma cultura de paz.

De acordo com o cotidiano escolar, devemos observar as diferentes políticas sociais referentes à moradia, saúde, lazer, emprego da nossa clientela, que interferem, de certo modo, na vida particular e escolar de nossos alunos. Por isso, é importante que o projeto pedagógico da escola inclua como aspecto importante no processo educacional a política de inclusão.

O compromisso da escola deve se pautar no paradigma em que a dialogicidade seja uma prática constante nos processos educacionais, observando-se o aprendizado dos alunos; a função social da escola e as relações interpessoais no estabelecimento.

A construção coletiva do **PPP** permite que recuperemos o propósito de nossas ações, que, muitas vezes, esvaem-se no ativismo do cotidiano escolar, perdendo a sua dimensão pedagógica. A qualidade dessa participação é resultado da nossa capacidade de refletir a realidade local e de analisar o texto e o contexto das leis educacionais.

Engajados em melhorar a qualidade de ensino, pautamo-nos em três dimensões básicas: a escola que temos, a escola que queremos e como aproximar a escola que temos da que queremos. Portanto, o PPP da EMEFPDTM se processa em três momentos interligados: diagnóstico da realidade da escola, levantamento das concepções do coletivo e a programação das ações a serem desenvolvidas por todos. Os momentos passam por um processo que

permite caminhar do real para o ideal, desenvolvendo ações viáveis, possíveis de serem implantadas, sempre com o propósito de fazer parte da prática pedagógica da escola, e não, de um mero cumprimento de tarefa.

Assim, o PPP dessa escola está baseado nas propostas contidas na LDB e nas do Conselho Municipal de Educação do Município de João Pessoa.

Abaixo estão transcrito os textos da LDB referentes à elaboração do Projeto Político-pedagógico e das resoluções do CME-JP com o mesmo teor.

Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases

Art.12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII – informar aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art.13 - Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art.14- Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

RESOLUÇÃO Nº 003/2000

Estabelece Diretrizes para Elaboração do Projeto e do Regimento das Instituições Públicas e Privadas que oferecem Educação Infantil, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa e dá outras providências.

O Conselho Municipal de Educação de João Pessoa, no uso de suas atribuições e considerando decisão do Plenário em 13/06/2000

RESOLVE:

Art. 1º - Estabelecer Diretrizes para a Elaboração do Projeto e do Regimento das Instituições Públicas e Privadas que oferecem Educação Infantil, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, constantes de Anexo a essa Resolução.

Art. 2º - O Projeto Pedagógico e o Regimento de que trata a Presente Resolução integrarão os documentos exigidos para autorização de funcionamento e credenciamento pelo Conselho Municipal de Educação.

Art. 3º - O Projeto Pedagógico e o Regimento devem ser elaborados com a participação das famílias atendidas e da comunidade educacional, em especial o seu corpo docente e técnico.

Art. 4º - Revogadas as disposições em contrário, essa Resolução entra em vigor na data de sua homologação.

João Pessoa, 13 de junho de 2000.

Maria Nazaré Machado de Araújo
Presidente

João Batista Correia Lins Filho
Vice-Presidente

Alcilene da Costa Andrade
Relatora

RESOLUÇÃO Nº 004/00

Estabelece diretrizes para a elaboração do Projeto Pedagógico e do Regimento das Escolas Municipais de Ensino Fundamental do Sistema de Ensino do Município de João Pessoa, no que se refere à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e dá outras providências.

O Conselho Municipal de Educação de João Pessoa, no uso de suas atribuições e considerando decisão do Plenário em 02/08/2000.

RESOLVE:

Art. 1º - Estabelecer diretrizes para a elaboração do Projeto Pedagógico e do Regimento das Escolas Municipais de Ensino Municipal, referente à Educação de Jovens e Adultos, constantes de anexo a essa Resolução.

Art. 2º - O Projeto Pedagógico e o Regimento de que trata a presente Resolução integrarão os documentos exigidos para a regularização das Escolas, do Sistema Municipal de Ensino, pelo Conselho Municipal de Educação.

Art. 3º - O Projeto Pedagógico e o Regimento devem ser elaborados com a participação das famílias atendidas e da comunidade educacional em especial o seu corpo docente e técnico.

Art. 4º - Revogadas as disposições em contrário, essa Resolução entra em vigor na data de sua homologação.

João Pessoa, 02 de agosto de 2000.

Maria Nazaré Machado de Araújo
Presidente

João Batista Correia Lins Filho
Vice-Presidente

Glória das Neves Dutra Escarião
Relatora

Em relação ao diagnóstico da escola, foram detectados, nos anos de 2007 e 2008, problemas concernentes à permanência (evasão escolar) do educando na escola durante todo o

período letivo, particularmente no turno noturno; baixos índices de rendimento, especialmente nas disciplinas: Matemática, Inglês e Ciências; pouca participação das famílias nos processos educacionais da escola e das vidas dos educandos; o sistema de avaliação que considera o aluno de forma homogeneizada, em, portanto, respeitar as suas particularidades.

A comunidade escolar detectou que os problemas acima descritos são resultantes de: desestímulo do alunado, dada à insistência de determinados educadores em atuar de acordo com métodos tradicionais da educação; formação continuada inadequada para os educadores; professores desestimulados, mesmo porque, em nossa escola, o número de educadores prestadores de serviço atinge, aproximadamente, 70% (setenta por cento) de todo o quadro da Unidade de Ensino, os quais percebem menos da metade do salário do profissional efetivo, além disso, sem direito à estabilidade, férias e 13% salário; a política de pessoal do município, através de prestação de serviço, o que, nos últimos anos, tem acarretado sérios prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem dessa escola, porque cada período letivo anterior para o posterior há uma ruptura no processo pedagógico-administrativo.

Para tentar minimizar os problemas relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, a comunidade escolar definiu como ações principais a serem desenvolvidas:

- A implementação de uma sistemática de acompanhamento do desempenho do aluno, através do mapeamento mensal de notas e do monitoramento das atividades pedagógicas dos professores e dos alunos na escola;
- Realização semestral de mostra interdisciplinar;
- Construção de oficinas lúdicas com jogos pedagógicos;
- Utilização dos recursos multimídias como forma de dinamizar as aulas, particularmente, as de Ciências, Inglês e Matemática;
- Oferecimento de um programa de formação continuada com novos valores da educação (ética, cidadania, democracia, alteridade, contendo novas metodologias de trabalho);
- Debate sobre a proposta pedagógica a ser adotada pela escola;
- Sensibilização de pais e familiares para vivenciarem os processos pedagógicos da escola e das vidas escolares de seus filhos;
- Promoção de parcerias com o Conselho Tutelar e o Ministério Público.

Abaixo, apresentamos os objetivos estratégicos, um quadro contendo as ações, os líderes de cada ação e o tempo.

Objetivos estratégicos:

- Melhorar o desempenho acadêmico dos alunos;
- Melhorar o processo ensino e aprendizagem dos alunos;
- Garantir a participação e a integração dos pais na escola.

