



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

SAWANA ARAÚJO LOPES

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E NOS
PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS: DESAFIOS

JOÃO PESSOA

2016

SAWANA ARAÚJO LOPES

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E NOS
PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS: DESAFIOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa em Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto

JOÃO PESSOA

2016

L864r Lopes, Sawana Araújo.

Relações étnico-raciais nas políticas educacionais e nos projetos político pedagógicos: desafios / Sawana Araújo Lopes.- João Pessoa, 2016.

126f.

*Orientadora: Rita de Cassia Cavalcanti Porto
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE*

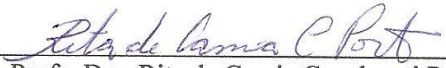
1. Educação. 2. Relações étnico-raciais. 3. Políticas educacionais. 4. Projeto Político-Pedagógico (PPP). 5. Projetos educativos.

SAWANA ARAÚJO LOPES

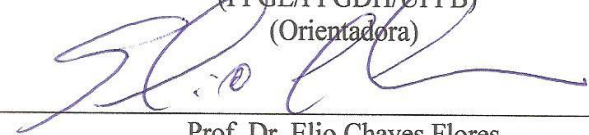
**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E NOS
PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS: DESAFIOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa em Políticas Educacionais.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto
(PPGE/PPGDH/UFPB)
(Orientadora)



Prof. Dr. Elio Chaves Flores
(PPGH/PPGDH/UFPB)
(Membro Externo)



Profa. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide
(PPGE/PPGDH/UFPB)
(Membro interno)

Dedico este trabalho aos meus pais, Maria de Fátima A. Lopes e João Lopes da Silva

Às minhas amadas irmãs, Apohana Araújo Lopes e Joana Elise Araújo Lopes

Ao meu noivo, Erivaldo Lopes de Souza

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me fortalecido durante esta caminhada.

Aos meus pais, Maria de Fátima Araújo Lopes e João Lopes da Silva, por todo amor, companheirismo, por todo incentivo aos meus estudos e por me inspirarem nesta caminhada. Sem vocês, não teria chegado a este momento. Como estou finalizando mais um ciclo, quero agradecer-lhes por compartilharem comigo mais este momento imprescindível em minha vida acadêmica.

Às minhas irmãs, Apohana Araújo Lopes e Joana Elise Araújo Lopes, pela atenção, carinho, pela torcida e por sempre estarem ao meu lado.

Ao meu noivo, Erivaldo Lopes de Souza, por todo amor, carinho, incentivo, pelos conselhos, por ter sido meu companheiro, especialmente durante este período. Além disso, por ter me compreendido nos momentos em que me ausentei para escrever este trabalho.

Aos meus queridos avós, tios e primos, pelo apoio, incentivo e por ser minha fonte de inspiração.

À Ana Paula Lopes, Luiz Antônio Correia, João Paulo Lopes, Verônica Veríssimo e à D. Rita Lopes, pelo apoio, incentivos e conselhos no decorrer do processo desta pesquisa. À nossa Clarinha, por nos proporcionar momentos de alegria e serenidade.

À minha orientadora, professora Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto, por ser um exemplo de profissional, pela sua amorosidade, por todo carinho, por me ensinar a importância de ser militante e não me calar diante das adversidades políticas. Tenho-a como um exemplo para a minha vida acadêmica e pessoal.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire (GEPPF/UFPB), pela acolhida e pela troca de saberes. Saibam que as nossas reuniões foram prazerosas e de muita aprendizagem. Obrigada!! Orgulhosa em fazer parte deste grupo!!!

Aos meus amigos Miriam Espíndula dos Santos, Lays Regina B. de M. M. dos Santos, Roberta Aguiar, Roberta Alencar, Cleudo Gomes Angélica Marcelino, Joseane Azevedo, Rosilene Ribeiro, Rafael Honorato Aragão, pela força, pela troca de saberes e por sempre me fortalecer durante a realização desta pesquisa. Além disso, também, agradeço aos professores: Dra. Adelaide Alves Dias, Dra. Janine Marta Coelho, Dr. Luiz Gongaza, Dr. Matheus da Cruz e Zica, Dra. Maria Creusa Borges, Dra. Maria Zuleide da C. Pereira e Dr. Wilson Honorato Aragão, pela contribuição para a construção desta pesquisa.

Aos colegas da turma 34, pelo carinho e atenção.

Aos professores Dr. Elio Chaves Flores e Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide, por ter aceitado o convite para participar da minha banca de defesa.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pelas orientações e esclarecimento no decorrer da minha vivência no PPGE/UFPB.

Às duas escolas municipais que, mui gentilmente, cederam os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) a fim de que fizéssemos as análises desta pesquisa de dissertação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo financiamento o qual proporcionou a realização desta pesquisa.

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.” (SANTOS, 2010)

“[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-los. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido.” (FREIRE, 1987)

RESUMO

Investigar sobre as relações étnico-raciais nas políticas educacionais e nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) resultou em uma pesquisa acadêmica que teve como objetivo geral compreender como as relações étnico-raciais estão sendo efetivadas nas políticas educacionais e implementadas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e nos Projetos Educativos das escolas municipais de João Pessoa/Paraíba. Teve como objetivos específicos: Identificar as relações étnico-raciais na legislação nacional e local; interpretar como as relações étnico-raciais estão sendo implementadas na Resolução CEE/SEEC/PB nº 198/2010 e na Resolução CME/PMJP nº 2/200; analisar como as relações étnico-raciais estão sendo incluídas nos Projetos Políticos Pedagógicos e nos Projetos Educativos de duas escolas municipais de João Pessoa/PB. Para realizar essa investigação foi efetuado, primeiramente, um levantamento de documentos nacionais, estaduais e municipais e posteriormente a análise de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e Projetos Educativos desenvolvidos em duas escolas municipais de João Pessoa/PB. A pesquisa priorizou a abordagem qualitativa, utilizando-se da técnica de análise documental proposta por Lüdke e André (2013). O referencial teórico tomou como base a Pedagogia de Paulo Freire (1959, 1967, 1979, 1987, 1991, 1992, 1996) e a sociologia das ausências e das emergências de Boaventura Santos (2010). Analisamos dois PPP, os quais denominamos de **Escola A** e **Escola B**, incluindo os **Projetos Educativos**, à luz dos documentos Legais e do referencial teórico. Constatamos a omissão da obrigatoriedade dos estudos das Relações Étnico-Raciais no PPP da **Escola A**, assim como em seus Projetos Educativos, o que caracteriza uma relação com a categoria da sociologia das ausências e das emergências presente em Boaventura (2010). Enquanto no PPP da **Escola B** constatou-se a inserção e o debate das Relações Étnico-Raciais por meio de uma ação dialógica e coletiva dos profissionais da educação com os estudantes e contemplou essa temática por meio dos Projetos Educativos, parte constituinte do currículo. Nesse caso o projeto “Inclusão e Diversidade no Cotidiano Escolar”, construído pela **Escola B**, contemplou o debate com a legislação nacional, estadual e municipal e a cultura da escola. Como resultado, apontamos a importância da inclusão e implementação das relações étnico-raciais nos PPP e currículo das escolas. Portanto, nosso estudo contribuiu para mostrar a necessidade de reforçar o debate e a posituação da temática das relações étnico-raciais nos espaços escolares e na sociedade.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Políticas educacionais. Projeto Político-Pedagógico (PPP). Projetos educativos.

ABSTRACT

This dissertation is an academic research that investigated the ethnic-racial relations in education policy and political-pedagogical projects (PPP) that aimed to understand how ethnic-racial relations are being effected in educational policies and implemented in the PPP and the Educational Project of the municipal schools of João Pessoa, in Paraíba. Its specific objectives were identify the ethnic-racial relations in national and local legislation; to interpret the education of ethnic-racial relations in official documents as the resolutions CEE/SEEC/PB nº 198/2010, and CME/PMJP nº 2/2007 seeking to analyze how ethnic-racial relations are being implemented in the PPP and the Educational Project of two municipal schools of João Pessoa. To accomplish this research was conducted, first, a documentary research in documents of national, state and municipal levels and then the analysis of PPP and Education Projects developed in these two public schools in João Pessoa. The research gave priority to qualitative approach, using documentary analysis, a technique proposed by Lüdke and Andrew (2013). The theoretical framework was based on the Paulo Freire's Pedagogy (1959; 1967; 1979; 1987; 1991; 1992; 1996) and the sociology of absences and emergencies of Boaventura Santos (2010). We analyzed two PPP related to the called School A and School B, including the Educational Projects in the light of legal documents and the theoretical framework. We note the omission of compulsory studies of Racial-Ethnic Relations in the PPP of School A, as well as in its Educational Project, which features a link to the category of sociology of absences and emergencies according to Boaventura (2010). In addition, in the PPP of School B we found the inclusion and discussion of Racial-Ethnic Relations through a dialogue and collective action of education professionals with students and contemplated this theme through the Educational Projects, a constituent part of the curriculum. In this case the project "Inclusão e Diversidade no Cotidiano Escolar" [Inclusion and Diversity in the School Daily Life], built by the School B, watched the debate with national, state and municipal specific legislation and culture of the school. As a result, we point out the importance of inclusion and implementation of ethnic-racial relations in the PPP and the school curriculum. Therefore, our study helped show the need to strengthen the debate and positivization of themes related to ethnic-racial relations in school spaces and society.

Keywords: ethnic-racial relations; Educational Policies; political-pedagogical projects; Educational Project.

LISTA DE SIGLAS

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES-Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CF- Constituição Federal
CONAE- Conferência Nacional de Educação
CNE- Conselho Nacional de Educação
CP- Conselho Pleno
CME- Conselho Municipal de Educação
EJA- Educação de Jovens e Adultos
GEPPC- Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares
GEPPF- Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire
GT- Grupo de Trabalho
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFs- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IPEAFRO- Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros
IPM- Inquéritos Policiais Militares
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério da Educação
MNCG- Movimento Negro de Campina Grande
MNJP- Movimento Negro de João Pessoa
ONU- Organização das Nações Unidas
PME- Plano Municipal de Educação
PMJP- Prefeitura Municipal de João Pessoa
PNE- Plano Nacional de Educação
PNEDH- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNPIR- Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGH- Programa de Pós-Graduação em História
PPP- Projeto Político-Pedagógico
SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDEC- Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa
SEEC- Secretaria de Estado da Educação e Cultura

SEPPIR- Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TEDE- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

UFPB- Universidade Federal da Paraíba

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Dissertações e teses do PPGE/UFPB	27
Figura 2	Produção acadêmica por ano no PPGH/UFPB (2006-2013)	29
Figura 3	Principais categorias abordadas no PPGH (2006-2013)	31
Figura 4	Localização das escolas-campos da pesquisa	47
Figura 5	Projetos da Escola A	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantitativo de artigos aprovados na ANPED (2002-2013)	24
Tabela 2	Número de publicações por região da instituição do (a) pesquisador (a)	25
Tabela 3	Principais categorias abordadas na ANPED (2002-2013)	25
Tabela 4	Temas e número de pesquisas	28

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Documentos analisados	45
Quadro 2	Projetos Políticos Pedagógicos e os Projetos Educativos das Escolas A e B	46

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - O ESPAÇO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED-2002-2013) E NO PPGH/UFPB E PPGE/UFPB (2006-2013).....	22
1.1 A educação das relações étnico-raciais na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED 2002-2013).....	22
1.2 A educação das relações étnico-raciais na UFPB-campus I: em busca do seu espaço no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB) e no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH)	27
CAPÍTULO II - ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	38
2.1 Reflexão sobre a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e as relações étnico-raciais.....	38
2.2 Debate sobre a sociologia das ausências, das emergências para as relações étnico-raciais.....	42
2.3 Os caminhos metodológicos da pesquisa	43
CAPÍTULO III - AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: QUAL É O PAPEL DO ESTADO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS?	50
3.1 A contribuição social do Estado para as relações étnico-raciais	50
3.2 O governo Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) e as conquistas sociais para as relações étnico-raciais	54
3.3 Os movimentos sociais e a luta pelos direitos sociais para as relações étnico-raciais no Brasil.....	59
3.4 As relações étnico-raciais e os movimentos sociais: um breve debate no estado da Paraíba.....	67
CAPÍTULO IV - AFINAL, QUAL É O ESPAÇO OCUPADO PELAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS?	72
4.1 As relações étnico-raciais na Resolução CEE/SEEC/PB nº 198/2010) e na Resolução SEDEC/CME/ PMJP nº 02/2007: desafios	72
4.2 O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola A: como estão as relações étnico raciais nesse espaço escolar? E como estão nos projetos educativos?	77
4.3 As relações étnico-raciais na Escola B no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no projeto educativo “Inclusão e diversidade no cotidiano escolar”	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95

REFERÊNCIAS	99
REFERÊNCIAS CONSULTADAS	108
ANEXO A – LEI 10.639/2003.....	109
ANEXO B- A Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (RESOLUÇÃO CNE/ CP nº01/2004.....	110
ANEXO C- Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" e da 'História e Cultura Indígena" no Sistema Estadual de Ensino (Resolução CEE/SEEC/PB nº198/2010).....	112
ANEXO D - Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino (Resolução SEDEC/CME/PMJP nº 2/2007	117
ANEXO E - Autorização da Prefeitura de João Pessoa/PB.....	125

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investigou as relações étnico-raciais nas políticas educacionais, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP)¹ e nos projetos educativos desenvolvidos em duas escolas municipais da Rede Municipal de João Pessoa/PB. O estudo teve como base as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena” no Sistema Estadual de Ensino - Resolução CEE/SEEC/PB nº 198/2010 (PARAÍBA, 2010) e a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino- Resolução SEDEC/CME/PMJP nº02/2007 (JOÃO PESSOA, 2007).

O interesse pelo tema nasceu da minha experiência como estudante estagiária de pedagogia, sobre o silenciamento acerca das discussões das relações étnico-raciais em uma escola municipal de João Pessoa. Essas experiências foram vivenciadas, em 2012, quando tive a oportunidade de ingressar em um projeto de extensão, intitulado “Projeto de Apoio Pedagógico”, que se caracterizou por uma parceria entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP), através da Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa (SEDEC/JP).

No decorrer desse projeto observei a necessidade de dialogarmos sobre as relações étnico-raciais nos espaços escolares, pois, no dia da Consciência Negra², a professora da turma comentou que não estava preparada para abordar esse conteúdo com os estudantes. Diante desse fato, senti-me na obrigação de contextualizar com eles sobre as relações étnico-raciais. A partir dessa aula, conversamos com os estudantes que existem diferentes raças e que cada uma contribuiu para a formação dos brasileiros.

A falta de informação acerca da temática em estudo se deu pela não obrigatoriedade da temática - relações étnico-raciais - antes de 2003, nos cursos de formação inicial, ou seja, nos cursos de licenciatura.

As relações étnico-raciais precisam ser discutidas, debatidas e refletidas nas políticas educacionais e no processo de formação de professores. Neste sentido, baseada nas

¹ O uso da sigla PPP se justifica pelos seguintes fatos: em um primeiro momento devido a esta nomenclatura ainda ser utilizada nos documentos analisados para este trabalho. Além disso, concordamos com Freire (1991, p. 44) quando afirma a respeito do conceito de PPP: “[...] todo projeto pedagógico é político e se acha molhado em ideologia [...]”.

² Com isso, faz necessário mencionar que esse diálogo acerca do Dia da Consciência Negra é uma discussão que está presente na Lei nº 10.639/03 que institui no Art. 79-B: “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’” (BRASIL, 2003a, p. 1).

observações vivenciadas durante a realização desse projeto de extensão, bem como na inquietação e necessidade de um maior aprofundamento teórico acerca dos nossos estudos, iniciamos uma pesquisa de mestrado, na linha de pesquisa - Políticas Educacionais. Além dessa experiência como estagiária em uma escola municipal, também, tive a oportunidade de ingressar no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC)³.

Durante o meu ingresso como estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) também tive a oportunidade de participar do Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia de Paulo Freire, da Universidade Federal da Paraíba (GEPPF/UFPB), sob a coordenação da Profa. Dra. Rita de Cassia de Cavalcanti Porto. Nesse grupo estudei e dialoguei sobre a pedagogia de Paulo Freire e compreendi a necessidade de pesquisar as relações étnico-raciais tendo como fundamento a pedagogia libertadora de Paulo Freire. Os estudos nos dois grupos contribuíram para a pesquisa que ora desenvolvemos: “Relações Étnico-Raciais nas Políticas Educacionais e nos Projetos Político Pedagógicos: Desafios”.

Assim, compartilhamos com Gomes (2010, p. 245) quando afirma que as relações étnico-raciais possuem como desafio tornar a sua implementação sob a perspectiva de uma “[...] estrutura social e na teia de relações sociais estabelecidas em uma sociedade pluriétnica, multirracial e, ao mesmo tempo, profundamente desigual como no caso do Brasil”. Em busca dessa compreensão, as relações étnico-raciais se geram num debate que precisa ser reforçado nas políticas educacionais e nas escolas. Neste sentido, a Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada em 2010 (BRASIL, 2010b, p. 127), analisa as políticas educacionais públicas como uma:

[...] correção de desigualdades e injustiças históricas face a determinados grupos sociais (mulheres/homens, população LGBT - lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais - negros/as, indígenas, pessoas com deficiência, ciganos). São políticas emergenciais, transitórias e passíveis de avaliação sistemática.

Devido ao reconhecimento da pluralidade étnica no Brasil, há um diálogo cada vez mais necessário nos espaços formais e não formais. A partir dos anos 90, destaca-se o aumento quantitativo de pesquisas acadêmicas em torno das relações étnico-raciais (GOMES; SILVA, 2011). Dentre estas pesquisas destacam-se os estudos sobre a raça, que se tornam um diálogo importante para esta pesquisa.

³ O GEPPC está sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira no qual participei do projeto de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFPB), que tinha como objetivo analisar o currículo e a cultura na Proposta Curricular do Município de João Pessoa/PB. Portanto, a partir do meu ingresso nesse grupo de pesquisa, pude intensificar os meus estudos sobre o currículo.

Em decorrência das diferentes perspectivas teóricas dos pesquisadores das relações étnico-raciais, a exemplo de Gomes (2010, p. 503), define-se raça como “[...] uma construção mental que expressa à experiência básica de dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial”. Verrangia e Silva (2010, p. 709) a definem como “aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais, e entre indivíduos destes grupos, informadas por conceitos e ideias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial destes indivíduos e dos grupos a que pertencem”.

Portanto, compreende-se que não existe um consenso para o conceito de raça, devido a diferentes perspectivas teóricas dos pesquisadores deste campo de estudo. Porém, defende-se, neste trabalho, a necessidade de se intensificar cada vez mais o diálogo sobre as relações étnico-raciais o qual deve ser iniciado nas universidades e nas escolas. Gomes (2010, p. 514, grifo do autor) assevera que:

[...] Diferentemente do que realizar esse procedimento entre culturas e movimentos sociais distintos, a vivência acadêmica dos intelectuais negros e o seu lugar como um lugar ‘diferente’ que produz conhecimento sobre a sua própria diferença dentro da ciência, nos impede ao desafio do diálogo intercultural entre sujeitos de um mesmo grupo étnico-racial que ocupam lugares distintos na sociedade e na universidade. Este diálogo deverá se desenrolar com um pé na academia e um pé nas lutas sociais e aqui se encontra o seu caráter diatópico e inovador.

Esse diálogo deve estar presente, também, nos movimentos sociais para que haja uma reflexão e conscientização de que podemos construir uma sociedade igualitária e justa para todas as raças. Esses grupos sociais a exemplo dos negros contribuem para a reafirmação da identidade brasileira.

A mestiçagem⁴ contribuiu para a formação do povo brasileiro. Esta se baseia, desde o descobrimento do país, em uma relação de uma cultura hegemônica dominante *versus* uma cultura dominada. Assim, Freire (1987, p. 16) nos faz refletir que:

[...] Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido

⁴ Munanga (1997, p. 151) define a mestiçagem como “[...] articulada no pensamento brasileiro entre o fim do século XIX e meados deste século, seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural) desembocaria numa sociedade inicial e unicultural. Uma tal sociedade seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco, ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas perspectivas produções culturais. O que subentende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma nova civilização brasileiras, resultantes da mescla e da síntese das contribuições dos ‘stocks’ raciais originais. Em nenhum momento se discutiu a possibilidade de consolidação de uma sociedade plural em termo de futuro, já que o Brasil nasceu historicamente plural [...]”.

quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos [...].

Essa relação entre o opressor e o oprimido está relacionada com as relações étnico-raciais nos espaços escolares quando o oprimido luta para que haja a sua efetivação nas políticas educacionais. Portanto, precisa-se reconhecer que essa política deve promover a igualdade entre as raças. Sendo assim, um diálogo acerca da miscigenação racial torna-se um dos caminhos para que essa igualdade seja efetivada nos espaços escolares e não escolares.

Essa miscigenação teve como resultado a formação de um novo povo brasileiro⁵, com uma nova identidade racial, que deverá ser problematizada no ambiente escolar. Diante disso, Munanga (2010, p. 452) assevera que:

[...] A ideia de uma nova etnia nacional traduz a de uma unidade que restou de um processo continuado e violento de unificação política por meio de supressão das identidades étnicas discrepantes e de opressão e repressão das tendências virtualmente separatistas, inclusive dos movimentos sociais que lutavam para edificar uma sociedade aberta e solidária.

Diante desse fato, torna-se necessário reconhecer e problematizar a história de cada povo, por meio do diálogo. Neste sentido, Freire (1987, p. 12) defende: “[...] o diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum [...]”.

Diante disso, as questões orientadoras desta pesquisa consistem em investigar: quais são os desafios das relações étnico-raciais nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena” no Sistema Estadual de Ensino (Resolução CEE/PARAÍBA, 2010) e na Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino (Resolução SEDEC/CME/PMJP nº2/2007)? Como as relações étnico-raciais estão inseridas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e nos Projetos Educativos de duas escolas da Rede Municipal de João Pessoa?

Para responder a esses questionamentos, define-se como objetivo geral:

⁵ Segundo Ribeiro (1995, p. 19) o novo povo brasileiro “baseia-se em [...] uma etnia nacional, diferenciada culturalmente de suas matrizes fundadoras, fortemente mestiçada, dinamizada por uma cultura sincrética e singularizada pela redefinição de traços culturais delas oriundos. Também novo porque se vê a si mesmo e é visto como uma gente nova, um novo gênero humano diferente de quantos existam”.

- Compreender como as relações étnico-raciais estão sendo efetivadas nas políticas educacionais e implementadas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e nos Projetos Educativos de escolas municipais de João Pessoa.

Os objetivos específicos são:

- Identificar as relações étnico-raciais na legislação nacional e local.
- Interpretar como as relações étnico-raciais estão sendo implementadas na Resolução CEE/SEEC/PB nº 198/2010 e na Resolução CME/PMJP nº 2/2007.
- Analisar como as relações étnico-raciais estão sendo incluídas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e nos Projetos Educativos de duas escolas municipais de João Pessoa/PB.

Esta investigação será de abordagem qualitativa e do tipo documental, a qual compõe o *corpus* da pesquisa: as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena” no Sistema Estadual de Ensino (PARAÍBA, 2010) e na Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino (JOÃO PESSOA, 2007). Ainda, analisamos dois Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e os projetos elaborados pelos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa/PB, que trataram do objeto de estudo, no período de 2014. A técnica de análise utilizada nesta pesquisa foi a Análise Documental baseada em Lüdke e André (2013, p. 45) que se caracteriza como uma “[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos” consistindo na busca das informações através dos documentos sobre a temática em estudo, no nosso caso, as relações étnico-raciais.

Assim, o referencial teórico-metodológico adotado para a pesquisa baseia-se em Santos (2010a, p. 462), que afirma: “Temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”, e na pedagogia libertadora de Paulo Freire quando afirma que “[...] Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis” (FREIRE, 1987, p. 44).

A presente dissertação baseia-se em dois momentos: uma introdução, aonde se apresenta o interesse pelo tema, os objetivos gerais e específicos, o tipo de pesquisa e o *corpus* dos documentos que foram analisados para esta investigação acadêmica. E nos

seguintes capítulos: o primeiro se intitula **“Dialogando sobre o Espaço das Relações Étnico-Raciais na Anped (2002-2013) e no PPGH/UFPB e PPGE/UFPB (2006-2013)”**, no qual se fez um levantamento para identificar os trabalhos na área da questão étnico-racial na ANPED (2002-2013), nas dissertações do PPGH/UFPB (2006-2013) e nas dissertações e teses do PPGE/UFPB (2006-2013). O segundo capítulo se intitula **“Abordagem Teórico-Metodológica”**, aonde se disserta sobre o referencial teórico que forma a base desta dissertação, o tipo de pesquisa a ser desenvolvida e a caracterização do *lócus* de pesquisa.

O terceiro, denominado **“As Relações Étnico-Raciais: qual é o papel do Estado nas políticas educacionais?”**, baseia-se no diálogo sobre das relações étnico-raciais nas políticas educacionais. O quarto capítulo, intitulado **“Afinal, qual é o espaço ocupado pelas Relações Étnico-Raciais nas Políticas Educacionais?”** é onde se dialoga sobre as análises a partir do *corpus* da pesquisa. Por último, têm-se as **“Considerações finais”**.

CAPÍTULO I - O ESPAÇO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED-2002-2013) E NO PPGH/UFPB E PPGE/UFPB (2006-2013)

O objetivo do presente capítulo consiste em mapear e analisar como as relações étnico-raciais estão sendo debatidas na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED)⁶, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) vinculado ao Centro de Educação (CE) e no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) que está vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), ambos pertencentes à Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - *Campus I*, João Pessoa/PB.

Vale ressaltar que o objetivo deste capítulo não é fazer o estudo da arte⁷ a partir dos dados observados, mas sim ilustrar o quadro de pesquisas relacionadas às relações étnico-raciais nas fontes supracitadas.

1.1 A educação das relações étnico-raciais na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED 2002-2013)

O reconhecimento e inserção das demandas e singularidades acerca de uma educação das relações étnico-raciais positivas⁸ se inserem mais precisamente nos anos 1980, no cenário brasileiro. Sendo assim, essa discussão perpetua-se na legislação através dos documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Resolução CNE/CP nº01/2004 (BRASIL, 2004b), Lei nº 11.645/2008 (BRASIL

⁶ Vale salientar que utilizamos todos os artigos publicados no período de 2002 a 2013 para a elaboração das figuras utilizadas nesta pesquisa.

⁷ Segundo Ferreira (2002, p. 258) o estado da arte define-se por caráter bibliográfico, que parece trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

⁸ Na presente pesquisa se adota a expressão “educação das relações étnico-raciais positivas” com base no pensamento de Verrangia e Silva (2010, p. 710) como “um processo educativo que favoreça que negros e não negros construam uma identidade”.

2008)⁹. A aprovação da legislação acima resulta dos movimentos sociais que propugnavam o direito de visibilidade desses sujeitos sociais.

A luta pela efetivação da educação das relações étnico-raciais tem gerado debates, constituindo-se em um desafio que deve ser enfrentado, dialogado, construído e reconstruído pelos cidadãos e, especialmente, pelos profissionais da educação. É um debate que deve ser problematizado, principalmente na academia, perpassando a formação dos educadores que vão atuar com essas novas demandas e, portanto, que necessitam ampliar as reflexões sobre essa temática contribuindo de forma a superar uma prática racista na escola, bem como intensificar a sua problematização nas universidades e nos espaços acadêmicos.

A ANPED é um espaço de discussões e envolvimento dos principais pesquisadores da área de educação. Sousa e Bianchetti (2007, p. 389) afirmam que a Anped visa “construir uma entidade que represente qualificadamente os interesses das instituições e dos pesquisadores e serve de mediação no interior da área de educação, entre as áreas e na representação ante os órgãos da sociedade civil e as agências governamentais”. Neste sentido, Sousa e Bianchetti (2007, p. 394) ressaltam que:

[...] a ANPED, como fórum de debates e divulgação do que se realiza na pós-graduação, além de promover a interlocução entre pesquisadores, é reconhecida como espaço de qualificação das produções acadêmicas, por meio do Comitê Científico, dos grupos de trabalho, do Fórum de Coordenadores, das reuniões anuais, espaços estes de exposição e diálogo sobre as pesquisas e a formação realizadas em todo o Brasil.

Neste sentido, o percurso metodológico, adotado para fazer o levantamento da produção acadêmica da Anped, deu-se a partir de uma análise dos artigos no Grupo de Trabalho 21 que corresponde ao GT intitulado “Educação e Relações étnico-raciais”¹⁰. O mapeamento deu-se nas comunicações orais e nas sessões de pôster ocorridas entre os anos de 2002 e 2013.