Ações pedagógicas da Escola

AÇÃO	LÍDER DA AÇÃO	TEMPO
Fazer uma avaliação diagnóstica para detectar o desempenho dos alunos do 1º ao 9º ano.	Fátima Silva (supervisora)	Outubro/2008 a dezembro/2009
Implementar uma sistemática de acompanhamento ao desempenho dos alunos do 1º ao 9º ano a partir do mapeamento de notas e monitoramento mensal.	Fátima Silva (supervisora)	Outubro/2008 a dezembro/2009
Realizar semestralmente uma mostra interdisciplinar de leitura para exposição de textos produzidos pelos alunos do 1º ao 9º ano.	Idinádja (professora) Alexandra (professora)	Outubro/2008 a dezembro/2009
Realizar oficinas de jogos pedagógicos e de raciocínio lógico com os alunos, trabalhando os conteúdos básicos, ministrado pelos professores.	Anete (professora)	Abril/2009 a dezembro/2009
Realizar uma gincana semestralmente com os alunos do 1º ao 9º ano para desenvolver as capacidades de raciocínio lógico.	Luiza (professora)	Maio/2009 a dezembro/2009
Elaborar um documento de avaliação final do desempenho dos alunos do 1º ao 9º ano.	Fátima Silva (supervisora) Gelciane Paula (supervisora)	Outubro/2008 a dezembro/2009
Comprar 100 (cem) livros paradidáticos para rodas de leitura na biblioteca.	Teomary (supervisora)	Março/2009 a abril/2009
Realizar bimestralmente oficina pedagógica para dinamizar as aulas de Inglês e Português do 6º ao 9º ano, utilizando recursos multimídia.	Laurita (professora)	Novembro/2008 a dezembro/2009

Realizar um levantamento da quantidade de alunos com distorção idade/ano do 3º ao 9º ano.	Teomary (supervisora)	Dezembro/2008 a fevereiro/2009
Implementar as turmas de aceleração da aprendizagem existente na escola.	Fátima Silva (supervisora)	Fevereiro/2009 a fevereiro/2009
Implementar sistema de avaliação paralela com os alunos com distorção idade/ano do 1º ao 9º ano de acordo com a proposta curricular das classes de aceleração.	Teomary (supervisora)	Dezembro/2008 a dezembro/2009
Realizar reunião bimestral para discutir as dificuldades encontradas no ensino noturno pelos professores e alunos e propor soluções (conselho de classe).	Helena (diretora adjunta)	Outubro/2008 a dezembro/2009
Elaborar programa de formação continuada bimestral, com os professores do 1º ao 9º ano em nossas metodologias de ensino.	Geane (professora)	Novembro/2008 a novembro/2009
Contratar consultoria par ministrar formações bimestrais em novas metodologia de ensino com os professores do 1º ao 9º ano.	Ana Lúcia (diretora geral)	Março/2009 a agosto/2009
Contratar um profissional qualificado em estratégia de leitura e escrita para capacitar 20 (vinte) professores do 1º ao 9º ano e 04 (quatro) técnicos.	Alba Maria (diretora adjunta)	Março/2009 a dezembro/2009
Capacitar 10 (dez) profissionais do quadro de especialistas e gestores em técnicas e acompanhamento pedagógico e pedagogia de projetos.	Alba Maria (diretora adjunta)	Março/2009 a agosto/2009
Realizar 02 (dois) encontros anuais para estudos e aprofundamento da proposta pedagógica da escola.	Ivaldete (professora)	Abril/2009 a agosto/2009
Realizar uma reunião final do ano letivo para avaliação da proposta pedagógica da escola.	Socorro (diretora adjunta)	Novembro/2009 a dezembro/2009
Elaborar um cronograma de encontro com os pais para integrá-los no processo educativo dos filhos.	Socorro (diretora adjunta)	Fevereiro/2009 a março/2009
Realizar uma palestra por semestre para os pais com o	Teomary (supervisora)	Abril/2009 a Agosto/2009

Conselho Tutelar e Ministério Público.		
Avaliar o ano letivo 2009 e planejar as atividades pedagógicas para o ano letivo 2010, com base no PPP.	Diretora geral (Ana Lúcia) Manhã – Fátima Martins e Socorro Silva. Tarde – Enildo, Alba e Teomary. Noite – Helena de Fátima e Fátima Martins.	Fevereiro/2010
Preparar a escola e as atividades escolares para o início do ano letivo 2010.	Diretora geral: Ana Lúcia	Janeiro/2010
Reunir o Conselho escolar para apreciar e aprovar o planejamento escolar para o ano letivo 2010 de acordo com o PPP.	Diretora geral e presidente do conselho.	Janeiro/2010
Reunir professores do fundamental II para planejar o 1º simulado a ser realizado pela escola no final do 1º bimestre.	Enildo – Alba	Fevereiro/2010
Reunir direção e SOPS para planejar o acompanhamento pedagógico e psicossocial dos professores, e acompanhar o andamento dos projetos e programas adotados pela escola.	Diretora geral (líder) – Ana Lúcia Responsáveis: Alba, Socorro, Helena, Enildo, Teomary, Fátima Martins, Risonete, Ludmila, José Marcos.	Fevereiro/2010
Realizar encontros com pais e/ou responsáveis para discutir o regimento e solicitar o acompanhamento e a participação deles, no processo pedagógico da escola.	Diretora geral: Ana Lúcia Diretoras adjuntas: Alba, Helena e Socorro	Fevereiro/2010
Reunir a comunidade escolar para discutir o regimento interno da escola e o PPP.	Diretora geral: Ana Lúcia	Março/2010
Selecionar osicineiros do Programa Mais Educação; início do programa; reunião com os pais dos alunos.	Diretora geral: Ana Lúcia Coadjuvadas por Julicléa e Helena	Março/2010
Iniciar as atividades das oficinas do Programa Escola Aberta	Diretora geral: Ana Lúcia Coadjuvadas por Enildo e Ana Karoline	Janeiro/2010
Habilitar os educadores da escola para ministrarem atividades educacionais, utilizando-se da robótica.	SEDEC	Maio/2010
Oferecer condições motivacionais e pedagógicas aos alunos para realização da olimpíada de matemática.	MEC Profissionais da área	Abril – Maio – Junho /2010
Realizar rodas de leitura e salas de aula e biblioteca.		Março/2010 Junho/2010 Julho a Novembro/2010
Promover de forma lúdica e	Educadores – especialmente aos	Fevereiro a Novembro

pedagógica, momentos para lerem-se histórias, especialmente a alunos do 1º aos 6º anos.	dos 1º aos 6º anos	
Possibilitar aulas passeio particularmente às disciplinas história, geografia, artes e ciências.	Educadores das disciplinas	Março a Novembro
Selecionar alunos interessados para participar do projeto intercâmbio “Linking Brazil”.	Diretora geral: Ana Lúcia Professora: Ana Patrícia	Março
Proporcionar o aprofundamento do aprendizado da língua inglesa aos alunos selecionados para participar do “Projeto Linking Brazil”.	Ana Patrícia (professora)	Março a Dezembro
Vivenciar a história cultural dos bairros situados no entorno da escola.	Enildo e professores	Março a Dezembro
Interagir com as manifestações culturais da cidade: festas carnavalescas, páscoa, festas juninas, aniversário da cidade, folclore, festas religiosas, etc.	Educadores	Fevereiro a Dezembro
Participar das campanhas: cultura de paz, sustentabilidade ambiental, saúde integral.	Biblioteca SOPS Professores	Abril Maio Setembro Outubro
Discutir com os educadores a formas e os critérios de avaliação da escola, preparar o 2º simulado.	Direção SOPS Educadores	Maio
Aplicar provas de avaliação para o 1º, 2º e 3º anos e o simulado para os demais anos de estudo do ensino fundamental.	Fátima Martins, Enildo, Educadores e Direção	Junho
Reunir Conselho de classe	Direção geral e adjuntas – Ana Lúcia, Socorro Silva, Alba e Helena	Junho
Organizar comissões de trabalhos na escola para viabilizar as atividades previstas no PPP.	Marcos – Clécia Enildo e Alba – relação interinstitucional (vê as comissões)	Maio – Junho – Julho
Planejar as atividades pedagógicas da escola a cada bimestre.	Ana Lúcia, Socorro, Alba e Helena	Fevereiro – Abril – Julho – Setembro
Organizar a participação da escola nos projetos de 7 de setembro.	Ana Lúcia – Socorro – Alba	Agosto
Reunir educadores para organizar avaliação final do 3º	Ana Lúcia – Socorro – Alba	Agosto

bimestre (simulado e provas).		
Reunir membros da diretoria e refletir acerca do processo de ensino-aprendizagem da escola e os fenômenos da indisciplina e da violência. • Membros da diretoria e do SOPS • Diretoria e educadores da escola • Conselho escolar	Ana Lúcia (diretora geral)	Agosto

Plano de metas da Escola

Melhorar os índices do IDEB a partir de 2010, em 20% a cada ano. Para isso, foram estabelecidas as seguintes ações, com respectivos cronogramas e agentes:

Identificar as leituras de livros literários, textos jornalísticos, didáticos e artigos científicos.	Professores (as) dos fundamentais I e II.	Alunos (as) de todos os anos de estudo e do EJA.	Todos os meses do ano letivo
Realizar atividades educativas, sistemáticas, obedecendo à transversalidade e interdisciplinaridade. Essas atividades devem contemplar temas ligados à educação ambiental, à saúde integral, aos direitos humanos, à ética, às questões de gênero, à sexualidade, etc.	Educadores (as), de todos os anos de estudo.	Alunos (as) de todos os anos de estudo e do EJA.	Todos os meses do ano letivo
Interagir os conteúdos científicos produzidos pela humanidade e sistematizados pela escola com a história cultural dos alunos.	Professores, especialistas em educação, direção, coordenadores de programas, funcionários da biblioteca e do laboratório de informática, alunos e comunidade em geral.	Alunos (as) de todos os anos de estudo e do EJA.	Todos os meses do ano letivo
Sensibilizar alunos e familiares para a participação em todo processo de formação da escola. Isto desde a	Professores, especialistas em educação, direção, coordenadores de programas,	Alunos (as) de todos os anos de estudo e do EJA.	Todos os meses do ano letivo

concepção, passando pela execução, até a avaliação.	funcionários da biblioteca e do laboratório de informática.		
Estimular educandos e educadores a fazerem uso dos instrumentais educacionais existentes na escola, de modo a facilitar o processo de ensino-aprendizagem.	Direção, especialistas em educação, coordenadores de programas, funcionários da biblioteca e laboratório.	Alunos (as) de todos os anos de estudo e do EJA	Todos os meses do ano letivo
Instituir em todo o processo educacional o princípio da dialogicidade com o intuito de minorar a indisciplina e a violência na escola e, contrariamente, construir a cultura de paz e, melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem.	Professores, especialistas em educação, direção, coordenadores de programas, funcionários da biblioteca e do laboratório de informática, alunos e comunidade em geral.	Alunos (as) de todos os anos de estudo e do EJA.	Todos os meses do ano letivo
Intensificar o processo de democratização em toda a construção da educação para a cidadania na escola.	Todos os setores da comunidade escolar.	Alunos (as) de todos os anos de estudo e do EJA.	Todos os meses do ano letivo
Vivenciar os fazeres culturais das comunidades.	A comunidade escolar de modo geral.	Alunos (as) de todos os anos de estudo e do EJA.	Todos os meses do ano letivo
Motivar o alunado para conhecer a sua própria memória e a história do bairro e de sua cidade.	Professores e funcionários da biblioteca e do laboratório de informática.	Alunos (as) de todos os anos de estudo e do EJA.	Todos os meses do ano letivo
Estabelecer inter-relação constante entre os pensares, agires e refletires do cotidiano do ensino regular e os dos projetos e programas adotados pela escola.	Professores e coordenadores e oficineiros dos projetos e programas.	Alunos (as) de todos os anos de estudo e do EJA.	Todos os meses do ano letivo
Promover seminários, encontros, reuniões e oficinas pedagógicas sobre: bullying, violência na escola, saúde integral, protagonismo juvenil e direitos humanos.	Diretoria, SOPS, Biblioteca, AEE e projetos e Programas da escola.	Alunos (as) de todos os anos de estudo e do EJA.	1º e 2º semestre
Reunir os representantes de classe para	Ana Lúcia	Alunos (as) de todos os anos de estudo e do	Outubro

analisarem sobre o ponto de vista do alunado a disciplina da escola		EJA.	
Elaborar o levantamento dos resultados dos alunos por ano de estudo, tendo em vista a Escola Nota 10, prova Brasil e o IDEB.	Enildo e Fátima	Alunos (as) de todos os anos de estudo e do EJA	1º, 2º, 3º e 4º Bimestres (abril, julho, setembro e dezembro)
Debater com todos os setores da escola, (a comunidade escolar) e o conselho escolar a história pedagógica de Escola no ano de 2010.	A direção e SOPS	Alunos (as) de todos os anos de estudo e do EJA	Novembro e dezembro

3. CARACTERIZAÇÃO E DIAGNÓSTICO

3. 1. Caracterização da Comunidade

A EMEFPDTM está inserida em comunidades situadas às margens do Rio Jaguaribe e próxima à Mata do Buraquinho – Jardim Botânico e em outras que se limitam com o Bairro do Cristo.

Essas comunidades são constituídas de famílias cuja maioria é formada por pessoas que trabalham na área de serviço: comerciários, trabalhadores de construção civil, funcionários públicos, biscateiros etc. São pessoas economicamente de baixo poder aquisitivo, o que faz com que muitos alunos da escola tenham que trabalhar para ajudar no sustento da família ou fazer parte de programas governamentais como: PET (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) e o PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA, chegando a um percentual de 54,63% do total de 1.210 alunos matriculados na escola.

O Bairro do Rangel é considerado violento. Muitos jovens têm suas vidas ceifadas, principalmente por causa das drogas. Nos últimos anos, tornaram-se constantes as notícias sobre assassinatos ocorridos a pessoas na faixa etária entre 14 e 25 anos, entre elas, alunos da escola ou ex-alunos.

Por muitos anos, as comunidades do Rangel não contavam com equipamentos públicos destinados ao lazer e à cultura. Só em 2009 é que foi construída e entregue à comunidade uma praça (Praça da Amizade). Mesmo assim, ainda há muito que se fazer em benefício da socialização da cultura dos direitos humanos e da convivência da paz nas comunidades circunvizinhas à escola.