A tabela 1 representa o quantitativo de artigos publicados entre os anos 2002 e 2013. Com isso, observa-se que, no ano de 2005, tivemos 28 artigos publicados na Anped, bem

⁹ A Lei nº 11.645/2008 assegura as [...] diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

¹⁰ O Grupo de Trabalho foi criado oficialmente na 24ª Reunião Anual da Associação, em 2002, na gestão da professora Nilda Alves. Ele é integrado por pesquisadores e pesquisadoras negros e não negros, cuja produção científica está localizada na área das Relações Étnico-Raciais e Educação. No entanto, desde o ano de 1996, a ANPED contou com a presença de intelectuais negros e não negros, pesquisadores da temática étnico-racial e indígena, que demandavam outro lugar para a discussão e debate sobre relações étnico-raciais e educação no interior da Associação, nas suas produções, pesquisas e posicionamentos político-acadêmicos (ANPED, 2015).

como no ano de 2011 tivemos 33 artigos publicados. Sendo assim, estabelecendo uma relação entre o ano de produção e o número de publicações nos anos 2002 a 2013 pudemos observar que em 2003 houve a instituição da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) que regulamenta a política educacional para as relações étnico-raciais. Em 2004 a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 01/2004) contribuiu para as 14 publicações. Em 2010 houve a aprovação do Estatuto de Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) no qual resultou em 20 publicações. A tabela 1 representa o quantitativo dos artigos aprovados nas comunicações orais e nos pôsteres do GT 21, intitulado “Educação e Relações Étnico-Raciais”, enquanto na tabela 2 observamos o quantitativo por região onde se nota que a região Sudeste apresentou o maior número de trabalhos: 2.263 artigos.

Tabela 1 – Quantitativo de artigos aprovados na ANPED (2002-2013)

Ano	Número de publicações
2002	9
2003	9
2004	14
2005	28
2006	14
2007	11
2008	17
2009	9
2010	20
2011	33
2012	25
2013	22

Fonte: Elaboração da autora (2015).

As instituições da região Norte apresentam o menor quantitativo de artigos aprovados nesses eventos, 205 artigos, entre os anos 2002 e 2013. Por outro lado, observamos que na região Nordeste, houve como produções acadêmicas relacionadas às relações étnico-raciais aprovadas pela Anped, no período supracitado, 333 artigos. Por último, a Região Sudeste

apresentou o maior quantitativo de produção voltada para a temática em estudo, cerca de 2.263, conforme se analisa na tabela 2.

Tabela 2 – Número de publicações por região da instituição do (a) pesquisador (a)

Região das instituições	Número de publicações
Centro-Oeste	811
Nordeste	333
Norte	205
Sudeste	2.263
Sul	554

Fonte: Elaboração da autora (2015).

Na tabela 3 apresentamos os principais temas abordados nos artigos aprovados pelo Comitê Científico da Anped, entre os anos de 2002 a 2013. Em alguns artigos apresentados neste GT houve certa dificuldade preliminar em categorizá-los através da observação de seus títulos, pois esses nem sempre tratavam de forma direta e clara as discussões a serem desenvolvidas no texto. Dessa forma, quando se verificou essa dificuldade, recorreu-se às leituras dos resumos dos respectivos artigos em análise. Ainda, persistindo essa dificuldade, fez-se necessário a leitura da introdução dos trabalhos. Diante desse percurso, chegou-se às principais categorias abordadas, conforme tabela 3.

Tabela 3 - Principais categorias abordadas na ANPED (2002-2013)

Categorias	Número de publicações
Ambiente escolar	28
Comunidades negras	42
Cotidiano na comunidade	164
Desigualdade social	197
Discriminação racial	8
Educação prisional	14
Ensino superior	123
Escolas em comunidades	2
Formação de professores	767
História de vida	24
História no Brasil	288
Identidade	20
Identidade cultural	1.353
Ingresso na universidade	366

Inserção da história	34
Inserção da história negra no Brasil	19
Inserção do negro no ensino superior	12
Linguística	66
Literatura infantil	137
Livros didáticos	226
Mídia	98
Multiculturalismo	23
O processo de exclusão	10
Políticas públicas	102
Relações sociais	38
Religiosidade	20

Fonte: Elaboração da autora (2015).

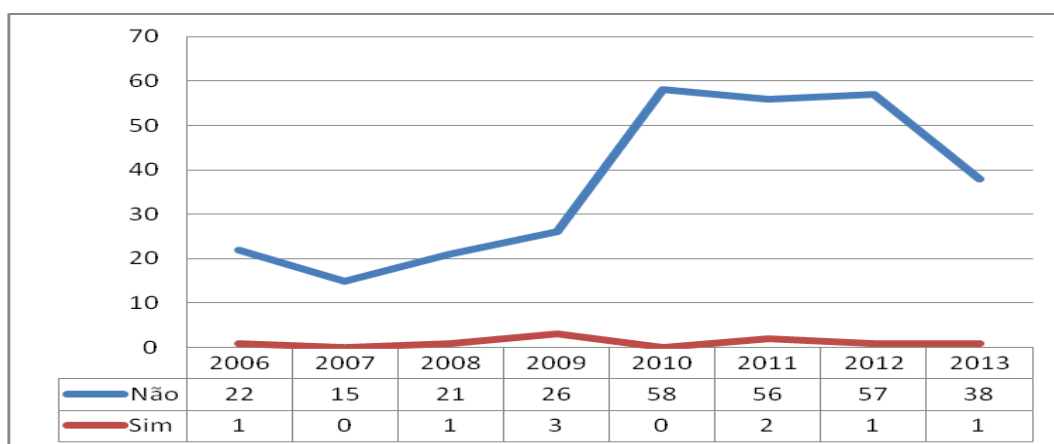
A partir da tabela 2 fizemos a categorização dos trabalhos que resultaram na tabela 3. Diante disso, observa-se que os principais temas abordados estavam relacionados com formação de professores que está assegurada nos documentos oficiais nacionais, tais como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/2004) que explicita no 1º artigo a respeito das [...] Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2004, p. 1). Outro tema presente na tabela 3 foi a identidade cultural que compreendemos como a valorização e reconhecimento da cultura afro-brasileira. Além disso, o ingresso nas universidades por meio da política de cotas, também foi discutida nos trabalhos apresentados na Anped (2002-2013). Esta política está assegurada por meio da Lei nº12.711/2012, que regulamenta sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Por último, outra discussão presente nos trabalhos da Anped (2002-2013) está relacionada com a história afro-brasileira e a sua contribuição política, social e econômica.

Percebe-se que na tabela 3 os temas dominantes na Anped estavam articulados com as políticas públicas que os compreendem como um sinônimo dos direitos sociais. Os principais direitos sociais abordados nos artigos investigados foram: acesso à educação (decorrente historicamente da luta de movimentos sociais); formação inicial e continuada dos educadores e sua repercussão no ambiente escolar. O que nos remeteu aos estudos nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB) e do Programa de Pós-Graduação em História, ambos da UFPB - *Campus I*.

1.2 A educação das relações étnico-raciais na UFPB-campus I: em busca do seu espaço no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB) e no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH)¹¹

Analizamos as dissertações e teses defendidas no período 2006-2013 dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Pós-Graduação em História. O percurso metodológico adotado para o mapeamento das dissertações e teses no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), defendidas no período 2006-2013, deu-se com base nas análises dos resumos de cada pesquisa acadêmica. A figura 1 foi elaborada a partir desse levantamento e mostrou a quantidade de dissertações e teses relacionadas e não relacionadas ao tema por ano.

Figura 1 - Dissertações e teses do PPGE/UFPB



Fonte: Elaboração da autora (2015).

Essa figura reforça a necessidade em investigar sobre as relações étnico-raciais nos cursos de mestrado e doutorado desse programa. Apesar de existirem políticas educacionais que garantam o diálogo sobre as relações étnico-raciais, esse quantitativo de pesquisas acaba sendo baixo no PPGE. Dessa forma, verifica-se que, das 306 dissertações e teses analisadas, apenas em nove produções foram investigadas as relações étnico-raciais como objeto de estudo. Dentre as investigações dos cursos de mestrado e doutorado mencionado neste estudo foram vinculadas aos movimentos sociais e compreendida entre os anos de 2008 a 2013. Além disso, as temáticas estavam relacionadas com a formação de professores, políticas de

¹¹ Assim, faz-se necessário mencionar que todas as dissertações e teses foram retiradas do seguinte banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal da Paraíba. Com base nessa justificativa iremos nos deter em referenciar a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) nas referências consultadas.

cotas, questões relativas à identidade cultural, aos projetos desenvolvidos nas escolas que envolvam o estudo e aprofundamento da temática das relações étnico-raciais dentre outras.

Podemos inferir que uma das justificativas do baixo quantitativo de pesquisas envolvendo as relações étnico-raciais, no PPGE, deu-se pela inexistência de uma linha de pesquisa que trate sobre a temática em estudo. Diante do mapeamento no PPGE constatamos que essas discussões estão presentes nas linhas de pesquisa educação popular, políticas educacionais e estudos culturais.

Neste sentido, houve o interesse em investigar a partir desse mapeamento, quais foram os principais temas que coadunam com as reivindicações dos movimentos sociais para as relações étnico-raciais, que resultam na tabela 4.

Tabela 4 - Temas e número de pesquisas no PPGE de 2006 a 2013

Linha de Pesquisa	Tema	Número de pesquisas
Educação Popular/ Estudos Culturais/	Identidade Negra	3
Políticas Educacionais	Projetos desenvolvidos na escola	2
Políticas Educacionais/ Estudos Culturais	Formação de Professores	2
Políticas Educacionais	Políticas de cotas	1
Educação Popular ¹²	Lócus da pesquisa	1

Fonte: Elaborado da autora (2015).

Sendo assim, os principais temas abordados nas pesquisas acadêmicas nos cursos de mestrado e doutorado, do PPGE/UFPB, estão descritos na tabela 4. Dentre os temas relacionados à educação das relações étnico-raciais destaca-se a identidade negra que, segundo o levantamento, foi o mais abordado nas dissertações e teses do PPGE no período observado. A identidade é definida por Munanga (1994, p. 17) como:

[...] a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.

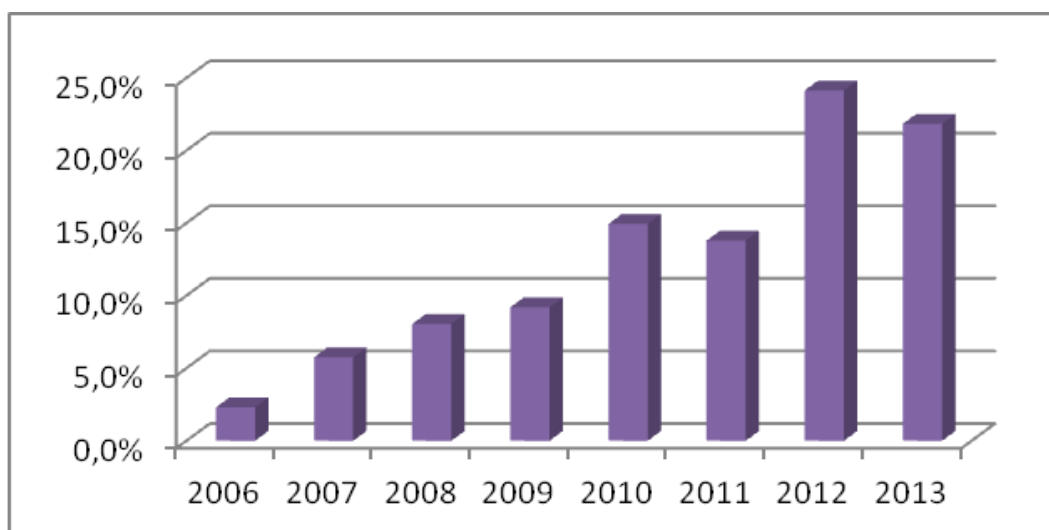
¹² Por outro lado, no curso de graduação em Pedagogia ofertada pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) existe um componente curricular intitulado “Educação e Diversidade Cultural” que nos possibilita a discussão sobre a raça.

Sendo assim, a identidade se torna necessidade diante das políticas de enfrentamento ao preconceito e discriminação racial. Partindo desse pressuposto, as pesquisas que envolveram a categoria identidade apresentam uma articulação com as manifestações culturais da população negra, com a articulação com os movimentos identitários, processo de identidade entre outros.

Outro tema abordado pelas pesquisas de dissertações e teses é a formação de professores; em concordância com o pensamento de Gomes e Silva (2011, p.11) “[...] ainda faltam estudos que articulem a formação de professores (as) [...]”, conforme está assegurado na legislação brasileira, a exemplo da Resolução CNE/CP nº 01/2004 e da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que abordam, respectivamente, sobre as relações étnico-raciais e a formação inicial e continuada dos educadores. Essas resoluções trazem o diálogo acerca das relações étnico-raciais nos cursos de formação inicial e continuada dos professores da educação básica.

Outro ponto discutido nessas pesquisas acadêmicas foram os projetos desenvolvidos na escola. Compreendemos que um projeto, em qualquer que seja o âmbito político, deve contemplar as diferentes raças que convivem no ambiente escolar. O mapeamento realizado, a partir da leitura dos resumos das dissertações¹³ do PPGH (2006¹⁴-2013), referente às 87 dissertações defendidas, entre o período de 2006 e 2013, não continha todas as dissertações salvas em seu banco de dados. A figura 2 representa a produção acadêmica por ano.

Figura 2 - Produção acadêmica por ano no PPGH/UFPB (2006-2013)



Fonte: Elaboração da autora (2015).

¹³ O Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) foi aprovado em 2003, sendo reconhecida e credenciado pela CAPES em 2004 e possui duas linhas de pesquisa: História Regional e Ensino de História e Saberes Históricos (PPGH).

¹⁴ Apesar do programa de ser credenciado em 2004 as dissertações foram defendidas apenas em 2006, tendo em vista que o curso de mestrado dura, no máximo, dois anos.

A partir da leitura da figura 2, observa-se que há uma tendência de crescimento no número de dissertações defendidas no PPGH/UFPB no período analisado. Houve um maior número de dissertações defendidas no ano de 2012 e 2013 onde verificamos que o quantitativo estava entre 20% e 25% enquanto em 2013 verificamos que esse índice estava acima dos 20%. Os principais temas sobre o campo da história estavam relacionados com a política no período imperial, sobre o cinema paraibano, dentre outras temáticas. Essa produção pode ter sido incentivada pela criação do Núcleo de Cidadania de Direitos Humanos, do CCHLA e do NEABI-UFPB¹⁵, que impulsionou a urgência da temática na pesquisa.

Diante disso, o debate das relações étnico-raciais vai nos remeter à discussão da sociologia das ausências, proposta por Boaventura de Sousa Santos (2010a, p. 104), que procura “identificar o âmbito dessa subtração e dessa contradição de modo a que as experiências produzidas como ausentes sejam libertadas dessas relações de produção e, por essa via, se tornem presentes”. Diante dessa presença temporal defendida pelo sociólogo, destaca-se que as relações étnico-raciais constituem e são constituídas por diferentes culturas que se mesclam em busca do seu reconhecimento. Desse modo, corrobora-se com o pensamento de Santos (2010a, p. 111) quando afirma que:

[...] o reconhecimento da diferença cultural, da identidade coletiva, da autonomia ou autodeterminação deu origem a novas formas de luta (por um acesso igualitário aos direitos humanos ou recursos existentes; pelo reconhecimento de direitos coletivos; pela defesa e promoção de quadros alternativos ou tradicionais, de formas comunitárias de produção de meios de subsistência ou de resolução de conflitos, etc.).

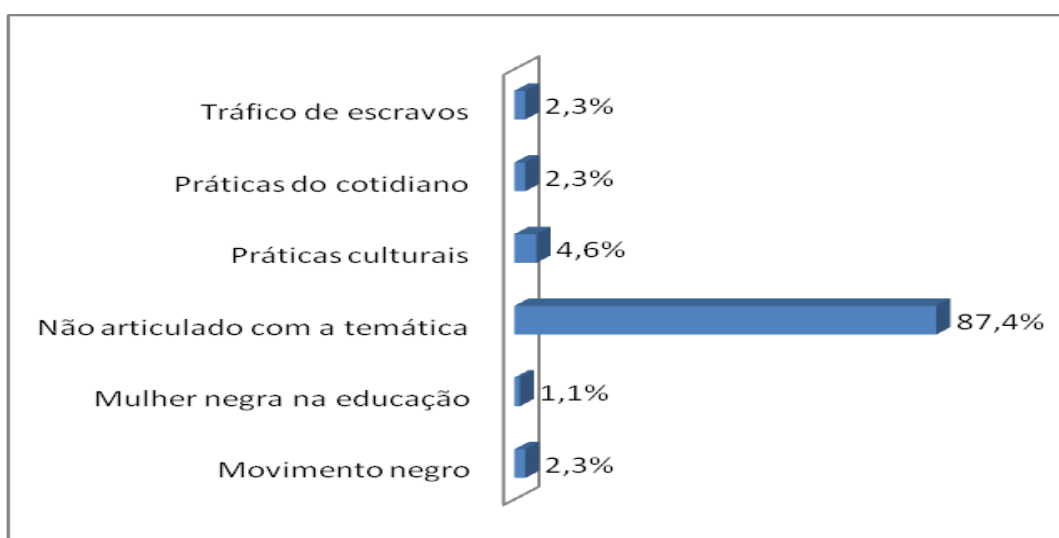
Entende-se que esse reconhecimento é fruto de uma mobilização social que busca a realização dos seus direitos. Neste sentido, a sociologia das ausências torna-se um dos elementos para almejar esse reconhecimento. Com base nesse pensamento, Santos (2010a, p. 115) afirma que “[...] a diversidade e multiplicidade das práticas sociais e credibilizar esse conjunto por contraposição à credibilidade exclusivista das práticas hegemônicas”. Dessa

¹⁵ “Os NEABIs foram e vêm sendo criados em diversas regiões e instituições universitárias brasileiras com o objetivo de facilitar a interlocução daqueles que trabalham com temáticas acerca das relações raciais, promover pesquisas e divulgar o conhecimento construído sobre questões relacionadas à África, aos povos africanos na Diáspora e às Sociedades e Povos Indígenas no Brasil. Sendo assim, foi gestado durante a primeira década do século XXI com a promoção de palestras, encontros e seminários sobre educação antirracista, estudos culturais afro-brasileiros, defesa das ações afirmativas de acesso e permanência da juventude negra e indígena na universidade pública do Estado da Paraíba e com seus pesquisadores” (NEABÍ, 2015, p. 1).

forma, a figura 3 apresenta os principais temas que foram abordados por esse programa naquele período. Esses temas são resultados daquela mobilização social referida anteriormente.

Durante a leitura dos resumos de cada dissertação houve a inquietação em investigar quais eram os principais temas abordados nas dissertações do PPGH/UFPB defendidas entre os anos de 2006 e 2013. De fato, para um programa de pós-graduação que visa à continuidade do processo de formação docente, tal silêncio exprime a necessidade de dialogarmos acerca da temática em estudo. A figura 3 descreve o número de categorias das produções.

Figura 3 - Principais categorias abordadas no PPGH (2006-2013)



Fonte: Elaborado pela autora (2015).

A partir da figura 3, ainda, percebe-se um silenciamento no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), pois 87,4% das pesquisas acadêmicas não envolvem discussões sobre as relações étnico-raciais. Com isso, a educação das relações étnico-raciais coaduna com a sociologia das emergências¹⁶, devido à necessidade de abordar, refletir e resgatar cada vez mais os sujeitos em estudo a fim de que haja uma maior intensificação do seu debate nas instituições escolares.

Entende-se que a sociologia das ausências e a sociologia das emergências visam dar visibilidade às experiências sociais, principalmente no presente, para em seguida problematizar acerca de suas ações no futuro. Assim, corrobora-se com o pensamento de

¹⁶ De acordo com Santos (2010a, p. 116) “[...] o Ainda-Não é a categoria mais complexa, porque exprime o que existe apenas como tendência, um movimento latente no processo de se manifestar. O Ainda-Não é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata. Não é futuro indeterminado nem infinito. É uma possibilidade e uma capacidade concretas que nem existem no vácuo, nem estão completamente determinadas. De fato, elas redeterminam ativamente tudo aquilo que trocam e por isso questionam as determinações que se apresentam como constitutivas de um dado momento ou condição”.

Santos (2010a, p. 120) quando afirma “[...] as duas sociologias estão estreitamente associadas, visto que quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis no mundo mais experiências são possíveis no futuro”.

Em síntese, as sociologias das ausências e das emergências visam analisar sobre a marginalização social ocorrida com os grupos sociais que foram excluídos ao longo da história. Diante dessa situação, torna-se necessário buscar os meios para que a sua história, a sua cultura e a sua comunidade sejam inseridas no ambiente escolar para que os seus conhecimentos não sejam dissipados da sociedade brasileira.

Tendo em vista o mapeamento dos estudos e investigação sobre a temática, nesta pesquisa são os projetos alternativos na linguagem de Santos (2010b), denominados contra-hegemônicos¹⁷. Dessa forma, essa interpretação é realizada a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), a qual tem como referência o valor da dignidade do ser humano. Sendo assim, no terceiro artigo assevera que se deve “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 5).

Resgata-se, dessa forma, o percurso de construção de uma pauta e de um debate voltados à configuração de uma educação das relações étnico-raciais contra-hegemônica. Toma-se como referência a Lei nº 10.639/2003, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004b), mas também, os documentos: as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena” no Sistema Estadual de Ensino (PARAÍBA, 2010) e a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Nesse contexto, a luta pela efetivação do direito à educação das relações étnico-raciais positivas tem gerado debates e discussões, sendo um desafio aos profissionais da educação implementá-la na escola.

Apesar dessa ênfase, considerá-la nesse campo de estudo é desafiador, pois abrange saberes de um sujeito que luta historicamente por sua emancipação na sociedade. Desse modo, existe a necessidade de se ter o conhecimento sobre a educação das relações étnico-raciais para, em seguida, implementá-la no ambiente escolar com educadores, educandos, pais e mães e movimentos sociais.

¹⁷ Segundo Santos (2010b, p. 18) a contra-hegemônica define-se por uma “[...] resistência contra a globalização hegemônica organizada (por meio de ligações local/global) por movimentos, iniciativas e ONGs, no interesse de classes, grupos sociais e regiões vitimadas pelas trocas desiguais em escala global pela globalização neoliberal”.

Entendemos que essa educação precisa de uma boa articulação entre as Secretarias de Educação com as Universidades Públicas a fim de que possam contribuir para efetivar uma educação antirracista em nossas escolas. Gomes e Silva (2011, p. 24) reforçam essa necessidade com base no seguinte pensamento:

[...] Reconhecer esse fato, certamente, não significa negar as marcas das outras culturas que fazem parte do nosso jeito de ser e de viver como brasileiros/as. Representa a aceitação de uma de nossas raízes, tão omitida e negada a ponto de seus principais representantes, ou seja, os descendentes de africanos, serem vistos há mais de 500 anos com lentes seletivas, preconceituosas e ainda serem diariamente discriminados. Essas são algumas dentre as muitas questões que precisam ser discutidas, debatidas e refletidas nos mais diversos processos de formação de professores/as [...].

Com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2015¹⁸ que orienta as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) para a formação inicial e continuada dos professores, as questões da diversidade e o respeito às diferenças, sejam elas “de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras” são conhecimentos que deverão fazer parte do PPP da escola.

Arroyo (1999) defende a necessidade de uma formação de educadores que esteja em consonância com a realidade escolar e ressalta que as pesquisas acadêmicas vêm demonstrando a necessidade em problematizar e promover articulações entre comunidade acadêmica e comunidade escolar. O autor (2007, p. 154) afirma que:

[...] uma das tarefas urgentes das pesquisas e análises, das políticas e dos currículos de formação é superar a visão tradicional e avançar em outro olhar que leve as pesquisas, teorias, políticas e currículos na direção do que há de mais constante, mais permanente no velho e sempre novo ofício de educar, de humanizar, de formar as mentes, os valores, os hábitos, as identidades, de produzir e aprender o conhecimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), especificamente no artigo 62, assegura uma formação dos professores que seja articulada entre a: “União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de

¹⁸ Esta Resolução CNE/CP nº 02/2015 define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” que se caracteriza pela formação docente para os níveis e modalidade de ensino.

magistério” (BRASIL, 1996, p. 35). Sendo assim, as relações étnico-raciais precisam ser cada vez mais discutidas na formação inicial e continuada dos professores a fim de que haja uma relação dialógica entre educador e educando no ambiente escolar. Dessa forma, as palavras de Arroyo (1999, p. 161) asseveram que:

Participar desse processo é formador, é (re) significar pensamentos, valores, sentimentos, imaginários, autoimagens. É redefinir competências, práticas, capacidades de fazer escolhas. É encontrar outro sentido para o próprio ofício de mestre e a própria existência humana.

Nesta perspectiva, os educadores necessitam de uma formação permanente que esteja em consonância com as demandas pedagógicas. Arroyo (2007, p. 17) assevera que: “[...] sua identidade profissional tem sido redefinida, o que os leva a ter uma postura crítica sobre sua prática e sobre as concepções que orientam suas escolhas”. Essa identidade docente torna-se necessária à medida que se tem uma heterogeneidade de raças que coadunam pela sua participação e reconhecimento no currículo escolar.

Com isso, essas demandas identitárias se tornam essenciais na formação inicial e continuada dos professores, haja vista que essa formação deve voltar-se para os sujeitos que compõem as escolas. Neste sentido, Santos (2010b) dialoga sobre a globalização contra-hegemônica que visa a dar visibilidade aos sujeitos que foram excluídos na história, a exemplo dos negros. Esses movimentos sociais, segundo Santos (2010b, p. 18) caracterizam-se por “[...] combater lutas locais, nacionais e globais, porque elas estão entrelaçadas”.

Em consequência da efetivação desse tipo de educação, os sujeitos que foram, no decorrer da história, marginalizados no ambiente escolar passam a ser vistos como sujeitos de direitos. Segundo Arroyo (2007, p. 37) esses sujeitos terão a sua identidade reconhecida nas instituições escolares, conforme está explicitado abaixo:

Essas identidades dos educandos e nossas, tendo como referencial os direitos, nos obrigarão a fazer escolhas sobre o que ensinar e aprender a partir do conhecimento e da cultura, dos valores, da memória e identidade na diversidade a que os educandos têm direito. Significará inverter prioridades ditadas pelo mercado e definir prioridades a partir do imperativo ético do respeito ao direito dos educandos.

Entende-se que a busca pelo diálogo e efetivação de políticas para as diferentes raças tornam-se mais um ponto a ser acrescido nos cursos de formação de professores. Compreendemos que a implementação das relações étnico-raciais representa uma

reivindicação dos movimentos sociais que lutam pela sua identidade na seara educacional, conforme Arroyo (2007, p. 49):

[...] um exemplo da importância que os movimentos sociais dão ao conhecimento de si mesmos como coletivos, consciência do direito ao conhecimento e à cultura como coletivos. Diversas ciências se voltam para a importância que vêm adquirindo os direitos coletivos e os direitos culturais, avanços que interrogam de maneira nova o repensar dos currículos.

Em síntese, as relações étnico-raciais precisam ser dialogadas na formação inicial e continuados dos professores, conforme está assegurada na Resolução CNE/CP nº2/2015, para que haja a desconstrução de práticas discriminatórias para com as diferentes raças. Com isso, essas práticas devem ser visibilizadas na prática pedagógica docente, em especial, àqueles que estão atuando no ambiente escolar.

A história da educação das relações étnico-raciais foi marcada por atos discriminatórios e está enraizada de práticas preconceituosas, tais como a negação do direito à escolarização onde na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1968, que trata sobre o seu acesso a educação. Diante dessa necessidade, é preciso problematizar entre aqueles que estão atuando nas escolas a importância de se trabalhar com as relações étnico-raciais nas instituições escolares.

Uma educação “em” e “para” as relações étnico-raciais torna-se essencial. O Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014, na meta 13, especificamente na estratégia 13.4 afirma que:

[...] promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações etnicorraciais, a diversidade [...] (BRASIL, 2014a, p. 26).

A articulação universidade-escola deve ser permanente na formação inicial e continuada dos profissionais do magistério a fim de que haja a efetivação da desconstrução e (re) significação das identidades silenciadas. Sendo assim, as discussões desenvolvidas no contexto brasileiro acerca dessa temática também devem ser desenvolvidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), secretarias de educação de estados e municípios e incorporadas

em suas diretrizes de maneira mais comprometida para que ocorra uma efetivação no ambiente escolar, tal como Gomes (2005, p. 14) afirma:

Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos...

Dessa forma, os sujeitos precisam estar inseridos em uma educação problematizadora que consiste na reflexão crítica da realidade, bem como a necessidade de uma união entre professor e estudante para que não tenhamos uma educação bancária, sem haver uma reflexão crítica da realidade (FREIRE, 1987). Com base nessa perspectiva, Freire (1987, p. 105, grifo do autor) assevera que:

Para a prática “bancária” o fundamental é, no máximo, amenizar esta situação, mantendo, porém, as consciências imersas nela. Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação.