3. 2. Caracterização da Escola

A EMEFPDTM, fundada em 02* de dezembro de 1992, situa-se na Rua 14 de julho, 891, no Bairro do Rangel, em João Pessoa, CEP 58070-160, e-mail: escoladurmevaltmendes@hotmail.com . Criada conforme o decreto de nº 2.384192, é reconhecida como instituição Legal de Ensino sob resolução 004/96 e registrada no INEP sob nº 25092570. É mantida pela Prefeitura Municipal de João Pessoa.

Inicialmente, foi denominada de Centro de Educação Prof. Durmeval Trigueiro Mendes, em homenagem ao educador Durmeval Bartolomeu Trigueiro Mendes, por ter sido

um homem comprometido com as mudanças no Sistema Educacional Brasileiro, conforme livro de sua autoria.

Sua estrutura física é composta de dois pavimentos: o superior, composto de: 14 salas de aula, um laboratório de Ciências, sala de dança, sala dos professores e banheiros masculino e feminino. No térreo, ficam as salas de direção, a secretaria, o laboratório de informática, a biblioteca, o gabinete odontológico e a escuta psicológica - Atendimento Educacional Especializado (AEE), além da sala de especialistas na educação, programas e projetos, pessoal de apoio, área aberta de livre circulação e movimentação pedagógica, banheiros de funcionários, almoxarifado, refeitório, sanitários para alunos, ginásio poliesportivo, com banheiros masculino e feminino, palco, quatro salas para equipamentos esportivos e de professores, uma cantina e duas bilheterias,.

Atualmente, a escola atende a 1.210 alunos, distribuídos em 355, no turno da manhã, 426, no turno da tarde, e 224 (EJA) e 205 (PROJOVEM), no turno da noite. A escola é integrante do Programa Escola Aberta e acolhe, nos fins de semana, oficinas pedagógicas. Ainda participa do Programa Mais Educação com 100 alunos, partícipes de oficinas de judô, letramento e horta.

A escola faz parte do Projeto CRERSER, inclusive como proponente, e conta com um quadro de profissionais constituído de: docentes, especialistas em educação, diretoras e pessoal técnico-administrativo, todos habilitados, conforme exigência funcional.

O corpo discente da escola é formado quase, na sua totalidade, por alunos e alunas residentes no Bairro do Rangel e/ou em comunidades circunvizinhas, de famílias de baixo poder aquisitivo.

Em relação à linha pedagógica e filosófica adotada pela comunidade escolar e documentada neste PPP, ficou decidido, após debates e discussões, que a escola se define pela pedagogia de Paulo Freire:

Sua pedagogia se inscreve nas teorias críticas da educação que levam em consideração a contextualização histórica, política, econômica, a vinculação educação e sociedade, a realidade dos educandos. .(MAGNANI, 2008, p. 33) .

Logo, esse PPP endossa os valores e as práticas necessárias ao ensino ministrado por uma escola cidadã, conceituada por Moacyr Gadotti em Brasil (1998). Ela se norteia pelo multiculturalismo, pela multidimensionalidade da cidadania, da ética e dos direitos humanos, considerando as singularidades histórico-socioculturais de educandos e de educadores, e compreende cada pessoa como singular, mas digna de direitos que devem ser valorizados. Na escola cidadã, as pessoas não são homogeneizadas, já que a história de cada sujeito é uma

parcela de igual valor para o somatório da história da escola e para o desenvolvimento dos processos e das dinâmicas educacionais.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

4. 1. Aspectos gerais

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento fundamental para regulamentar a política educacional da escola e os relacionamentos interpessoais e intersetoriais da comunidade escolar e dela com a sociedade.

Foi construído de forma participativa, democrática e serve de indutor para o desenvolvimento do processo pedagógico da escola e de mecanismo impulsionador da cultura dos direitos humanos na comunidade escolar. Nesse sentido, é fundamental que todos os componentes dessa comunidade se reconheçam como sujeitos de direitos e de deveres e que se obriguem a cumprir suas funções individuais e coletivas – responsabilidade republicana.

O aspecto democrático deste PPP é essencial para a gestão democrática na escola; a efetivação no papel social da unidade de ensino; a garantia do acesso universal do (a) educando (a) à escola e sua permanência nela; a interação entre escola e comunidades circunvizinhas; a valorização da relação entre os conhecimentos sistematizados pela escola e aqueles produzidos pelas comunidades e a socialização da cultura dos direitos humanos nos seus processos educacionais. Logo, o PPP é um mecanismo importante para a educação cidadã.

O estabelecimento de ensino como escola pública é:

O espaço privilegiado para o exercício da gestão democrática. Consequentemente o PPP deve representar as necessidades, aspirações e perspectivas da comunidade escolar, procurando criar, também a oportunidade, por meio de seu currículo, para a construção e reconstrução do conhecimento com base nos saberes produzido socialmente e que devem estar em razão dos alunos, dos educadores e da comunidade em geral. (João Pessoa/ SEDEC, 2009 p.08).

Ressalte-se, no entanto, que a construção do Projeto Político Pedagógico não é algo estável, acabado, pois a dinamicidade da comunidade escolar e da sociedade é constante e a evolução histórico-social também. Assim, pode-se considerar que a revisão desse processo construtivo deve ser permanente, o que favorece modificações sempre que o coletivo escolar achar necessário. O PPP deve representar também as novas alterações do processo de ensino e aprendizagem propostas em leis e resoluções resultantes das demandas dos movimentos sociais e das transformações da sociedade moderna, como: a Constituição da República Federativa do Brasil (1998); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96; o Estatuto da

Criança e do Adolescente; a Lei 8.069/90; os Parâmetros Curriculares Nacionais; o Plano Nacional de Educação para os Direitos Humanos; a Lei 10.639/2003; a Resolução do Conselho Municipal de Educação de nº 02/2000. Esses documentos exigem uma educação voltada para a socialização da cultura dos direitos humanos e da preparação para o exercício da cidadania plena e a compreensão de que a democracia é o bem maior, no sentido da participação social e da tomada de decisões, sejam elas em pequenos grupos sociais ou em grandes fóruns de Estado.

Na construção do PPP, foram observadas as seguintes dimensões: a conceitual, a metodológica e a legal (jurídica).

4. 2. Dimensão conceitual

Essa dimensão tem o objetivo de conduzir o educador a assumir posturas diferenciadas em relação aos fazeres pedagógicos da escola, com base em concepções atuais de educação, que envolvem os valores da ética, da solidariedade, do respeito, da alteridade, da cidadania, da democracia e da cultura dos direitos humanos. Além disso, requer novos olhares do educador sobre o comportamento do seu educando, conforme explícito na citação a seguir:

Incluir explicitamente o ensino de valores e o desenvolvimento de atitudes no trabalho escolar não significa tomar como alvo, como instrumento e como medida da ação pedagógica o centro de comportamento dos alunos, mas sim intervir de forma permanente e sistemática no desenvolvimento das atitudes. Apesar de ser um trabalho complexo, é necessário acompanhar de forma cuidadosa o processo dos alunos para compreender seus comportamentos no contexto amplo do desenvolvimento moral e social. (Brasil / MEC / SEF, 1998; p. 79).

Como dimensão conceitual, o Projeto Político Pedagógico da escola deve

compreender o processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos na perspectiva democrática e emancipatória contribui para a construção e implementação no âmbito de uma gestão que favorece a autonomia da escola e a participação de todos os segmentos nesse processo de construção coletiva. (João Pessoa, SEDEC, 2004, p. 8).