Dessa forma, os movimentos sociais assumem uma importância significativa na mobilização e organização a exemplo do Movimento Negro Unificado (MNU) e o movimento indígena para promoverem luta por seus direitos na seara educacional.

Freire (1967) defende uma comunidade que lute por sua autonomia. Neste sentido, corrobora com as relações étnico-raciais que se caracterizam pela emancipação do sujeito que foi oprimido. Não se pode negar a polarização na sociedade em transição, que consiste no caminho para a autonomia, e a sociedade fechada, que se caracteriza pela intolerância e a falta de um diálogo entre aqueles que a compõem. Freire (1967, p. 33) ratifica a necessidade de “analisar as linhas fundamentais desta marca, que vem sendo e continuará a ser um dos pontos de estrangulamento de nossa democratização”. Entende-se que a trajetória histórica das relações étnico-raciais nas políticas educacionais necessita quebrar certos paradigmas que, por ventura, possam existir, da massificação hegemônica dominante de que os negros são sujeitos considerados “menos privilegiados” social, política e culturalmente.

A partir desse processo transitório, torna-se evidente destacar a criticidade de cada sujeito durante o seu processo de emancipação e o compromisso com a realidade a qual deve ser assumida e pensada a fim de que este sujeito emancipador reivindique a mudança. Por

isso, é fundamental que os sujeitos que compõem o tecido escolar brasileiro tenham a consciência crítica da necessidade desse debate para que estes sujeitos que foram silenciados tenham seus direitos discutidos, incluídos e efetivados em nossas escolas.

CAPÍTULO II - ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

O objetivo deste capítulo é trazer as contribuições da pedagogia libertadora de Paulo Freire (1959, 1967, 1979, 1987, 1991, 1992, 1996) e do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2010) para os estudos das relações étnico-raciais.

2.1 Reflexão sobre a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e as relações étnico-raciais

A pedagogia de Paulo Freire possibilita dialogar e contribuir para a formação dos sujeitos, bem como objetiva tornar os sujeitos cada vez mais críticos e autônomos a fim de que possam lutar pela efetivação dos seus direitos sociais. Nesse sentido, várias categorias estão presentes no *corpus* deste trabalho, a exemplo da sua contribuição para o campo curricular, justiça social, leitura do mundo, dentre outras. Porém, após a análise dos documentos, observa-se que as categorias mais evidentes da pedagogia freireana foram a conscientização e o diálogo.

A conscientização é uma categoria freireana muito importante para esta pesquisa, pois, acredita-se que a partir dela se pode estabelecer o diálogo presente na pedagogia libertadora de Paulo Freire. A conscientização, para Freire (1959), caracteriza-se pelas seguintes fases: transitivo-ingênua, intransitiva e transitivo-crítica. Sendo assim, as consciências transitivam-ingênua se define “[...] pela tendência a julgar que o tempo passado. Pela transferência da responsabilidade e da autoridade do homem comum. Por uma forte inclinação ao ‘gregarismo’, característico da massificação [...]” (FREIRE, 1959, p. 30, grifo do autor). Defendemos que precisamos lutar por uma consciência que torne o sujeito cada vez mais crítico da sua realidade para que a partir dessa criticidade proporcione a luta e a garantia dos seus direitos sociais.

De acordo com Freire (1959, p. 30), a segunda fase, a consciência intransitiva, determina:

[...] um quase compromisso entre o homem e a sua existência. Por isto esta forma de consciência adstringe o homem a um plano de vida mais vegetativa. Circunscrevo-o a áreas estreitas de interesses e preocupações. É a consciência do homem, sobretudo, pertencentes àquelas coletividades [...].

Nesse sentido, o sujeito começa a adquirir uma consciência da sua realidade social, buscando a sua transformação. Nos anos 80 e 90, houve uma intensa luta dos movimentos sociais através de intelectuais como Abdias Nascimento, que reivindicavam um espaço das relações étnico-raciais, especialmente, nas políticas educacionais,

enquanto a partir dos anos 2000 até os dias atuais foram aprovadas muitas leis, diretrizes e resoluções que tornam obrigatória a efetivação das relações étnico-raciais no espaço escolar.

Além disso, a consciência crítica foi importante para esta pesquisa devido à:

[...] profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os ‘achados’ e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas. Na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Pela aceitação da massificação como um fato, esforçando-se, porém, pela humanização do homem. Por segurança na argumentação. Pelo gosto do debate. Por maior dose de racionalidade. Pela apreensão e receptividade a tudo o que é novo. Por se inclinar sempre a arguições (FREIRE, 1959, p. 30).

Assim, Freire (1959) problematiza que é preciso refletir sobre a realidade e ao mesmo tempo exercitar a leitura crítica do contexto de cada sujeito. Na verdade, se a criticidade tivesse sido estimulada no cotidiano não se presenciaria a ausência ou pouco diálogo acerca das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Dessa forma, a consciência crítica se torna um dos caminhos para que os debates sobre as diferenças sejam incluídos de fato e de direito na sociedade. Portanto, é preciso estimular em cada sujeito a consciência crítica a fim de que as ‘perguntas’ mencionadas por Freire (1959, p. 30), como “interpretação dos problemas”, “transferência da responsabilidade”, dentre outras, sejam dialogadas e efetivadas nas escolas. Assim, concorda-se com Rodrigues (2013, p. 15) quando afirma sobre a função da escola para a inclusão das relações étnico-raciais que: “[...] possui um papel importante na desconstrução das narrativas étnico-raciais dominantes e oficiais que têm omitido e negado as contribuições de outros grupos étnicos, particularmente dos negros e indígenas”.

Sendo assim, outra categoria de análise freireana é o diálogo que tem se tornado uma luta dos movimentos sociais que reivindicam seu espaço nas políticas. Para Freire (1987, p. 10):

[...] O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito.

Diante desse conceito, Freire (1987) observa que a categoria diálogo está envolvida com a história quando afirma ser um produto histórico. As relações étnico-raciais precisam de diálogo para que seus direitos sociais sejam consolidados, ou seja, torna-se necessário que se tenha um “diálogo crítico e libertador”.

Diante disso, Freire (1987) estabelece uma distinção entre o antidiálogo e o diálogo. Para Freire (1987, p. 78): “[...] A primeira, opressora; a segunda, revolucionário-libertadora [...]”. Na perspectiva antidialógica debatida por Freire (1987), faz-se necessário mencionar a conquista¹⁹, dividir para manter a opressão²⁰, manipulação²¹ e a invasão cultural²². Portanto, o antidiálogo torna-se, ainda, presente neste estudo quando se presencia a luta dos movimentos sociais para promover ações afirmativas nas escolas.

Rodrigues (2013, p. 15) afirma que “a educação, nesse contexto, é desafiada a romper com a sua antiga função de unificação, por meio da mera assimilação, compreendida no projeto de erradicação de culturas – como a africana e indígena – em prol da formação e da produção de um sujeito universal [...]”. Esta afirmação é muito forte, mas é preciso escrevê-la neste estudo a fim de que se possa gerar uma reflexão crítica de que a mudança é possível no ambiente escolar.

O diálogo para Freire (1987) baseia-se nas seguintes características: colaboração²³, unir para a libertação²⁴, organização²⁵ e síntese cultural²⁶. Essas fases dialógicas propostas por Freire (1987) precisam ser cada vez mais inseridas nos espaços educacionais a fim de que haja uma expansão do debate das relações étnico-raciais.

¹⁹ De acordo com Freire (1987, p. 78), “[...] Todo ato de conquista implica num sujeito que conquista e num objeto conquistado. O sujeito da conquista determina suas finalidades ao objeto conquistado, que passa, por isto mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador. Este, por sua vez, imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o, se faz um ser ambíguo. Um ser, como dissemos já, “hospedeiro” do outro [...]”.

²⁰ Freire (1987, p. 79) assevera que: “[...] Na medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder”.

²¹ Freire (1987, p. 83) ratifica que: “[...] Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas) tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder”.

²² Segundo Freire (1987, p. 86): “[...] Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão [...]”.

²³ Conforme Freire (1987, p. 96), a colaboração caracteriza-se pelo fato de que “[...] não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação”.

²⁴ Em concordância com Freire (1987, p. 99), que afirma: “[...] na teoria dialógica, pelo contrário, a liderança se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação [...]”.

²⁵ Freire (1987, p. 102) assevera que: “[...] A organização não apenas está diretamente ligada à sua unidade, mas é um desdobramento natural desta unidade das massas populares [...]”.

²⁶ Define-se a síntese cultural como: “[...] a modalidade de ação com que, culturalmente, se fará frente à força da própria cultura, enquanto mantenedora das estruturas em que se forma [...]” (FREIRE, 1987, p. 105).

O diálogo se justifica nesta pesquisa devido aos documentos analisados abordarem a respeito do reconhecimento e implementação das relações étnico-raciais e ao mesmo tempo proporciona que por meio do diálogo possamos efetivá-la no espaço escolar. Nesse sentido, De Paula (2009, p. 176) afirma que: “[...] inserir as relações étnico-raciais como um dos temas transversais e norteadores da educação brasileira significa romper com essa face segregadora da educação, para criar uma educação, de fato, integradora e inclusiva [...]”.

Portanto, precisa-se romper com a postura antidialógica que porventura possa existir nas escolas e solidificar um diálogo acerca do reconhecimento da cultura afro-brasileira e indígena na sociedade. Essa mediação dialógica consiste em “imposição da opção de uma consciência a outra” (FREIRE, 1987, p. 46).

Dessa forma, a contribuição do diálogo visa superar e quebrar o anti-diálogo que, por acaso, possa existir no espaço escolar. Essa relação está exemplificada pelo oprimido que atinge a sua emancipação diante do seu opressor e, dessa maneira, alcança a sua autonomia. Nesse sentido, para o sujeito considerado “oprimido” deixar esta condição faz-se necessário um “diálogo crítico e libertador”, conforme Freire (1987, p. 72) ratifica: “[...] por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor”.

O processo para o sujeito atingir o diálogo é árduo e requer uma autocrítica da sua relação de opressão, bem como uma consciência crítica acerca da sua realidade. Com as relações étnico-raciais não foi diferente, pois os mesmos sujeitos tiveram que analisar a sua situação de opressão para lutar pela mudança. Entende-se que existe uma necessidade de analisar o diálogo no ambiente escolar a fim de que se possa contribuir na criticidade dos sujeitos e respeitar as diferenças raciais. Nesse sentido, Freire (1987, p. 107) afirma que:

[...] O povo, por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro dele com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e se re-faz.

É preciso lutar por uma relação dialógica problematizadora, ou seja, aquela que busca estimular a criticidade de cada sujeito. A implementação para a temática em estudo pode se realizar durante a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e dos projetos educativos desenvolvidos pelos professores de escolas municipais de João Pessoa/PB. Neste sentido, uma educação problematizadora contribui para que haja a implementação das

relações étnico-raciais nos espaços escolares, conforme Freire (2014, p.17) afirma sobre a importância da nossa “[...] natureza política e ideológica de nossa posição”. Por isso, necessita-se dar um basta a qualquer ato discriminatório e racista.

2.2 Debate sobre a sociologia das ausências, das emergências para as relações étnico-raciais

Por muito tempo houve uma invisibilidade das relações étnico-raciais no campo educacional. A mudança de postura ocorreu após os anos 90 através da aprovação de leis que possibilitaram a sua efetivação no espaço escolar. A esse respeito, Santos (2010a) apresenta o que denomina de sociologia das ausências e das emergências:

[...] procedo a uma crítica deste modelo de racionalidade a que, seguindo Leibniz, chamo *razão indolente* e proponho os prolegômenos de um outro modelo, que designo como *razão cosmopolita*. Procuro fundar esta razão cosmopolita em três procedimentos meta-sociológicos: a sociologia das ausências, a sociologias das emergências e o trabalho de tradução (SANTOS, 2010a, p. 94, grifo do autor).

Desse modo, justificamos a sociologia das ausências como experiências sociais que foram silenciadas pela sociedade, pois observamos como as relações étnico-raciais foram abordadas nos documentos analisados. Enquanto as sociologias das emergências representam essas experiências sociais que precisam ser dialogados pela sociedade, ou seja, os documentos que explicitam sobre e como implementar as relações étnico-raciais, visando o combate do silenciamento no espaço escolar. Desse modo, Santos (2010a) menciona cinco lógicas que reproduzem e contribuem para atenuar a sociologia das ausências, que são: ecologia de saberes²⁷, ecologia das temporalidades²⁸, ecologia dos reconhecimentos²⁹, ecologia das trans-escalas³⁰ e ecologia das produtividades³¹.

²⁷ A ecologia de saberes caracteriza-se como “[...] a lógica da monocultura do saber e do rigor científico, tem de ser confrontada com identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente nas práticas sociais” (SANTOS, 2010a, p. 107).

²⁸ Define-se como “[...] a ideia de que o tempo linear é uma entre muitas concepções do tempo e de que, se tomarmos o mundo como a nossa unidade de análise, não é sequer a concepção mais praticada” (SANTOS, 2010a, p. 108).

²⁹ Esta lógica se caracteriza pelo “[...] aumento a diversidade social e cultural dos sujeitos coletivos que lutam pela emancipação social, a variedade das formas de opressão e de dominação contra as quais combatem e a multiplicidade das escalas (local, nacional e transnacional) das lutas em que se envolvem” (SANTOS, 2010a, p. 111).

³⁰ Nesta, aponta-se que “[...] a lógica do universalismo abstrato e da escala global é confrontada pela sociologia das ausências através da recuperação simultânea de aspirações universais ocultas e de escalas locais/globais alternativas que não resultam da globalização hegemônica” (SANTOS, 2010a, p. 112).

³¹ A lógica das produtividades define-se “[...] na recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações econômicas populares das cooperativas operárias, das empresas autogeridas, da

Sendo assim, em busca de tornar mais visíveis essas experiências sociais dos sujeitos que foram marginalizados historicamente, torna-se necessário dialogar sobre a sociologia das emergências, que visa dar destaque às experiências sociais que antes foram mascaradas pela sociedade. Nesse caso, as relações étnico-raciais são contempladas por essa categoria, pois, ainda nos dias atuais existe uma luta dos movimentos sociais de forma emergencial para efetivação da temática nas escolas. Porém, encontram-se casos, a exemplo da escola A, em que houve pouco diálogo sobre as relações étnico-raciais, conforme se observa no quarto capítulo desta pesquisa. Outra discussão presente na sociologia das emergências baseia-se no fato de que:

[...] busca uma relação mais equilibrada entre experiência e expectativa, o que, nas atuais circunstâncias, implica dilatar o presente e contrair o futuro. Não se trata de minimizar as expectativas, trata-se antes de radicalizar as expectativas, assentes em possibilidades e capacidades reais, aqui e agora (SANTOS, 2010a, p. 119).

Entende-se que há uma grande expectativa para que as relações étnico-raciais sejam efetivadas cada vez mais no ambiente escolar. No entanto, os diálogos acerca das relações étnico-raciais na escola, embora se trate de um direito assegurado pelos artigos terceiro e 215 da Constituição Federal de 1988, ainda são insuficientes na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas e na dinâmica do currículo.

Assim, as políticas públicas reivindicam seu espaço, ora através dos instrumentos normativos legais, ora através da interação com os espaços não formais, visando à ampliação da discussão na sociedade. Nessa perspectiva, os espaços escolares são responsáveis pela legitimação do conhecimento e produção de novos conhecimentos.

Diante do exposto, o percurso metodológico adotado para esta pesquisa procurou desocultar as ausências e mostrar as emergências das relações étnico-raciais nos projetos elaborados pela escola.

2.3 Os caminhos metodológicos da pesquisa

A metodologia desta pesquisa se caracterizou como qualitativa, do tipo análise documental. Em concordância com Minayo (2013, p. 23), justificamos a análise documental porque caminhamos no sentido de dar visibilidade aos documentos que foram analisados

economia solidária etc., que a ortodoxia produtivista capitalista ocultou ou descredibilizou” (SANTOS, 2010a, p. 113).

neste estudo. A respeito da base documental, Severino (2007, p. 123) afirma que “[...] os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”. Por sua vez, Pimentel (2001) afirma que a pesquisa documental é um mecanismo complementar e/ou principal meio de uma investigação científica. Concordamos com o posicionamento dos autores a respeito da visibilidade e da reflexão das análises dos dados obtidas através dos documentos. A metodologia de análise escolhida baseia-se nos documentos mencionados nos quadros abaixo, pois através deles averiguamos como estão às discussões sobre as relações étnico-raciais em nível nacional e no município de João Pessoa/PB.

Nessa perspectiva, os documentos, segundo Lüdke e André (2013, p. 45) constituem-se em “[...] fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”. Desse modo, ao desenvolver uma pesquisa documental torna-se um caminho investigativo que ora apresenta vantagens e ora proporciona desvantagens. Além disso, nem sempre é um tipo de investigação mais ‘fácil’, pois em alguns casos, no decorrer da pesquisa sofremos alguns impedimentos, tais como o acesso e autorização aos documentos, como no caso da nossa pesquisa.

De tal modo, o documento visa visibilizar o diálogo estabelecido com o tema abordado, sendo esta uma das vantagens da pesquisa documental. Além disso, acreditamos que, também, dá voz a estes documentos que, geralmente, estão esquecidos em gavetas ou arquivados nas escolas. No nosso caso, tomamos como exemplo, no município de João Pessoa/PB, a legislação nacional e local, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e os Projetos Educativos das escolas, a que demos destaque a fim de analisar como estão as discussões das relações étnico-raciais nos espaços escolares. Assim, concordamos com Lüdke e André (2013, p. 45) quando exemplifica os documentos de uma pesquisa documental como as: “[...] leis e regulamentos, normas, pareceres, memorandos, diários pessoais, autobiografia, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares”.

Outra justificativa que representa vantagem e desvantagem da pesquisa documental dá-se com base na análise minuciosa que ela proporciona, pois se faz necessário interpretar os dados a partir de uma releitura dos documentos analisados. Devido a esta etapa, o pesquisador deve ser cada vez mais objetivo com o documento e para com o seu objeto de estudo.

Um exemplo disso está nas análises implícitas no PPP da escola A, pois encontramos uma articulação com a nossa temática através de palavras como diversidade, manifestação cultural, raça, dentre outras que estabelecem uma ligação com as relações étnico-raciais. O

pesquisador precisa caracterizar o tipo de documento e se estes se classificam em oficial, técnico ou do tipo pessoal (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Portanto, a importância de analisar um documento se constitui na sua visibilidade nos espaços escolares. Nesse caso, tanto os PPP, quanto os Projetos Educativos trazem a política nacional e local para a relação étnico-racial.

Os quadros um e dois, intitulados respectivamente “Documentos Analisados” e “Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e os Projetos Educativos das Escolas A e B”, apontam os documentos que foram analisados para a presente pesquisa. Estes foram as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena” no Sistema Estadual de Ensino (PARAÍBA, 2010) e a Resolução que implementa a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino. (JOÃO PESSOA, 2007).

Quadro 1 - Documentos analisados

LEGISLAÇÃO	EMENTA	ANO	ESFERA
Resolução CEE/SEEC/PB nº 198/2010	Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena” no Sistema	2010	Paraíba
Resolução SEDEC/CME/PMJP nº 2/2007.	Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino	2007	João Pessoa

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Selecionamos, ainda para a análise desta investigação, devido ao critério de obrigatoriedade, da inserção das relações étnico-raciais nas escolas, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e os Projetos Educativos de duas escolas selecionadas nos municípios de João Pessoa/PB. Portanto, segue o quadro 2 onde apresentamos os documentos analisados.

Adotamos como caminho de análise a leitura de cada documento tanto nacional: Lei nº 10.639/03; Resolução CNE/CP nº 01/2004, quanto do estado da Paraíba: Resolução CEE/SEEC/PB nº 198/2010; quanto do município de João Pessoa/PB, a Resolução, CME/PMJP nº 2/2007, através dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e dos Projetos Educativos das escolas A e B cujo objetivo é averiguar o espaço das relações étnico-raciais nesses documentos. Com relação, aos Projetos Educativos, na Escola A, analisamos todos os projetos, pois observamos que existia um diálogo acerca da temática em estudo enquanto na Escola B, detivemo-nos apenas no Projeto Inclusão e Diversidade no Cotidiano Escolar, pois

proporcionou um diálogo e caminho para que as relações étnico-raciais sejam efetivadas nesse espaço escolar.

Quadro 2 - PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS (PPP) e os Projetos Educativos das Escolas A e B

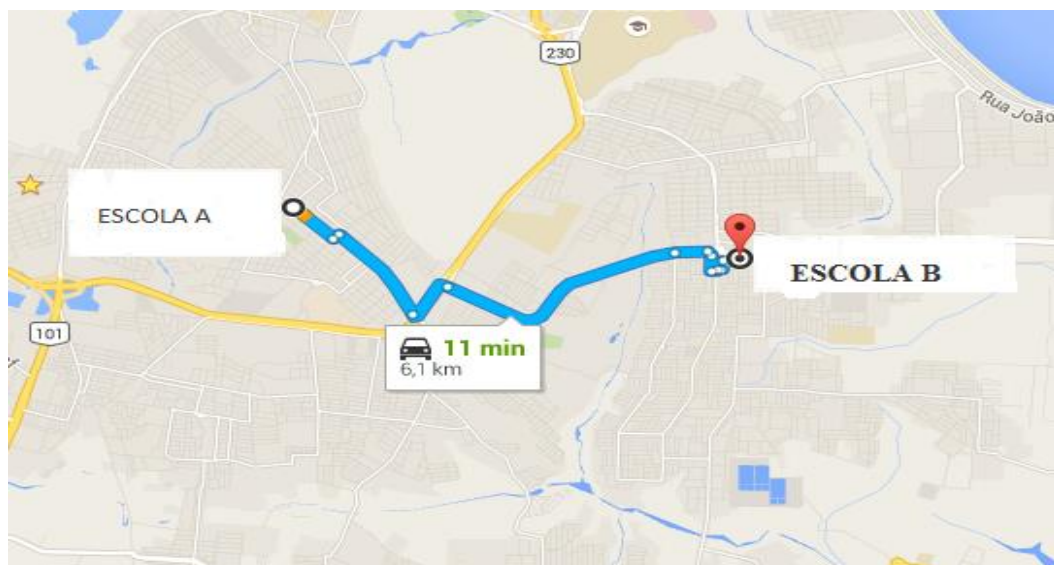
PROJETOS EDUCATIVOS	
PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS	PROJETOS EDUCATIVOS
ESCOLA A	1. Leitura e Produção de Textos: uma porta aberta para o mundo; 2. Gentileza Gera Gentileza 3. Representando nossa turma, colaborando com a escola 4. Inclusão Escolar com as Redes Sociais 5. Estimular o Prazer pela Leitura 6. Acelerando o Ensino da Leitura
ESCOLA B	1. Inclusão e Diversidade Cultural, 2. Alimentação Saudável, 3. Sexualidade, Meio Ambiente, Construção de uma Cultura de Paz 4. Prevenção e enfrentamento ao uso e abuso de drogas.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A partir desses documentos, procuramos compreender como as relações étnico-raciais estão sendo inseridas em duas escolas municipais de João Pessoa/PB, por meio dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e dos Projetos Educativos, elaborados pelos profissionais da educação e a urgente necessidade de trabalhar a obrigatoriedade das relações étnico-raciais no currículo escolar. Desse modo, esperamos, com base nas análises documentais, gerar uma reflexão em cada leitor a partir da produção de novos textos. O procedimento de análise baseia-se nos documentos citados nos quadros 1 e 2 com base nas seguintes categorias de análises: diálogo e conscientização presente na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (1959, 1967, 1979, 1987, 1991, 1992, 1996) e a sociologia das ausências e a sociologia das emergências baseada no pensamento de Santos (2010a).

A figura 4 representa a localização das escolas-campo desta pesquisa, onde solicitamos, através de uma autorização na prefeitura de João Pessoa, o acesso aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP)³², bem como os projetos educativos elaborados pelos docentes no ano de 2014 que compuseram o *corpus* da pesquisa.

Figura 4 - Localização das escolas-campus da pesquisa



Fonte: Google Maps (2015).

Para a escolha dos PPP e dos Projetos Educativos das escolas-campo que compõem esta pesquisa, adotou-se como justificativa os seguintes motivos: as escolas municipais **A** e **B** apresentam realidades semelhantes com relação à presença de estudantes das diferentes raças e estão localizadas nos bairros mais numerosos do município de João Pessoa/PB, que são Mangabeira³³ e Cristo Redentor³⁴. Portanto, optamos em investigar como as relações étnico-raciais estão presentes, a partir da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e dos Projetos Educativos dessas escolas e, para isso, caracterizamos cada escola-campo.

2.3.1 Caracterizando o lócus da pesquisa

³² Durante o acesso e entrega dos PPP houve a solicitação por parte da direção em manter o anonimato das escolas.

³³ Segundo Nogueira (2000, p. 114) o bairro de Mangabeira [...] pode ser considerado o maior bairro de João Pessoa: possui uma população bem superior à de várias cidades estaduais de porte médio, superada apenas por João Pessoa, capital do estado, e por Campina Grande, maior cidade do interior do Nordeste. Em relação a Mangabeira, dois fatos chamam a atenção: o primeiro é que, embora criado há apenas 16 anos, o bairro já conta com um número significativo de atividades comerciais e de prestação de serviços; trata-se de um comércio dos mais dinâmicos, não em termos do porte de seus empreendimentos, mas de seu número, variedade e disponibilidade. Além disso, esses bairros possuem grande quantitativo de comunidades carentes, a exemplo Boa Esperança e Belo Horizonte.

³⁴ Segundo dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2015) o Cristo Redentor é o segundo bairro mais populoso do município de João Pessoa (LUCENA, 2015).

Ao analisar o PPP das duas escolas da Rede Municipal de João Pessoa/PB procuramos identificar como estão inseridas as relações étnico-raciais nessas escolas e se esses temas estavam contidos nos projetos educacionais elaborados pelos profissionais da educação.

A **Escola A**³⁵ originou-se através do Decreto nº 2.186, de 16 de outubro/91 e a mesma passou por mudanças de endereço e de infraestrutura que resultou na luta pela construção de uma sede própria. Essa reivindicação foi atendida em 2002. A principal consequência dessa sede culminou no aumento no quantitativo de estudantes que antes eram 155 e, em 2014, atende a 845 desde o Ensino Fundamental I até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A **escola A** conta com uma equipe multiprofissional para atender as crianças, adolescentes, jovens e adultos. Nessa escola existem estudantes com necessidades especiais. Além disso, o corpo de funcionários é constituído por uma diretora-geral, três diretoras adjuntas, uma orientadora educacional, dois supervisores, uma psicóloga, uma assistente social e 24 professores, uma secretária, seis auxiliares de secretaria, uma supervisora de merenda três monitores de informática, três inspetores, seis auxiliares de serviços e quatro vigilantes (JOÃO PESSOA, 2014).

Com relação à infraestrutura, a presente instituição escolar possui seis salas de aulas dentre elas uma sala destinada ao Programa Mais Educação e atende aos estudantes do Ensino Fundamental I, II e a EJA, além de oferecer aulas em horário posterior ao de estudo do aluno, o Programa Mais Educação³⁶.

A **Escola B**³⁷ surgiu com base no Decreto nº 4.023/2000 e a autorização de funcionamento deu-se através da Resolução nº 01/2011 cuja vigência era de quatro anos, ou seja, entre os períodos de 01/02/2011 a 01/02/2015 (JOÃO PESSOA, 2014). O seu nome se

³⁵ A escola A possui uma boa infraestrutura e está com certa conservação. Possui como recursos materiais: cinco TVs, 25 computadores, três impressoras, uma máquina de xérox, um retroprojeto, três projetores de imagem, duas caixas de som, dois microfones, quatro microssistemas, uma filmadora, duas máquinas fotográficas, um quadro de aviso, dois bebedouros, um frigobar, três DVDs, uma máquina de encadernação, um elevador/acessibilidade. Além disso, oito banheiros, sendo cinco para estudantes, um para professores, um para especialistas e um para funcionários; uma sala para direção; uma sala para secretaria; uma sala para especialistas; uma sala para professores; uma sala para biblioteca; uma sala para laboratório de informática; uma sala para arquivo; três salas para depósito; uma cozinha e uma quadra coberta (JOÃO PESSOA, 2014).

³⁶ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2015b, p. 1).

³⁷ A infraestrutura da escola B conta com seis salas de aula, biblioteca, sala de professores, sala de música, sala para os especialistas, secretaria, uma sala para a direção, duas salas para as atividades do Programa Mais Educação.

originou com base na história de Zumbi dos Palmares que se deu em virtude da “[...] importância da contribuição do negro ao longo de nossa história e em homenagem ao herói negro Francisco, que liderou a luta de resistência aos brancos no Quilombo dos Palmares em Maceió – Alagoas [...]” (JOÃO PESSOA, 2014, p. 4).

A escola oferta os seguintes níveis de ensino: Ensino Fundamental I e II, que funcionam, respectivamente, nos horários da manhã e tarde. Além disso, oferece a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no horário da noite. Segundo informações colhidas no PPP, os quantitativos de estudantes são: “[...] 475 estudantes matriculados, sendo 175 do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, 160 do 6º ao 9º Ano e 140 na Educação de Jovens e Adultos” (JOÃO PESSOA, 2014, p. 5). Outra informação extraída a partir da análise do PPP (JOÃO PESSOA, 2014) é que se observa que esta escola atende aos estudantes residentes no bairro de Mangabeira e de baixa renda, sendo beneficiada do Programa Bolsa-Família³⁸.

A **Escola B** fornece como atividade extracurricular o Programa Mais Educação, mas não apresenta uma infraestrutura com acessibilidade para as crianças com necessidades especiais, bem como não possui um espaço para as atividades de educação física. Por último, os pilares dessa instituição estão centrados na “[...] necessidade de alcançar uma educação centrada no respeito e valorização das diferenças, destacando a mudança de paradigma acerca da educação inclusiva [...]” (JOÃO PESSOA, 2014, p. 6).

Sendo assim, apresentamos as escolas-campo onde solicitamos o PPP para as posteriores análises. Dessa forma, neste capítulo, estabeleceu-se um diálogo com a teoria desenvolvida pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2010a) e pelo educador Paulo Freire (1959, 1967, 1979, 1987, 1991, 1992, 1996) com o objetivo de trazer ao centro de discussões as categorias de análise desta pesquisa. Posteriormente, houve o desenvolvimento da metodologia adotada para a dissertação.

³⁸ O Programa Bolsa Família, criado pela Medida Provisória nº 132, de 20 de outubro de 2003, transformada na Lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004 institui no: [...] Art. 1º Fica criado, no âmbito da Presidência da República, o Programa Bolsa Família, destinado às ações de transferência de renda com condicionalidades. Parágrafo único. O Programa de que trata o caput tem por finalidade a unificação dos procedimentos de gestão e execução das ações de transferência de renda do Governo Federal, especialmente as do Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação - Bolsa Escola, instituído pela Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001, do Programa Nacional de Acesso à Alimentação (PNAA), criado pela Lei nº 10.689, de 13 de junho de 2003, do Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Saúde - Bolsa Alimentação, instituído pela Medida Provisória nº 2.206-1, de 6 de setembro de 2001, do Programa Auxílio-Gás, instituído pelo Decreto nº 4.102, de 24 de janeiro de 2002, e do Cadastro Único do Governo Federal, instituído pelo Decreto nº 3.877, de 24 de julho de 2001.

CAPÍTULO III - AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: QUAL É O PAPEL DO ESTADO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS?

O presente capítulo visa problematizar sobre as relações étnico-raciais na legislação nacional e local. Sendo assim, este capítulo foi constituído por dois momentos. Primeiramente, foi feita uma reflexão sobre o papel social do Estado e efetuou-se uma análise da normativa nacional e dos movimentos sociais nas políticas educacionais. Por último, fez-se um debate sobre a legislação local existente no estado da Paraíba, enfatizando o município de João Pessoa/PB.

3.1 A contribuição social do Estado para as relações étnico-raciais

O Estado é influenciado e exerce influência nas políticas sociais, bem como se torna um meio para a efetivação das políticas educacionais para aqueles que foram marginalizados historicamente e que lutaram por garantias dos espaços educacionais. Nesse sentido os governos mais democráticos foram os que avançaram nas políticas sociais. Para Höfling (2001, p. 31) há uma diferença entre Estado e governo:

Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

O Estado neoliberal surgiu na Segunda Guerra Mundial em contraposição às políticas intervencionistas dos governos americanos e europeus (PEREIRA, 2004). Esse Estado advoga em favor de um Estado mínimo que age na economia e na sociedade. Segundo Pereira (2004, p. 20), o neoliberalismo assim se caracteriza:

[...] não percebem ou não querem perceber, que a liberdade econômica gera concentração de poder econômico e consequentemente político, fomentando situação de não liberdade, e que os governos normalmente não têm conseguido controlar ou impedir os processos de concentração de poder econômico e político.

Segundo a afirmação de Dourado (2002, p. 235) sobre o neoliberalismo:

A crítica ao Estado intervencionista, efetivada pelos partidários do neoliberalismo, e a busca de minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pela redução ou desmonte das políticas de proteção, são prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado.

O neoliberalismo caracteriza-se como a redução da ordem social e como uma resposta às mazelas do capitalismo (HARVEY, 2008). Para que se efetue na prática um dos caminhos é a aprovação e efetivação dos documentos nacionais que foram aprovados nas políticas educacionais. Segundo Loureiro e Ribeiro (2010, p. 300) as políticas estatais adquirem um sentido social quando passa a ser o responsável pela garantia e efetivação dos seus direitos, enquanto o governo representa na prática a efetivação desses direitos sociais. Esse processo dá-se, principalmente, pela aprovação de leis, decretos, pareceres e resoluções cuja finalidade é o reconhecimento dos grupos sociais que historicamente foram invisibilizados nos documentos internacionais, nacionais e locais. Para Loureiro e Ribeiro (2010, p. 300),

[...] a constituição de 1988 trouxe importantes mudanças no que diz respeito à proteção social no Brasil, caracterizando-se, principalmente, pelo reconhecimento do caráter universal dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado para a materialização de tais princípios.

Dessa forma, os movimentos sociais vêm lutando através da aprovação de leis que garantam acesso e o reconhecimento da sua cultura e o Estado passa a garantir a implementação dos direitos sociais para as relações étnico-raciais no campo educacional. Neste sentido, as políticas para as relações étnico-raciais devem ser problematizadas, incluídas e implementadas nas escolas, a fim de que os educadores se tornem preparados para inserir essas discussões no PPP e no currículo escolar.

As relações étnico-raciais consistem em uma das temáticas desenvolvidas e problematizadas nas políticas sociais e especificamente nas políticas educacionais. *A priori* o seu desenvolvimento e a sua problematização deram-se pelas ações dos movimentos sociais que reivindicavam a sua visibilização e inclusão no ambiente escolar e coube ao Estado a sua positivação em leis e resoluções.

A partir dos anos 1980, houve várias reivindicações dos movimentos sociais no sentido da reparação das classes sociais mais marginalizadas. Esse clamor fez com que a sociedade política elaborasse e Congresso aprovasse documentos oficiais, a exemplo da Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/1996). Com a continuação da discriminação racial pela sociedade e,

por sua vez, no espaço escolar fez-se necessário recorrer a CF e LDBEN, bem como outras Leis que contribuíram para a implementação da temática nos estudos das políticas educacionais.

Nos anos 1990 houve a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA- Lei nº 8.069/1990) onde no parágrafo único do art.3º diz afirma que as relações étnico-raciais são direitos aplicados “[...] a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento [...] raça, etnia ou cor [...]”. Este documento assegura que não haja o preconceito racial em nossa sociedade e, por sua vez, nos espaços escolares. Além disso, este documento, também, ratifica e assegura o respeito e valorização da identidade e da cultura afro-brasileira (BRASIL, 1990). Assim, o ECA trouxe elementos como uma educação antirracista e uma educação que valorize e respeite a cultura afro-brasileira. Esta discussão se fortalece nos anos 2000, a partir da aprovação de leis, a exemplo da Lei nº 10.639/2003, da Resolução CNE/CP nº01/2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana dentre outras leis que contribuíram para a obrigatoriedade das relações étnico-raciais no currículo escolar.

Nos anos 2000, com a aprovação da Lei nº 10.639/2003 que torna obrigatória no currículo escolar a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, posteriormente, essa obrigatoriedade ficou estendida para os povos indígenas, pela Lei nº 11.645/2008, que obriga os estabelecimentos de ensino a inserir a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar. Constata-se que no atual século XXI, ainda há uma enorme dívida para com essa população, mesmo que algumas leis tenham sido aprovadas, sua efetivação ainda não foi amplamente atendida.

As relações étnico-raciais ainda necessitam ser incluídas, trabalhadas pela equipe pedagógica das escolas e enfim efetivadas na prática pedagógica. Assim, há o desafio de democratizar a educação e reconhecer na história brasileira a contribuição cultural das raças que colaboraram para a diversidade cultural no Brasil. Entende-se que o espaço escolar é um meio para concretizarmos uma formação dos sujeitos a qual deve contemplar a diversidade nesse espaço.

Em síntese, têm-se discutido no decorrer deste estudo a influência do Estado para efetivação das relações étnico-raciais. Neste sentido, o Estado se torna um espaço em disputa para os movimentos sociais. Essa representação étnico-racial dá-se através dos movimentos sociais, dos educadores, da comunidade, enfim, de todos aqueles que almejam uma educação antirracista a fim de que se promova um reconhecimento da história, social, política, cultural e educacional nos diversos espaços de formação.

A inclusão das relações étnico-raciais no currículo vem se efetivando através dos movimentos sociais que reivindicam e contribuem para a garantia dos direitos sociais dos negros. Essa inserção deu-se sob a forma de luta social para que os povos que historicamente foram oprimidos pudessem exercer seus direitos sociais garantidos por lei. Neste sentido, a legislação assegura a obrigatoriedade das relações étnico-raciais nos espaços formais.

Os governos neoliberais, que possuem caráter neoliberal sancionaram as seguintes leis e criaram os seguintes programas: Lei nº 9459/1997 que regulamenta os crimes de contra o racismo; Decreto 3952/2001, que assevera o combate a discriminação racial; os Programas Nacional de Direitos Humanos, que representam políticas de enfrentamento ao racismo e de promoção da igualdade racial; por último, uma ação desenvolvida pelos governos neoliberais foram as pré- conferências de preparação para a Conferência de Durban (2001).

Apesar da participação do Estado e dessas conquistas sociais mencionadas anteriormente, os governos neoliberais caracterizam-se por um baixo investimento nas exigências sociais. Diante desse cenário, as políticas de enfrentamento contra o racismo e discriminação racial tomaram uma ebulição. Ferreira (2013, p. 362) afirma:

[...] que a promoção da igualdade racial no Brasil tem início já no final do neoliberalismo. Naquela época, o enfrentamento do poder público ao racismo era tímido em discurso, simbólico no reconhecimento e pouco eficaz na política, denotando um profundo mal-estar diante da questão que só avança por meio de um processo político exógeno, devido a pressão internacional sofrida pelo Brasil durante a Conferência de Durban, na África do Sul [...]

Com isso, um diálogo sobre os governos pós-neoliberais torna-se necessário, pois através deles, houve uma reflexão sobre as políticas sociais que visam atender às reivindicações dos movimentos sociais. Nesse caso, no Brasil, os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e da presidente Dilma Rousseff (2011–2018) são governos pós-neoliberais. De acordo com Sader (2013, p. 138) um governo pós-neoliberal caracteriza-se por eleger:

[...] as políticas sociais e não o ajuste fiscal; b) priorizam os processos de integração regional e os intercâmbios Sul-Sul e não os tratados de livre-comércio com os Estados Unidos; c) priorizam o papel do Estado como indutor do crescimento econômico e da distribuição de renda, em vez do Estado mínimo e da centralidade do mercado.

Assim, os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011–2018) são pós-neoliberais devido à implementação de políticas sociais, a

exemplo da aprovação das cotas raciais e à intensificação da relação comercial entre os países do Sul.

Tendo em vista essa política social implementada pelos governos pós-neoliberais precisamos problematizar com os sujeitos que estão inseridos nos espaços escolares a consciência crítica para que os diálogos sobre os seus direitos sejam discutidos, incluídos e efetivados em nossas escolas. De acordo com Freire (1987, p. 115) “[...] somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo”. Com base nessa perspectiva, o diálogo é um caminho para tornar os sujeitos críticos diante da sua realidade. Freire (1987), também, reflete sobre a indispensabilidade em analisar criticamente as relações homem-mundo a fim de que se possa refletir sobre as conquistas sociais para as relações étnico-raciais nas políticas educacionais.

3.2 O governo Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016)³⁹ e as conquistas sociais para as relações étnico-raciais

Com os mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011–2016) houve conquistas sociais para as relações étnico-raciais, ou seja, um olhar para as políticas de enfrentamento cujo objetivo é promover uma igualdade racial em nossa sociedade. Essas políticas antirracistas, no Brasil, são discussões recentes. Conforme Ferreira (2013, p. 363):

[...] Somente a partir dos anos 1980 e que os movimentos sociais negros conseguiram paulatinamente sensibilizar o Estado para essa agenda. Um marco no período e a superação da tentativa de enfrentar a discriminação, categorizando o racismo como contravenção penal. Nesse sentido, o processo de elaboração da Constituição de 1988 contribui significativamente para a construção das normas de combate a discriminação de forma ampla.

Em 2001, em Durban houve a realização da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância⁴⁰. Dentre as discussões realizadas

³⁹ O mandato da presidente Dilma Rousseff (2011-2018) foi interrompido em 2016 devido à aprovação do seu impeachment pela Câmara dos Deputados no dia 17 de abril, onde 317 dos 513 deputados votaram a favor do impeachment da presidente. Este ato efetivado pela Câmara caracterizou-se um golpe aos 54 milhões de brasileiros que a elegeram legitimamente por voto direto. No dia 12 de maio, o processo passou a ser votado pelos Senadores onde 55 dos 81, votaram pela continuidade do impeachment culminando no seu afastamento por 180 dias. Diante deste fato, quem assumiu, o Brasil, de forma interina foi o seu vice-presidente Michel Temer.

nessa conferência, ocorreu o reconhecimento à necessidade de punir e de combater o racismo no Brasil. Nesse mesmo documento, ocorre o diálogo sobre as ações afirmativas para o campo educacional. Segundo Gomes (2011, p. 142-143):

[...] A 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, é considerada um marco. Precedido, no Brasil, pelas pré-conferências estaduais e pela Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, em julho de 2001, na UERJ, esse momento marca a construção de um consenso entre as entidades do Movimento Negro sobre a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil. A educação básica e a superior e, ainda, o mercado de trabalho são as áreas mais destacadas [...].

Neste sentido, uma das primeiras medidas do mandato do governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) foi a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir)⁴¹, aprovada através do Decreto nº 10.683/2003, cujas atribuições são:

Art. 1º: A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, órgão essencial da Presidência da República, tem como área de competência os seguintes assuntos: I - assessoramento direto e imediato ao Presidente da República na formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial; II - formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância; III - articulação, promoção e acompanhamento da execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados a implementação da promoção da igualdade racial; IV - formulação, coordenação e acompanhamento das políticas transversais de governo para a promoção da igualdade racial; V - planejamento, coordenação da execução e avaliação do Programa Nacional de Ações Afirmativas; VI - promoção do acompanhamento da implementação de legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem o cumprimento dos acordos, convenções e outros instrumentos congêneres assinados pelo Brasil, nos aspectos relativos a

⁴⁰ Dentre as questões abordadas na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância destacam-se: “[...] reconhecemos e afirmamos que, no limiar do terceiro milênio, a luta global contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e todas as suas abomináveis formas e manifestações é uma questão de prioridade para a comunidade internacional e que esta Conferência oferece uma oportunidade ímpar e histórica para a avaliação e identificação de todas as dimensões destes males devastadores da humanidade visando sua total eliminação através da adoção de enfoques inovadores e holísticos, do fortalecimento e da promoção de medidas práticas e efetivas em níveis nacionais, regionais e internacionais” (ONU, 2001, p. 6).

⁴¹ Segundo Costa (2015, p. 1) a Seppir foi “[...] Criada pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei nº 10.678, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República nasce do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro”.

promoção da igualdade e de combate a discriminação racial ou étnica (BRASIL, 2003b, p. 1).

Com o objetivo de desenvolver uma política pública a partir das atribuições realizadas pela Seppir, o governo Lula instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) que segundo Ferreira (2013, p. 365) se baseia na:

[...] transversalidade, a descentralização e a gestão democrática que são desenvolvidas de maneiras simultânea e orientam o conjunto das ações do governo federal e a relação deste com as demais esferas da administração pública, com as instituições privadas e com a sociedade civil.

Outra iniciativa do governo Lula para as relações étnico-raciais foi a constituição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), que posteriormente mudou para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em 2004. Essa secretaria proporciona o diálogo com o movimento social e o Ministério da Educação para atender às exigências dos movimentos sociais que lutam pelo reconhecimento racial na sociedade.

Em 2005 houve a Marcha de Zumbi dos Palmares + 10⁴² cujo objetivo era avaliar as políticas sociais voltadas para as relações étnico-raciais. Nesta marcha foi elaborado um documento que foi nomeado de “Manifesto à Nação”. Este documento

Na primeira parte destaca como valor “inegociável” a vida, a liberdade e a dignidade. Denuncia a “persistência” da desigualdade racial e do racismo no Brasil, os “desafios” impostos pela globalização econômica e a “insuficiência das ações empreendidas pelo governo federal”. Considera “inaceitáveis” situações como: o assassinio em massa da juventude negra; as mortes evitáveis: a de homens, crianças e mulheres negras; o trabalho precário e desemprego; a exclusão educacional; a intolerância religiosa e a violação de direitos culturais; a não titulação das comunidades quilombo- a não titulação das comunidades quilombo a não titulação das comunidades quilombolas e a situação das mulheres negras (SILVA; TRIGO; MARÇAL, 2013, p.570).

Outro documento que exemplifica esse reconhecimento é o Estatuto de Igualdade Racial (nº 12288/2010)⁴³ que nasceu com base nos movimentos sociais de resistência que lutaram por um documento que assegurasse os direitos à comunidade negra em todos os

⁴² Em 1995 ocorreu a primeira Marcha Zumbi dos Palmares, contra o racismo, pela Cidadania e a Vida cujo objetivo é dar visibilidade ao movimento negro no Brasil.

⁴³ O Estatuto de Igualdade Racial, Lei nº 12.288, foi instituído em 20 de julho de 2010, tendo como autoria o deputado federal Paulo Paim do Partido dos Trabalhadores do Rio grande do Sul e é composto por 65 artigos que refletem sobre áreas de saúde; educação; esporte; lazer; liberdade de consciência, crença e religião; promoção da terra; moradia; trabalho; meios de comunicação; dentre outras.

setores da sociedade. Essa educação antirracista torna-se o desejo a ser almejado nos espaços escolares, conforme está descrito no primeiro artigo: “[...] destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010b, p. 1). Defendemos que uma educação que reconheça e lute pela igualdade dos grupos sociais torna-se uma necessidade para as políticas educacionais. Diante disso, essa bandeira esteve e está presente nos movimentos sociais.

O Estatuto de Igualdade Racial representa um dos caminhos para que não ocorra no cotidiano uma prática discriminatória. Neste sentido, verificamos que o Estatuto se preocupa em incluir o debate acerca das relações étnico-raciais com os diversos segmentos da sociedade, garantindo a efetivação dos direitos sociais a esses sujeitos. O artigo segundo desse documento (BRASIL, 2010b, p. 1) ressalta:

É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.

Essa igualdade de oportunidades tornou-se a busca dos movimentos sociais. Esta não deve se distanciar da realidade dos sujeitos, mas efetivar uma política antirracista. Assim, Gomes (2011, p. 137) afirma sobre esse direito que poderá ser atingido nos aspectos culturais, sociais, políticos e principalmente na luta contra as práticas discriminatórias: “[...] mas na luta política de ser reconhecido como outro que tem direito de viver a sua diferença e ver sua cultura e sua identidade respeitadas tanto no cotidiano das escolas e dos seus currículos quanto na política educacional [...]”.

Outra reflexão inferida com esse documento é a necessidade de uma política que inclua as relações étnico-raciais em nossa sociedade, conforme está descrito (BRASIL, 2010b, p. 1-2, grifo nosso):

Art. 4º-A participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida, prioritariamente, por meio de: I - inclusão nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social; II - adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa; III - modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas [...]; VI - estímulo, apoio e fortalecimento de iniciativas oriundas da sociedade civil direcionadas à **promoção da igualdade de oportunidades e ao combate às desigualdades étnicas**, inclusive mediante a implementação

de incentivos e critérios de condicionamento e prioridade no acesso aos recursos públicos.

A efetivação das relações étnico-raciais no campo das políticas educacionais deve afastar qualquer ato discriminatório e desigual presente no discurso de cada sujeito. Neste sentido, Freire (1987, p. 30, grifo do autor) assevera que “a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles”. Ademais, essa política deve ser uma ação conjunta entre a União, Estado e Municípios, conforme está assegurado no Estatuto de Igualdade Racial (BRASIL, 2010b, p. 6):

É o Poder Executivo federal autorizado a instituir fórum intergovernamental de promoção da igualdade étnica, a ser coordenado pelo órgão responsável pelas políticas de promoção da igualdade étnica, com o objetivo de implementar estratégias que visem à incorporação da política nacional de promoção da igualdade étnica nas ações governamentais de Estados e Municípios.

De fato, não podemos esquecer a grande contribuição e a necessidade de integrá-la nos diferentes meios sociais, a exemplo dos meios de comunicação e nos espaços escolares, a fim de que possamos efetivar uma sociedade menos antirracista e preconceituosa. Esse pensamento também foi reforçado por Santos (2010a, p. 316) quando assegura que: “[...] criação da identidade, a soma de partilhas originais, que justificam uma pertença específica e especificamente identitária”. Entende-se a importância dos grupos sociais marginalizados que foram adquirindo visibilidade nas políticas através dos movimentos sociais.

No governo de Dilma Rousseff, essa política pela igualdade racial perpetua-se através de uma política nacional, a exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), da instituição da Secretaria de Igualdade Racial e da criação do Ministério das Mulheres, de Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, que representaram significativos avanços sociais para as relações étnico-raciais nas políticas educacionais.

Outra medida social que interfere para as relações étnico-raciais foi à instituição das Cotas Raciais nas universidades e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) federais. Esta política de ação afirmativa⁴⁴ foi instituída através da Lei nº 12.711 de 2012 que afirma a respeito das cotas:

⁴⁴ Para Gomes (2003, p. 3) as políticas de ação afirmativa significam “[...] uma mudança de postura, de concepção e de estratégia do Estado, da universidade e do mercado de trabalho, os quais, em nome do discurso da igualdade para todos, usualmente aplicam políticas e estabelecem critérios de seleção, ignorando a importância de fatores como sexo, raça e cor”.

[...] Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012c, p. 1).

As cotas representaram para as relações étnico-raciais uma significativa conquista, pois, destina-se parte das vagas das universidades e IFs aos negros, indígenas e, além disso, constituiu uma reparação social para estes grupos sociais, porque consiste em incluí-los nas universidades.

Logo, apesar dos avanços significativos nas políticas educacionais para as relações étnico-raciais nos mandatos de Lula e Dilma, ainda se presencia a necessidade de intensificar um debate sobre as relações étnico-raciais, a qual pode ser observada nos mapeamentos realizados anteriormente, bem como nesta pesquisa nos espaços escolares.

Nessa perspectiva, a história dos movimentos sociais, bem como a criação das secretarias mencionadas anteriormente, exemplifica e demonstra as mudanças para a efetivação de uma educação antirracista fundamentada numa práxis educacional, que, de acordo com o pensamento de Freire sobre a práxis (FREIRE, 1987, p. 52), “[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-los. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Assim, as reflexões sobre as relações étnico-raciais vão exigir uma nova ação sobre que tipo de sociedade estamos construindo para as próximas gerações. Esta ação colabora com o fortalecimento dos movimentos sociais e a luta pela garantia dos seus direitos sociais para as relações étnico-raciais nos espaços escolares.

3.3 Os movimentos sociais e a luta pelos direitos sociais para as relações étnico-raciais no Brasil

As discussões sobre os movimentos sociais devem ser transversalizadas entre os espaços não formais e formais, conforme Gohn (2011, p. 333) afirma:

[...] para nós, a educação não se resume à educação escolar, realizada na escola propriamente dita. Há aprendizagens e produção de saberes em outros espaços, aqui denominados de educação não formal. Portanto, trabalha-se com uma concepção ampla de educação.

Em concordância com o pensamento de Gohn (2011), os movimentos sociais permeiam os diversos espaços da sociedade. Além disso, tornam-se um meio para que haja as discussões sobre as relações étnico-raciais nas políticas educacionais e, por sua vez, nos espaços escolares. Com isso, os movimentos sociais⁴⁵ visam dar visibilidade aos sujeitos que foram marginalizados historicamente pela sociedade e, por outro lado, fortalecer esses grupos sociais em e pela busca da reafirmação da identidade, conforme Gohn (2011, p. 336) afirma:

Hoje em dia, suas ações são pela sustentabilidade, e não apenas autodesenvolvimento. Lutam contra a exclusão, por novas culturas políticas de inclusão. Lutam pelo reconhecimento da diversidade cultural. Questões como a diferença e a multiculturalidade têm sido incorporadas para a construção da própria identidade dos movimentos.

Desse modo, os atuais movimentos reivindicam a garantia dos direitos sociais como o acesso à educação pública de qualidade que contemple e reconheça as diferentes culturas das diferentes raças que estão inseridas nos espaços escolares. Conforme Gomes (2005, p. 146) “[...] a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano”. Dentre esses movimentos sociais que lutam pelo reconhecimento dos povos negros e indígenas, destacam-se a Frente Negra Brasileira⁴⁶, o Movimento Negro Unificado (MNU)⁴⁷ dentre outros.

Dessa forma, demandam-se do Estado, cada vez mais, leis, decretos, pareceres e resoluções, que assegurem as relações étnico-raciais no espaço escolar. Portanto, a existência de uma política de ação afirmativa que quebre o silêncio que, por muito tempo, foi invisibilizada em nossa sociedade, poderá fortalecer o diálogo no espaço escolar.

Um dos primeiros documentos oficiais nacionais a abordar uma política para a efetivação das relações étnico-raciais foi a Constituição de 1988 que em um dos seus artigos afirma que somos iguais perante a lei (BRASIL, 1988). Esse documento no qual houve a

⁴⁵ Porém, Gohn (2011) apresenta uma divisão dos movimentos sociais ocorridos entre os anos 70 e 80 e os anos 90. Neste sentido, os movimentos sociais sucedidos nos anos 70 e 80 caracterizam-se por “no Brasil, contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos em leis na nova Constituição Federal de 1988” (GOHN, 2011, p. 342). Por outro lado, os movimentos sociais ocorridos nos anos 90 caracterizam-se por uma “[...] grande importância histórica, porque contribuiu decisivamente para a deposição – via processo democrático – de um presidente da República por atos de corrupção, fato até então inédito no país. Na época, contribuiu também para o ressurgimento” (GOHN, 2011, p. 342).

⁴⁶ Segundo Gonçalves (2011), a Frente Negra Brasileira em meados dos anos 30 transformou-se em um partido político que reivindicava conquistas sociais aos grupos sociais, tais como a população negra.

⁴⁷ De acordo com Gonçalves (2011, p. 112), o Movimento Negro Unificado (MNU) “[...] emerge no Brasil uma ação coletiva com o objetivo de unificar a luta dos afrodescendentes”.

iniciativa de abordar mesmo de forma tímida a respeito da efetivação das relações étnico-raciais dispõe:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais (BRASIL, 1988, p. 35).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996), o artigo 26 traz a obrigatoriedade acerca da implementação das relações étnico-raciais nos espaços formais e não formais, quando afirma que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 1996, p. 20-21). Nesse sentido, Rodrigues (2005 *apud* GOMES, 2010, p. 5) estabelecem como crítica:

[...] nem a Constituição de 1988 nem a LDB incluíram, de fato, as reivindicações desse movimento em prol da educação. Os debates em torno da questão racial realizados entre o Movimento Negro e os parlamentares revelam um processo de esvaziamento do conteúdo político das reivindicações. Estas acabam sendo inseridas de maneira parcial e distorcidas nos textos legais.

Em 2003 houve a aprovação da Lei nº 10.639/2003 que surgiu de uma alteração da Lei nº 9.394/96. Esta Lei surgiu a partir de mobilizações sociais que almejam a obrigatoriedade das relações étnico-raciais no currículo escolar. Além disso, instituiu o estabelecimento no calendário escolar que “[...] incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’” (BRASIL, 2003a, p. 1, grifo do documento). Para chegarmos a dia houve uma intensa luta dos movimentos sociais e a contribuição de intelectuais, como Abdias Nascimento⁴⁸ e Guerreiro Ramos⁴⁹, que promoveram práticas conscientizadoras a respeito da reafirmação da identidade e da efetivação das relações étnico-raciais nas escolas.