Nessa perspectiva, o próprio processo de construção desse Projeto já é, em si, um aprendizado para cada pessoa do coletivo que o constrói, como também para todos os que formam a comunidade escolar. Com ele se depreende que é através da participação democrática e da valorização dos saberes dos educandos (as) que se constituirá a educação para a cidadania na escola.

A cidadania é definida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (temas transversais), que apresentam facetas da plurissignificação e multidimensionalidade do termo, os quais fazem parte dos princípios fundamentais da vida democrática, donde se inclui a ética também.

Nos Parâmetros Curriculares, o termo cidadania é utilizado considerando-se o caráter político da participação dos indivíduos na sociedade. Nesse sentido, após salientar o caráter social da vida dos seres humanos, como processo do qual participa cada indivíduo na relação com os outros, e afirmar que a cidadania é uma condição construída historicamente e que apresenta compreensões diversas de conceito, dependendo do contexto e de situações diferenciadas, aponta para

seu sentido mais pleno aponta para possibilidade de participação efetiva na produção e no usufruto de valores e bens de um determinado contexto, e para o reconhecimento do direito de falar e ser ouvido pelos outros. (BRASIL, MEC/SEF, p. 54, 2001).

O PPP corrobora com o conceito apresentado acima, exatamente pelo modo como a escola deve trabalhar, no sentido de fazer com que seus educandos sejam capacitados para exercer a cidadania plena. Nesse sentido, deve-se valorizar o direito da comunicação entre educadores e educandos, pressuposto à garantia da efetiva participação democrática de cada sujeito participante das ações educativas da escola. Saber ouvir e escutar, cada um a seu tempo, é um aprendizado necessário para o respeito individual e coletivo e, logicamente, o usufruto dos valores e bens definidos pela cidadania.

A educação cidadã pressupõe a formação de cidadãos para o exercício pleno da cidadania e para a socialização da cultura dos direitos humanos, valores incluídos no PPP. Assim, esse documento, que regulamenta as atividades educacionais dessa escola, compactua com o que diz o texto dos Parâmetros Curriculares:

Ser cidadão é participar de uma sociedade, tendo direito a ter direitos, bem como construir novos direitos e rever os já existentes. Participar é ser parte e fazer parte – com seu fazer, sua interferência criativa na construção da sociedade, os indivíduos configuram seu ser, sua especificidade, sua marca humana. (BRASIL, MEC/SEF, p. 54, 2001).

Os Parâmetros Curriculares tratam também de aspectos relacionados à dimensão moral das ações humanas, afirmando que ela guarda uma perspectiva de intencionalidade. *Ao agir no mundo, construindo sua vida, na relação com os outros, o ser humano o faz com vistas a sua realização.* E adianta, afirmando que *essa realização não tem significado de comprimento de algo já estabelecido de antemão, de natureza previamente dada, o de destino, o que*

significa que é algo que se apreende nas relações com os outros, nos grupos sociais. A escola é um grupo social, cuja maior preocupação deve ser a de propiciar conhecimentos históricos produzidos pela humanidade e que, sistematizados pela escola, provocam no educando a construção de novas vivências e de novos conhecimentos.

Entre os valores citados nos Parâmetros Curriculares oriundos de dimensão moral, estão a felicidade e a democracia (coletiva, participação, pertencimento, pluralidade). Essa diversidade conceitual do termo cidadania certamente se coordena com a educação cidadã e resume o sentimento do coletivo da EMEFPDTM, contido nesse documento regulador do processo educacional do estabelecimento e que encontra no texto dos Parâmetros Curriculares que

a cidadania é liberdade em companhia. A liberdade que se experimenta socialmente não significa apenas ausência de constrangimentos, mas principalmente possibilidade de empreender uma ação, um gesto que tem, na relação com os outros em sociedade, um caráter político. A experiência de liberdade se dá num contexto social, coletivo e, portanto, ninguém é herói sozinho. Isso significa para garantir a existência da liberdade, os indivíduos devem ser capazes de formular opções que levem em consideração sua satisfação, dos que estão à sua volta – esse é um diferencial na noção de liberdade. A liberdade é compartilhada e, portanto, é também a responsabilidade: co-responsabilidade partilha de deveres e poderes, que se pressupõe a criação de um espaço de superação do individualismo e de possibilidade de definição de regras e normas de comportamento com a participação de todos e levando-se em conta a felicidade de todos (BRASIL: MEC/SEF, p. 55, 2001).

O texto supracitado expressa não só a concepção de educação cidadã, que deve ser ensinada por essa escola e encontrada nesse PPP, mas também, sucintamente, a demarcação dos valores de ética, de democracia, de alteridade e de responsabilidade republicana que o cidadão deve ter em relação aos seus direitos e aos seus deveres. Trata, ainda, do respeito ao outro e da construção do relacionamento solidário. Em síntese, a educação cidadã vivencia a cultura dos direitos humanos e a faz de forma participativa, solidária e respeitosa, valorizando os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, mas também aqueles que advêm das comunidades, das camadas populares.

Assim, a educação da EMEFPDTM objetiva oferecer aos seus educandos o que está expresso nesse PPP. Para isso, a escola vem trabalhando cotidianamente, com a perspectiva de alcançar os seguintes objetivos: melhorar o processo de ensino-aprendizagem; qualificar a relação interpessoal entre educadores e educandos, educandos e educadores, entre os iguais e diferentes; ascender os históricos acadêmicos da escola em relação às médias local e nacional (IDEB) e intensificar e qualificar a relação entre a escola e a comunidade. Tudo de acordo com a missão de garantir a todos os alunos um ensino de qualidade, prepará-los para a vida e torná-los cidadãos críticos e prováveis profissionais realizados. Assim, foi

elaborado um plano de ação para atingir as metas e os objetivos acima citados, no qual constam como principais ações: realização de avaliação diagnóstica para detectar o desempenho dos alunos do 1º ao 9º ano, especialmente nas disciplinas de Português, Matemática e Inglês (de outubro 2008 a dezembro de 2009), sob a responsabilidade da supervisão escolar; implementação sistemática de acompanhamento do desempenho dos educandos, a partir de mapas de notas e fichas de monitoramento mensais (outubro de 2008 a dezembro de 2009), a cargo dos professores e dos especialistas em educação, e encontros pedagógicos bimestrais com os diversos segmentos da comunidade escolar para analisar as ações do processo educativo da escola (no período de outubro de 2008 a dezembro de 2009), sob a responsabilidade da direção, da supervisão e do Conselho Escolar; aquisição de livros paradidáticos, gramáticas, jogos didático-pedagógicos, aparelhagem eletrônica, material esportivo, excursões pedagógicas para aulas documentais e de campo, gincanas culturais, trabalhos artísticos e recreativos na escola e nas comunidades (período - 2008/2009).

4. 3. Dimensão orçamentária

Quanto à dimensão orçamentária, a escola recebe financiamento do FNDE/MEC (PDDE-URBANA, PDDE/ MAIS EDUCAÇÃO, PDDE / ESCOLA ABERTA, PDE), PMDDE, INTERCÂMBIO COM MINSTHORPE COMMUNITY COLLEGE - REINO UNIDO E PROGRAMA JUNTOS PELA EDUCAÇÃO.

4. 4. Dimensão metodológica

Quanto ao método de elaboração do PPP, a escola seguiu os seguintes trâmites organizacionais: discussão, planejamento, sistematização, elaboração e aprovação do PPP, através dos fóruns abaixo relacionados:

- a) Assembleias gerais de professores e demais funcionários da escola - 03;
- b) Assembleia geral da comunidade escolar – 02;
- c) Reuniões por setores - 05
- d) Palestras sobre o tema (PPP) – 02
- e) Reuniões do Conselho Escolar -02
- f) Reuniões da Comissão de Sistematização - 06.

4. 5. Dimensão legal

Em se tratando da base legal desse documento, a escola se fundamentou para a construção do PPP em documentos oficiais, já explicitados nele próprio, tais como: a Constituição Federal (Carta Magna) 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBN, nº 9.394/1996; o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA/Lei 8.069/1990; a Resolução do Conselho Municipal de Educação de João Pessoa, 02/2000, a Lei 10.639/2003, alterada para Lei 11.645/2008; a Resolução CEB nº 02/1998; a Resolução 023/1998 e a Lei do Sistema Municipal de Ensino nº 8.996/1999.

5. PROCESSO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Nos últimos anos de sua trajetória, a organização do trabalho pedagógico, na EMEFPDTM, tem se pautado no equilíbrio entre os conteúdos ministrados e sua utilidade na vida diária dos educandos. As medidas pedagógicas adotadas estão norteadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que sinalizam uma atitude pedagógica voltada para a realidade em que o aluno se insere, respeitando suas manifestações culturais, seus direitos e deveres como cidadãos. Dessa forma, os objetivos gerais para cada área de conhecimento estão dispostos de acordo com a proposta curricular da rede municipal de ensino de João Pessoa, adaptada à realidade em que a escola está inserida.

Os planejamentos pedagógicos, durante os quais professores e professoras, juntamente com a supervisão escolar, buscam elaborar estratégias conjuntas com base nas dificuldades apresentadas pelos educandos, para o avanço na aprendizagem e a melhoria do rendimento escolar, acontecem quinzenalmente. Nesse momento, é realizado também o acompanhamento pedagógico de cada área do conhecimento e, a partir daí, são elaboradas ações que visam introduzir, no contexto escolar, atividades que contemplem a interdisciplinaridade, a transversalidade e a educação para o trânsito, seguindo os quatro eixos: ética, cidadania e paz, sexualidade, drogadição e violência, priorizados pela Secretaria de Educação do Município, que trabalha em parceria com as escolas municipais, para garantir melhor atendimento às demandas apresentadas pela nossa sociedade atual.

A proposta pedagógica desenvolvida atualmente na EMEFPDTM apoia-se na interdisciplinaridade e na transversabilidade, possibilitando o desenvolvimento metodológico do processo de construção de conhecimentos coletivos, num paralelo entre a escola e a comunidade.

Quanto à interdisciplinaridade, busca-se um trabalho em que as atividades são planejadas antecipadamente, estipulando-se incumbências de acordo com os conteúdos de cada disciplina, mas se pautando nas ações, conforme o seguinte critério: um assunto desenvolvido de várias maneiras e concernente com as disciplinas e as metodologias de seus (as) professores (as) titulares.

No que tange à transversalidade, o essencial é à busca do envolvimento de toda a comunidade escolar, em cada tema estudado, que é debatido pedagogicamente na escola, sobretudo aqueles que versam sobre a diversidade e as diferenças humanas, em particular, as referentes às étnicas, de gênero, de cor, sexualidade, sexo, religião e condição sociocultural.

Destaque-se, ainda, as questões ambientais e de saúde integral de educandos e de educadores, mas também da sociedade em geral. Então, promover momentos de reflexão, aprofundamento e sistematização do fazer pedagógico da escola, vinculados à proposta da educação inclusiva, constitui uma das metas da proposta pedagógica da escola. Nesse sentido, o diálogo entre todos os segmentos da escola e dela com as comunidades propicia a construção de uma educação cidadã.

As equipes de trabalho existentes na escola são compostas por profissionais, que se interligam para promover uma melhor qualidade na educação, como a equipe da Sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), por exemplo. Tudo isso, buscando cada vez mais a integração e a melhor qualidade de ensino para o alunado.

O Serviço de Orientação Psicopedagógica e Social (SOPS) é o setor construído atualmente por sete especialistas: três supervisoras pedagógicas, três psicólogas e um assistente social. Suas principais tarefas são monitorar os educandos, através da linha de base, que é um instrumento que mapeia as necessidades educacionais deles, com vistas ao planejamento de estratégias inclusivas conjuntas, para o avanço no processo ensino-aprendizagem; e acompanhamento pedagógico aos professores, visando à construção gradativa da cultura inclusiva no interior da escola.

O trabalho priorizado pela equipe de especialistas que faz parte do PPP da escola compõe-se das seguintes atividades que estão em andamento:

1. Construção da linha de base 2008-2009;
2. Monitoramento do rendimento escolar e evasão em todas as turmas (mensal);
3. Conselho de classe bimestral;
4. Acompanhamento pedagógico e planejamento;
5. Encontros pedagógicos com a comunidade escolar para sistematizar o Projeto Político Pedagógico (bimestrais);
6. Escuta psicológica a alunos e professores;
7. Contatos diários com os pais e/ou responsáveis;
8. Otimização dos recursos didáticos e dos espaços existentes na escola, proporcionando melhores condições aos professores do desenvolvimento de seus planos de trabalho com cada turma;
9. Parceria com o CRAS (Centro de Referência da Assistência Social), que faz um trabalho sistemático com as 50 famílias mais vulneráveis da escola (Projeto CrerSer em tempo integral).

Entre as propostas do SOPS, algumas ações são realizadas em tempo integral (anexo à minuta do Projeto CrerSer em Tempo Integral), nessa primeira etapa, para inserir os educandos e as famílias mais vulnerabilizados da escola envolvidas em algum tipo de situação de alto risco social, unindo-se esforços em favor de crianças, adolescentes, suas famílias e da melhoria de suas condições de vida.

² A escuta psicológica dos alunos acompanhados é baseada nos pressupostos teórico-práticos da psicologia escolar, com o objetivo de analisar e intervir, de forma preventiva e remediativa, no desenvolvimento dos aspectos psicológicos intrínsecos ao processo de ensino-aprendizagem, o que não se caracteriza como atendimento.