⁴⁸ O intelectual Abdias Nascimento (1914-2011) destaca-se pela luta em dar visibilidade às causas sociais. Além disso, Abdias participou do movimento Santa Hermandad Orquídea. Esse movimento contribuiu para a formação do Teatro Experimental Negro (TEN). Segundo Flores (2009, p. 3), o TEN representa “num movimento político que trabalhava pela valorização social do negro, através da educação, da cultura e da arte”. Após o fim da ditadura militar, Abdias Nascimento obteve o direito de retornar ao Brasil. Nesse retorno, cria o Ipeafro e ao mesmo tempo filia-se ao Partido Democrático Trabalhista (PDT) (ALMADA, 2011). Nesse momento como parlamentar foi aprovado o Projeto de Lei nº 1.332/1983. Portanto, a luta desse grande

Assim, Freire (1979) escreve sobre a importância de refletirmos sobre a necessidade de problematizarmos acerca dos fatos históricos, no nosso caso, o Dia da Consciência Negra. Portanto, apesar dos avanços, o Dia da Consciência Negra é um dia para analisarmos a respeito da cultura, da luta política, pelo reconhecimento e valorização da sua identidade. Neste sentido, a Lei nº 10.639/2003 representa os “[...] pontos centrais no processo de implementação das políticas de ações afirmativas na educação brasileira nos seus diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais” (GOMES; JESUS, 2013, p. 21).

Portanto, a Lei nº 10.639/2003 representa a obrigatoriedade da cultura afro-brasileira no currículo escolar. Esta não foi construída por um único sujeito, mas por um grupo de indivíduos que, através dos movimentos sociais, participaram de sua elaboração. Entendemos que, ainda, precisamos avançar nas discussões sobre esta Lei e lutarmos por sua efetivação nos espaços escolares. Pois o seu espaço nas políticas educacionais, ainda é tímido, diante das ações afirmativas promovidas pelos movimentos sociais, a exemplo do MNU que promovem a visibilidade das relações étnico-raciais nos espaços escolares.

Em 2004, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 03/2004 que trata sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse documento objetiva atender uma antiga reivindicação dos movimentos sociais que aspiravam a sua aprovação a fim de que as relações étnico-raciais fossem obrigatórias na seara educacional. Sendo assim, esse documento visa:

[...] atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica (BRASIL, 2004a, p. 1).

Conforme exposto acima, o Parecer CNE/CP nº 03/2004 surgiu de uma luta histórica dos movimentos sociais que reivindicam seu espaço na legislação do nosso país. Assim, concorda-se com o Parecer CNE/CP nº 03/2004 quando afirma sobre a importância em estudar acerca das relações étnico-raciais:

intelectual reflete a sua contribuição para o movimento negro. Como representante na Câmara dos Deputados e no Senado tentou aprovar os projetos de lei condizentes com sua luta, mas estes foram arquivados.

⁴⁹ Com base em Flores (2015, p. 574, grifo do autor), “o intelectual Guerreiro Ramos assumiu os cargos de: [...] Deputado Federal Alberto Guerreiro Ramos, um dos “teóricos” do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) – na legislatura 1963-1967; foi o partido que sofreu mais da metade das cassações. A democracia foi tomada de assalto, o parlamento foi mutilado e Guerreiro Ramos teve sua cidadania cassada [...]”.

[...] 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, 2004a, p. 8).

Seguindo as discussões realizadas a partir do estudo do Parecer nº 03/2004 ocorre a aprovação da Resolução CNE/CP nº 01/2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse documento assevera:

Art. 2º [...] O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004b, p. 1).

De acordo com o presente artigo percebe-se a necessidade de uma política de valorização da identidade étnico-racial que precisa partir de uma ação coletiva. Neste sentido, concorda-se com o pensamento de Flores (2013) quando evidencia a importância da leitura do mundo em prol de uma educação antirracista e que está articulada com uma ação conjunta com os movimentos sociais.

Outro documento significativo para a política de ações afirmativas foi a promulgação do Decreto nº 6.872/2009 que institui o Plano Nacional da Igualdade Racial (Planapir)⁵⁰. Neste sentido, no segundo eixo, do segundo inciso afirma-se:

\$2º [...] promover a formação de professores e profissionais da educação nas áreas temáticas definidas nas diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (BRASIL, 2009, p. 3).

Além disso, no segundo eixo do sexto inciso procura:

\$6º [...] promover a implementação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e do disposto no art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do Parecer CNE/CP 3/2004 e da Resolução CNE 01/2004, garantindo seu amplo conhecimento pela população brasileira (BRASIL, 2009, p. 3).

⁵⁰ Esse documento se estrutura em 12 eixos os quais tratam sobre os seguintes temas: Trabalho e Desenvolvimento Econômico, Educação, Saúde, Diversidade Cultural, Direitos Humanos e Segurança Pública, Comunidades Remanescentes de Quilombos, Povos Indígenas, Comunidades Tradicionais de Terreiro, Política Internacional, Desenvolvimento Social e Segurança Alimentar, Infraestrutura e Juventude.

As leis mencionadas anteriormente, bem como analisadas no presente trabalho, asseveram sobre as políticas de reconhecimento e de valorização para as relações étnico-raciais. No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)⁵¹, cuja elaboração deu-se em 2007, ratifica sobre a inserção de um diálogo dos direitos humanos nos espaços na educação básica, no ensino superior, educação não formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, educação e mídia.

Assim, na educação básica assegura uma preocupação em inserir esta temática em discussão desde a elaboração do PPP como na ação programática de número 11 presente neste plano, quando objetiva “[...] favorecer a inclusão da educação em direitos humanos nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, adotando as práticas pedagógicas democráticas presentes no cotidiano” (BRASIL, 2007, p. 33).

A necessidade de fortalecermos um diálogo acerca das relações étnico-raciais sob a garantia de direitos no espaço escolar, a exemplo da ação programática de número 10 presente no plano: “[...] apoiar a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar” (BRASIL, 2007, p. 33). Em concordância com as afirmações ditas neste plano reafirmamos a necessidade de haver maior diálogo sobre as relações étnico-raciais devido à luta destes sujeitos de direitos para ter acesso à educação.

Com a aprovação da Lei nº 11.645/2008 que afirma a respeito dos “estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008, p. 1). Esta lei contemplada é a Lei nº 10.639/2003 e inclui a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena.

Além disso, esta lei ratifica sobre os conteúdos a ser trabalhados pelos professores:

Art. 2º [...] incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

⁵¹ Mas, detivemo-nos, nesse documento, na análise sobre os direitos humanos na educação básica, tendo em vista os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) que irão compor o *corpus* da pesquisa ofertarem os níveis de ensinos da educação infantil e do ensino fundamental I, bem como a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Desse modo, de acordo com a Lei nº 11.645/2008, os educadores devem problematizar com seus educandos sobre a história política e social dos negros e índios, sobre a sua cultura para que a partir dessa problematização possamos mostrar que não existe apenas a cultura branca, mas evidenciar que as culturas negras e indígenas contribuíram para a formação do povo brasileiro e elas devem estar contempladas no Projeto Político-Pedagógico e nos currículos. Neste sentido, uma educação libertadora e um currículo crítico tornam-se elementos fundamentais para que as relações étnico-raciais estejam presentes nas políticas educacionais. Conforme Freire e Shor (1986, p. 99), “[...] educação libertadora, e sobre como a educação libertadora, com o sonho de uma sociedade igualitária, difere do apoio do currículo oficial à desigualdade”.

Diante desse diálogo problematizado a partir da Lei nº 11.465/2008 entendemos que esta discussão se constitui um direito social a ser cada vez mais presente nas políticas educacionais. Sendo assim, o Parecer CNE/CP nº 8/2012 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a, p. 2) requisita a

[...] construção de concepções e práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana, ela se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercer seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas. É uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições.

Essa afirmação nos remete à inclusão das relações étnico-raciais como direito humano no campo educacional, desde a educação infantil até o ensino superior em todas as modalidades de ensino, assim como está ratificado no Parecer CNE/CP nº 8/2012 (BRASIL, 2012a, p. 7):

As escolas, nessa orientação, assumem importante papel na garantia dos Direitos Humanos, sendo imprescindível, nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, a criação de espaços e tempos promotores da cultura dos Direitos Humanos. No ambiente escolar, portanto, as práticas que promovem os Direitos Humanos deverão estar presentes tanto na elaboração do projeto político-pedagógico, na organização curricular, gestão e avaliação, na produção de materiais didático-pedagógicos, quanto na formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação.

Com aprovação da Resolução CNE/CP nº 01/2012, que trata sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, as relações étnico-raciais aparecem no

inciso III, do artigo terceiro como “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” (BRASIL, 2012b, p. 1).

A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades.

A discussão de uma educação antirracista também esteve presente na Resolução CNE/CP nº 4/2010, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Em seu artigo nono, afirma sobre as políticas de valorização e de reconhecimento da cultura, onde ratifica a “[...] inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (BRASIL, 2010a, p. 3).

Sendo assim, as diferentes raças que foram no decorrer da história, marginalizados no espaço escolar passam a ser vistas como sujeitos que buscam seus direitos. Segundo Arroyo (2007, p. 37) esses sujeitos terão a sua identidade reconhecida nas instituições escolares, conforme está explicitado:

Essas identidades dos educandos e nossas, tendo como referencial os direitos, nos obrigarão a fazer escolhas sobre o que ensinar e aprender a partir do conhecimento e da cultura, dos valores, da memória e identidade na diversidade a que os educandos têm direito. Significará inverter prioridades ditadas pelo mercado e definir prioridades a partir do imperativo ético do respeito ao direito dos educandos.

Entende-se que o diálogo sobre as identidades raciais se torna mais um ponto a ser acrescido nos cursos de formação de professores. Esse debate se torna cada vez mais necessário no ambiente escolar, pois necessitamos de uma ação conjunta com e entre os profissionais da educação para que haja a obrigatoriedade das relações étnico-raciais no espaço escolar.

Conforme dito anteriormente, a efetivação das relações étnico-raciais no espaço escolar e não escolar é um direito e este não veio fácil, mas baseado em uma luta dos movimentos sociais pelo reconhecimento da sua história no currículo e nas escolas. Logo, observa-se que temos uma legislação que assegura as relações étnico-raciais, mas precisamos intensificar um diálogo para implementá-la no PPP e nos currículos. Piovesan (2006, p. 33) afirma que “[...] o combate à discriminação é medida emergencial à implementação do direito à igualdade [...]”, pois essas discussões devem estar no cotidiano das nossas escolas.

As relações étnico-raciais, também, estão presentes no artigo oitavo do Plano de Nacional de Educação (PNE nº 13005/2014), quando considera sobre “as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014a, p. 4). Com esse artigo, percebe-se uma necessidade de estabelecer um diálogo a respeito da diversidade.

Diante disso, um diálogo sobre as relações étnico-raciais torna-se desafiador, devido ao debate da sua inclusão nos espaços escolares, o qual conta com a colaboração dos educadores, pais, estudantes e a comunidade. Portanto, a partir da legislação ora apresentada, a obrigatoriedade das relações étnico-raciais constitui-se um direito social e necessário para as políticas educacionais.

3.4 As relações étnico-raciais e os movimentos sociais: um breve debate no estado da Paraíba

O movimento negro na Paraíba não surgiu de um dia para a noite, mas a partir de uma mobilização social pela busca da liberdade, cujo resultado das lutas por direitos culminou na organização do Movimento Negro de João Pessoa (MNJP), no ano de 1979⁵² com meta de levá-lo a outras cidades paraibanas. Posteriormente, esse movimento foi dissolvido e recebeu como denominação: Movimento Unificado de João Pessoa (MNJP). Posteriormente, de acordo com Fonseca (2010, p. 109-110), o Estatuto do Movimento Unificado da Paraíba (MNPB) foi aprovado em 1999 e tinha como princípios:

- a) Autoestima: consiste em ajudar o negro a gostar de si; b) Releitura da história: ajudar o negro a entender-se a partir da própria história; c) Combate ao racismo: consiste em estimular o negro a exigir respeito para si, pela sua cultura e pela sua história, na tentativa de lhe proporcionar uma convivência harmoniosa com as outras etnias; d) Sensibilizar em relação à religião; e) Reconhecimento das comunidades negras descendentes de antigos quilombos; f) Formação Permanente da militância: reforço ao compromisso das pessoas que exerçam certa liderança através da leitura, estudo, reciclagem, revisão de práticas etc.

⁵² Essa entidade foi criada em consonância com o movimento negro pernambucano, cujos membros eram Gilvandro de Carvalho e Gilvanete de Carvalho (SILVA, T., 1999). Além disso, para Silva, T. (1999 *apud* FONSECA, 2010, p. 108): “[...] o grupo foi estruturado apesar das dificuldades, sendo fundamentais a força, a garra e a persistência dos integrantes (em torno de dez) que participaram dessa empreitada, a saber: Vandinho, Tutu, João Balula, Regina Santos, Raquel, Socorro Freitas, Nicinha de Carvalho, Paula Frassinete (que foi eleita vereadora na cidade de João Pessoa, na gestão 2005-2008) entre outros.

Com a elaboração do referido estatuto houve uma intensificação e fortalecimento das lutas antirracistas no estado da Paraíba. Uma das consequências desse movimento foi a criação do Disque Racismo⁵³. Diante desse avanço histórico do movimento negro no Estado da Paraíba, Fonseca (2010) aponta a instituição da Secretaria Municipal para a População Negra, em 2005, como marco para as políticas sociais.

Diante dessa mobilização social e luta por sua implementação nas políticas educacionais no estado da Paraíba houve ações que buscavam a efetivação de uma educação antirracista. Essa luta deu-se em virtude das reivindicações dos movimentos sociais que almejam a implementação dos direitos sociais dos negros nos espaços formais e não formais. Diante dessa contextualização sobre os movimentos sociais negros houve a implementação das relações étnico-raciais, através da legislação no estado da Paraíba e no município de João Pessoa/PB com base na legislação nacional.

Neste sentido, o Conselho Estadual de Educação (CEE/SEEC/PB nº 198/2010) regulamentou sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena para o sistema estadual de ensino da Paraíba. Essa Resolução toma por base as Leis nº 10.639/2003; nº 11.645/2008, além dos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (PARECER CNE/CP nº 3/2004 e a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2004). De acordo com a Resolução CEE/SEEC/PB nº 198/2010 a:

[...] Educação das Relações Étnico-raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena serão desenvolvidas por meio de conteúdos, competências, valores e atitudes compatíveis, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino, com a participação de seus vários segmentos, e com o apoio e supervisão do sistema estadual de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 e no Parecer CEE Nº 149/ 2010 que fundamenta esta Resolução (PARAÍBA, 2010, p. 1).

A referida resolução estimula a parceria entre o estado e os municípios da Paraíba, com objetivo de acompanhar as escolas no desenvolvimento da implantação da educação das relações étnico-raciais no estado e cobrar responsabilidade dos docentes em efetivar o estudo das relações étnico-raciais em sua prática pedagógica e no PPP. Neste sentido, Chagas (2014, p. 24) afirma que: “[...] a sala de aula se tornou espaço de debate e nos possibilitou identificar

⁵³ De acordo com Fonseca (2010) as práticas discriminatórias eram denunciadas na sede do Movimento Negro de João Pessoa (MNJP) em João Pessoa.

como os conteúdos referentes à história da África e do (a) negro (a) estão sendo tratados na escola pública”.

Nesse mesmo documento houve o diálogo sobre o papel da Secretaria de Educação do Estado em promover uma maior divulgação a respeito dessa temática nos estabelecimentos de ensino públicos e privados, conforme está descrito no artigo 19:

A Secretaria de Estado da Educação e Cultura promoverá ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e desta Resolução, em atividades periódicas, com a participação das escolas das redes pública e privada, para fins de acompanhamento, avaliação e divulgação do processo de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais, da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena no estado da Paraíba (PARAÍBA, 2010, p. 3).

O mesmo documento versa sobre os conteúdos que devem ser trabalhados pelos professores, conforme está descrito no artigo 5º:

Os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a que se refere o artigo 4º desta Resolução, devem abranger as diversas dimensões histórico-culturais da formação da população brasileira, a partir desse grupo étnico-racial: I- o estudo da história da África e dos africanos, II- as lutas dos negros por sua liberdade e melhores condições de vida, contra estigmas, preconceitos, discriminações e racismo; III- as diversas culturas afro-brasileiras; IV- a sua participação, contribuições e valorização na formação e configuração da sociedade brasileira, em seus múltiplos aspectos (sociais, econômicos, políticos, culturais, religiosos) (PARAÍBA, 2010, p. 2)

Reforçamos a importância da leitura crítica da realidade a respeito dos movimentos sociais, do papel social, político e da luta pela implementação das relações étnico-raciais nos espaços escolares. Assim, os conteúdos devem ser inseridos no cotidiano escolar a fim de que o aluno se reconheça e seja valorizado no seu processo de formação e incorporado nas políticas educacionais. Assim, procuramos analisar as relações étnico-raciais nas políticas educacionais que ocorreram no município de João Pessoa/PB.

Neste sentido, um dos documentos analisados foi a Proposta Curricular do Município de João Pessoa/PB cuja aprovação deu-se em 2004. Este documento se baseia em uma construção coletiva, contou com a colaboração dos educadores de todos os componentes curriculares e destina-se aos estudantes do primeiro ao quinto ano e, além disso, à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dessa forma, no componente de história observamos que as relações étnico-raciais estavam presentes da seguinte forma:

[...] valoriza as diferenças culturais e étnicas (JOÃO PESSOA, 2004, p. 9);

[...] defesa da pluralidade de temas, ideias, atividades, bem como o respeito às diferenças de cor, etnia, religião, cultura e ritmos de aprendizagem [...] (JOÃO PESSOA, 2004, p. 43).

[...] perceber a contribuição de cada grupo étnico: branco, negro, índio no processo de formação do povo brasileiro e como a mesma se caracteriza na realidade atual (JOÃO PESSOA, 2004, p. 210).

Com base nesta proposta, analisamos que as relações étnico-raciais devem ser inseridas através da sua valorização, através da defesa e o seu reconhecimento cultural. Concordamos com esta proposta, pois entendemos que este seja um dos caminhos para que a temática em estudo seja fortalecida nos espaços escolares. Nesta perspectiva, este documento regulamenta uma antiga reivindicação dos movimentos sociais que lutam por sua implementação nas escolas.

Outro documento analisado, a Diretriz Curricular do Município de João Pessoa/PB, aprovada em 2011 assegura:

[...] o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos Negros no Brasil, a Cultura Negra Brasileira e o Negro na Formação da Sociedade Nacional, valorizando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica, política, religiosa e cultural, dando ênfase ao espaço local (JOÃO PESSOA, 2011, p. 38).

Este mesmo documento, mas elaborado em 2012 afirma que a implementação das relações étnico-raciais no município de João Pessoa/PB devem ser nas:

[...] instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino devem adequar seus Projetos Políticos Pedagógicos e currículos para a inclusão de conteúdos obrigatórios, incluídos pela Lei nº 10.639/03, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais nos Níveis e Modalidades de Ensino Infantil, Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, e em consonância com a política nacional de promoção da igualdade étnico-racial. Será incluído o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos Negros no Brasil, a Cultura Negra Brasileira e o Negro na Formação da Sociedade Nacional, valorizando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica, política, religiosa e cultural, dando ênfase ao espaço local. (JOÃO PESSOA, 2012, p. 36).

Entendemos que a história das relações étnico-raciais no estado da Paraíba representa uma mobilização social e a participação dos negros em busca da sua emancipação e reconhecimento na sociedade paraibana. Sabe-se que esta é uma luta travada cotidianamente e que as diferenças sociais, econômicas e, sobretudo, educacionais persistem até os dias atuais, a fim de que possamos incluí-las na sociedade paraibana.

Outro documento do município de João Pessoa que trata sobre as relações étnico-raciais é o Plano Municipal de Educação - PME/PB nº 13035/2015 o qual apresenta que devemos:

[...] Apoiar sistematicamente a implementação e o desenvolvimento de Projetos Políticos Pedagógicos que tenham incluído transversalmente no arcabouço de seus componentes curriculares conteúdos e métodos de ensino, de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Educação das Relações Étnico-raciais (JOÃO PESSOA, 2015, p. 24).

Nesse mesmo documento houve um diálogo sobre os direitos humanos⁵⁴ através de iniciativas por meio da formação continuada dos professores através de cursos promovidos em parceria com o Ministério da Educação (MEC), com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), com o Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A partir desses cursos houve a implementação de projetos a serem elaborados pela equipe pedagógica e pelos professores, a exemplo do Projeto “A cor da Cultura⁵⁵” (JOÃO PESSOA, 2015).

Neste sentido, as relações étnico-raciais representam os sujeitos de direitos que lutam por sua efetivação através da aprovação e implementação das leis, mencionadas no decorrer deste trabalho, nos espaços escolares. Por isso, esta justificativa em conceituar com os direitos humanos com base no Plano Municipal de Educação de João Pessoa/PB para que a sua luta não tenha sido em vão e, além disso, haja o fortalecimento do seu debate nas políticas educacionais tanto nacionalmente quanto no estado da Paraíba e no município de João Pessoa.

No próximo capítulo apresentam-se as análises do *corpus* da pesquisa que se constitui pelas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena” no Sistema Estadual de Ensino (Resolução CEE/SEEC/PB nº 198/2010) e na Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino (JOÃO PESSOA, 2007). Além disso, analisaremos o PPP da Escola A e o da Escola B, bem como os projetos educativos desenvolvidos pelas respectivas escolas da Rede Municipal de João Pessoa.

⁵⁴ No Plano Municipal de Educação (PME/PB nº 13.035/2015) definem-se os direitos humanos a partir da “[...] história mundial emergiu a partir do momento em que o homem sentiu a necessidade de criar direitos para proteger a dignidade e as liberdades fundamentais e promover a convivência intercultural entre os povos” (JOÃO PESSOA, 2015, p. 24).

⁵⁵ Este projeto foi implementado em 2004 e ainda permanece em vigência e, além disso, conta com a parceria visa “[...] chamar a atenção para o fato de que a presença do afrodescendente na mídia e o acesso à informação sobre o patrimônio cultural produzido pelo negro não correspondem à sua participação demográfica”.

CAPÍTULO IV - AFINAL, QUAL É O ESPAÇO OCUPADO PELAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS?

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa que foi realizada a partir das análises dos seguintes documentos: Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena para o Sistema Estadual de Ensino da Paraíba (RESOLUÇÃO CEE/SEEC/PB Nº 198/2010); Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da Temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino (RESOLUÇÃO SEDEC/CME/PMJP Nº 2/2007) e sua implementação em dois PPP, bem como nos projetos educativos⁵⁶ elaborados pelos profissionais da educação⁵⁷ da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa/PB.

Como já mencionamos no segundo capítulo, a técnica de pesquisa utilizada foi a análise documental baseada em Lüdke e André (2013) que apresenta como procedimentos: uma seleção dos documentos que possuem uma ligação com o seu objeto de estudo, leitura e, por último, a sua análise. Com relação ao referencial teórico, as análises foram baseadas na pedagogia libertadora de Paulo Freire (1959, 1987, 1992) e nas sociologias das ausências e a sociologia das emergenciais e o trabalho de tradução propostas por Boaventura de Sousa Santos (2010a) visando analisar como está ocorrendo o debate das relações étnico-raciais nos PPP.

4.1 As relações étnico-raciais na Resolução CEE/SEEC/PB nº 198/2010) e na Resolução SEDEC/CME/ PMJP nº 02/2007: desafios

As relações étnico-raciais fossem efetivadas nas políticas educacionais e implementadas no PPP, foi necessário uma intensa luta a partir dos movimentos sociais, a fim de garantir a aprovação de leis como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), especialmente o artigo 26; em seguida, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e, por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana

⁵⁶ Os citados projetos educativos analisados foram: Leitura e Produção de Textos: uma porta aberta para o mundo; Gentileza Gera Gentileza; Representando nossa turma, colaborando com a escola; Inclusão Escolar com as Redes Sociais; Estimular o Prazer pela Leitura; Acelerando o Ensino da Leitura; Inclusão e Diversidade no Cotidiano Escolar.

⁵⁷ Quando nos referimos aos profissionais da educação estamos incluindo os professores, os especialistas, os orientadores que participaram da elaboração dos projetos.

(Resolução CNE/CP nº 01/2004) que asseguraram a obrigatoriedade das relações étnico-raciais nos espaços escolares em nível nacional.

A partir dos anos 1980, os negros contribuíram para a formação do nosso estado através dos movimentos sociais como o Movimento Negro da Paraíba (MNPB) e o Movimento Negro de João Pessoa (MNJP) que asseguraram a obrigatoriedade das relações étnico-raciais nos espaços escolares. Esses movimentos contribuíram para a aprovação de documentos estaduais como: as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o “Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena” para o Sistema Estadual de Ensino da Paraíba (Resolução CEE/SEEC/PB nº 198/2010), que garantiam a efetivação das relações étnico-raciais no sistema estadual de ensino.

O artigo 2º ratifica que:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Cultura e História Indígena são constitutivas da Educação em Direitos Humanos, nos marcos do Estado Democrático de Direito, e se assentam nos princípios da diversidade e do pluralismo cultural, como pressupostos do reconhecimento e respeito à dignidade da pessoa humana e à sua identidade cultural, bem como da igualdade de valorização das várias culturas que compõem a formação social brasileira (PARAÍBA, 2010, p. 2).

Em busca do reconhecimento racial torna-se necessário problematizarmos sobre que tipo de sociedade estamos almejando para os nossos estudantes, pois desejamos que ela contemple, valorize e promova ações críticas acerca das relações étnico-raciais. Neste sentido, Freire (1967, p. 109) afirma “[...] que cultura é toda criação humana”. Diante disso, as relações étnico-raciais devem constituir-se através de um debate contínuo no espaço escolar que seja caracterizado por uma criação e uma recriação de que a transformação social é possível.

Desse modo, o PPP se torna um dos caminhos para que haja a implementação das relações étnico-raciais nas escolas. Assim, a Resolução CEE/SEEC/PB nº 198/2010 reforça:

Os conteúdos programáticos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e de História e Cultura Indígena se caracterizam pela transversalidade e, segundo esta perspectiva, deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar. §1º. A Educação das Relações Étnico-raciais deverá constar como referencial no Projeto Político Pedagógico das Escolas. (PARAÍBA, 2010, p. 3).

Assim, essa discussão está presente:

As Coordenações Pedagógicas, no âmbito das escolas, deverão promover aprofundamento de estudos e ações no sentido de inclusão, no Projeto Político-Pedagógico e nos programas das disciplinas, de unidades de estudo e projetos referentes aos conteúdos curriculares dispostos nos artigos 5º e 6º desta Resolução (PARAÍBA, 2010, p. 4).

De acordo com a legislação estadual, as relações étnico-raciais precisam estar presentes no PPP e nos Projetos Educativos das escolas. Concordamos com a legislação, considerando que o PPP é elaborado com base em uma construção coletiva e, além disso, acreditamos que esses documentos devem retratar a realidade escolar e promover a criticidade dos estudantes. Nesta perspectiva, uma consciência crítica de que as relações étnico-raciais devem ser inseridas no PPP torna-se vital, pois é um espaço conquistado com base nos movimentos sociais e na contribuição daqueles que compõem as escolas.

Assim, entendemos que a educação deve ser um ato político que promova o fortalecimento e reconhecimento de que esta temática precisa ser efetivada nos espaços escolares e não escolares. Com base em Freire (1967, p. 12) a educação deve ser “[...] uma decisão para a responsabilidade social e política”. Portanto, a educação precisa dialogar a respeito da visibilidade das relações étnico-raciais nos espaços escolares e, por sua vez, na sociedade.

Portanto, o espaço das relações étnico-raciais nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena” para o Sistema Estadual de Ensino da Paraíba (RESOLUÇÃO CEE/SEEC/PB nº 198/2010) dá-se através do planejamento pedagógico, da elaboração de projetos, dos conteúdos programáticos que cada professor deve trabalhar durante todo o ano letivo. Concordamos que estes sejam os caminhos para que as relações étnico-raciais possam efetivar-se nos espaços escolares. Além disso, acreditamos que essas práticas pedagógicas contribuem para o reconhecimento e fortalecimento de que esta temática é necessária diante da pluralidade da nossa sociedade.

Por sua vez, esta discussão foi garantida, no município de João Pessoa/PB, através da Resolução SEDEC/CME/PMJP nº 02/2007, que versa sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da Temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino. A referida resolução problematiza sobre a implementação das relações étnico-raciais por meio da gestão escolar, na formação de professores e nos conteúdos programáticos.

Com relação à gestão escolar, a presente resolução estabelece que devem ser inseridas as relações étnico-raciais através do PPP. Neste sentido, este documento, também afirma no artigo 6º que a Secretaria de Educação, Esporte e Cultura (SEDEC) deve se articular com as demais secretarias do município de João Pessoa. Essa parceria se torna necessária e obrigatória para que o Sistema Municipal de Educação implemente a sua discussão nos espaços escolares. Sem dúvida, uma comunidade escolar que promova uma consciência crítico-reflexivo da sua realidade se torna essencial para as relações étnico-raciais.

Com relação à formação de professores, a Resolução SEDEC/CME/PMJP nº 02/2007 assegura que a formação continuada contemple a temática em estudo e estimule a participação de professores em eventos acadêmicos e em cursos de pós-graduação. Assim, Freire (1996, p. 28) assevera que “[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos [...]”. Dessa forma, relacionando com a formação dos educandos devemos promover ações de conscientização, reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira nos espaços escolares. Sem dúvida, um dia comemorativo não irá diminuir a discriminação ocorrida para com os negros, mas devemos praticar ações que visem a uma pedagogia crítico-libertadora.

Neste sentido, o direito assegurado nessa resolução e nos documentos nacionais e locais mencionados nesta pesquisa ratifica que as relações étnico-raciais precisam ser implementadas nas escolas, conforme está presente na Lei nº 10.639/2003. Além disso, acreditamos que um dos caminhos para esta efetivação se dá através do PPP e dos Projetos Educativos a serem implementados nas escolas.

Um dos primeiros documentos oficiais nacionais que garantiu a elaboração do PPP na comunidade escolar foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), que regulamenta, em seu art. 13, que os educadores devem “participar da elaboração da proposta” (BRASIL, 1996) durante a construção do PPP e os mesmos devem “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996, p. 5). Além disso, Veiga (1995, p. 7) ratifica que essa construção do PPP “não pode ser separada do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado”. Portanto, a organização curricular presente no PPP deve abranger todos os sujeitos que constituem uma escola.

Diante disso, esta pesquisa visa compreender como as relações étnico-raciais estão sendo efetivadas nas escolas através no PPP e nos Projetos Educativos das escolas municipais de João Pessoa. Neste sentido, justificamos a análise do PPP o qual deve contar com a colaboração de uma equipe pedagógica em sua elaboração e uma reflexão crítica da realidade, conforme Freire (1979, p. 31, grifo do autor) afirma:

Expliquemos-nos: a posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, é a de “ad-mirador” do mundo. Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de “afastar-se” do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação, de que resulta sua inserção crítica da realidade. “Ad-mirar” a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de ação a reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos.

Com esse processo, o diálogo assume uma função importante devido à necessidade de buscar os caminhos que promovam a implementação das relações étnico-raciais no espaço escolar. A elaboração de um projeto deve conter a participação dos estudantes, professores e funcionários e da comunidade em seu entorno, conforme os conceitos presentes no PPP das **Escolas A e B**:

[...] reflete a soma dos esforços dos que fazem a Comunidade Escolar que de forma participativa e eficaz juntos construímos este Projeto [...]. (JOÃO PESSOA, 2014, p. 4).

[...] um processo contínuo vivenciado em vários momentos, envolvendo toda a comunidade aprendente, buscando um novo redirecionamento, que corresponda aos interesses reais e coletivos da comunidade escolar, face às problemáticas e necessidades levantadas, considerando ainda os avanços do trabalho pedagógico e educacional. (JOÃO PESSOA, 2014, p. 3).

Concordamos que cada conceito construído pelas **Escolas A e B** complementa-se e, por sua vez, está articulado com a realidade escolar, o que significa afirmar que as escolas estão buscando inserir na prática o conceito de PPP o qual defendemos ser uma construção coletiva. Ressaltamos que, durante a elaboração de um PPP, precisamos da articulação entre a gestão, os educadores, os educandos e a comunidade. Freire (1979, p. 75) assegura sobre a importância das inter-relações dos sujeitos que compõem a organização escolar durante a construção de um projeto ao afirmar que:

É exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como um processo de constante libertação do homem. Educação que, por isto mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo - criando este em sua consciência -, nem tampouco o mundo sem o homem-incapaz de transferência.

O PPP é um documento local, pois é elaborado e construído por aqueles que estão inseridos naquelas escolas. Esse documento representa as principais reivindicações sociais e

políticas de cada instituição escolar, bem como as atividades que serão desenvolvidas durante o ano.

Concordamos com Porto (2007) quando afirma que o PPP deve ser elaborado sob a forma de uma construção coletiva a fim de que apresente a identidade de cada grupo social que contribuiu na sua formação. Logo, o PPP visa articular, produzir e implementar as atividades que serão desenvolvidas nas instituições escolares. Diante dessa discussão sobre os PPP, bem como nas análises dos documentos das duas escolas-campo da pesquisa, passaremos a analisar os dois PPP.

4.2 O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola A: como estão as relações étnico raciais nesse espaço escolar? E como estão nos projetos educativos?

Estudar sobre as relações étnico-raciais no PPP é uma investigação cada vez mais necessária, pois este debate foi assegurado através da legislação nacional e local e a busca pela implementação do seu direito se tornou essencial para que haja a sua implantação no PPP. Nesta perspectiva, Gomes (2011, p. 134) afirma sobre a “[...] consciência da população pelos seus direitos, mais a educação é tomada na sua especificidade conquanto direito social”.

Em busca desse reconhecimento, a luta pela efetivação das relações étnico-raciais nas escolas apresenta, ainda, um debate a ser intensificado. Conforme Arroyo (2010, p. 113) “[...] a diversidade entrou nas escolas através de uma pluralidade de projetos e oficinas onde participam educadores e educando”. Portanto, visando investigar como as relações étnico-raciais estão sendo inseridas em duas escolas municipais, foram analisados dois Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) que estão identificados pelas **Escolas A e B**. Além disso, analisamos os projetos educativos das respectivas escolas.

Para que esta discussão estivesse presente no PPP, houve inicialmente a aprovação da Lei nº 10.639/2003⁵⁸ que representa a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos espaços escolares. Esta lei surgiu a partir de deliberações do artigo 26 da LDBEN nº 9.394/1996. Esta lei estabelece: “[...] torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos sistemas de ensino público e privado. Desse modo, concordamos que a Lei nº 10.639/2003 representou um significativo avanço para as relações étnico-raciais, pois houve a sua garantia, através do currículo, nos espaços escolares. Este é um debate

⁵⁸ Em 2008 houve a alteração da Lei nº 10.639/03 para a Lei nº 11.645/2008 que inclui no currículo escolar a história e cultura afro-brasileira e indígena.

emergente que segundo Santos (2010a) representa a efetivação de experiências sociais ora marginalizadas e que, atualmente, adquiriram visibilidade social, a exemplo da aprovação da Lei nº 10.639/2003.

Sendo assim, as escolas constituem-se espaços de formação dos sujeitos, bem como propiciam a conscientização a respeito da implementação das relações étnico-raciais. Freire (1979, p. 15) afirma sobre a importância do conceito de conscientização quando define:

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade.

Desse modo, entendemos que a conscientização foi significativa para a aprovação da Lei nº 10.639/2003, pois foi o fio condutor do combate ao silenciamento das relações étnico-raciais nos espaços escolares e, além disso, devemos promover em cada estudante uma reflexão crítica da realidade e a criticidade de que as leis estão para serem cumpridas.

Diante do debate pelo reconhecimento e tomando por base a análise de um PPP das duas escolas da Rede Municipal de João Pessoa, observamos que as discussões sobre as relações étnico-raciais estão implícitas no PPP da **escola A**⁵⁹. No terceiro capítulo abordou-se sobre o percurso teórico-metodológico onde dialogamos sobre os critérios utilizados para a seleção e, posterior análise dos PPP, bem como justificamos o uso das categorias e da metodologia de análise. Assim, as análises foram obtidas através dos PPP e dos projetos educativos baseada em Lüdke e André (2013).

Assim, no PPP da **Escola A** as relações étnico-raciais deram-se em torno dos: “[...] projetos transdisciplinares para auxiliar o grupo na teorização de suas práticas e conquistando espaços para alcançar os objetivos” (JOÃO PESSOA, 2014, p. 14). Entendemos que a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº 01/2004) asseguram que as relações étnico-raciais devem ser inseridas nessas escolas através da realização de projetos. Esta discussão está em concordância com o terceiro artigo da Resolução SEDEC/CME/PMJP nº 02/2007 quando afirma:

⁵⁹ O PPP da Escola A estrutura-se em uma apresentação; a infraestrutura; uma justificativa; o referencial teórico-metodológico; os objetivos gerais e específicos; um diálogo sobre gestão escolar; a organização do trabalho pedagógico e, por último a organização e acompanhamento do PPP, além dos anexos os quais constam um plano administrativos, plano de especialistas, regimento interno e os projetos.

[...] 1ª para todas as disciplinas do currículo escolar, em especial para as áreas de Artes, Literatura e História Brasileira, como recomenda o art. 26-A
2ª Lei 10.639/03, tornam obrigatórios, simultaneamente, ao enfoque transversal, o ensino e o estudo de conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com ênfase nos contextos locais. (JOÃO PESSOA, 2007, p. 1).

Neste sentido, houve uma intensa luta no estado da Paraíba e no município de João Pessoa para que ocorresse a obrigatoriedade das relações étnico-raciais nos espaços escolares. Além disso, a elaboração de projetos educativos também é um dos instrumentos que contribuem para que este debate ocorra, ou seja, tornar um debate, que foi muito ausente, e precisa ser mais presente nos espaços escolares.

Esta discussão está presente no PPP da **Escola A**, especificamente no item sobre a “gestão” quando aborda sobre a existência de “[...] respeitar outras verdades outras culturas [...]” (JOÃO PESSOA, 2014, p. 21). Sem dúvida, o respeito deve haver, mas, ainda precisamos lutar pelo reconhecimento e valorização para que a gestão dessa escola possa desenvolver práticas pedagógicas que visem à implementação das relações étnico-raciais. Assim, Santos (2010a, p. 115) aborda como “[...] reconhecimento de diferentes práticas e atores sociais [...]”.

Outra discussão feita e que está presente no item “Organização do Trabalho Pedagógico” dá-se em torno das seguintes metas: “[...] envolvendo todos os componentes curriculares (JOÃO PESSOA, 2014, p. 21); [...] Planejamento e elaboração de Projetos transdisciplinares (JOÃO PESSOA, 2014, p. 24); Organização de eventos socioculturais (JOÃO PESSOA, 2014, p. 24)”. Esses projetos devem estar articulados com todos os componentes curriculares para efetivarmos um trabalho interdisciplinar. Compreendemos que a partir dessas práticas pedagógicas curriculares podemos implementar as relações étnico-raciais nos espaços escolares.

A Lei nº 10.639/2003 quando relaciona os conteúdos programáticos pontua: “[...] incluirá o estudo de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil” (BRASIL, 2003a, p. 1).

Entendemos que um dos caminhos para garantir o debate sobre as relações étnico-raciais nos espaços escolares dá-se através dos conteúdos programáticos presentes no currículo escolar. Sendo assim, estes devem refletir e valorizar a formação cultural do povo brasileiro. Devemos lutar por um currículo libertador, ou seja, que evidencie todas os sujeitos

sociais (estudantes, professores e profissionais da educação), que estão emergidos nos espaços escolares (FREIRE; SHOR, 1986).

A escola se torna um cenário de disputa das diferenças culturais que coabitam em um mesmo espaço e se fazem presentes no ambiente escolar. Giroux e Simon (2006, p. 95) afirmam que “[...] trata-se, sim, de um apelo a uma política da diferença e do fortalecimento do poder, que sirva de base para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica através das vozes e para as vozes daqueles que são quase sempre silenciados”. Compreendemos que esse debate precisa de um tempo para se efetivar na prática, mas essa busca fez-se presente por meio dos movimentos sociais que buscavam a implementação de um currículo que esteja em consonância com as necessidades da sociedade, sobretudo, que seja um currículo inclusivo e ao mesmo tempo crítico diante das heterogeneidades nos espaços escolares.

O Plano de Ação Administrativo⁶⁰, presente no PPP da **Escola A** caracteriza-se por “[...] articular as ações de todos os segmentos, de conduzir o Projeto Pedagógico da escola, de priorizar as questões pedagógicas e de manter o ânimo de todos na construção do trabalho educativo” (JOÃO PESSOA, 2014, p. 31). Observamos que as relações estão sendo dialogadas neste plano por meio de:

[...] assimilar a **realidade cultural brasileira** para o exercício da cidadania. (JOÃO PESSOA, 2014, p. 31, grifo nosso).

[...] Posicionar de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações utilizando o diálogo como forma de mediar e de tomar decisões coletivas. (JOÃO PESSOA, 2014, p. 31).

Notamos que existe uma preocupação com a formação dos educandos. Assim, defendemos que essa formação deve contemplar o debate sobre as relações étnico-raciais nos espaços escolares, pois somos descendentes desses povos e, portanto, não devemos mascarar a sua contribuição cultural, social e política na nossa formação. Partindo desse pressuposto, concordamos com Silva e Dias (2013, p. 83) quando reforçam a necessidade de reafirmarmos a nossa identidade. Assim, as autoras afirmam que: “[...] para o contexto de uma educação antirracista, significa dizer que cada um pode ser um, ou seja, ter o direito a sua individualidade respeitada”.

Dessa forma, para tornar uma ausência cada vez mais presente, precisamos de uma reflexão sobre a identidade, pois a partir dela haverá o reconhecimento, visibilidade e a

⁶⁰ Segundo o PPP da Escola A, o plano administrativo surgiu “[...] através de estudos realizados em anos anteriores, sentiu que há necessidade de um trabalho mais intensivo no que se refere à aprendizagem e ajustamento” (JOÃO PESSOA, 2014, p. 31).

consciência dos direitos sociais. Essa deve ser a principal reivindicação a ser implementada no espaço escolar onde cada sujeito possa manifestar-se culturalmente sem haver uma censura ou ato discriminatório. No Plano de Ação⁶¹ existem um diálogo acerca das relações étnico-raciais:

[...] Implementar os projetos pedagógicos existentes na escola visando à construção da cidadania escolar de valorização dos educandos enquanto sujeitos, protagonistas da aprendizagem, resgatando os valores humanos, os culturais e de identidades dos mesmos. (JOÃO PESSOA, 2014, p. 36).
 [...] Organização de eventos socioculturais e educativos. (JOÃO PESSOA, 2014, p. 41).

Neste plano, ainda, permanece uma discussão invisibilizada sobre as relações étnico-raciais na **Escola A** que, segundo a Resolução SEDEC/CME/PMJP nº 02/2007, aborda sobre as práticas pedagógicas que visem ao combate à discriminação e ao preconceito.

Um dos caminhos que acreditamos ser eficaz dá-se através da organização de projetos educativos que promovam a implementação das relações étnico-raciais nos espaços escolares os quais devem contar com a colaboração dos profissionais da educação que estão inseridos nas escolas. Esse processo de conscientização defendida por Freire (1979, p. 17, grifo do autor) torna-se cada vez mais necessário e problematiza: “[...] não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”. Assim, as relações étnico-raciais quando estão presentes no PPP representam uma significativa conquista social, a concretização e institucionalização nos espaços escolares. Assim, Flores (2006, p. 67) ratifica que o: “[...] processo não acaba com a lei na sala de aula, entretanto, contribui na construção da negritude e avança sobre os referenciais curriculares da etnicidade na história que se afirma no tempo presente como diversidade cultural [...]”.

Observamos que ainda precisamos avançar nas discussões no interior das escolas, pois as práticas discriminatórias acontecem no cotidiano escolar e, em muitos casos, são invisibilizadas ou desconhecidas pela equipe pedagógica nesses espaços de formação. Portanto, este debate se torna cada vez mais urgente em nossas escolas nas quais o discurso deve estar articulado com o contexto sociopolítico dos sujeitos.

A discussão sobre as relações étnico-raciais representa um avanço para a efetivação de que, a partir do diálogo, podemos transformar a realidade, ou seja, com base em experiências

⁶¹ De acordo com este documento, este plano “[...] visa orientar e direcionar o planejamento das nossas ações profissionais, de forma flexível (JOÃO PESSOA, 2014, p. 36)”.

sociais feitas anteriormente, podemos refletir sobre qual caminho é o mais apropriado para que esta temática seja efetivada nos espaços escolares. Assim, esta discussão coaduna com as sociologias das ausências e das emergenciais, propostas por Santos (2010a).

Nessa perspectiva, observamos que existem documentos da própria escola que orientam possibilidades de inclusão, a exemplo do Regimento Interno. De acordo com o Regimento Interno da **Escola A**, a comunidade escolar deverá trabalhar coletivamente na construção do Projeto Político-Pedagógico, considerando:

O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (JOÃO PESSOA, 2014, p. 52, grifo nosso).

[...] a **realidade sócio cultural da comunidade, com vistas à elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola** e com o intuito de subsidiar o planejamento da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa (JOÃO PESSOA, p. 55, grifo nosso).

[...] Coordenar **projetos** visando aprimorar ação pedagógica (JOÃO PESSOA, 2014, p. 55, grifo nosso).

Desenvolver e coordenar atividades de campo, numa perspectiva **interdisciplinar** (JOÃO PESSOA, 2014, p. 59, grifo nosso).

Projetar atividades lúdicas, através de oficinas pedagógicas (JOÃO PESSOA, 2014, p. 59, grifo nosso).

Participar de todas as atividades sociais, **culturais**, cívicas e recreativas da escola (JOÃO PESSOA, 2014, p. 64, grifo nosso).

Não sofrer nenhum tipo de discriminação: de raça, cor, religião, condição social (JOÃO PESSOA, 2014, p. 64, grifo nosso).

Participar de todas as atividades sociais, culturais, cívicas e recreativas da escola (JOÃO PESSOA 2014, p. 64, grifo nosso).

O **currículo** envolve o conjunto de decisões e ações voltadas para a consecução dos fins e objetivos educacionais, consubstanciados no Projeto Político Pedagógico da Escola (JOÃO PESSOA, 2014, p. 68, grifo nosso).

Entendemos que se torna necessário quebrar o silêncio, buscar o diálogo e reivindicar a sua efetivação no espaço escolar para que seja gerado um processo de conscientização de que a mudança é possível e ela se faz presente com a união de todos os segmentos da sociedade.

A análise do PPP da **Escola A** nos fez refletir o quanto precisamos avançar nas discussões acerca das relações étnico-raciais. Este precisa ser um debate cotidiano e obrigatório no espaço escolar, pois, ainda é insuficiente perante a legislação que ora apresentamos. Desse modo, lutar contra o silêncio torna-se necessário para que haja a sua efetivação no cotidiano escolar. Um dos objetivos desta pesquisa foi analisar o PPP de duas escolas municipais de João Pessoa, bem como os projetos educativos elaborados pelos profissionais da educação destas escolas-campo. Diante disso, os projetos educativos

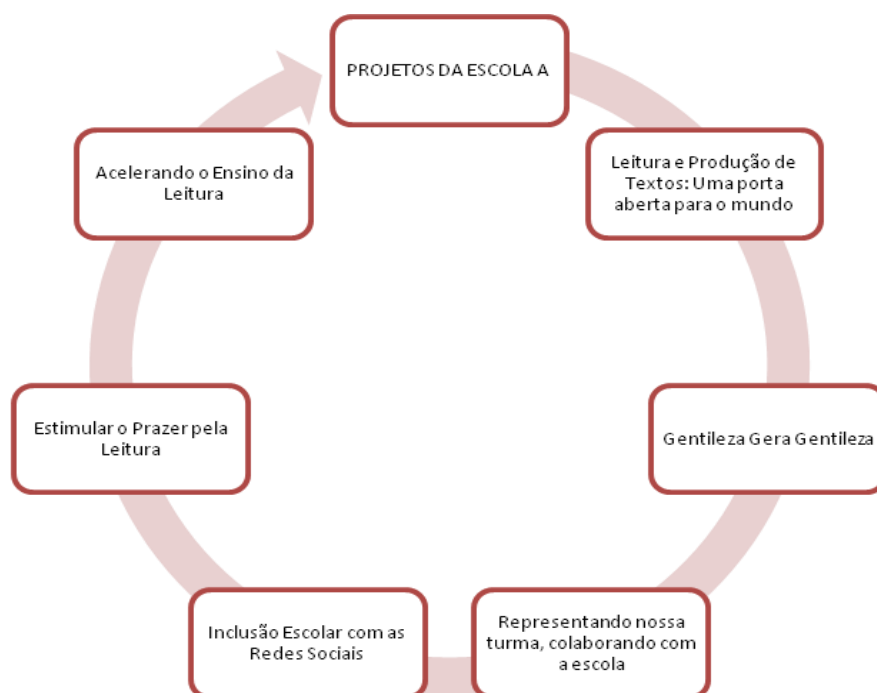
elaborados pelos professores e especialistas representam um “aprofundamento dos conhecimentos” e partem das demandas sociais de cada escola.

Na **Escola A** os projetos abordaram desde conteúdos relacionados à leitura até ao comportamento do aluno, tais como: o projeto “Leitura e Produção de Textos: uma porta aberta para o mundo” que visa “[...] atender aos estudantes do Ensino Fundamental I, II e Segmento EJA, a motivá-los à prática da leitura e escrita e que lhes dê a possibilidade de produzi-las e reproduzi-las de diversas maneiras (JOÃO PESSOA, 2014, p. 75)”.

O projeto “Gentileza Gera Gentileza” visa melhorar o comportamento dos estudantes; o Projeto “Representando nossa turma, colaborando com a escola” tinha como objetivo a eleição de um representante de cada turma, que iria articular-se com a direção da escola para juntos resolver as demandas da escola. Já o projeto “Inclusão Escolar com as Redes Sociais” visa discutir sobre a inserção dos estudantes no mundo digital e os dois últimos projetos, intitulados “Estimular o Prazer pela Leitura” e “Acelerando o Ensino da Leitura”, preocupou-se em estimular a leitura dos estudantes a tal ponto que essa prática vire um hábito.

Assim, ilustramos os diferentes projetos presentes na **Escola A**.

Figura 5 - Projetos da Escola A



Fonte: Elaborado pela autora, com base no PPP da Escola A (2015).

Após uma análise minuciosa, observamos que o diálogo sobre as relações étnico-raciais nesses projetos foi invisibilizado pela **Escola A**, tornando-o cada vez mais necessária a sua presença no PPP e nos Projetos Educativos desenvolvidos pela escola. De tal modo que Santos (2002, p. 246) afirma que: “[...] o objetivo da sociologia das ausências é transformar

objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças [...]”. Portanto, as escolas são espaços que propiciam a busca pelo conhecimento e é um espaço para a desconstrução do silêncio que, ainda, permanece em nossas escolas. Tendo em vista o combate ao silenciamento, as relações étnico-raciais estão sendo objetivadas da seguinte forma nos Projetos Educativos:

[...] Estimular e motivar o gosto pela leitura visando o desenvolvimento de competências e habilidades com enfoque **interdisciplinar** e vistas no desempenho do aluno no processo ensino-aprendizagem na escola (JOÃO PESSOA, 2014, p. 77, grifo nosso).

[...] **Propor intervenções pedagógicas contra a prática da violência e a favor da vida e da paz**, por meio de leitura de textos, apresentação de teatro, vídeos e oficinas (JOÃO PESSOA, 2014, p. 77, grifo nosso).

[...] O Projeto Gentileza gera Gentileza propõe-se a criar condições necessárias que facilitem a prática dos valores como: Ética, Democracia, **Justiça, cidadania, respeito**, solidariedade, responsabilidade e entre outros... (JOÃO PESSOA, 2014, p. 85, grifo nosso).

[...] Aprender a ser cidadão e cidadã é aprender a agir acima de tudo com esses valores acima citados. **Aprender o exercício do diálogo nas mais diferentes situações**. Esses valores e essas atitudes precisam ser aprendidos e desenvolvidos pelos nossos alunos e por toda a comunidade escolar, portando a escola é o espaço de facilitação deste aprendizado (JOÃO PESSOA, 2014, p. 85, grifo nosso).

[...] Desenvolver atividades socioeducativas através de reuniões, oficinas de sensibilização, **rodas de diálogos e palestras envolvendo alunos, familiares, professores e funcionários disseminando a cultura da paz** (JOÃO PESSOA, ESCOLA A, 2014, p. 86, grifo nosso).

[...] **Trabalhar leitura diversificada** (JOÃO PESSOA, 2014, p. 101, grifo nosso).

A partir da análise dos Projetos Educativos no PPP da **Escola A** podemos inserir esta temática através dos componentes curriculares como o português, a literatura, a história (JOÃO PESSOA, 2007). Além disso, com base nessa perspectiva, a Resolução SEDEC/CME/PMJP nº 02/2007, também, assegura que no currículo escolar deve ser “[...] obrigatório, a cada bimestre, a inclusão de um tópico de estudo referente à temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Tal fato merece uma reflexão, pois com base em uma leitura diversificada podemos pensar a história; concretizar os projetos transdisciplinares visando dar destaque à cultura afro-brasileira.

Nesse sentido, concordamos com Apple (2006b, p. 71) quando afirma que “[...] o esforço democrático de ampliar os direitos dos povos às políticas e práticas da escolarização” vão ampliar o debate das relações étnico-raciais no cotidiano da escola e nas práticas dos movimentos sociais.

É evidente que tanto no PPP quanto nos Projetos Educativos da **Escola A** essa realidade ainda não condiz com a obrigatoriedade assegurada pela legislação mencionada no decorrer deste trabalho. Além disso, devemos seguir em oposição ao pensamento de Giroux e Simon (2006, p. 94-95) quando afirmam que “as escolas seriam uma forma particular de vida organizada com o objetivo de produzir e legitimar os interesses econômicos e políticos das elites empresariais, ou o privilegiado capital cultural dos grupos da classe dominante”. Entendemos a escola sob o olhar de um cenário em disputa, pois representa um lugar heterogêneo e de lutas sociais onde as relações étnico-raciais reivindicam seu espaço no contexto de formação.

Portanto, no PPP desta escola não existiu uma especificidade sobre quais aspectos socioculturais estiveram nas discussões. Pensamos que devemos tornar essas lacunas em presenças nos espaços escolares e ao mesmo tempo retornarmos as ações ocorridas no passado para que possamos buscar os caminhos da concretização das relações étnico-raciais (SANTOS, 2010a). Sendo assim, Gomes (2011, p. 145) corrobora com este pensamento quando afirma que o “[...] objetivo da sociologia das ausências é transformar as ausências em presenças”. Enquanto para a autora a sociologia das emergenciais assim se define:

[...] consiste em proceder uma ampliação simbólica dos saberes, das práticas e dos agentes, de modo a identificar neles as tendências de futuro (o *ainda-não*) sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração. (GOMES, 2011, p. 147, grifo da autora).

Diante dessa realidade ficamos com um sentimento de impotência e uma enorme necessidade de mudá-la a fim de que a luta dos movimentos sociais esteja alicerçada no diálogo, na efetivação e na implementação das relações étnico-raciais nessa escola-campo. Dessa forma, devemos lutar contra a ‘pedagogia das ausências’⁶², e por uma pedagogia das emergenciais⁶³ para que o diálogo acerca das relações étnico-raciais seja implementado em nossas escolas. Apple (2006a, p. 110) afirma: “[...] Há evidência de que uma resposta diferente das escolas à política do conhecimento oficial pode levar a resultados muito diferentes” e isso pode ser construído no trabalho pedagógico coletivo e registrado no PPP da

⁶² Segundo Gomes (2011, p. 146, grifo da autora) a “*pedagogia das ausências* que desvele que há uma realidade, saberes e lógicas ativamente produzidos pelos movimentos sociais, pela comunidade negra e pelo movimento negro”.

⁶³ De acordo com Gomes (2011, p. 147) o conceito de uma pedagogia das emergências “configura-se a partir de uma [...] superação da carência social, econômica e política causada pelo racismo é colocada pelas ações afirmativas como possibilidade e como projeto e, por isso, está no campo das expectativas sociais”.

escola. Nessa perspectiva, concordamos com Paulo Silva (2012, p. 123) quando afirma: “identifica-se nas políticas públicas educacionais uma tendência a tratar as políticas de promoção de igualdade racial de forma circunscrita e pontual, sem tomar parte de forma consistente em programas e projetos educacionais mais amplos”. Assim, posicionamo-nos por uma ação transformadora nos espaços escolares e não escolares.

4.3 As relações étnico-raciais na Escola B no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no projeto educativo “Inclusão e diversidade no cotidiano escolar”

A luta dos movimentos sociais pela efetivação de um diálogo e pela implementação de uma educação antirracista é histórica. O diálogo centra-se, no Brasil desde a Constituição Federal de 1988 até ao Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13005/2014). Diante desse panorama nas políticas educacionais reforçamos a necessidade de intensificarmos os debates e a luta das relações étnico-raciais nos espaços escolares. Esse diálogo necessita ser problematizado entre e por todos os profissionais da educação por meio do PPP (JOÃO PESSOA, 2007). Portanto, tanto no PPP quanto no Projeto Educativo da **escola A** as relações étnico-raciais foram trabalhadas através da interdisciplinaridade, na gestão e na organização curricular da escola.

A **Escola B** exemplifica a efetivação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Nesse sentido, após a análise deste PPP, observamos que a escola tomou por base a pedagogia libertadora de Paulo Freire cujas categorias de análise foram o diálogo e a conscientização.

O diálogo se torna um elemento necessário durante a elaboração de um PPP a ser executado na escola, conforme afirma Freire (1992, p. 10):

[...] buscava um diálogo entre elas de que pudesse resultar a necessária ajuda mútua que, por outro lado, implicando uma intensidade maior da presença das famílias nas escolas, pudesse ir aumentando a conotação política daquela presença no sentido de abrir canais de participação democrática a pais e mães na própria política educacional vivida nas escolas [...].

Esta necessidade da participação dos sujeitos que estão inseridos nas escolas torna-se necessária na elaboração desse documento. Neste sentido, concordamos com Veiga (1995, p. 13) quando afirma que o PPP: “[...] é constituído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”. Diante da defesa de que todos os sujeitos participam desse processo de construção do PPP, entendemos que a **Escola B** se torna

um exemplo a ser seguido pelas demais escolas, quando implementa as relações étnico-raciais nos espaços escolares, conforme análise a seguir:

[...] Escola em seu trabalho pedagógico e educacional enfatiza a necessidade de alcançar uma educação centrada no respeito e valorização das diferenças, destacando a mudança de paradigma acerca da educação inclusiva (JOÃO PESSOA, 2014, p. 5).

[...] Buscamos uma escola que construa conhecimento, que seja baseada na integração e reflexão de sujeitos que aprendem e ensinam, possibilitando a vivência de valores como ética, justiça, respeito e igualdade (JOÃO PESSOA, 2014, p. 8).

Construir o Projeto Pedagógico é reafirmar os fundamentos teórico-metodológicos que embasam esse projeto escolar, ratificando o compromisso social e político com a democratização da sociedade e da educação escolar pública de qualidade, na perspectiva de possibilitar condições de vida mais justa, democrática e igualitária para toda a população (JOÃO PESSOA, 2014, p. 14).

A proposta pedagógica da escola norteia o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, fundamentada em concepções educacionais diversificadas e organizada (JOÃO PESSOA, 2014, p. 22).

Embasado na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação do Plano de Curso e na sistematização das aulas, o planejamento será vivenciado numa atitude crítica permanente diante do trabalho pedagógico, de forma que possibilite a equipe de profissionais da escola, conhecer, se apropriar e participar da construção do projeto educacional através da ação-reflexão-ação. (JOÃO PESSOA, 2014, p. 27).

Percebemos que o diálogo está relacionado com a leitura do mundo de cada profissional que contribuiu na elaboração do PPP e do projeto educativo desenvolvido em 2014, pois requer que cada sujeito dialogue com o outro visando promover a criticidade de cada um. Diante disso, os diálogos para as relações étnico-raciais devem combater qualquer ato discriminatório, devendo ser valorizados nos espaços escolares. Neste sentido, concordamos com Arroyo (2010, p. 113) quando afirma que o “[...] diálogo tem privilegiado estratégias de combate ao racismo na sociedade e no sistema de ações educativas”. Além disso, Freire (1987, p. 44), também, assegura a respeito do diálogo quando afirma:

[...] existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Em busca dessa transformação social e a importância da implementação das relações étnico-raciais, a escola [...] é um dos principais agentes responsáveis tanto por manter e

alimentar como também criar novas estratégias inclusivas no combate às discriminações por raças, gênero, etnia [...] (JOÃO PESSOA, 2014, p. 23). Dessa forma, o espaço das relações étnico-raciais neste PPP baseia-se no reconhecimento cultural e em promover ações educativas contempladas nessa escola. Constatamos que uma das abordagens desta temática nesses documentos deu-se:

[...] baseado na concepção de educação solidária **a construção do projeto Pedagógico surge como aspiração dos educadores engajados na luta contra a exclusão e seletividade, presentes na sociedade e na escola ao longo da história da educação brasileira**, marcada pelo autoritarismo que concedeu privilégios e discriminação. (JOÃO PESSOA, 2014, p. 16, grifo nosso).

De fato, precisamos incluir as relações étnico-raciais através de um diálogo que gere o fortalecimento, valorização da identidade e a busca pela igualdade racial em nossas escolas, conforme McLaren (1997, p. 139) afirma: “[...] Enquanto a cultura branca, como a estrutura cultural definidora para as transações branco-étnicas, definir os limites para todo o pensamento sobre as relações humanas, não poderá haver projeto para a igualdade racial [...]”. Concordamos com este autor quando afirma que ainda predomina a cultura branca em nossas escolas e, por sua vez, lutarmos pela efetivação de todas as culturas no cotidiano escolar.

Este é um diálogo cada vez mais presente e necessário e que muitas vezes é desconstruído na prática pedagógica, pois, ainda, é recorrente em nossas escolas o trabalho com a cultura negra e indígena ‘apenas’ em datas comemorativas, mas um trabalho de conscientização e dialógica a respeito da sua luta política, cultural e educacional no cotidiano escolar. Destarte, o diálogo na perspectiva freireana se dá “[...] precisamente não apenas com sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro” (FREIRE, 1992, p. 60). Portanto, o diálogo se torna um meio para que as relações étnico-raciais tenham seu espaço garantido e efetivado nas escolas.

Paulo Freire dialoga com os sujeitos acerca da necessidade de conscientizarmos sobre os nossos direitos sociais e lutarmos com os sujeitos para uma mudança social. No nosso caso, essa luta dá-se em torno da efetivação das relações étnico-raciais nos espaços escolares por meio da Lei nº 10.639/2003 e por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 01/2004), dentre outros documentos que asseguram a sua obrigatoriedade nas escolas. Portanto, os movimentos sociais assumem essa relevância em

nossa sociedade a fim de que não permaneça no silenciamento diante de uma situação de opressão.

Com isso, houve uma luta política, social, econômica e educacional para conseguir a sua liberdade. Com base nessa perspectiva, Freire (1959, p. 23) assevera sobre a participação da sociedade nas decisões políticas: “[...] toda atualidade é dinâmica e se nutre, entre outros valores, dos que se situam no ontem do processo”. Neste sentido, visando promover esse processo de conscientização, no que diz respeito à importância das relações étnico-raciais, a comunidade escolar contribuiu para o reconhecimento das diferentes raças e etnias existentes na sociedade. Assim como está ratificado na visão estratégica do PPP da **Escola B** quando assevera que nós devemos reconhecer: “[...] o ser humano na sua individualidade e coletividade, respeitando os seus direitos, as suas crenças, etnia, dignidade e os seus valores éticos e morais” (JOÃO PESSOA, 2014, p. 6). Com base nessa perspectiva, Freire (1987, p. 40) problematiza o “[...] anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada”.

No PPP da **Escola B** a conscientização dá-se da seguinte forma:

[...] fortalecendo as relações interpessoais com o trabalho coletivo norteado por uma prática transformadora que prepara para o exercício da cidadania com consciência, responsabilidade, criticidade e organização (JOÃO PESSOA, 2014, p. 7).

Incentivar a participação coletiva, dinâmica e democrática de todos os segmentos da Escola na construção, no acompanhamento, implementação e avaliação da Proposta Pedagógica da Escola (JOÃO PESSOA, 2014, p. 17).
Articular princípios relacionados à liberdade consciente, ética, solidariedade, gestão democrática, inclusão, respeito às diferenças sociais, étnicas, religiosas, de gênero, de orientação sexual, condição física, através do desenvolvimento de projetos pedagógicos e educacionais (JOÃO PESSOA, 2014, p. 17).

De acordo com a pedagogia libertadora de Paulo Freire, a conscientização está relacionada com a “participação coletiva”, “trabalho coletivo”, ou seja, Freire (1967, p. 36) assevera que:

[...] sempre lhe pareceu, dentro das condições históricas de sua sociedade, inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço.

Entendemos que a partir da conscientização podemos refletir sobre e como as relações étnico-raciais estão sendo efetivadas nos espaços escolares. Essa luta torna a escola um

espaço em disputa e ao mesmo tempo marcado pelas relações de poder. A inclusão das relações étnico-raciais pode ocorrer sob a forma de projetos e de transdisciplinaridade, mas em nenhum momento devemos trabalhá-la apenas em datas comemorativas. Tal fato demonstra a importância de estimularmos, cada vez mais, políticas de ações afirmativas que visem ao reconhecimento e valorização de cada cultura.

Destarte, no PPP ratifica:

Na mesma medida a escola deixa de ser o terreno da exclusão de crianças negras e indígenas, para se tornar um espaço de intervenção pedagógica de combate ao racismo e de promoção da igualdade racial. Vão desaparecendo as ações solitárias das salas de aulas e emergindo projetos coletivos (JOÃO PESSOA, 2014, p. 30).

Entendemos que precisamos avançar para conseguir uma consciência crítica dos sujeitos que estão envolvidos no processo de elaboração e de construção do PPP e, além disso, buscar novas práticas pedagógicas que contemplem as relações étnico-raciais nos espaços escolares. Portanto, o processo de conscientização requer uma leitura crítica da realidade. Neste caso torna-se importante a sua conscientização, pois se não fosse ela não teríamos a aprovação dos documentos mencionados no terceiro capítulo, bem como os documentos analisados para esta investigação, que asseguram o direito de sua inclusão no processo educacional.

Entendemos a conscientização a partir da leitura crítica da realidade. Desse modo, a partir da leitura do PPP da **Escola B**, percebeu-se uma preocupação em desenvolver ações de conscientização com os profissionais da educação que estão imersos na realidade escolar visando transformar a sua realidade como está assegurado: “[...] inclusão da história e cultura da África no currículo escolar se destaca pela intensa mobilização social e pela competência metodológica produzida à margem do sistema oficial de ensino” (JOÃO PESSOA, 2014, p. 30). Sendo assim, o debate sobre as relações étnico-raciais deve ser um diálogo permanente e conscientizador no cotidiano escolar. Segundo afirma Freire (1979, p. 7):

[...] O “conscientizar” não pode estar desvinculado de uma ação bem concreta e eficaz. Como se conhecer métodos de conscientização esgotasse – de forma enganosa – as exigências de compromisso dos educadores de hoje. Assim procedendo, estaríamos novamente caindo em dualismos perigosos, estéreis e esterelizantes.

Essa luta não surgiu de forma aleatória nas políticas educacionais, mas com base no combate ao silenciamento e, posteriormente, através de um processo de conscientização,

assim como foi construído no PPP da **Escola B** quando afirmou a respeito da obrigatoriedade das relações étnico-raciais por meio da:

[...] alteração dos artigos 26 e 79 da lei 9.394/96 de Diretrizes da Educação-LDB, através da lei 10.639/03, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” é entendida como um passo importante a caminho de uma didática que valorize a diversidade étnico-racial e cultural presente no Brasil. Esta lei incorpora ao conceito inclusão, o direito inerente a todas as pessoas de ser tratadas em condições de igualdade, independente de sua cor. (JOÃO PESSOA, 2014, p. 31).

Neste mesmo documento observamos um diálogo acerca da constituição das relações étnico-raciais no Brasil, de acordo com a seguinte afirmação: “[...] A inclusão da história e cultura da África no currículo escolar se destaca pela intensa mobilização social e pela competência metodológica produzida à margem do sistema oficial de ensino [...]” (JOÃO PESSOA, 2014, p. 30). Então, entendemos que essas leis citadas no PPP representam a luta pela garantia da sua inserção no espaço escolar. Por isso, a luta por uma educação antirracista reflete as necessidades das leis em conjunto com as reivindicações dos movimentos sociais que lutam por seu cumprimento nos ambientes escolares.

Neste sentido, concordamos com a proposta acima, pois esta temática deve estar inseparável da realidade escolar. Assim, concordamos com Freire (1979, p. 15) que a: “[...] palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”. Portanto, não podemos admitir como profissionais da educação que tal fato ainda não esteja presente em nossas escolas, pois esses povos que contribuíram para a formação do Brasil trazem em suas veias uma luta e uma riqueza cultural as quais devemos valorizar e respeitar.

O projeto educativo **“Inclusão e Diversidade no Cotidiano Escolar”** visa dialogar sobre os atos discriminatórios que por ventura vêm ocorrendo na escola. Neste sentido, o tema inclusão e diversidade se torna um debate emergente nessa escola e através dos conteúdos programáticos possibilita a sua implementação. Assim em concordância com Freire (1987, p. 48) acreditamos que o diálogo começa a partir da escolha dos conteúdos programáticos. Neste sentido,

[...] a educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista

sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.

Em busca dessa construção com o outro surge esse projeto educativo que foi elaborado por especialistas, professores e estudantes. Além disso, esse projeto está estruturado em seis eixos, tais como: Diversidade Cultural, Alimentação Saudável, Sexualidade, Meio Ambiente, Construção de uma Cultura de Paz e Prevenção e enfrentamento ao uso e abuso de drogas. Portanto, as relações étnico-raciais estão sendo dialogadas no **Projeto “Inclusão e Diversidade Cultural”⁶⁴** que se justifica:

O tema Diversidade Cultural está presente diariamente no contexto brasileiro, expressando-se na música, dança, culinária, da nossa língua e entre inúmeras atividades em nosso cotidiano. A valorização da diversidade deve começar pela conscientização do professor, que muitas vezes nega sua própria ascendência (JOÃO PESSOA, 2014, p. 3).

Nessa escola houve um processo dialógico durante a elaboração do Projeto educativo quando declara que: “[...] em seu trabalho pedagógico e educacional enfatiza a necessidade de alcançar uma educação centrada no respeito e valorização das diferenças [...]” (JOÃO PESSOA, 2014, p. 6).

Diante dessa caracterização do projeto educativo “Projeto Inclusão e Diversidade no Cotidiano Escolar” detivemo-nos em analisar como as categorias diálogo e conscientização presentes na pedagogia libertadora de Paulo Freire estão sendo representadas através dos seguintes fragmentos

[...] Promover práticas inclusivas tendo na centralidade o desenvolvimento da leitura e da escrita, **visando o respeito à diversidade cultural, a promoção de uma cultura de igualdade, solidariedade e justiça social** [...] (JOÃO PESSOA, 2014, p. 6, grifo nosso).

Frente ao exposto, propõe-se o desenvolvimento de um conjunto de ações planejadas e articuladas **inter e transdisciplinarmente**, na perspectiva de corroborar para a formação de uma consciência cidadã e solidária. (JOÃO PESSOA, 2014, p. 5, grifo nosso).

A proposta de trabalho está focada no envolvimento da comunidade escolar com a implementação e implantação de ações frente aos comportamentos agressivos, intimidantes e **discriminatórios** causadores de desequilíbrio na relação entre as pessoas, a fim de preservar os direitos humanos de todos e todas, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, de quaisquer etnias, cor [...] (JOÃO PESSOA, 2014, p. 4, grifo nosso).

⁶⁴ O público-alvo desse projeto educativo contempla os estudantes do primeiro ao nono ano e, também, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Júri simulado sobre situação apresentada em reportagem envolvendo racismo. **Realização da semana da Consciência negra.** (JOÃO PESSOA, 2014, p. 11, grifo nosso).

Oficina: **Valorizando as diferenças.** (JOÃO PESSOA, 2014, p. 1, grifo nosso).

Neste sentido, serão considerados a valorização das atitudes do aluno e aluna enquanto pessoa, a sua dedicação, a participação, o desenvolvimento de habilidades e a demonstração de ações que evidenciem a **cidadania consciente na prática pela valorização da vida, o respeito à diversidade** [...] (JOÃO PESSOA, 2014, p. 1, grifo nosso).

Os múltiplos enfoques sobre a temática permitirá oferecer aos alunos (as), professores (as), pais e demais membros da comunidade escolar, informações concretas para auxiliá-los **no respeito à diversidade cultural e a inclusão social**, oferecendo-lhes elementos que facilitem os debates e a construção de uma escola pública inclusiva (JOÃO PESSOA, 2014, p. 9, grifo nosso).

Observamos que as categorias diálogo e conscientização estão presentes nesse projeto através das expressões como: *respeito à diversidade cultural, a promoção de uma cultura de igualdade, solidariedade e justiça social; valorizando as diferenças*, pois entendemos que essas ações educativas se dão com base em um diálogo que gere nos sujeitos uma reflexão crítica da realidade. Assim, acreditamos que uma relação dialógica dá-se com base em uma construção com o outro a fim de que haja um respeito de reconhecimento mútuo, conforme Freire (1992, p. 60):

O diálogo tem significação precisamente não apenas com sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro. Diálogo por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial.

Compreendemos que a relação entre o diálogo e a conscientização presente na pedagogia libertadora de Paulo Freire contribui com as relações étnico-raciais quando promovem ações educativas e uma reflexão crítica acerca da efetivação nos espaços escolares, conforme está ratificado a seguir:

[...] a sua dedicação, a participação, o desenvolvimento de habilidades e a demonstração de ações que evidenciem a cidadania consciente na prática pela valorização da vida, o respeito à diversidade [...] (JOÃO PESSOA, 2014, p. 15).

[...] Realização da semana da Consciência negra (JOÃO PESSOA, 2014, p. 11).

[...] formação de uma consciência cidadã e solidária (JOÃO PESSOA, 2014, p. 5).

Acreditamos que através das ações desse projeto podemos promover a conscientização dos estudantes a respeito do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação nesse espaço de formação.

Portanto, a dívida social para com esses povos se torna um desafio a ser superado pelos profissionais da educação, a exemplo do PPP e dos projetos da **Escola A**. Desse modo, Arroyo (2007, p. 21) problematiza sobre essa relação dialógica no espaço escolar a fim de que atenda às demandas sociais, quando afirma:

À medida que as sensibilidades se voltam para os sujeitos da ação educativa, para nossas identidades e saberes docentes e, sobretudo, para nosso trabalho, e à medida que temos outro olhar sobre os educandos, torna-se obrigatório ter outra visão sobre a prática escolar, os currículos, os tempos e seu ordenamento.

Com isso, essas demandas tornam-se essenciais nos Projetos Políticos Pedagógicos e nos Projetos Educativos desenvolvidos pelos profissionais da educação, haja vista que esta formação deve voltar-se para os sujeitos que estão inseridos no espaço escolar.

Devemos lutar contra qualquer prática discriminatória que, por ventura, possa existir em nossas escolas e, além disso, nunca esqueçamos de que não estamos fazendo nenhum ‘favor’ aos negros. Porém, estamos reconhecendo um direito adquirido através dos movimentos sociais e da obrigatoriedade assegurada pelas políticas educacionais e, além disso, deve ser encarado como um desafio para que possamos trabalhar com as diferentes raças nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar sobre as relações étnico-raciais em um programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB) tornou-se um desafio a ser enfrentado no cotidiano desta pesquisa, pois, infelizmente não existe uma linha de pesquisa que aborde diretamente esta temática. Diante desse cenário decidimos pesquisar sobre o espaço das relações étnico-raciais nos documentos nacionais como a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 01/2004); nos documentos estaduais: Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena” no Sistema Estadual de Ensino (RESOLUÇÃO CEE/SEE/PB nº 198/2010); e nos documentos municipais: Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da Temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Educação (RESOLUÇÃO SEDEC/CME/PMJP nº 02/2007) e em dois PPP e seus respectivos projetos educativos de duas escolas municipais de João Pessoa/PB.

Sendo assim, o objetivo geral foi compreender como as relações étnico-raciais estão sendo efetivadas nas políticas educacionais e implementadas nos PPP e nos Projetos Educativos de escolas municipais de João Pessoa, enquanto os objetivos específicos foram: Identificar as relações étnico-raciais na legislação nacional e local; interpretar como as relações étnico-raciais estão sendo implementadas na Resolução CEE/SEEC/PB nº 198/2010 e na Resolução CME/PMJP nº 2/2007, analisar como as relações étnico-raciais estão sendo incluídas nos Projetos Político Pedagógicos e nos Projetos Educativos de duas escolas municipais de João Pessoa/PB.

Nessa perspectiva procuramos compreender como as relações étnico-raciais estão sendo incluídas nos PPP e nos Projetos Educativos de duas escolas municipais de João Pessoa/PB. Para cumprir os objetivos utilizou-se como metodologia a análise documental proposta por Lüdke e André (2013), tendo como referencial teórico os fundamentos do educador Paulo Freire (1959, 1967, 1979, 1987, 1991, 1992, 1996) e o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2010a).

No primeiro capítulo abordamos sobre as relações étnico-raciais na Anped (2002-2013), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB) e no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH/UFPB) (2006-2013), ambos do *Campus I* - João Pessoa/PB. Neste capítulo constatamos a existência do GT-21 - Educação e Relações Étnico-Raciais, que

aborda sobre esta temática e concluímos que neste espaço acadêmico as discussões estavam centradas na identidade cultural e na formação docente. No Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) complementamos que as pesquisas de dissertações e teses estavam vinculadas às temáticas de identidade cultural, políticas de cotas e com os projetos desenvolvidos pelas escolas.

No segundo capítulo abordamos sobre a fundamentação teórica e descrevemos o percurso metodológico adotado para esta pesquisa. No terceiro capítulo dialogamos com as políticas educacionais para as relações étnico-raciais. Neste tópico, percebemos que não justifica alegarmos a falta de leis que assegurem a inserção desta temática no ambiente escolar. Pelo contrário, existem leis que asseguram a sua inclusão desde a educação infantil até o ensino superior, incluindo-as também nas modalidades de ensino. A legislação ora apresentada representa a luta dos movimentos sociais para que haja a sua implementação no espaço escolar. Devido à existência desses documentos, procuramos compreender a luta empreendida pelos movimentos sociais para a efetivação dessas políticas no ambiente escolar, acabando com o seu silenciamento no cotidiano escolar e sua inclusão no currículo.

No quarto capítulo procuramos compreender a inserção da legislação nacional, estadual e municipal sobre as relações étnico-raciais nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena” no Sistema Estadual de Ensino (Resolução CEE/SEE/PB nº 198/2010); a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da Temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Educação (Resolução SEDEC/CME/PMJP nº 02/2007) nos PPP e os Projetos Educativos de duas escolas municipais de João Pessoa/PB.

Portanto, este estudo se torna importante para as políticas educacionais devido à legislação nacional assegurar a obrigatoriedade das relações étnico-raciais a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), da Lei nº 10.639/2003, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº 01/2004) e dos Planos Nacionais de Educação, dentre outros documentos.

Os documentos nacionais analisados foram a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº 01/2004) que apontaram como as relações étnico-raciais devem ser inseridas através do currículo, da formação inicial e

continuadas dos professores e dos materiais pedagógicos utilizados pelos professores. Além disso, esses documentos, também garantem que estas discussões devem estar inseridas no PPP das escolas básicas. Concordamos que este é o caminho para que as relações étnico-raciais estejam inseridas no cotidiano escolar, mas precisamos garantir, o quanto antes, que este direito seja assegurado nos espaços escolares e não escolares.

No estado da Paraíba analisamos as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena” no Sistema Estadual de Ensino (Resolução CEE/SEE/PB nº 198/2010). Este documento assegura que, além dos caminhos mencionados na Lei nº 10.639/2003, a temática em estudo também possa ser inserida de forma transversalizada e articulada com outros componentes curriculares, isto é, através do currículo e da prática pedagógica dos professores.

Sendo assim, defendemos uma educação antirracista na escola a qual deve cumprir o seu papel de conscientizadora e inclusiva dos sujeitos que estão inseridos nesses espaços. Nessa perspectiva, cabe à escola inserir o debate e a legislação sobre as Relações Étnico-Raciais nos Projetos das Escolas.

Assim, focamos nosso estudo no município de João Pessoa/PB, onde analisamos as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena” no Sistema Estadual de Ensino e no Sistema Municipal de Educação e em dois PPP e os seus respectivos projetos educativos.

No PPP da **Escola A** o espaço das relações étnico-raciais deu-se de forma tímida através das expressões sobre a necessidade de cada professor trabalhar com a cultura dos diferentes povos e através do estímulo à cultura o qual foi problematizado por meio dos projetos educativos desenvolvidos pela escola.

Percebemos que apesar da luta dos movimentos sociais, a exemplo daquela realizada pelo Movimento Negro Unificado (MNU) dentre outros grupos sociais, o combate a uma educação antirracista em nossas escolas torna-se cada vez mais necessário. Essa falta de reconhecimento foi observada no PPP nessa escola, pois as relações étnico-raciais estavam articuladas apenas às manifestações culturais e não entendemos que esta seja a única forma de expressar pedagogicamente a história, a cultura e a militância desses grupos nas políticas educacionais.

No PPP da **Escola B** o debate sobre as relações étnico-raciais se inicia pela escolha do nome da escola, pois representa um líder do movimento negro. No PPP dessa instituição

existe uma preocupação em como implementar as relações étnico-raciais por meio do diálogo que busca um debate sobre o direito da sua cultura e da sua história política e social para que seja reconhecida e valorizada nesse espaço escolar. Com relação ao Projeto Educativo **“Inclusão e Diversidade no Cotidiano Escolar”** desenvolvido por essa escola apontamos que houve uma promoção de políticas culturais e o conhecimento acerca das diferentes culturas. Sendo assim, este exemplifica uma ação pedagógica positiva que busca o reconhecimento de que apesar das diferenças podemos efetivar a igualdade entre as raças no espaço escolar.

Diante das análises apresentadas no quarto capítulo observamos que existem dois Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) diferentes. O da Escola A, onde as relações étnico-raciais estão invisibilizadas e precisam ocupar um maior espaço nesta instituição e o da Escola B que apresentou um intenso diálogo sobre as relações étnico-raciais neste espaço escolar. Sendo assim, encontramos dois PPP com características antagônicas, duas visões diferentes acerca da temática em estudo. Assim, observamos que apesar da legislação ora analisada, existe uma distância entre a lei e a realidade escolar, porém, cabe a cada comunidade escolar a busca por implementação das relações étnico-raciais no espaço escolar.

Apesar dessa visibilidade conquistada, as políticas educacionais contaram com a contribuição e luta dos movimentos sociais que, desde os anos 1980, estão reivindicando por seu reconhecimento e em prol de uma educação antirracista. Nesta perspectiva, as escolas vêm combatendo qualquer prática discriminatória e preconceituosa que venha surgir no cotidiano escolar. Destarte, as relações étnico-raciais devem ser dialogadas entre educadores, educandos, pais e mães e a comunidade em seu entorno considerando a importância dos movimentos sociais.

Assim, compreendemos que a inclusão do debate e da legislação sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é um reconhecimento de uma dívida social com as raças que foram alijadas das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt21-educa%C3%A7%C3%A3o-e-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais>>. Acesso em: 05 jan. 2015

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: Faz sentido a ideia de um currículo oficial. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006a. p. 59-92.

_____. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

ARROYO, Miguel G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações étnico-raciais**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Revista Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, dez. 1999.

_____. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 jan. 2015.

_____. **Constituição do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer nº 03/2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Resolução nº01/2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB Nº 4 /2010a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Parecer nº 08/2012a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Resolução nº1/2012b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução CNE/CP RESOLUÇÃO Nº2/2015a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 23 out. 2015.

_____. **Decreto nº 10683/2003.** Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). 2003a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. **Estatuto da Igualdade Racial.** Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. 2010b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 21 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Saiba Mais - Programa Mais Educação.** 2015b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao?id=16689>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

_____. **Planalto. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/1990.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm. Acesso em 11 agos.2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº9394/1996).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 fev. 2015.

_____. **Lei nº 9.459, de 13 de Maio de 1997. Crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9459.htm. Acesso em: 24 jun. 2016.

_____. **Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD). Decreto nº 3.952, de 4 de Outubro de 2001.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3952.htm. Acesso em: 24 jun. 2016.

_____. **Lei Federal nº 10.639/2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Brasília, 2003b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2003/10.639.htm>>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. **Lei Federal nº 11.645/2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade de temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/11645.htm>. Acesso em: 13 fev. 2015.

_____. **Ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio e dá outras providências.** Lei nº 12.711 de 2012c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 21 fev. 2016.

_____. **Plano Nacional da Igualdade Racial (PLANAPIR).** Decreto nº 6872/2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>>. Acesso em: 12 set. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13005/2014a. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Fórum Nacional de Educação. Conferência Nacional de Educação. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação:** o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação – CONAE (Documento Final). Brasília: MEC, 2010c.

_____. **Conferência Nacional de Educação.** O Plano Nacional de Educação (PNE) na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração– CONAE (Documento Final). Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

CAPES. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Apresentação.** 2015. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ppgh>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. Educação das Relações Étnico-Raciais na Formação de professores (As) de História: uma prática extensionista. **Revista Cadernos Imboneiros**, v. 3, n. 02, p. 1-10. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br>>. Acesso em: 12 out. 2015.

COSTA, Carmen Cira Lustosa da. **A Secretaria.** Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/a-secretaria>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

DE PAULA, Benjamin Xavier. O Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira: da experiência e reflexão. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Ensinar e aprender história:** formação, saberes e práticas educativas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos Anos 90. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set, p. 234-252, 2002. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 mar. 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas denominadas “Estado Da Arte”. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, 2002 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

FERREIRA, Renato. Dez anos de promoção da igualdade racial: balanços e desafios. In: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

FLORES, Elio Chaves. **Cenas da Negritude**: africanidades e dramaturgia negra (1944-1966). 2009. p. 1-20. Disponível em: <<http://issuu.com/relaho/docs/historiaculturatrabajo/150>>. Acesso em: 19 out. 2015.

_____. **Etnicidade e ensino de História**: a matriz cultural Africana. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a06>>. Acesso em: 19 out. 2015.

_____. Nossos Patrimônios: diversidades culturais e direitos humanos. **Revista Salto para o futuro**, ano XXIII, boletim 24, p. 10-23, 2013. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br>>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. O conceito de “comunidade humana universal” na obra de Guerreiro Ramos. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 13, edição especial, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/issue/view/2811>>. Acesso em: 21 out. 2015.

FONSECA, Ivonildes da Silva. O movimento Negro da Paraíba: breve histórico. In: ROCHA, Solange Pereira da; FONSECA, Ivonildes da Silva. **População Negra na Paraíba** (Org.). Campina Grande: EDUEFCG, 2010.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em Processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. Revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra (primeira edição de 1967).

_____. **Educação e atualidade brasileira**. Recife: Universidade Federal do Recife, 1959. 139p.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos Freire, P. 1.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o Cotidiano do Professor**. Tradução de Adriana Lopez. Revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOHN, Maria da Glória. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio/ago. 2011.

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Revista Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/issue/view/1639/showToc>>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação dos professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Cotas Étnicas**. Palestra Ampliação do Acesso à universidade pública: uma urgência democrática. Belo Horizonte: UFMG, 09 maio 2003.

_____; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Revista Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Pensar a Educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOOGLE Maps. **Lócus da Pesquisa**. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/dir>>. Acesso em: 07 out. 2015.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

JOÃO PESSOA. PMJP\SEDEC. **A educação das relações étnico-raciais e o ensino da temática de história e cultura afro-brasileira e africana no Sistema Municipal de Educação**. Resolução nº 02/2007. João Pessoa: Conselho Municipal de Educação (CME), 2007. Disponível em: Conselho Municipal de Educação. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. **Diretriz Curricular do Município de João Pessoa/PB**. João Pessoa\Paraíba\Brasil: PMJP\SEDEC, jan. 2011.

_____. **Diretriz Curricular do Município de João Pessoa/PB**. João Pessoa\Paraíba\Brasil: PMJP\SEDEC, jan. 2012.

_____. **Lei Ordinária nº 13.035**, 19 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação 2015-2025 e dá outras providências. Semanário Oficial, João Pessoa-PB, 14 a 20 jun. 2015. Disponível em: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2015/06/2015_1481.pdf?4028d8>. Acesso em: 19 dez. 2015.

_____. PMJP\SEDEC. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino João Pessoa**. Vol. 1 - Ensino Fundamental (1ª à 4ª Série). João Pessoa: PMJP, 2004.

_____. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. ESCOLA A. João Pessoa: [s.n.], 2014.

_____. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. ESCOLA B. João Pessoa:[s.n],2014.

LOUREIRO, Bráulio Roberto de Castro; RIBEIRO, Danielle Cristine. Política social neoliberal: expressão da necessária relação estado/capital em tempos de crise estrutural do capital. **Revista Mediações**, Londrina, v. 16, n.1, p. 292-308, jan./jun. 2010.

LUCENA, Marcos. **IBGE**: Mangabeira é o bairro mais populoso e Gramame cresceu mais. Disponível em: <<https://paraibahoje.wordpress.com>>. Acesso em: 07 out. 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. Tradução de Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MORAES, Gisele Karin de. **História da Cultura Afro-Brasileira e Africana nas Escolas de Educação Básica**: Igualdade ou Reparação? 2009. Mestrado (Dissertação em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba/SP, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil. **Revista Ensaio**, 1994. Disponível em: <<http://www.cesgranrio.org.br/publicacoes/principal.aspx>>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**. Tese de Livre-Docência, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997

Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal da Paraíba (NEABI). **Apresentação**. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/neabi/>. Acesso em 15 jul. 2016.

NOGUEIRA, Regina Celly. As Singularidades do Bairro na Realização da Cidade. **Revista Geografares**, Vitória, v. 1, n. 1, jun. 2000. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/geografares/article/viewFile/1168/880>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Das Políticas de Governo a Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 mar. 2014.

ONU. **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**. 1968. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: 12 set. 2015.

_____. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. 2001. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: 12 set. 2015.

PARAÍBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena para o sistema estadual de ensino da Paraíba**. Resolução nº149/2010. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/8129384/pg-2-diario-oficial-do-estado-da-paraiba-doe-pb-de-21-09-2010>>. Acesso em: 15 out. 2015.

PEREIRA, William Eufrásio Nunes. Do Estado Liberal ao Neoliberal. **Revista INTERFACE**, Natal/RN, v. 1, n. 1, jan./jun. 2004.

PIMENTEL, Alessandra. O Método da Análise Documental: seu uso numa Pesquisa Historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de direitos humanos. In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006. p.11-42.

PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. **Impasses, resistências e singularidades na construção de Projetos Políticos Pedagógicos**: as formas de enfrentamento na implementação das políticas de formação dos profissionais da educação na UFPB. 2007. 287f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação de Campinas-SP, 2007.

_____; DIAS, Adelaide Alves. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica e nos cursos superiores: da releitura crítico-libertadora à formação permanente dos educadores nos desenhos curriculares. **Revista Salto para o futuro**, ano

XXIII, boletim 24, p. 10-23, 2013. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br>>. Acesso em: 12 out. 2015.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Educação e Relações Étnico-Raciais. **Revista Salto para o futuro**: educação e diversidade, ano XXIII, boletim 14, p. 14-19, 2013.

SADER, Emir. A construção da hegemonia pós-neoliberal In: _____. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. Entrevista. In: GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações étnico-raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Teoria e Prática Científica. In: SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científica**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. O Silêncio como Estratégia Ideológica no Discurso Racista Brasileiro. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 110-129, jan./abr. 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre, ano XXX, n. 3, v. 63, p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Tarcia Regina da; DIAS, Adelaide Alves. O Racismo sob a Forma de Violência Silenciosa e as contribuições da Pedagogia Institucional no seu enfrentamento. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 1, p.72-92, 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 21 fev.2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p.

SOUSA, Sandra Zákia; BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 36 set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a02v1236.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, set./dez. 2010.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

Associação Nacional De Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais 25ª Reunião Anual.** Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br>. Caxambu. MG. 2002.

_____. **Anais 26ª Reunião Anual: Novo Governo. Novas Políticas?.** Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br>. Poços de Caldas. MG. 2003.

_____. **Anais 27ª Reunião Anual: Novo Governo. Novas Políticas?** Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br>. Caxambu. MG. 2004.

_____. **Anais 28ª Reunião Anual.** Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br>. Caxambu. MG. 2005.

_____. **Anais 29ª Reunião Anual: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade- Desafios e Compromissos.** Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br>. Caxambu. MG. 2006.

_____. **Anais 30ª Reunião Anual: ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social.** Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br>. Caxambu. MG. 2007.

_____. **Anais 31ª Reunião Anual: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação.** Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br>. Caxambu. MG. 2008.

_____. **Anais 32ª Reunião Anual: Sociedade, cultura e educação: novas regulações?** Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br>. Caxambu. MG. 2009.

_____. **Anais 33ª Reunião Anual: Educação no Brasil: o balanço de uma década.** Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br>. Caxambu. MG. 2010.

_____. **Anais 34ª Reunião Anual: Educação e Justiça.** Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br>. Natal. RN. 2011.

_____. **Anais 35ª Reunião Anual: Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI.** Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br>. Porto de Galinhas. PE. 2012.

_____. **Anais 36ª Reunião Anual: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais.** Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br>. Goiania.GO. 2013.

PARAÍBA, UNIVERSIDADE FEDERAL DA. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.** Disponível em: [www. http://tede.biblioteca.ufpb.br](http://tede.biblioteca.ufpb.br):8080. Acesso em 25 de abril de 2015.

ANEXO A – LEI 10.639/2003

L10639

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Mensagem de veto

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

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

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

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

ANEXO B- A Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (RESOLUÇÃO CNE/ CP nº01/2004

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO**

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. (*)

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

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

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

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

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material

(*) CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no "caput" deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra
Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO C- Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" e da 'História e Cultura Indígena' no Sistema Estadual de Ensino (Resolução CEE/SEEC/PB nº198/2010)



**GOVERNO
DA PARAÍBA**

**Secretaria de Estado da Educação e Cultura
Conselho Estadual de Educação**

RESOLUÇÃO Nº 198/2010

REGULAMENTA AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DA "HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA" E DA 'HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA' NO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO.

O Conselho Estadual de Educação do Estado da Paraíba, no uso de suas atribuições e considerando:

- a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural aprovada pela UNESCO, em novembro de 2001;
- a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, celebrada pela 33ª reunião da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas, em 20 de outubro de 2005, e cujo texto foi aprovado pelo Brasil através do Decreto Legislativo nº 485/2006 (DOU de 22/12/06, p. 14 Col 01), e ratificado em 18 de março de 2007;
- a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, aprovada pela 107ª Sessão Plenária, a 13 de setembro de 2007;
- a Constituição Brasileira de 1988, Artigos 3º e 5º;
- a Lei 9394/1996 - LDB -Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996;
- a Lei 10.172/2001 que institui o Plano Nacional de Educação;
- a Lei 10.639/2003 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências;
- a Lei 11.645/2008, de 10 de março de 2008, que altera a Lei 9.394/94, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena";
- a Decreto 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3);
- o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – 2007;
- a Lei 8.043, de 30 de junho de 2006, que institui o Plano Estadual de Educação, item 9. Educação Indígena;
- a Resolução CNE/CEB nº 3/99, de 10 de novembro de 1999, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas;
- a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com base no Parecer CNE/CP 3/2004;
- a Resolução nº 207/2003, do Conselho Estadual de Educação do Estado da Paraíba, que fixa as normas para organização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas;

- os Parâmetros Curriculares Nacionais primeiro e segundo ciclos – MEC/1997;
- os Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – MEC/1998;
- o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) – MEC/1998;
- os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – MEC/2000;
- o Plano das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais – MEC/2009;
- a necessidade de os sistemas educacionais adotarem concepções de educação compatíveis com as atuais mudanças paradigmáticas do conhecimento, no sentido de contemplar, nos projetos político-pedagógicos e nos currículos, os princípios da diversidade e do pluralismo cultural da sociedade brasileira, com especial atenção para os grupos étnicos negros e indígenas, promovendo a reparação da histórica segregação de suas memórias, de suas histórias e de suas culturas nos sistemas educacionais,

RESOLVE:

- Art. 1º.** Esta Resolução regulamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena para o sistema estadual de ensino da Paraíba.
- Art. 2º.** A Educação das Relações Étnico-Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Cultura e História Indígena são constitutivas da Educação em Direitos Humanos, nos marcos do Estado Democrático de Direito, e se assentam nos princípios da diversidade e do pluralismo cultural, como pressupostos do reconhecimento e respeito à dignidade da pessoa humana e à sua identidade cultural, bem como da igualdade de valorização das várias culturas que compõem a formação social brasileira.
- Art. 3º.** O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena é obrigatório no estado da Paraíba, abrangendo os estabelecimentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, incluindo todas as modalidades de ensino.
- Art. 4º.** A Educação das Relações Étnico-raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena serão desenvolvidas por meio de conteúdos, competências, valores e atitudes compatíveis, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino, com a participação de seus vários segmentos, e com o apoio e supervisão do sistema estadual de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 e no Parecer CEE Nº149/2010 que fundamenta esta Resolução.
- Art. 5º.** Os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a que se refere o artigo 4º desta Resolução, devem abranger as diversas dimensões histórico-culturais da formação da população brasileira, a partir desse grupo étnico-racial:
- I. o estudo da história da África e dos africanos,
 - II. as lutas dos negros por sua liberdade e melhores condições de vida, contra estigmas, preconceitos, discriminações e racismo;
 - III. as diversas culturas afro-brasileiras;
 - IV. a sua participação, contribuições e valorização na formação e configuração da sociedade brasileira, em seus múltiplos aspectos (sociais, econômicos, políticos, culturais, religiosos).

Art. 6º. Os conteúdos de História e Cultura Indígena, a que se refere o artigo 4º desta Resolução devem abranger as diversas dimensões histórico-culturais da formação da população brasileira, a partir desse grupo étnico:

- I. a história dos povos indígenas;
- II. as suas lutas por liberdade e melhores condições de vida, contra estigmas, preconceitos, discriminações e racismo;
- III. as diversas culturas indígenas;
- IV. a sua participação, contribuições e valorização na formação da sociedade brasileira, em seus múltiplos aspectos (sociais, econômicos, políticos, culturais, religiosos).

Art. 7º. Os conteúdos programáticos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e de História e Cultura Indígena se caracterizam pela transversalidade e, segundo esta perspectiva, deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar.

§ 1º. A Educação das Relações Étnico-raciais deverá constar como referencial no Projeto Político-Pedagógico das Escolas.

§ 2º. As escolas deverão especificar as temáticas gerais estabelecidas nos artigos 5º e 6º e o disposto no *caput* deste artigo, para os seus respectivos contextos locais, contemplando as singularidades dos povos e culturas afro-brasileiros e indígenas na formação e configuração da sociedade paraibana.

Art. 8º. Para a implementação desta Resolução, a Secretaria de Estado da Educação e Cultura, em articulação com o Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico-racial, no âmbito da Gerência Operacional de Integração Escola-Comunidade, estabelecerá programas e ações pertinentes, com especial prioridade para a capacitação de docentes e a produção e difusão de materiais didáticos, que contemplem, sobretudo, as especificidades histórico-culturais dos negros(as) e dos(as) indígenas na Paraíba.

Parágrafo único. Para fins do disposto no *caput* deste artigo, a referida Gerência e o Fórum poderão estabelecer canais de comunicação e diálogo com grupos do Movimento Negro e do Movimento Indígena, grupos culturais negros e indígenas, Instituições de Ensino Superior formadoras de professores(as), núcleos de estudos e pesquisas das culturas negras e indígenas, visando subsídios e troca de experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 9º. A Secretaria de Estado da Educação e Cultura e as mantenedoras, nos seus respectivos âmbitos de atuação, deverão oferecer suporte financeiro e material para prover os estabelecimentos escolares, professores e alunos, de material bibliográfico e outros recursos didáticos necessários à efetivação da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena.

Parágrafo Único. Compete à Secretaria de Estado da Educação e Cultura orientar e supervisionar a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 10. Compete à Secretaria de Estado da Educação e Cultura tomar providências com vistas a garantir o direito de alunos(as) negros(as) e indígenas, assim como a todos os demais alunos, frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, dotados de instalações, recursos didáticos e equipamentos adequados, bem como corpo docente devidamente capacitado e comprometido com a educação de negros(as) e não negros(as) em uma cultura de respeito à diversidade cultural.

Art. 11. Para o cumprimento da presente Resolução, a Secretaria de Estado da Educação e Cultura, em articulação com a Subsecretaria de Cultura, deverá formular e implementar ações, **visando inserir a temática do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro e indígena da Paraíba nos processos educacionais das escolas de ensino fundamental e do ensino médio da rede estadual.**

- Art. 12.** Os Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, do sistema estadual de ensino, deverão incluir, obrigatoriamente, as temáticas referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e à História e Cultura Indígena, configuradas nos Arts. 5º e 6º desta Resolução.
- Art. 13.** A Secretaria de Estado da Educação e Cultura deverá incluir, anualmente, nas Normas e Orientações para o funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino, referências ao estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena.
- Art. 14.** O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra", que deverá ser abordado como um evento reflexivo, articulado com os conteúdos programáticos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana previstos no Art. 5º desta Resolução, de modo a desenvolver, junto aos educandos(as) e à comunidade escolar envolvente, atitudes de reconhecimento e valorização da importância dos(as) negros(as) na formação social brasileira e paraibana e de respeito a suas culturas.
- Art. 15.** O "Dia do Índio" - 19 de abril, já estabelecido no calendário escolar, deverá ser abordado como um evento reflexivo, articulado com os conteúdos programáticos de História e Cultura Indígena previstos no Art. 6º desta Resolução, devendo desenvolver, junto aos educandos(as) e à comunidade escolar envolvente, atitudes de reconhecimento e valorização da importância dos(as) indígenas na formação social brasileira e paraibana e de respeito a suas culturas.
- Art. 16.** Os Programas de Formação Continuada para Professores(as), da Secretaria de Estado da Educação e Cultura, deverão formular e desenvolver ações de capacitação que incluam metodologias adequadas ao desenvolvimento dos conteúdos previstos nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, na Resolução CNE nº 1, de 17 de junho de 2004, nos artigos 5º e 6º desta Resolução, bem como nas demais diretrizes sobre Educação das Relações Étnico-raciais e ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena, emanadas do Conselho Nacional de Educação.
- Art. 17.** As Coordenações Pedagógicas, no âmbito das escolas, deverão promover aprofundamento de estudos e ações no sentido de inclusão, no Projeto Político-Pedagógico e nos programas das disciplinas, de unidades de estudo e projetos referentes aos conteúdos curriculares dispostos nos artigos 5º e 6º desta Resolução.
- Art. 18.** Os Conselhos Escolares, como parte de suas atribuições, deverão dar encaminhamento e buscar soluções para situações de discriminação, nestas se incluindo ações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade cultural.
- Parágrafo Único.** Casos, comprovadamente, caracterizados de racismo deverão ser tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, de acordo com o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.
- Art. 19.** A Secretaria de Estado da Educação e Cultura promoverá ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e desta Resolução, em atividades periódicas, com a participação das escolas das redes pública e privada, para fins de acompanhamento, avaliação e divulgação do processo de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais, da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena no estado da Paraíba.
- Parágrafo único.** Compete à Gerência Operacional de Integração Escola-Comunidade, em articulação com o Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico-Racial, sistematizar os resultados das avaliações mencionadas no *caput* deste artigo, que serão encaminhados, de forma detalhada, ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estadual e Municipais de Educação, para fins das providências que forem requeridas.

Art. 20. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 21 - Revogam-se as disposições em contrário.

Sala das Sessões do Conselho Estadual de Educação, 01 de junho de 2010.

SEBASTIÃO GUIMARÃES VIEIRA
Presidente

MARIA DE FÁTIMA ROCHA QUIRINO
Relatora

ROSA MARIA GODOY SILVEIRA
Relatora

ANEXO D - Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino (Resolução SEDEC/CME/PMJP nº 2/2007)



**PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

RESOLUÇÃO Nº 002 /2007

**IMPLEMENTA A EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO
DA TEMÁTICA DE HISTÓRIA E CULTURA
AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO**

O Conselho Municipal de Educação do Município de João Pessoa, no uso de suas atribuições, fundamentado no artigo 210 da Constituição Federal de 1988 e, considerando a alteração da Lei nº 9.394/96, com acréscimo dos artigos 26-A, 79-A e 79-B, a fim de contemplar a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro, de 2003, regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº 03 de 10 de março de 2004 e Resolução do CNE/CP nº 01 de 17 de junho de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; bem como, baseado nos artigos 186, 188 e 194, incisos I e V, da Lei Orgânica do Município de João Pessoa; no artigo 4º da Lei 8.996/99 que cria o Sistema de Ensino Municipal e; amparado em tratados internacionais¹ de combate ao racismo em todas as suas formas,

¹ O Estado brasileiro é signatário dos seguintes tratados internacionais: Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1968 (decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1968); Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1965; I Conferência Mundial para o Combate ao Racismo e à Discriminação, de 1978; II Conferência Mundial para o Combate ao Racismo e à Discriminação Racial, de 1983; III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, de 2001 e; Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher, de 1979.

Parágrafo Único - Assume-se a pluralidade cultural, preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, como temática e procedimento transversal a ser adotado no âmbito de todo o currículo escolar.

Art. 4º - O Sistema de Ensino do município de João Pessoa/PB incluirá, além das áreas recomendadas pelo § 2º da lei 10.639/03 - Artes, Literatura e História Brasileiras - as áreas de Língua Portuguesa, Geografia, História, Matemática e Ciências.

Capítulo II

Da Administração

Art. 5º - O Conselho Municipal de Educação, conforme funções previstas na Lei 8.996, de 27 de dezembro de 1999, terá a incumbência de inspecionar a aplicabilidade das diretrizes preconizadas nesta resolução, aplicando as penalidades previstas em legislação, caso haja descumprimento, distorção ou omissão destas diretrizes pelas unidades que integram o Sistema de Ensino do município de João Pessoa/PB.

Art. 6º - O processo de implantação do ensino da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na rede pública municipal será conduzido pela Secretaria de Educação, Esporte e Cultura (SEDEC), em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES), através da sua Assessoria de Políticas Públicas para a Diversidade Humana, com a Coordenadoria de Políticas Públicas para as Mulheres (CPPM) e outras secretarias e instâncias da gestão pública municipal e da sociedade civil organizada.

Capítulo III

Da organização

Art. 7º - A fixação de objetivos e a elaboração de conteúdos do currículo escolar sobre a temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são de

competência da SEDEC, do Conselho Municipal de Educação, em diálogo com as unidades de ensino, universidades, institutos de educação superior e com a sociedade civil organizada.

Art. 8º – O ensino da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana receberá tratamento didático-metodológico condizente com o nível cognitivo e o contexto sócio-cultural do alunado, de acordo com a série, ciclo e/ou grupo no qual está inserido.

Art. 9º – Os conteúdos do ensino da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana serão referendados nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da Proposta Curricular Municipal e em outros documentos de relevância pedagógica. Sendo o Projeto Político Pedagógico das unidades de ensino o documento que referenda a importância destes conteúdos no processo pedagógico.

§ 1º - O ensino da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deverá ser norteado pelos princípios:

- *Da consciência política e histórica da diversidade* que, entre outras coisas, diz respeito à busca por parte de todas as pessoas envolvidas no processo pedagógico, em particular do professorado não familiarizado com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;
- *Do fortalecimento de identidades e de direitos* que se refere, entre outros pontos, ao rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; o combate à privação e violação de direitos; a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
- *Das ações educativas de combate ao racismo e a discriminações* que, além de outras coisas diz respeito à conexão dos objetivos, estratégias

de ensino e atividades com a experiência de vida do alunado e do professorado, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade; a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las.

§ 2º - O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo, como preconiza o art. 26-A, § 1º da lei 10.639/03, incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros(as) no Brasil, a cultura negra brasileira e o (a) negro (a) na formação da sociedade nacional, valorizando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica, política, religiosa e cultural, dando ênfase ao espaço local.

§ 3º - O conteúdo programático incluirá, também, especialmente nas áreas acrescentadas no art. 4º desta resolução, o estudo da geografia africana e brasileira do passado e da atualidade, demarcada pela presença de africanos(as) e afro-brasileiros(as), das áreas quilombolas, da influência africana na linguagem escrita e oral, nas artes, na cultura, nas religiões de matriz africana e na História da África e dos Africanos.

Art. 10 - Os órgãos do Sistema Municipal de Ensino deverão estabelecer canais de comunicação, com entidades do Movimento Negro, Grupos Culturais Negros, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, instituições formadoras do professorado e demais segmentos da sociedade civil organizada, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para o desenvolvimento de propostas pedagógicas, planos, projetos de ensino e de formação.

Art. 11 - Os órgãos do Sistema Municipal de Ensino devem promover a ampla capacitação do professorado, a fim de garantir o ensino competente e eficaz, referente à temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Art. 12 - Os órgãos do Sistema Municipal de ensino deverão propor as universidades e as organizações não governamentais parcerias visando à realização de pesquisas, promoção de cursos de especialização e outros processos educativos voltados para a implementação eficiente da Lei 10.639/03.

Art. 13 - Os órgãos do Sistema Municipal de Ensino devem criar condições financeiras e materiais que provenham às escolas e suas respectivas bibliotecas, o professorado e o alunado de subsídios necessários para o estudo e o ensino da História África e Cultura Afro-Brasileira.

Art. 14 - A visualidade ou as decorações das unidades de ensino e das salas de aulas, nos diversos níveis e modalidades, deverão estar em consonância com a política de educação inclusiva, com as políticas públicas de promoção da igualdade étnico-racial e com as diretrizes para implantação do ensino da temática de História da África e da Cultura Afro-Brasileira.

Art. 15 - É recomendável que a implantação do ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, esteja associada à adoção de campanhas enaltecedoras da educação inclusiva e das políticas públicas de promoção da igualdade étnico-racial, ou seja, de uma educação sem discriminação e preconceito, no âmbito da sociedade paraibana.

Capítulo IV

Do Regime Didático

Art. 16 - As escolas e instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino devem adequar os seus Projetos Políticos Pedagógicos a Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de maneira a reconhecer a especificidade cultural e social da população negra e seus direitos de inserção plena na sociedade paraibana, com respeito às diferenças e igualdade de tratamento no sistema escolar.

Art. 17 – No currículo escolar das diversas disciplinas do ensino fundamental, especialmente, nas áreas citadas no artigo 4º desta resolução, será obrigatório, a cada bimestre, a inclusão de um tópico de estudo referente à temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Art. 18 – O sistema avaliativo adotado pelo Sistema Municipal de Ensino deverá contemplar a educação das relações étnico-raciais e o ensino da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Capítulo V **Do Professorado**

Art. 19 – É de competência dos órgãos e instituições integrantes do Sistema Municipal de Ensino viabilizar procedimentos e ações para que a formação continuada do professorado, em exercício, contemple as diretrizes desta Resolução, com vistas à promoção de uma educação anti-racista.

§ 1º - Os órgãos e instituições integrantes do Sistema Municipal de Ensino deverão estimular e propiciar a participação do professorado em fóruns/espços/eventos que venham a contribuir para o aprofundamento do estudo da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sem prejuízo da carga horária a que o alunado tem direito.

§ 2º - Caberá aos órgãos e instituições integrantes do Sistema Municipal de Ensino garantir condições capazes de possibilitar a participação do professorado em cursos de formação continuada, respeitando a disponibilização de carga horária dos mesmos.

§ 3º - Será de responsabilidade das escolas, órgãos e instituições integrantes do Sistema Municipal de Ensino contratar especialistas na educação das relações étnico-raciais, conforme determina as Diretrizes da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino da Temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Capítulo VI

Do Alunado

Art. 20 – As escolas e instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino garantirão ao alunado o acesso aos conteúdos da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de forma a contribuir para a construção de uma visão crítica e para o exercício da cidadania participativa nas suas vivências históricas e culturais.

Art. 21 – As escolas e instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino garantirão ao alunado o direito, dos diversos níveis e modalidades educativas, o ensino, o estudo e a pesquisa da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Art. 22 - Os órgãos colegiados das escolas e instituições do Sistema Municipal de Ensino assegurarão a análise e os encaminhamentos legais necessários para solucionar situações de preconceito, discriminação e racismo envolvendo o alunado, de forma a contribuir com a criação e o estímulo de medidas educativas de reconhecimento, valorização e respeito à diversidade na educação.

Capítulo VII

Das Disposições Gerais e Transitórias

Art. 23 – Compete ao Sistema Municipal de Ensino por meio dos seus órgãos e instituições integrantes assegurar a implantação dessas diretrizes acompanhando e avaliando os resultados.

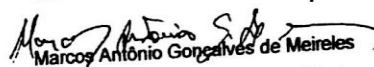
Art. 24 – Os órgãos, instâncias e instituições que compõem o Sistema de Ensino Municipal deverão destinar recursos financeiros e humanos, incentivar e contribuir para a absorção da Lei 10.639/03 pelo Sistema.

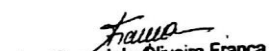
Art. 25 - Compete a Secretaria de Educação, Esporte e Cultura (SEDEC) de João Pessoa garantir, no fórum municipal de educação, pauta permanente de discussão da Lei 10.639/03, visando contribuir para seu efetivo cumprimento e democratização das ações, garantindo o assento de integrantes de diferentes organizações da sociedade civil que venham colaborar para sua implementação e monitoramento.

Art. 26 - Os casos omissos nesta Resolução serão solucionados e/ou encaminhados pelo Conselho Municipal de Educação em diálogo com órgãos e instituições integrantes do Sistema Municipal de Ensino.

Art. 27 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

João Pessoa, 06 de fevereiro de 2007.


Marcos Antônio Gonçalves de Meireles
Presidente


Ana Raquel de Oliveira França
Relatora

ANEXO E - AUTORIZAÇÃO DA PREFEITURA DE JOÃO PESSOA/PB

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR - DGC

João Pessoa, 13 de maio de 2015.

Senhor (a) Diretor (a),

Estamos autorizando Sawana Araújo Lopes, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela Universidade Federal da Paraíba a realizar entrevistas com os professores do Fundamental I e ter acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola. A referida aluna está desenvolvendo um Projeto intitulado “A Educação das Relações Étnico-Raciais Contra-Hegemônica na Escola Pública: Dos Projetos À Praxis Pedagógica”.

Este trabalho está sobre a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Creusa de Araújo Borges.

Certo de poder contar com a colaboração, agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,