6. PROJETOS E PROGRAMAS

- Projeto Crer Ser em Tempo Integral
- Projeto Brincar: por uma cultura de paz no recreio
- Projeto de Intercâmbio Cultural: linking Brasil
- Projeto de Informática Básica: Windows, Word, Internet, Power Point
- Sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado)
- Programas Escola Aberta
- Projeto Xadrez na escola
- Projeto Dança na escola
- Projeto Elos: por uma cultura de paz na escola
- Projeto Educando para o Trânsito
- Projeto de Educação Integral – Mais Educação
- Banda Marcial

6. 1. Parcerias pedagógicas

O Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) do Cristo vem, desde fevereiro de 2008, realizando oficinas de sensibilização com 400 famílias das escolas públicas municipais e estaduais dos Bairros do Cristo e Rangel. Já são constatados avanços significativos nesse trabalho com as famílias, a saber:

- ▶ A abertura das famílias para dialogar sobre as dificuldades vivenciadas na educação dos filhos e no âmbito familiar, fazendo com que elas, a partir das falas do coletivo, buscassem soluções e alternativas para o enfrentamento dos problemas;
- ▶ A percepção de que existem demandas a partir das famílias em relação ao espaço escolar. Elas têm dificuldades e desejos de mudanças em relação à instituição, mas não sabem como se organizar nem a quem reivindicar. Futuramente, isso pode desembocar em um trabalho de inclusão efetiva dessas famílias nas escolas, no sentido de terem um espaço de diálogo e se tornarem parte do processo educativo dos filhos;
- ▶ A identificação das demandas familiares, em termos de acesso a programas sociais, informações sobre eles e sobre outros centros e instituições de atendimento a problemáticas específicas, permitiu que o CRAS fizesse um trabalho do CRAS;
- ▶ Outro ponto positivo foi a possibilidade de o CRAS conhecer a realidade das escolas e como elas interagem com as famílias no dia a dia.

Projeto Crer Ser em Tempo Integral – Realização de rodas de leitura com as turmas do 1º ao 6º ano, com base nos índices do IDEB 2007, que busca melhorar o desempenho dos alunos na leitura, na escrita e no desenvolvimento das competências e das habilidades no processo de

produção textual e do raciocínio lógico, objetivando realizar um melhor desempenho na Prova Brasil de 2008, desenvolver várias outras ações, em tempo integral, com educandos e famílias considerados em situação de vulnerabilidade social e realizar uma formação continuada com os professores, para que ressignifiquem os conteúdos propostos nas salas de aula, com vistas ao melhor desempenho escolar dos alunos.

Outras ações que fazem parte desse projeto são: reforço escolar, oficinas de violão, implantação da rádio escola, aulas de campo, oficinas de dança, futebol de campo, todas em horário oposto ao da escola regular.

Projeto Brincar: Por uma Cultura de Paz no Recreio – do 1º ao 5ºano - realização de atividades lúdicas e prazerosas no turno da manhã, visando minimizar os conflitos e trabalhar regras de convivência.

A Sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) é um espaço implantado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria Nacional de Educação Especial, que se caracteriza por realizar o atendimento de alunos que apresentam, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente.

Atualmente, atende a 29 portadores de necessidades educacionais especiais. A sala é organizada com materiais didáticos, pedagógicos e equipamentos que supram as devidas necessidades. Os alunos são atendidos em horário oposto por uma psicóloga escolar e uma pedagoga.

Esse espaço de aprendizagem tem o objetivo de proporcionar aos educandos com necessidades educativas especiais atividades que favoreçam o seu desenvolvimento cognitivo, social e a autoestima, bem como o aperfeiçoamento das suas habilidades, a fim de que possam atuar de forma participativa e inclusiva na sala regular e no meio social.

A biblioteca da escola está desenvolvendo ações voltadas para a prática da leitura na escola, através do agendamento diário de todas as turmas, visto que a função primordial da Biblioteca Lúcio Lins é motivar o aluno a ler e vivenciar a leitura na escola e na comunidade, a fim de que construam a própria história.

O Programa Escola Aberta traz como eixo central do trabalho educativo realizado minimizar a violência na comunidade e construir uma cultura de prevenção do patrimônio,

integrando a comunidade à escola, promovendo a cidadania, oportunizando oficinas de lazer, saúde, cultura, esporte e trabalho.

Cerca de 250 oficinas são atendidos pelo referido programa, nos finais de semana, com as seguintes oficinas: teatro, informática, artesanato, biscuit, crochê, hip hop, futsal, handebol, voleibol e dança.

Programa Mais Educação – 100 alunos dos turnos manhã e tarde, com oficinas pedagógicas.

Estratégias inclusivas conjuntas, para o avanço no processo ensino-aprendizagem, e acompanhamento pedagógico para os professores, devem ser feitas visando à construção gradativa da cultura inclusiva no interior da escola.

7. CRONOGRAMA

AÇÕES	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	RESPONSÁVEIS
Realização de assembleia setorial para a discussão da elaboração do PPP da escola	Fevereiro de 2008	Direção e especialistas em educação
Assembleia geral da comunidade escolar para a discussão preparativa de elaboração do PPP	14 de março de 2008	Direção
Assembleia geral para a escolha das comissões encarregadas de debater e realizar o PPP.	28 de março de 2008	Direção e especialistas em educação
Reuniões por setores para apresentação de resultados de cada comissão de elaboração do PPP.	26 de abril, 16 de maio e 06 de junho.	Enildo da Paixão Rodrigues, Teomary de Andrade Alves, Gláucia Moreira da Silva, Ana Lúcia Pedrosa Costa, M ^a do Socorro C. Viana, Alba M ^a Pereira Rodrigues, Helena de Fátima P. de Souza e Geisa Martins do Nascimento.
Palestra sobre a importância do PPP no dia-a-dia da escola junto à comunidade escolar	07 de maio de 2008	Gláucia Moreira da Silva
Reuniões da comissão de sistematização	19 de julho de 2008, 09 de agosto de 2008, 30 de agosto de 2009 e 20 de setembro de 2008.	A direção
Reuniões da comissão de comunicação	19 de julho de 2008, 09 de agosto de 2008, 30 de agosto e 20 de setembro de 2008.	Teomary de Andrade Alves e M ^a do Socorro C. Viana
Assembleia geral da comunidade escolar para apresentar os resultados das comissões de trabalho	03 de outubro de 2008.	A direção
Assembleia geral para a aprovação do PPP	30 de outubro de 2008	A direção
Reunião de avaliação do PPP- ano de 2008	10 de dezembro de 2008	A direção
Reunião geral com todos os segmentos da comunidade escolar para adequação do PPP ao novo ano letivo e escolha das comissões para a elaboração dessa construção.	14 de março de 2009	A direção e especialistas em educação
Reuniões da comissão de sistematização	18 de março de 2009, 03 de abril de 2009.	Direção e especialistas em educação.
Assembleia geral da comunidade escolar – aprovação das alterações	09 de maio de 2009	Direção
Elaboração do texto final do PPP	No Período de maio a julho de 2009	Ana Lúcia Pedrosa Costa Alba Maria Pereira Rodrigues, Enildo da Paixão, Teomary de Andrade

		Alves.
Entrega do PPP a Divisão de Gestão Curricular (DGC) –SEDEC- João Pessoa	04 de agosto de 2009	Alba Maria Pereira de Rodrigues
Devolução para re-elaboração pela escola do PPP	11 de agosto de 2009	Enildo da Paixão Rodrigues
Entrega do texto final à Divisão de Gestão Curricular –DGC/SEDEC	23 de setembro de 2009	Ana Lúcia Pedrosa Costa e Alba Maria Pereira Rodrigues
Reunião de avaliação setorial para analisar as ações desenvolvidas na escola	03 de outubro de 2009	Direção e especialista em educação.
Reunião com a comunidade escolar – acompanhamento das ações	14 de outubro de 2009	Direção
Avaliação do PPP ano 2009 junto à comunidade escolar	30 de novembro de 2009	Direção
Entrega do texto final à coordenação do PPP (CECAPRO)	Dezembro de 2009	Direção – Alba e Ana Lúcia
Elaboração de propostas para a adaptação do PPP no ano de 2010	Dezembro, Janeiro e Fevereiro de 2010	Direção, Especialistas em educação e Conselho da escola.
Leitura da proposta do PPP 2010 para professores, funcionários, alunos e pais de alunos	Fevereiro de 2010	Direção, SOPS
Reunião do Conselho da Escola para leitura e apreciação do Regimento da escola e do PPP	Março de 2010	Direção e Presidente do Conselho
Reunião do Conselho Escolar para final do PPP e do Regimento escolar	Abril de 2010	Direção e Presidente do Conselho
Entrega do texto final do Regimento escolar e do PPP ao conselho municipal de educação	Abril de 2010	Direção (Alba)
Avaliação das ações do PDE e do PPP e replanejamento	Mai de 2010	Direção, SPS e Professores
Reunião dos pais	Junho de 2010	Direção, SOPS e Professores
Avaliação do PPP e do PDE em relação às ações do ensino-aprendizagem dos (as) educandos (as)	Junho de 2010	Direção, SOPS e Professores
Reunião para avaliação das ações dos Programas e projetos desenvolvidos na escola	Julho de 2010	Coordenadores dos Programas e projetos, SPS e direção da escola
Planejamento da escola para o 2º semestre	Julho de 2010	Direção, SOPS e Professores
Entrega da proposta do PPP a DGC (pólo II)	Julho de 2010	Direção da escola
Análises das ações realizadas do PPP no 1º semestre e replanejamento para as do 2º semestre	Julho de 2010	Direção e SOPS
Reunião setorial da escola – Relações interpessoais e suas interações com o processo de ensino-aprendizagem	Agosto de 2010	Direção e SOPS
Assembléia da comunidade escolar – Análise das ações do PPP	Final do mês de Agosto	Direção
Reunião com os professores e especialistas em educação – intensificando as leituras e as	Setembro de 2010	Direção da escola e SOPS

interpretações textuais, bem como a lógica matemática e as noções de espaço e tempo, visando às avaliações da Escola Nota 10		
Reunião para avaliação do 3º bimestre	Setembro de 2010	Direção, SOPS e Professores
Ação coletiva entre escola e comunidade, visando à construção da cultura paz	Outubro de 2010	Direção, SOPS, Professores, funcionários e alunos
Reuniões setoriais para avaliar o PPP 2010 e planejar as ações para o ano letivo de 2011	Novembro de 2010	Direção
Avaliação final do ano letivo de 2010 e apresentação do plano de ação para 2011	Dezembro de 2010	Direção, SOPS, Professores, funcionários, alunos e familiares

8. AVALIAÇÃO

O processo deste PPP se processará obedecendo a dois critérios básicos: primeiro, observar-se-á o cumprimento ou não das ações programadas e se o desenvolvimento delas está adequado aos valores, aos objetivos e às metas contidas em seu texto. Segundo, as análises, as observações e as reflexões são de responsabilidade de todos os setores que compõem a comunidade escolar, mas, particularmente, dos especialistas em educação, da direção e do conselho escolar.

No decorrer de todo o período de duração da efetivação do referido projeto, o processo avaliativo tem a incumbência de verificar a evolução ou não da aprendizagem dos educandos e dos educadores em relação à cultura dos valores da cidadania e dos direitos humanos. Também é objeto da avaliação a observância da melhoria dos relacionamentos interpessoais entre as pessoas da comunidade escolar e delas com as pessoas das comunidades situadas no entorno da escola ou com quaisquer sujeitos que procurem a instituição de ensino.

A avaliação deverá se dar concomitantemente com o desenrolar de cada atividade educativa e, de forma democrática, serão consideradas as percepções dos educadores, dos educandos, dos funcionários não docentes e dos familiares. Isso é importante porque é um dos instrumentos que possibilitará, através da retroalimentação, reformular as estratégias, redefinir conteúdos curriculares e, até mesmo, a dinâmica de trabalho na escola.

A avaliação não pode ser algo totalmente objetivo, racional, pois, se isso acontecer, pode deixar de lado um aspecto importante, que é a vivência *in lócus* dos educadores e educandos na dinâmica da escola e em todo o processo pedagógico. Essas vivências captam as singularidades de cada sujeito da ação educativa e são fundamentais para se detectar a evolução ou não da capacidade criativa de cada pessoa para lidar com as adversidades na sociedade, sejam na escola, na comunidade onde habita, ou em qualquer local onde convivam grupos humanos. Por outro lado, a avaliação não deve ser também só subjetividade, pois é preciso registrar dados numéricos ou códigos classificatórios que, na sociedade atual, são importantes, como forma de apresentação quantitativa e documental dos resultados do aprendizado do educando, tanto que servem de referência principal nos índices do IDEB do Ministério da Educação.

9. REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social.

Estatuto da Criança e do Adolescente/ Assessoria de Comunicação Social – Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros Curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente: saúde, Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Fundamental. – 3ª ed. – Brasília, – Brasília: MEC, 2004.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente: saúde, Ministério da Educação / Secretaria da Educação Fundamental. – 3ªed. – Brasília, 2001.

Documento da Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia. Campina Grande-Pb 2002.

GADOTTI, Moacyr, Organização do Trabalho na Escola: alguns pressupostos. São Paulo, Ática, 1993.

JOÃO PESSOA/SEDEC, Proposta Curricular da Rede Municipal de João Pessoa.

Uma construção coletiva – Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série, Educação de jovens e adultos (João Pessoa/SEDEC, 2004)

JOÃO PESSOA/SEDEC, Proposta Curricular da Rede Municipal de João Pessoa.

Uma construção coletiva – Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série (João Pessoa/SEDEC, 2004)

JOÃO PESSOA/ SEDEC, Construindo o Projeto Político-pedagógico, (João Pessoa/SEDEC, 2009).

JOÃO PESSOA/SEDEC, Proposta Curricular da Rede Municipal de João Pessoa.

Uma construção coletiva – Ensino Fundamental – Educação infantil; 1ª a 4ª série, Educação de jovens e adultos (João Pessoa/SEDEC, 2004).

JOÃO PESSOA/SEDEC, Proposta Curricular da Rede Municipal de João Pessoa.

Uma construção coletiva – Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série, (João Pessoa/SEDEC, 2004).

JOÃO PESSOA/ SEDEC, Construindo o Projeto Político-pedagógico (João Pessoa/ SEDEC, 2009).

LODI, Helena. Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade

(módulos 01 e 03) – Brasília, Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEIF, SENTEC, SEED, 2003.

MAGNANI, Ivetti, Paulo Freire – Educação – é um ato político, 2008, p. 33 in Páginas Abertas, ano 32, nº 35, ano 2008, Paullus, São Paulo, edição 34.

MARÇAL, Juliane Corrêa, Progestão: Como Promover a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico da Escola? Módulo III. Brasília: CONSED-Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

NISKIER, Arnaldo, LDB: a nova lei da educação: tudo sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma visão crítica/ Arnaldo Niskier. – Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

ONG: Parceira da família – São Paulo: CENPEC. 2001. 2ª ed – edição.

Educação e participação do CENPEC. Vários autores. Apoio: UNICEF.

Salto para o futuro: Construindo a escola cidadã, Projeto Político-pedagógico/Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998. Ensino a distância. I. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância.