



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Raquel Amorim dos Santos

**CICLO DE POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ (2008-2012):
A ENUNCIÇÃO DISCURSIVA SOBRE AS RELAÇÕES “RACIAIS”**



Educação

Governo Lança Política de Educação



Educação no Caminho Certo





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAQUEL AMORIM DOS SANTOS

**CICLO DE POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ (2008-2012):
A ENUNCIÇÃO DISCURSIVA SOBRE RELAÇÕES “RACIAIS”**

BELÉM
2014



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAQUEL AMORIM DOS SANTOS

**CICLO DE POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ (2008-2012):
A ENUNCIÇÃO DISCURSIVA SOBRE RELAÇÕES “RACIAIS”**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Doutorado Acadêmico em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), Linha de Pesquisa Educação, Currículo, Epistemologia e História, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho

BELÉM
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Santos, Raquel Amorim dos, 1969-

Ciclo de política curricular do Estado do Pará
(2008-2012): a enunciação discursiva sobre relações
"raciais" / Raquel Amorim dos Santos. - 2014.

Orientadora: Wilma de Nazaré Baía Coelho.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Pará, Instituto de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém,
2014.

1. Currículos - Pará. 2. Relações raciais.
3. Teoria do conhecimento. I. Título.

CDD 22. ed. 375.0001098115

RAQUEL AMORIM DOS SANTOS

**CICLO DE POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ (2008-2012):
A ENUNCIÇÃO DISCURSIVA SOBRE RELAÇÕES “RACIAIS”**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para o título de Doutor em Educação.

Data: ____/ ____/ ____

BANCA DE DEFESA

Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho
Orientadora e Presidente (ICED/UFPA)

Prof.^a Dr.^a Cândida Soares da Costa
Membro Titular (UFMT)

Prof. Dr. Carlos Aldemir Farias da Silva
Membro Titular (IEMCI/UFPA)

Prof.^a Dr.^a Marilena Loureiro da Silva
Membro Titular (ICED/UFPA)

Prof.^a Dr.^a Maria José Aviz do Rosário
Membro Titular (ICED/UFPA)

Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão
Suplente (ICED/UFPA)

Aos meus amores,

Raimundo Rodrigues (in memória) e Raimunda Amorim, meus pais, exemplos de uma vida que, com sabedoria criaram condições para que seus filhos estudassem e aprendessem a viver com dignidade e respeito às diferenças.

Camylle e Victor, meus filhos, meus amores, minha vida, cuja existência me impele a lutar, ainda mais por um mundo no qual o valor fundamental seja o homem.

Ao Ismael, meu amor e companheiro nessa incessante busca pela felicidade.

Dedico-lhes este trabalho, simplesmente porque a vida me parece irrealizável sem vocês!

AGRADECIMENTOS

Há tempo para tudo...

Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito [...]. Há tempo de plantar, e tempo de colher o que se plantou.

Agradeço-te Senhor por esse tempo.

No curso de Doutorado em Educação, dei substância a esta tese. Neste percurso, certamente vários agentes sociais contribuíram de diferentes formas, diferentes intensidades, singularidades, em um movimento dialógico, regido por um tecido de muitas vozes, que se inter cruzam na trajetória acadêmico-profissional da pesquisadora deste estudo.

À estimada orientadora **Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho**, pela orientação rigorosa, competente e segura, pela formação em pesquisa com olhar crítico e atento às desigualdades sociais. Pelos incontáveis ensinamentos, pela leitura cuidadosa das centenas (talvez milhares) de páginas. Também pelo convívio e amizade construídos ao longo desse tempo, pela enriquecedora trajetória que me permitiu acompanhá-la desde o curso de Mestrado em Educação e nos estudos de doutoramento no PPGED/UFPA e nesse percurso, além de reconhecer a professora/pesquisadora, encontrei sabedoria e retidão que convidam a caminhar de modo semelhante. Agradeço-te, imensamente pelas valiosas contribuições neste estudo.

Aos meus queridos pais, **Raimundo Rodrigues dos Santos** (*in memória*) e a **Raimunda Amorim dos Santos**, pelo *amor incondicional*, companheirismo, acompanhamento ao longo da vida e, sobretudo pela luta para vencer a exclusão impetrada por uma sociedade excludente. Hoje, nossos sonhos se tornaram realidade. Obrigada meus amores.

Ao esposo **Ismael Lima dos Santos** pelo amor, paciência, dedicação, determinação e apoio incondicional.

Aos meus amores, **Camylle de Amorim Santos** e **Victor de Amorim Santos**, filhos queridos, razão da minha vida.

Aos meus queridos **irmãos**, pela estima e credibilidade em meu trabalho. Nossos laços de amor, união, respeito, confiança (eternizados) marcam nossas trajetórias. Obrigada!

Aos meus **sobrinhos** queridos pelo carinho e pelo amor que nos une.

Aos meus cunhados, especialmente ao **Afrânio de Azevedo Andrade** pela credibilidade na trajetória acadêmico-profissional.

À **Banca de Qualificação**, especialmente a Prof.^a Dr.^a Erika dos Reis Gusmão Andrade, Prof.^a Dr.^a Rosana Maria de Oliveira Gemaque e Prof.^a Dr.^a Franciane Gama Lacerda pela leitura atenta, provocativa e estimulante que contribuíram para a realização deste estudo.

À **Banca de Defesa**, de maneira especial a Prof.^a Dr.^a Cândida Soares da Costa, Prof. Dr. Carlos Aldemir Farias da Silva, Prof.^a Dr.^a Marilena Loureiro da Silva e Prof.^a Dr.^a Maria José Aviz do Rosário pelas valiosas contribuições para o aperfeiçoamento do texto final desta tese.

Ao Prof. Dr. **Ronaldo Marcos de Araújo Lima e Prof. Ms. Wilson Barroso**, pelas fotos concedidas e pela articulação no momento das entrevistas com os agentes que participaram da Política Educacional do Estado do Pará.

Ao **Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA)**, pelos os estudos e incursões na área das políticas públicas educacionais e Relações “Raciais”.

À estimada **Rosângela Barbosa** pela caminhada acadêmica, interlocuções no campo do Currículo, Epistemologia, História e Relações Raciais e, sobretudo pela amizade construída para além do campo acadêmico. A convivência ao longo desses anos deixou marcas positivas que o tempo jamais poderá apagar. Obrigada!

Às estimadas amigas **Rita Cabral, Jesiane Calderaro e Simone** obrigada pela amizade, pelos diálogos teóricos e por tudo aquilo que a palavra não pode dizer: a fineza das amigas, a urbanidade do trato, a simplicidade do estilo.

A turma Doutorado/2010, especialmente aos amigos **Joyce Otânia, Francisco dos Anjos, Ana Paula Sá, Sérgio Nassar, Oneide Pojo e Gerlândia Silva**. Agradeço com respeito e admiração as profícuas trocas teóricas, políticas e de amizade.

À **Secretaria de Estado de Educação** pela concessão de Bolsa Doutorado no Programa Especial de Formação Continuada aos Integrantes do Magistério da Secretaria de Estado de Educação.

Aos **Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA** pelo conhecimento partilhado no decurso do Doutorado. Especialmente ao Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa, Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo, Prof.^a Dr.^a Olgaíses Cabral Maués, Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarref Hage, Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho, Prof.^a Dr.^a Josenilda Maués, Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, Prof.^a Dr.^a Terezinha de Fátima Andrade Monteiro dos Santos, Prof.^a Dr.^a Rosana Maria de Oliveira Gemaque, Prof.^a Dr.^a Ivany Pinto do Nascimento.

Aos **servidores e bolsistas** da Secretaria de Pós-Graduação em Educação da UFPA.

À Professora **Graça Capistrano** e aos colegas de trabalho **Eliene Seabra, Maurila Sarmento, Luciana Ferreira** e **Silvana Teixeira** pela compreensão na fase final desta tese.

Aos **agentes sociais do campo educacional paraense**, especialmente aqueles que participaram desta pesquisa e materializaram por meio de seus discursos a política curricular do Estado do Pará acerca das relações “raciais”.

A todos, minha eterna gratidão.

[...] política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, [...] busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais

RESUMO

O presente estudo analisa os *enunciados discursivos* do ciclo de Política curricular do Estado do Pará sobre as relações “raciais” no período de 2008 a 2012, a partir da abordagem do *ciclo de políticas*, proposto por Stephen Ball. Nesta análise, é focalizada a produção das políticas no *contexto de influência*, *contexto de produção de textos políticos* e *contexto da prática*. O referencial teórico-metodológico que subsidia a análise parte da *Teoria sócio-histórica e dialógica da linguagem* com base em Bakhtin (2010, 2011), abordagem do *ciclo de políticas* abalizado pelas teorizações de Ball et al (1992), para os estudos acerca Relações “Raciais” partimos dos conceitos de Guimarães (1999, 2002, 2008) e Coelho (2009) sobre *raça*. E, sobre as relações sociais estabelecidas no campo educacional, utilizamos as noções conceituais de *campo* e de *habitus* em Bourdieu (2008, 2009, 2010). O estudo é de abordagem qualitativa (FLICK, 2004). Utilizamos como fontes de coleta de dados *documentos orais e escritos*, dentre os quais destacamos: Artigos, Teses e Dissertações sobre Relações “Raciais” e Política Curricular realizado em duas bases de dados nacionais e uma internacional: a) ANPED (GT-21); b) *site* da CAPES/PPGE; c) Fundação Ford. *Publicações*: a) Política de Educação Básica do Estado do Pará, especialmente o eixo da Política Curricular; b) I Conferência Estadual de Educação: Diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas aprovadas; c) Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos (vol I e II) e entrevista semiestruturada com quatorze agentes sociais que atuavam na SEDUC, USE e escolas da Rede Pública Estadual, os quais participaram da Política Curricular do Estado do Pará. Os dados foram analisados por meio da análise do *processo enunciativo-discursivo* com base em Bakhtin (2010, 2011). A partir da análise da *enunciação discursiva* do *ciclo de política* curricular do Estado do Pará sobre as relações “raciais” e da interpenetração dos discursos entre os *contextos de influência*, *contexto de definição de textos políticos* e *contexto da prática* os resultados do estudo revelam que os diferentes *enunciados* produzidos nos variados contextos são marcados pela hibridização de discursos, resultado de processos de recontextualização. Infere-se que a política curricular do Estado do Pará se apresenta em inter-relações entre múltiplos contextos no *ciclo de políticas* (BALL, et al, 1992). A despeito do caráter contínuo e não hierarquizado das políticas, da articulação macro e micropolíticas avançarem em relação às abordagens estadocêntricas e do processo de recontextualização política que ocorre no *contexto da prática*, o estudo conclui que a política curricular do Estado do Pará existe como uma política de Estado, existe como uma política educacional. No entanto, na exequibilidade dessa política de Estado e educacional na escola no tocante as relações “raciais”, ela não ocorre por conta da fragilização da competência cultural e teórica desse agente social que deve executá-la. A fragilização está na concretização dessa política no *contexto da prática*. Há um problema entre o que se projeta e o que se pratica, o que ajuda a atribuir a realidade social a disseminação e ratificação do racismo e discriminação nos diferentes contextos que compõe a política de currículo.

Palavras chave: Ciclo de Políticas – Política Curricular – Relações “Raciais”

ABSTRACT

This study analyzes the discursive statements cycle of curriculum Pará State Policy on relations "race" from 2008 to 2012, from the approach of the policy cycle, proposed by Stephen Ball. In this analysis, is focused production policies in the context of influence, production context of political texts and practice context. The theoretical and methodological framework that supports the analysis of the socio-historical theory and dialogical language based on Bakhtin (2010, 2011), cycle approach of authoritative policies by the theories of Ball et al (1992) for studies on Relations "race" we left the concepts of Guimarães (1999, 2002, 2008) and Rabbit (2009) on race. And on social relations in the educational field, we use the conceptual notions of field and habitus in Bourdieu (2008, 2009, 2010). The study is a qualitative approach (FLICK, 2004). We used as data collection sources oral and written documents, among which: Articles, Theses and Dissertations on Relations "Race" and Policy Course conducted in two national databases and international: a) ANPED (GT-21); b) CAPES site / PPGE; c) Ford Foundation. Publications: a) Basic Education Policy Pará State, especially the axis of Curriculum Policy; b) I State Conference on Education: Diagnostics, guidelines, objectives and targets approved; c) Basic Education in Para: elements of a democratic educational policy and quality Pará all (vol I and II) and semi-structured interviews with fourteen social workers working in the SEDUC, USE and schools of the State Public Network, which participated in the Curriculum Policy Pará State. The data were analyzed by analysis of enunciative-discursive process based on Bakhtin (2010, 2011). From the analysis of the discursive articulation of curriculum policy cycle Pará State on relations "racial" and interpenetration of discourse between the contexts of influence, context definition of political texts and practice context the study results show that different statements produced in various contexts are marked by hybridization speeches, the result of recontextualization processes. It is inferred that the curriculum policy of the State of Pará is presented in interrelationships between multiple contexts in the policy cycle (Ball, et al, 1992). Despite the continuous nature and not hierarchical policies, the joint macro- and micro advance regarding estadocêntricas approaches and policy recontextualization process that occurs in the context of practice, the study concludes that the curriculum policy Pará State exists as a political State, exists as an educational policy. However, the feasibility of this State and educational policy in the school regarding the "racial" relations, it does not occur due to the weakening of cultural and theoretical competence of social agent who must implement it. The weakening is in implementing this policy in the context of practice. There is a problem between what is projected and what is practical, which helps to assign the social reality dissemination and ratification of racism and discrimination in different areas that make up the curriculum policy.

Keywords: Policy Cycle - Curriculum Policy - Relations "Race"

RÉSUMÉ

Cette étude analyse le cycle de déclarations discursives du programme politique de l'État du Pará sur les relations «race» de 2008 à 2012, de l'approche du cycle de la politique, proposé par Stephen Ball. Dans cette analyse, est des politiques de production ciblées dans le contexte d'influence, le contexte de la production de textes politiques et le contexte de pratique. Le cadre théorique et méthodologique qui prend en charge l'analyse de la théorie socio-historique et la langue dialogique basée sur Bakhtine (2010, 2011), l'approche du cycle des politiques faisant autorité par les théories de Ball et al (1992) pour les études sur les relations «Race», nous avons quitté les concepts de Guimarães (1999, 2002, 2008) et Lapin (2009) sur la race. Et sur les relations sociales dans le domaine de l'éducation, nous utilisons les notions conceptuelles de terrain et habitus chez Bourdieu (2008, 2009, 2010). L'étude est une approche qualitative (Flick, 2004). Nous avons utilisé comme sources de collecte de données des documents oraux et écrits, parmi lesquels: des articles, thèses et mémoires sur les relations «race» et de golf politique menée dans deux bases de données nationales et internationales: a) ANPED (GT-21); b) site CAPES / PPGÉ; c) Fondation Ford. Publications: a) la politique de l'éducation de base État du Pará, en particulier l'axe de la politique du curriculum; b) Conférence I État sur l'éducation: diagnostic, orientations, des objectifs et des cibles approuvées; c) l'éducation de base dans le Para: éléments d'une politique de l'éducation démocratique et la qualité Pará tous (vol entretiens semi-structurés avec quatorze travailleurs sociaux travaillant dans le SEDUC, l'utilisation et les écoles du réseau public de l'Etat I et II) et qui a participé à la Politique curriculaire État du Pará. Les données ont été analysées par analyse des processus énonciatif-discursive fondée sur Bakhtine (2010, 2011). De l'analyse de l'articulation discursive du cycle de la politique de l'État du Pará programme sur les relations «raciale» et l'interpénétration des discours entre les contextes d'influence, la définition du cadre de textes politiques et le contexte de la pratique, les résultats de l'étude montrent que différentes déclarations produites dans divers contextes sont marqués par des discours d'hybridation, le résultat de processus de recontextualisation. On en déduit que la politique des programmes de l'État du Pará est présenté dans des contextes multiples interrelations entre dans le cycle politique (Ball, et al, 1992). Malgré le caractère continu et non politiques hiérarchiques, l'avance conjointe macro et micro sur les approches de estadocêntricas et processus de recontextualisation de la politique qui se produit dans le contexte de la pratique, l'étude conclut que la politique de l'État du Pará programme existe en tant que politique État, existe comme une politique éducative. Toutefois, la faisabilité de cet Etat et de la politique éducative à l'école en ce qui concerne les relations «raciales», il ne se produit pas en raison de l'affaiblissement de la compétence culturelle et théorique de l'agent sociale qui doivent la mettre en œuvre. L'affaiblissement est la mise en œuvre de cette politique dans le contexte de la pratique. Il ya un problème entre ce qui est prévu et ce qui est pratique, ce qui permet d'affecter la diffusion de la réalité sociale et la ratification du racisme et de la discrimination dans les différents domaines qui composent la politique de programme.

Mots-clés: Cycle Politique - Politique de Curriculum - Relations «Race»

LISTA DE ABREVEATURAS

ABNT	Associação Nacional de Normas e Técnicas
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ALCA	Acordo de Livre Comércio das Américas
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CEDENPA	Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará
CEERT	Centro de Estudos das relações de Trabalho e Desigualdades
CEPAL	<i>Comision Economica para America Latina y El Caribe</i>
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAPIR	Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial
COPIR	Coordenação Promoção da Igualdade Racial
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCEM	Diretrizes Curriculares do Ensino Médio
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DEDIC	Diretora de Ensino para a Diversidade, Inclusão e Cidadania
DEINF	Diretoria de Ensino Infantil e Fundamental
DEMP	Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional
DRP	Diagnóstico Rápido Participativo
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERER	Educação para Relações Étnico-Raciais
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNB	Frente Negra Brasileira
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GD	Gênero do Discurso
GE	Grupo de Estudo
GERA	Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais
GT	Grupo de Trabalho
GTEDEO	Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IDEB	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDESP	Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará
IES	Instituições de Ensino Superior
IFPA	Instituto Federal do Pará

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INSPIR	Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial
ITE	Instituição Toledo de Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIT	Levantamento de Informações Territoriais
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe
PC do B	Partido Comunista Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PENESB	Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira
PIIER	Programa de Integração e de Inclusão Étnico-Racial
PNCPA	Programa Nova Cartografia dos Povos da Amazônia
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRB	Partido Republicano Brasileiro
PREAL	Programa das Reformas Educativas na América Latina e Caribe
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSB	Partido socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTN	Partido Trabalhista Nacional
PUC/GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEN	Secretaria Adjunta de Ensino
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SEPIIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SINPRO	Sindicato dos Professores no Estado do Pará
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação
TNE	Teatro Negro Experimental
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNAMA	Universidade da Amazônia
UNB	Universidade de Brasília

UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Faculdade de Ciências e Tecnologia
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior
UNICEF	Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância
UNILESTE	Centro Universitário do Leste de Minas Gerais
UNIMONTES	Universidade Federal de Montes Claros
URE	Unidade Regional de Educação
USE	Unidade SEDUC na Escola
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantidade de publicações anuais sobre Política Curricular e Relações “Raciais”, segundo o tipo de documento de fonte documental e tipos de projetos.....	81
Tabela 2: Quantidade e percentual dos conceitos que realizaram projetos (Dissertações e Teses) sobre Educação e Relações “Raciais” nos anos de 2000 a 2010.....	99
Tabela 3: Quantidade dos conceitos dos PPGE que realizaram projetos sobre Educação e Relações “Raciais” nos anos 2000 a 2010, por titularidade de projeto.....	99
Tabela 4: Quantidade de percentual de projetos (Dissertação e Teses) sobre Educação e Relações “Raciais” nos anos de 2000 a 2010, por Região.....	102
Tabela 5: Quantidade de projetos sobre Educação e Relações “raciais” nas Regiões nos anos de 2000 a 2010, por titularidade de projeto.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos resultados de pesquisas sobre Política Curricular e Relações “Raciais”	95
Quadro 2 – Categorização das pesquisas em PPGE sobre Política Curricular e Relações “Raciais”	104
Quadro 3 – Categorização das pesquisas da Fundação Ford.....	122
Quadro 4 – Formação Acadêmica dos agentes.....	173
Quadro 5 – Período - Cargo e/ou Tempo de Serviço.....	180
Quadro 6 – Influências (Globais, Nacionais ou Locais) no contexto macro da formulação da Política Educacional do Estado do Pará.....	181

Quadro 7 – Protagonismo de agentes e grupos na produção do texto da Política Curricular do Pará.....	195
Quadro 8 – Construção do texto da Política Curricular do Pará na enunciação discursiva dos agentes.....	207
Quadro 9 – Concepções sobre Relações “Raciais” no texto da Política Curricular do Estado do Pará.....	221
Quadro 10 – Relações “Raciais” no currículo das disciplinas ministradas pelos professores da Educação Básica.....	237

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Proposta de Ball acerca dos contextos do ciclo de políticas.....	48
Figura 2 – <i>Lócus</i> de Pesquisa.....	51
Figura 3 – Percentual por ano de publicação (2000-2011) sobre Política Curricular e Relações “Raciais”	82
Figura 4 – Percentual por ano de publicação (2000-2011) sobre Política Curricular e Relações “Raciais”	82
Figura 5 – Quantidade dos conceitos dos PPGE que realizaram projetos sobre Educação e Relações “Raciais” nos anos de 2000 a 2010, por Titularidade de Projeto.....	100

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – I Conferência Estadual de Educação.....	148
Fotografia 2 – Capa da publicação: A Educação Básica do Estado do Pará: Elementos para uma Política Educacional Democrática e de Qualidade para Todos.....	150

Fotografia 3 – Capa da publicação: A Educação Básica do Estado do Pará: Elementos para uma Política Educacional Democrática e de Qualidade para Todo (vol.2)153

Fotografia 4 – Informativo da Secretaria de Educação do Pará.....156

Fotografia 5 – Informativo da Secretaria de Educação do Pará.....157

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo de agentes sociais.....178

Gráfico 2 – Formação Acadêmica.....179

Gráfico 3 – Autoclassificação racial de agentes.....183

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
 CAPÍTULO I – POLÍTICA CURRICULAR NO BRASIL (2008-2012): ENTRE TEXTOS E DISCURSOS	56
2.1 Contexto das Políticas Educacionais no Brasil.....	57
2.2 Políticas Curriculares no âmbito das Relações “Raciais” no Brasil	65
2.3 Os <i>enunciados discursivos</i> das Relações “Raciais” nas políticas de currículo	72
 CAPÍTULO II – POLÍTICA CURRICULAR E RELAÇÕES “RACIAIS”: O ESTADO DA ARTE (2000-2012)	79
2.1 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): incursões preliminares sobre as produções em Política Curricular e Relações “Raciais”	84
2.2 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE): o que dizem as teses e dissertações sobre Política Curricular e Relações Raciais?	97
2.2.1 Categoria Enunciativa 1 – Lei nº 10.639/2003: a questão racial constituída no e pelo discurso da legislação educacional.....	105
2.2.2 Categoria Enunciativa 2: Concepção de <i>raça</i> como construto social.....	110
2.2.3 Categoria Enunciativa 3: A questão racial no currículo e a política para equidade.....	112
2.2.4 Categoria Enunciativa 4: Políticas de Ações Afirmativas na perspectiva do reconhecimento dos direitos da população negra.....	113
2.3 Política Curricular e Relações “Raciais”: uma análise preliminar de estudos da Fundação Ford.....	120
 CAPÍTULO III – O CICLO DE POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ: A ENUNCIÇÃO DISCURSIVA SOBRE AS RELAÇÕES “RACIAIS”	126
3.1 A Política Curricular do Estado do Pará: a construção enunciativo-discursiva sobre as relações “raciais”	129

3.2 O contexto de influência e produção do texto da Política Curricular do Pará.....	143
3.3 As influências no contexto macro da política curricular do Pará.....	160

CAPÍTULO IV – CICLO DE POLÍTICA CURRICULAR: SOB A ENUNCIÇÃO DISCURSIVA DOS AGENTES.....176

4.1 Os agentes sociais.....	177
4.1.1 A autotransclassificação racial dos agentes.....	182
4.2 Processo de produção do texto da Política Curricular do Estado do Pará.....	184
4.2.1 Protagonismo de agentes e grupos na produção do texto da Política Curricular do Pará.....	185
4.2.2 A construção da produção do texto curricular na enunciação discursiva dos agentes...	197
4.2.3 As concepções da política curricular do Estado do Pará sobre relações “raciais”.....	209
4.3 O contexto da prática da Política Curricular do Estado do Pará.....	223

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....240

REFERÊNCIAS

ANEXOS

INTRODUÇÃO

A tese analisa os *enunciados discursivos* do ciclo de política curricular do Estado do Pará no período de 2008 a 2012 sobre as relações “raciais”¹. Aqui, as relações “raciais” são compreendidas como uma das categorias das relações sociais, que a despeito de entrar em controvérsia com as estruturas biológicas contidas nas Ciências Naturais², não pode ser percebida como relações raciais que ocorrem entre grupos biológicos (traços morfológicos) distintos, mas sim como “[...] relações entre grupos que empregam a ideia de “raça” na estruturação de suas ações e reações entre si” (CASHMORE et al, 2000, p.485).

Definir o campo de estudos das relações “raciais” urge definir o campo ideológico (a teoria) em que o conceito de *raça*³ tem vigência (GUIMARÃES, 1999). Neste sentido, o conceito de *raça* é apreendido como construção social e conceito analítico fundamental para a compreensão de desigualdades sociais (estruturais e simbólicas). Certas discriminações são subjetivamente justificadas ou inteligíveis somente pela ideia de *raça*, que é usada para classificar e hierarquizar pessoas e segmentos sociais (idem, 1999; SILVA, 2005).

O uso do conceito de *raça*, portanto ajuda a atribuir realidade social à discriminação e, conseqüentemente, a lutar contra a discriminação (GUIMARÃES, 2002). Desse modo, a ideia de “raça” continua sendo “[...] subjetivamente real [...], ela permanece como uma força altamente motivadora por trás dos pensamentos e do comportamento das pessoas [...]” (CASHMORE et al, 2000, p.489).

A questão da *raça* no Brasil apresenta um contexto que serve para refutar a ideia de que o racismo depende do uso do termo *raça* (GUIMARÃES, 2002; COELHO, 2009). A esse respeito Guimarães (2002, p.51) corrobora:

¹ “Ora, nesse mundo das diferenças, nada como acionar a “cultura” (com aspas) enquanto recurso para afirmar novas identidades, e *raça* seria um poderoso operador nesse sentido. Assim, se pensarmos não em *raça* como um conceito biológico, mas [...] em “raça” entre aspas, veremos como temos pela frente um marcador crucial, que permite demonstrar a qualidade reflexiva da cultura, e como ela estabelece um fio de tensão que liga e separa - reflexivamente- antropologia e política” (SCHWARCZ, 2012, p. 98).

² O objeto das Ciências Naturais constitui o elemento dado pela natureza e o objeto das Ciências Sociais e Humanas constitui o que foi construído socialmente. Portanto, ainda que as Ciências Naturais comprovem que a humanidade tem origem única e, portanto não existam raças humanas, no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, foi construído um conceito de *raça*, o qual traz conseqüências sociais que exigem a tomada de medidas para eliminar os danos causados às populações negras e indígenas por motivo de significado social negativo, atribuído às suas características fenotípicas (OLIVEIRA, 2006).

³ Para Guimarães (1999) “Raça” é um conceito relativamente recente. Antes de adquirir qualquer conotação biológica, “raça” significou, por muito tempo, “um grupo ou categorias de pessoas conectadas por uma origem comum” (BANTON, 1994, p.264). Foi com esse sentido literário que o termo passou a ser empregado, na maioria das línguas europeias, a partir do século XVI. Aponta ainda que teorias biológicas sobre “raça” são ainda mais recentes. Datam do século XIX as teorias poligenistas nas quais a palavra “raça” passou a ser usada no sentido de tipo, designando espécies de seres humanos distintos tanto *fisicamente* como em termos de capacidade mental” (idem, p.264). Depois que essas teorias perderam vigência “raça” passou a significar “subdivisões da espécie humana apenas porque seus membros estão isolados dos outros indivíduos pertencentes a mesma espécie”. Mas, no pós-guerra, o conceito passou a ser recusado pela Biologia.

As raças foram pelo menos até recentemente [...], abolidas do discurso erudito e do discurso popular (sancionadas, inclusive, por interdições rituais e etiqueta bastante sofisticada), mas, ao mesmo tempo, cresceram as desigualdades e as queixas de discriminação atribuídas à cor.

As assertivas de Guimarães (2002) trazem elementos importantes para a argumentação nesta tese. Primeiro, a noção de *raça* entendida como construção social, que “[...] tem existência nominal, efetiva e eficaz somente no mundo social [...]” (GUIMARÃES, 2002, p. 50), além disso, consideramos tal conceito como instrumento analítico necessário ao estudo das relações “raciais”, pois as práticas discursivas mantêm arraigado o conceito de *raça*, que exerce influência significativa sobre as práticas e organizações sociais, dentre as quais destacamos a organização educacional e, neste bojo as políticas curriculares, para qual este estudo se dedica.

A partir desse contexto teórico e político adotamos a expressão “racial” para se referir às questões concernentes à população negra brasileira, sobretudo, no campo da educação. O termo negro, neste estudo compreende pessoas classificadas como pretas e pardas⁴, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵. O conceito negro, portanto, se estabelece como categoria analítica, cujo o significado se constitui historicamente.

Os dados do IBGE (2010) apontam que a população negra, por exemplo, é mais comum no Nordeste (especialmente na Bahia, onde 17,1% se autodeclararam negros – 2,4 milhões de pessoas) e no Norte (com destaque para o Pará, com 69,5% de pardos e 7,2% de pretos). O Estado do Pará⁶, portanto apresenta 76,7% de negros autodeclarados.

Em pesquisa recente (2013) o Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará (IDESP), em parceria com o Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará (CEDENPA)⁷ realizaram um estudo sobre o perfil do negro paraense, baseado nos dados

⁴ Para Schwarcz (2012) o termo pardo forma uma categoria resto que contém os mais escuros ‘sem jeito’. Nesse “status social”, não é preto, nem branco, já que na prática se aproxima, na representação popular, dos negros. Para ela, estamos, portanto, diante de uma categoria interna, oficializada pelo costume e dificilmente compreensível para aqueles que conhecem o país apenas de passagem (p.105).

⁵ Segundo o IBGE para formar a classificação de negros, é comum que seja somada a população preta à população parda para a formação de um grupo. Portanto, usar o termo preto não é equivalente a usar a categoria negro, que pode incluir os pardos.

⁶ O Pará é uma das 27 unidades federativas do Brasil. É o segundo maior estado do país com uma extensão de 1.248.042,515 km², pouco maior que Angola, dividido em 144 municípios (com a criação de Mojuí dos Campos), está situado no centro da região norte. É o mais populoso da região norte, contando com uma população de 7.321.493 habitantes. Sua capital, Belém, reúne em sua região metropolitana cerca de 2,1 milhões habitantes, sendo a maior população metropolitana da região Norte http://pa.gov.br/O_Para/opara.asp, acessado em 10/11/2013.

⁷ O trabalho do IDESP e do CEDENPA agrega os grupos pretos e pardos em uma única categoria, a raça negra. Os pesquisadores entendem que a maioria dos pardos tem ascendência africana, além de existirem proximidades estatísticas, em termos de indicadores socioeconômicos, entre os dois grupos.

sobre essa população no Estado. Segundo esse estudo, em termos percentuais o Pará tem o maior número de negros em todo o país, e em números absolutos ocupa a quinta posição. No entanto, mesmo sendo a maior parcela da população, os negros ainda sofrem com o tratamento desigual.

Soma-se a isso, a existência do racismo, discriminação e preconceito, observados no âmbito da escola básica ao longo do exercício da profissão docente, especialmente seu caráter ultrajante (para quem sofre) e degradante (para quem pratica). A partir dessa realidade, optamos então, por focalizar a pesquisa nos *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2010, 2011) sobre os segmentos raciais negros.

O estudo acerca das relações “raciais” e a política curricular são temáticas que se entrecruzam na trajetória pessoal e social da pesquisadora deste estudo. O acúmulo de situações, observações e escolhas ao longo da vida nos trazem um momento reflexivo como esse. Inicialmente, pensamos que foi no interior do espaço escolar que as questões “raciais” foram se forjando. Naquele momento, com certeza, sem uma reflexão circunstanciada sobre a temática, que nos dias de hoje estão mais bem consolidadas, fruto das discussões teóricas empreendidas nos estudos e pesquisas sobre o universo histórico, social e cultural do negro no campo do currículo, formação de professores e relações “raciais”.

É neste ambiente escolar que se afirma uma percepção, diríamos ainda não politizada do ser negro e dos limites impostos pela sociedade brasileira acerca do racismo, preconceitos e ideologias subjacentes, manifestados por meio do discurso das *elites simbólicas*⁸ nos distintos campos sociais. É a partir dos discursos bastante nítidos, de que gradações de cores⁹ e miscigenação não diluem o pensamento racial como negro.

Dessa forma, há elementos essenciais a serem reiterados a partir de uma releitura da *noção de cores*. Nela, há uma representação, isto é uma forma de linguagem “privilegiada”,

⁸ Teun Van Dijk (2008) privilegia a dimensão simbólica, discursiva, do racismo, a começar pela recorrência, implícita ou explícita a um conceito, o de “elites simbólicas”, aquela faixa da população que elabora os discursos mais respeitados pela sociedade: autoridades políticas, judiciais e administrativas; professores, jornalistas, escritores, intelectuais em geral. Nessa dimensão, o estudo analisa aspectos como a exclusão simbólica; a segregação simbólica por meio do recurso ao pronome “eles”, por oposição a “nós”; a naturalização da desigualdade; a estereotipia; a associação recorrente das minorias raciais a ações tidas como antissociais ou não civilizadas; o recurso à voz passiva analítica quando se refere a ações contra as minorias, tornando vagos os agentes responsáveis, entre outras.

⁹ No Brasil, a mistura de definições baseadas na descrição de cor e na situação econômica e social gerou uma indeterminação, consolidada em 1979, depois que o IBGE fez sua Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. De forma adversa a do censo, em que a cor é determinada pelo pesquisador, nesse caso os brasileiros se atribuíram 136 cores diferentes, reveladoras de uma verdadeira “aquarela do Brasil”. O resultado da enquete indica a riqueza da representação com a relação à cor e o quanto a sua definição é problemática (SCHWARCZ, 2012).

que repercute cultural, econômica e socialmente para a conformação e o jogo de identidades¹⁰. Assim, certo “uso social” da cor, que não só leva a terminologia a se tornar subjetiva como torna o seu uso (em conversas, documentos oficiais, certidão de nascimento/óbito, ou na vida privada) objeto de disputa (SCHWARCZ, 2012).

Notadamente, essa representação está ligada a um segundo elemento peculiar na sociedade brasileira o *branqueamento*, que nada tem de ingênuo ou risível, mas surge como corolário da superioridade da raça branca, uma ideologia de longa duração, que limita os avanços da cidadania no Brasil (SKIDMORE, 1976; GUIMARÃES, 2012).

Ocorre que para a maioria dos agentes sociais¹¹, aqui entendidos como gestores, coordenadores, professores e alunos, com quem efetivamente convivemos durante anos da vida, as situações de discriminação e preconceito racial em função da cor eram patentes. De certa forma, um reforço à identidade e à autoestima, que olhando de hoje, eram proteção às perversas mazelas do *racismo à brasileira* (DAMATTA, 1987, GUIMARÃES, 1999; TELLES, 2003).

O *racismo à brasileira* (TELLES, 2003; GUIMARÃES, 1999; DAMATTA, 1987) e seus derivados (discriminação e preconceito racial) apresenta-se no campo social (político, econômico, cultural, educacional, etc.), não raras vezes sob “[...] formas racializadas de naturalizar a segmentação da hierarquia social. A racialização dessa hierarquia pode, inclusive, ajustar-se, segundo as regiões e ao tempo histórico [...]” (GUIMARÃES, 1999, p.123).

Com isso, o autor aponta que a linguagem de classe e de cor, no Brasil, sempre foi usada de modo racializado, por meio de práticas sociais como discursos, projetos e ações orientadas pela suposta “superioridade” de *brancos* sobre *não branco*, de modo a naturalizar as desigualdades via “história” e justificar a marginalização social de grupos historicamente estigmatizados.

¹⁰ Neste estudo a identidade é entendida segundo as proposições de Hall (2001). Para ele, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, por meio de processos inconscientes, e não é algo inato, existe na consciência no momento do nascimento. Ela é sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (p.38). Neste sentido, a identidade desconstrói a concepção de identidades fixas, iluministas, imutáveis, mas corrobora para a concepção de identidade processual, construídas nos constitutivos da linguagem, cultura, história, religião, etc, comuns aos membros de um grupo social.

¹¹ Nesta pesquisa, utilizamos o termo agente em conformidade com as orientações praxiológicas de Bourdieu (2010). Ele, não trabalha com o conceito de sujeito e sim de agente, pois todo agente, indivíduo ou grupo, para subsistir socialmente, deve participar de um jogo que lhe impõe sacrifícios. Para Bourdieu (2010) somos produto de estruturas profundas, temos inscritos em nós, os princípios geradores e organizadores de nossas práticas e representações, das nossas ações e pensamentos (*habitus*). Nessa perspectiva, os indivíduos são agentes à medida que atuam e que sabem, que são dotados de um senso prático, um sistema adquirido de preferências, de classificações, de percepção (BOURDIEU, 2010).

Desse modo, pensar as relações “raciais” no Brasil comporta refletirmos as relações sociais estabelecidas em diferentes campos, entre os quais destacamos neste estudo o campo educacional, aqui compreendido como *mercado de bens simbólicos*¹², mas igualmente, um *campo de forças e de lutas*, tal como nos propõe as formulações teóricas de Bourdieu (2010). Neste sentido, o autor afirma que o *espaço social* representa:

[...] um *campo*, isto é, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura.

Bourdieu (2010) abaliza que o campo consiste espaço em que ocorrem as relações entre os agentes¹³, grupos e estruturas sociais, espaço este sempre dinâmico e com uma dinâmica que obedece a leis próprias, animada sempre pelas disputas ocorridas em seu interior, e cujo móvel é invariavelmente o interesse em ser bem-sucedido nas relações estabelecidas entre os seus componentes, seja no nível dos agentes, seja no nível das estruturas, isto é, das *disposições interiorizadas* duráveis (*habitus*), *estruturantes*, geradoras de práticas e representações (BOURDIEU, 2009; 2010).

O estudo de Bourdieu (2009, 2010) sobre o campo, nesta pesquisa é fundamental para o entendimento do espaço social estrategicamente ocupado pelos agentes em disputa pela legitimação da política curricular em seus diferentes contextos. Neste sentido, nem todas as vozes são contempladas na polifonia (BAKHTIN, 2011) do texto curricular, na medida em que há posições legitimadas e outras não. E, ainda assim, nas posições legitimadas há uma pluralidade de grupos em disputas (BALL *et al*, 1992; LOPES; MACEDO, 2011), que repercutem sobre as posições por eles ocupadas, uma vez que essas dependem, em larga escala, do volume de capitais, sobretudo simbólicos, exigidos pelas regras próprias de funcionamento do campo.

¹² A noção conceitual de campo na sociologia bourdieusiana apresenta-se como um aspecto inovador, em virtude da analogia que faz entre dois campos: a economia e o mercado de bens simbólicos. Para ele, os espaços sociais *não econômicos*, nos quais os agentes sociais são tão calculistas e estratégicos como nos *mercados econômicos*. Para Bourdieu (2010), não são exclusivas do campo econômico as estratégias aí desenvolvidas pelos agentes visando comprar ou acumular bens e capitais. Essas são também comuns aos demais espaços sociais (*idem*, 2010).

¹³ Bourdieu (2009, 2010) compreende que os agentes sociais estão inseridos espacialmente em determinados campos sociais, a posse de grandezas de certos capitais (cultural, social, econômico, político, artístico, esportivo etc.) e o *habitus* de cada agente condiciona seu posicionamento espacial e, na luta social, identifica-se com sua classe social. Assim, afirma que para o agente social tentar ocupar um espaço é necessário que ele conheça as regras do jogo dentro do campo social e que esteja disposto a lutar.

De modo mais significativo, foi no campo educacional paraense, no contexto da prática, no tempo e espaço da sala de aula que iniciamos a docência na Educação Básica (1988). Nela, atuamos primeiramente na Educação Infantil (até os anos 1990) e, posteriormente no Ensino Fundamental e Médio (até 2007, quando saímos para o Mestrado).

A atuação no contexto da prática foi basilar para as primeiras percepções acerca dessa temática. Mas, diríamos que o processo de apropriação desse campo de estudo foi paulatino. Assim, no início dos anos 1990, realizamos o curso de Pedagogia (1990-1993) na Universidade da Amazônia (UNAMA), que nos possibilitou uma formação inicial para o exercício da docência, por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Depois de algum tempo, retornamos a Universidade para realizar o Curso de Especialização em *Currículo e Avaliação na Educação Básica* (1997-1998), pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Foi um momento de intensos estudos sobre o currículo, que nos incentivaram a prosseguir as discussões teóricas neste campo. Mas, seguimos um “longo” caminho, porém satisfatório para ampliar as discussões acerca do currículo e relações “raciais”.

Para essa incursão, iniciamos as discussões teóricas como aluna especial do Curso de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPa). Primeiramente, realizamos a disciplina sobre Representações Sociais e Educação, que nos proporcionou um conhecimento teórico e metodológico sobre este campo de estudo. Mas, o encontro com o aporte teórico acerca das relações “raciais”, surgiu efetivamente na disciplina sobre Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores¹⁴. A escolha dessa disciplina não foi aleatória, fez parte do esforço em identificar, diversas perspectivas conceituais sobre Formação e Relações Étnico-Raciais no campo educacional.

Os estudos realizados serviram para construção do projeto de pesquisa com o tema: Educação e Relações “Raciais”, para o processo seletivo (2006) do Mestrado em Educação (PPGED/UFPa). Aprovada, ingressamos neste curso no ano de 2007 e, nos dedicamos com afinco nas diversas disciplinas obrigatórias e eletivas, bem como nos eventos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPa), além do compromisso em publicações de eventos nacionais e internacionais.

O Mestrado foi um momento ímpar, pois durante o curso realizamos leituras densas de vários autores do campo do currículo e da formação de professores em diferentes

¹⁴ Nesta disciplina, foi possível compreender que a formação de professores é basilar para a construção da identidade negra na escola. Ela também abarcou questões estruturais como as teorias “raciais”, a ideologia do branqueamento, democracia racial, racismo, discriminação e preconceito racial, questões nocivas na realidade educacional brasileira.

perspectivas, que contribuíram para o aporte teórico-metodológico de nossa pesquisa¹⁵. O objeto de estudo analisou *as representações sociais de professores acerca das relações “raciais” no currículo escolar do Ensino Fundamental*. A pesquisa foi realizada em uma Escola Pública Municipal de Ananindeua¹⁶. Os resultados desse estudo¹⁷ revelam:

[...] o preconceito racial apresenta-se de forma tácita, na sociedade brasileira, o que contribui para a disseminação e ratificação do racismo e discriminação em vários setores sociais, entre os quais a escola. Concluímos que a formação de professores inicial e continuada representa um momento crucial para a formulação de uma Pedagogia que trabalhe com a diversidade cultural. A ausência dessa formação pode inviabilizar a subversão de práticas discriminatórias e estereotípias cristalizadas, em relação ao negro na escola e em seus instrumentos didático-pedagógicos (SANTOS, 2009, p.11).

Esse estudo corrobora para uma análise crítica das representações incorporadas pelos agentes acerca das relações “raciais” nas instituições de ensino, cujo fito se naturaliza em práticas cotidianas discriminatórias e preconceituosas constitutivas da sociedade brasileira. Não raro, práticas silenciadas em que atuam como mecanismo de ocultação das desigualdades “raciais”.

Concomitante a realização desses estudos participava do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA)¹⁸. Nele, dialogamos com diferentes autores relacionados com a temática, outros estruturantes, como por exemplo, Pierre Bourdieu, sobre a noção conceitual de *Campo*¹⁹ (*Habitus*) e *Poder Simbólico*²⁰. Nessa

¹⁵ SANTOS, Raquel Amorim dos. *[In] Visibilidade Negra: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Wilma de Nazaré Baía Coelho.

¹⁶ O município está localizado no Nordeste paraense, sendo constituído de uma parte Continental, ao Sul, onde está localizada a sede municipal, e uma parte Insular, ao Norte, formada por igarapés e ilhas. O município integra a região metropolitana de Belém e ocupa uma área de 117,42 km² (MENDES, 2003).

¹⁷ Entre outros estudos que precederam esta pesquisa e, que guardam semelhança com esse objeto de estudo se encontra a investigação de Silva (2001) acerca das representações do negro no livro didático e Coelho (2009) sobre relações “raciais” e formação de professores, para citar alguns. Silva (2004, p.78) considera dentre outras conclusões que é “[...] relevante à atuação dos militantes das entidades negras e pesquisadores junto aos professores, [...] no sentido de ensejar uma reflexão crítica sobre o livro didático e paradidático”. Coelho (2006, p.202) concluiu na pesquisa de doutorado que: “[...] quase totalidade das instituições de formação de professores [...] não desenvolveu [...] uma prática profissional que viabilizasse o enfrentamento da questão racial e sua abordagem como um problema no sistema de ensino”.

¹⁸ Este Núcleo é coordenado pela Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho (UFPA). Nele, aprofundamos o conhecimento sobre relações étnico-raciais e de sua contribuição para a análise de questões relacionadas à formação educacional e cultural contemporânea.

¹⁹ O Campo Social como um universo particular (científico, artístico, religioso, etc.) de forças, onde se constituem valores pelos quais os agentes lutam estrategicamente para se posicionar e angariar lucros. Esse não é um espaço homogêneo, porque os agentes aí estão colocados de modo diverso: os detentores de uma melhor posição (dominantes na linguagem de Bourdieu) que angariam maiores lucro pela legitimidade (cultural, científica, etc.) e os que ainda lutam para alcançar um capital simbólico, chamados de dominados. A tarefa dos

trajetória, participamos do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Relações Raciais para o Ensino Fundamental (2010-2011), aprovado pelo UNIAFRO²¹, o qual proporcionou o exercício da monitoria, bem como orientações de monografias relacionadas com a temática “racial”. Além disso, participamos de publicações de livros²², resultados de pesquisas, artigos em revistas e em eventos nacionais e internacionais, Seminários em nível Nacional e Regional sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais, bem como trabalho de extensão junto a professores das escolas públicas e particulares de Educação Básica em Belém e na Área Metropolitana sobre essa temática.

A atuação nesses seminários e projetos de extensão serviu para ampliar o debate sobre as discussões acerca das políticas públicas no campo da educação e relações étnico-raciais. E, ainda nos proporcionou uma discussão que contribuiu para problematizar o *lugar* que a questão étnico-racial ocupa nas políticas públicas educacionais no Brasil e na contemporaneidade e perceber sumariamente a especificidade do preconceito (caráter privado e pouco formalizado). Certamente, essas experiências vivenciadas no Núcleo de pesquisa, mostraram-nos, dentre outros aspectos, possibilidades para maturarmos o objeto de estudo da tese.

Simultâneo as atividades de estudos e pesquisas no Núcleo GERA, concluímos o Mestrado e retornamos a escola motivada pelos estudos que havíamos realizado. Nesse momento, estávamos na Unidade SEDUC na Escola – USE 17, na função de Técnica em Educação e na Escola Básica como professora. No contexto do Estado do Pará começávamos uma nova gestão²⁶ e no campo educacional vivenciávamos um processo de discussão acerca

grupos dominantes consiste em impor, o que eles têm são e fazem aos grupos sociais dominados (BOURDIEU, 2009).

²⁰ O poder simbólico é definido por Bourdieu (2006) num sentido de relação determinada entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. E ainda diz que o poder simbólico é uma forma transformada, ou seja, legitimada de outras formas de poder. Em *Coisas Ditas* (2004a) o autor reafirma a noção conceitual como: “um poder de consagração ou de revelação, um poder de consagrar ou de revelar coisas que já existem”.

²¹ O Programa busca articular a produção e difusão de conhecimento sobre a temática étnico-racial, contribuindo para a implementação de Políticas de Ação Afirmativa voltadas para a população negra, bem como para a formação inicial e continuada de professores e produção de material didáticos e paradidáticos que contribuam para a implementação da Lei nº 10.639/03, que estabelece o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Educação das Relações Étnico-Raciais. http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_157.php, acessado em 20/06/2012.

²² Educação e Relações Raciais: conceituação e historicidade (2010); Visibilidades e desafios: estratégias pedagógicas para a abordagem da questão étnico-racial na escola (2011); Ensino em pesquisa: investigações sobre a educação das relações étnico-raciais (2013); A Lei nº10.639/2003: pesquisas e debates (2014).

²⁶ Gestão sob o comando do então Presidente Luis Inácio Lula da Silva e da Governadora Ana Júlia Carepa, ambos pertencentes ao Partido dos Trabalhadores (PT). Na Secretaria de Estado de Educação estava Iracy de Almeida Gallo Ritzmann, como Secretária de Educação.

da reorganização da Educação Básica do Estado do Pará, iniciado em 2008²⁷. Naquele momento o Governo proclama:

[...] o Governo do Estado do Pará, na atual gestão de um Governo Popular, por meio da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC -, comprometeu-se com reestruturação da educação paraense. Entre as ações necessárias [...], priorizou-se a construção coletiva de um projeto educacional, sob a égide da EDUCAÇÃO PÚBLICA COM QUALIDADE SOCIAL PARÁ TODOS (PARÁ, 2008, p.15 – letra maiúscula no original).

A discussão sobre a reorganização da educação paraense pautou-se na construção da “Educação Pública de Qualidade *Pará* Todos”, cujo *slogan* expressa: *Dignidade com Ensino Público de Qualidade* (PARÁ, 2008a). Debate²⁸ que teve como objetivo “[...] processo de construção coletiva [...] na definição de novos rumos para a educação pública do Estado” (PARÁ, 2008b, p.11).

A partir dessas discussões a Política de Educação Básica do Estado do Pará é materializada e visa a “[...] efetivação de um projeto educacional democrático e com qualidade social para as escolas da rede pública estadual [...]” (PARÁ, 2008c, p.17). Nesse processo, “[...] a política curricular e a organização didática da educação assume papel central, por constitui-se na materialização dessa mesma concepção no espaço escolar” (idem, 2008a, p.12). Neste bojo, coloca-se:

[...] o compromisso com as políticas de inclusão, de valorização e de fortalecimento das diversidades que se materializam no respeito às diferentes identidades sociais, quer ligadas a gênero, etnias, grupos sociais diversos presentes em nosso estado (idem, 2008a, p.12).

Dessa forma, a política curricular constitui-se eixo estruturante por consolidar a proposta que se enseja no ambiente escolar por meio do currículo (PARÁ, 2008c). É, portanto, esse contexto de reorganização da política educacional do Estado do Pará, sobretudo

²⁷ A discussão priorizou a necessidade de se elaborar um Plano Estadual de Educação. Para isso, foram realizadas conferências em todos os municípios do Estado, resultando na I Conferência Estadual de Educação (PARÁ, 2008b). Nessa conferência foram aprovadas as diretrizes, metas e objetivos do projeto do Plano Estadual de Educação, que “[...] responde ao compromisso assumido pelo Governo popular – Educação com qualidade *Pará* Todos” (idem, p.5, 2008b).

²⁸ Esse debate contou com a colaboração de alguns pesquisadores que atuam nas universidades brasileiras e no MEC, a saber: João Ferreira de Oliveira (UFG), Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos (UFPA), Luiz Fernandes Dourado (UFG), Genylton Odilon Rêgo da Rocha (UFPA), Josenilda Maria Maués da Silva (UFPA), Robson dos Santos (MEC), Cely Nunes (UEPA) e Jeanete Beauchamp (MEC), os quais produziram textos para a discussão inicial. Além das contribuições advindas da Secretaria Adjunta de Ensino da SEDUC, Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Diretoria de Ensino Médio e Profissional e Diretoria de Inclusão, Diversidade e Cidadania (PARÁ, 2008).

da política curricular como política de inclusão e valorização da diversidade que nos chamou atenção para desenvolvimento desse estudo.

As discussões acerca da Política Educacional do Pará e, especialmente a política curricular, proposta pela SEDUC, nos permitiu dialogar com os agentes sociais da escola (gestores, técnicos em educação e professores da Educação Básica), por meio do Movimento de Reorientação Curricular. Esse movimento parecia apresentar uma proposta que ganhava contornos diferentes face à contextualização de cada escola.

Neste sentido, a SEDUC na defesa da participação coletiva, priorizava o diálogo crítico acerca das concepções de currículo impressas nas propostas pedagógicas das escolas públicas estaduais, bem como das suas possibilidades de organização curricular (PARÁ, 2008).

O diálogo crítico acerca das concepções de currículo foi sistematizado pela equipe organizadora da SEDUC²⁹ a partir de um instrumento denominado Diagnóstico Rápido Participativo³⁰ (DRP), com o escopo de identificar nos espaços escolares os discursos, as práticas e as perspectivas em relação ao currículo desenvolvido e ao currículo desejado³¹, para que, “[...] democraticamente, o conjunto de vozes dos agentes envolvidos com a escola expressasse a opção por uma concepção de organização curricular [...]” (idem, 2008d, p.1), voltada para valorização da diversidade e reconhecimento das diferenças da população paraense (PARÁ, 2008d).

A Política Educacional do Pará, portanto para dar visibilidade a esta proposta curricular, é essencial considerar as diferenças “raciais”, pois no campo da educação essas diferenças são marcantes. Segundo os dados do IBGE (2010) no Estado do Pará a taxa de analfabetismo, das pessoas brancas de 15 anos ou mais de idade é de 8,5% e das pessoas pretas e pardas se eleva para 15,4% e 12,9% respectivamente.

²⁹ Essa equipe era composta por Professores, Pesquisadores, Alunos da Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA) e Técnicos da SEDUC (PARÁ, 2008b).

³⁰ Nesse instrumento utilizou-se como procedimentos metodológicos atividades, tais como: a) *grupos de estudos* envolvendo os técnicos das USE/URE e das escolas para fortalecer o trabalho integrado durante todo o processo de reforma curricular; b) *seminários* sobre currículo com a participação dos professores, alunos e do Conselho Escolar; c) *Roda de Conversa* para aplicação da técnica de *Grupo Focal*, direcionado aos alunos, pais ou responsáveis de alunos e aos funcionários administrativos e de apoio (PARÁ, 2008d).

³¹ Para atender a esse fito foi necessária primeiramente a integração da equipe técnica das Unidades SEDUC nas Escolas (USE) e das Unidades Regionais de Educação (URE) com a equipe técnica das Unidades de Ensino. O segundo momento foi à elaboração de um Plano de Trabalho que visava defender as construções democráticas e participativas, onde eram possibilitados a escuta, o diálogo e a contraposição de ideias de modo a sensibilizar e engajar a comunidade escolar no movimento de reforma curricular (PARÁ, 2008d).

Se considerarmos a região metropolitana de Belém³³ a taxa de analfabetismo aponta 3,4% para as pessoas brancas, 6,8% de pretas e 4,5% de pardas. Essas configurações mostram que há um crescimento notório na proporção da população negra (pretos e pardos) paraense analfabeta. Soma-se a isso, o elevado percentual de pessoas que não frequentam a escola na faixa etária de 6 a 14 anos, tanto em área urbana como na área rural (IBGE, 2010).

Esses dados corroboram para visível desigualdade social entre brancos e negros, que parece repercutir de forma branda e selecionada no discurso da *elite branca* brasileira. Segundo Coelho (2007, p.41), o Pará do início dos anos de 1970, já apresentava “[...] um número enorme de analfabetos, crianças e adolescentes fora da escola” e, hoje a despeito das políticas educacionais para igualdade racial, essa realidade ainda persiste no cenário educacional paraense.

Com efeito, as desigualdades sociais (raciais) no campo da educação, demonstradas pelo IBGE nos apontam para questões concernentes a efetivação de políticas públicas educacionais para o Norte do Brasil. Além disso, no campo simbólico reside na sociedade paraense um peculiar *racismo à brasileira*³⁴ (MARIN, 2008; COELHO, 2006, 2009; AMARAL, 2002), que se prolifera de modo nefasto no plano moral, físico, estético ou intelectual.

As formas simbólicas, portanto são constitutivas da realidade social e, serve não somente para sustentar relações de dominação, mas também para criá-las ativamente. Neste sentido, o capital simbólico (honra e reconhecimento) é objetivamente estruturado no espaço escolar e impõe um arbítrio cultural (BOURDIEU, 2009). Nele, existe uma correlação entre as desigualdades sociais (culturais) e escolares para manter e legitimar os privilégios sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Desse modo, o preconceito racial, pode expressar uma violência simbólica, na medida em que impede o outro de existir na *diferença*. Isso desvela formas de operar o silêncio³⁵ em

³³ Região formada pelos municípios de Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Isabel do Pará e Santa Bárbara do Pará. Possui um total de 291.771 domicílios particulares ocupados em áreas carentes, destes, 66% somente em Belém, segundo o Levantamento de Informações Territoriais (LIT) realizado com base no Censo Demográfico de 2010 do IBGE.

³⁴ O *racismo à brasileira* (TELLES, 2003) se manifesta normalmente em situação de forte desigualdade hierárquica, que favorece a invisibilidade de sua própria natureza perversa (GUIMARÃES, 2004). Desse modo, a discriminação e o preconceito racial na sociedade paraense vêm acompanhados pela arbitrariedade e pela violência aos mais elementares direitos da cidadania que poderá contribuir para uma política de currículo baseada na produção e reprodução do racismo.

³⁵ Consultar os estudos de CAVALEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A Cor Ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores no Estado do Pará, 1970- 1989*. Belo Horizonte: Mazza. 2ª ed., 2009.

relação às particularidades culturais da população negra brasileira e a negação dos processos de discriminação, que atinge sobremaneira o campo educacional.

A despeito do Pará, ser o Estado mais rico e populoso da Região Norte do Brasil (ARAÚJO, 2012), comporta um perfil de uma educação problemática. Isso se figura nos números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/2011), os quais colocam o Pará entre as piores Unidades da Federação. O Estado só cumpriu a meta estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC) nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Apesar de ter superado a projeção do MEC, com nota de 4,2 (em uma escala de zero a dez), o Pará registrou a sexta pior nota entre todos os Estados. A situação é ainda mais preocupante nos anos finais do Ensino Fundamental, cuja média foi de 3,1 e, sobretudo, no Ensino Médio, onde a nota de 2,8 foi a pior de todo o País.

Para Araújo (2012, n.p – não paginado), a posição que o Pará ocupa no *ranking* nacional é inaceitável. Para ele:

Não há justificativa para um estado que está entre os dez maiores geradores de riqueza do país, ter um dos piores desempenhos na educação. Isso significa que geramos riqueza, mas não revertermos isto em bem estar para a população. [...] os problemas da educação no Pará são sérios, especialmente com relação ao Ensino Médio.

A educação no Estado do Pará apresenta degradantes resultados que compromete a qualidade da educação. Diante desse diagnóstico situacional da educação paraense, o Estado do Pará busca defender “[...] um projeto de educação democrático fundamentado na concepção de educação com qualidade social [...]” (PARÁ, 2008e, p.16).

A partir desse projeto de educação, embasado na qualidade social, no reconhecimento das diferenças e valorização do outro, aguçamos nosso olhar para os *enunciados discursivos* do ciclo de política curricular do Estado do Pará sobre as relações “raciais”, uma vez que essa política busca dentre outros princípios o “[...] respeito à pluralidade e às diferenças étnicas, raciais, de gênero e aos portadores de necessidades especiais” (PARÁ, 2008c, p.30), portanto, uma política abalizada em princípios de uma educação inclusiva.

Assim, para a seleção do Doutorado (2009) elegemos o projeto de pesquisa sobre as relações “raciais” no contexto da Política Curricular do Estado do Pará. Aprovada, delimitamos como objeto de estudo os *enunciados discursivos do ciclo de política curricular do Estado do Pará no período de 2008 a 2012 sobre as relações raciais*.

A escolha desse objeto de estudo se justifica pela relevância de perscrutarmos os *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2010, 2011) do ciclo de política curricular do Pará sobre

as relações “raciais” em diferentes contextos, quais sejam: *contexto de influência, contexto da produção do texto político e contexto da prática* (BALL et al, 1992), isto nos possibilita analisar cada contexto por meio da abordagem do *ciclo contínuo de políticas* com base no referencial teórico-metodológico de Stephen Ball.

Diante disso, compreendemos que não é possível investigarmos a política curricular, limitando essa análise somente aos textos, pois para além dos textos é preciso considerar as práticas envolvidas nas decisões relativas à seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar, como nos aponta alguns autores do campo da política curricular (BALL et al, 1992; LEITE, 2006; LOPES, 2006, TURA, 2006).

Outro aspecto, que justifica a escolha desse objeto de estudo se refere ao número reduzido de pesquisas sobre Política Curricular e Relações “Raciais”. O Estado da Arte sobre Educação e Relações “Raciais” (2000-2011) ³⁶, especialmente a temática Política Curricular e Relações “Raciais”³⁷, aponta que os trabalhos na sua maioria tratam de Políticas para a igualdade racial com enfoque nas ações afirmativas e Lei nº 10.639/2003 (vide capítulo II).

A partir da escolha do objeto de estudo, a pesquisa desenvolve a tese de que a *enunciação discursiva* acerca da política curricular do Estado do Pará sobre as relações “raciais” no período de 2008-2012, é marcada pela hibridização de discursos (resultado de processos de recontextualização) e pelas inter-relações entre múltiplos contextos no *ciclo de políticas*. Ela existe como uma política de Estado e como uma política educacional. No entanto, na exequibilidade dessa política de Estado e educacional na escola em termos de relações “raciais”, ela não ocorre por conta da fragilização da competência cultural e teórica desse agente social que deve executá-la. A fragilização está na concretização dessa política no *contexto da prática*. Portanto, há um problema entre o que se projeta e o que se pratica, o que ajuda atribuir a realidade social a disseminação e ratificação do racismo e discriminação nos diferentes contextos que compõe a política de currículo.

Diante desta tese, os *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2010, 2011) do ciclo de política curricular sobre as relações “raciais” aparecem como uma questão importante na sociedade, em razão das demandas e das pressões de variados grupos sociais, entre os quais

³⁶ Informamos que o recorte temporal do Estado da Arte perscrutou desde os anos 2000, pois inicialmente tínhamos a pretensão de realizarmos um estudo que contemplasse esse período. Mas, optamos posteriormente em pesquisar o período de 2008 a 2012, por considerarmos efetivamente o [re] início da Política Curricular no Estado do Pará. Assim, realizamos um estudo comparativo das produções acadêmicas (2000-2011), observando o crescimento e/ou decréscimo dessas pesquisas na área da Educação e Relações “Raciais”.

³⁷ O Estado da arte foi realizado em duas bases de dados nacionais e uma internacional: a) Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPED (GT-21); b) *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por meio dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Públicas brasileiras (PPGE); c) Fundação Ford.

destacamos o movimento negro³⁹ e dos novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo, que exigem a [re] construção de uma sociedade, fundamentada nos direitos e respeito às diferenças sociais e “raciais”, a diversidade, uma sociedade segundo Eric Hobsbawm (1995) de pessoas comuns, das maiorias.

A sociedade brasileira, historicamente em termos de relações “raciais” tem atuado via suporte ideológico das relações de poder patrimonial que se estabeleceram e se firmaram no país com base no “ideário de branqueamento”, característico do “racismo à brasileira” (TELLES, 2003; DAMATTA, 1987; HOFBAUER, 2003), cujas consequências causam “[...] discriminação, exclusão, humilhação [...]” (HOFBAUER, p. 2003, p.55), atitudes que deixam marcas indelévels em crianças, adolescentes, jovens e adultos que passam por estigmas preconceituosos na escola, instrumentos didático-pedagógicos, currículo, entre outros campos sociais.

Em face da realidade das relações “raciais” no Brasil, marcada pela violência estrutural do racismo⁴⁰, perscrutar os *enunciados discursivos* da Política Curricular do Pará sobre as Relações “Raciais” torna-se objeto de relevância social, pois no campo das políticas educacionais os *enunciados* veiculados sobre *raça* se constituem como uma presença ausente, em uma sociedade “democrática” e racialmente cega (APPLE, 2001).

³⁹ Para citar alguns movimentos sociais negros destacamos a Frente Negra Brasileira (FNB), o Teatro Negro Experimental (TEN) e o Movimento Negro Unificado (MNU), que empreenderam por iniciativas de lutas históricas no campo educacional. O primeiro de acordo com Florestan Fernandes (1978) contribuiu para mudar o padrão de reação aos mecanismos de discriminação racial. O segundo atuou em um contexto histórico marcado por um forte projeto nacionalista, tanto em termos econômicos quanto culturais (GUIMARÃES, 2002), com isso, expressou a recusa do liberalismo econômico e do imperialismo cultural europeu e americano, bem como a edificação de um capitalismo regulado pelo Estado e uma cultura nacional de bases populares (GUIMARÃES, 2002). E, o terceiro cujo perfil é radicalmente diferente de seus antecessores (GONZALEZ, 1982; SANTOS, 1985; GUIMARÃES, 2002), assume uma postura de racismo radical, frente à crítica de Florestan Fernandes a ordem racial de origem escravocrata, o movimento dos negros americanos pelos direitos civis e o desenvolvimento de um nacionalismo negro nos Estados Unidos, a luta pela libertação dos povos da África meridional, entre outros (GUIMARÃES, 2002). Além disso, podemos referir alguns movimentos negros contemporâneos que vem se mobilizando em várias frentes nas últimas décadas, sobretudo a partir da redemocratização e da CF/88, destacamos o GELEDÉS, o Grupo de União e Consciência Negra, entre outros. No Estado do Pará destacamos o Centro de Defesa do Negro No Pará (CEDENPA), Associação Afro-Brasileira Diamante Negro, Associação dos Filhos e Amigos do ILÊ ASÉ IYÁ OMI OFÁ KARÉ (AFAIA), Círculo Palmarino, Movimento Afrodescendente do Pará – Mocambo, União de Negros pela Igualdade (UNEGRO); e o Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-racial (FOPEDER).

⁴⁰ As considerações de Carlos Hasenbalg (2005) sobre o racismo a violência estrutural do racismo, adverte que além dos efeitos das práticas discriminatórias, uma organização social racista também limita a motivação e o nível de aspiração do negro. Quando são considerados os mecanismos sociais que obstruem a mobilidade social ascendente do negro, às práticas discriminatórias dos brancos devem ser acrescentados os efeitos derivados da internalização, pela maioria da população negra, de uma autoimagem desfavorável. Esta visão negativa do negro começa a ser transmitida nos textos escolares e está presente numa estética racista veiculada permanentemente pelos meios de comunicação de massa, além de estar incorporada num conjunto de estereótipos e representações populares. Desta forma, as práticas discriminatórias, a tendência a evitar situações discriminatórias e a violência simbólica exercida contra o negro reforçam-se mutuamente, de maneira a regular as aspirações do negro de acordo com o que o grupo racial dominante impõe e define como os 'lugares apropriados' para as pessoas de cor.

As razões que nos levam a analisar esses *enunciados discursivos* são históricas, pois a política educacional do Brasil e, neste bojo a política curricular em termos de relações “raciais” apresenta um duplo discurso de um lado a *branquitude*, como discurso hegemônico e de outro, o lado oculto do discurso sobre o negro (BENTO; CARONE, 2003). Manifestações acabadas da ideologia da *democracia racial* brasileira, cujo cerne se naturaliza na negação do preconceito e da discriminação, não raro na isenção do *branco* e a culpabilização dos negros como nos aponta Hasenbalg (1979).

Desse modo, abarcamos que em termos de relações “raciais” os discursos “negociados” por meio dos distintos contextos para a produção de uma política, quiçá necessitem ultrapassar as *estratégias discursivas* (BOURDIEU, 2008) que fortalecem a representação da elite *branca* brasileira sobre a crença de que o Brasil é uma *democracia racial*, ou de que não existe preconceito neste país, ou ainda que os problemas que os “negros” enfrentam são criados por eles mesmos, inclusive o preconceito racial (GUIMARÃES, 2008). Discurso monológico⁴¹ (BAKHTIN, 2011), mas disseminado e naturalizado nos distintos campos sociais e que servem para permanência de discursos hegemônicos operados tácita ou explicitamente nos textos da política curricular no Brasil.

Para Lopes e Macedo (2011, p.261) as políticas são também “[...] discursos [...] práticas que constituem o objeto de que falam que estabelecem as regras do jogo em que se dão as lutas em torno dos significados”. Desse modo, os *contextos de influência, definição e disseminação de textos e prática* são atravessados por discursos e relações de poder que constroem e permitem a construção de certos textos. Portanto, no campo da produção de políticas, há negociações que garantam sua legitimidade, por meio de acordos marcados, muitas vezes por conflitos e tensões em torno de diferentes interesses dos agentes e grupos sociais envolvidos na produção da política curricular (BALL *et al*, 1992; MAINARDES, 2006; LOPES, 2008).

No campo acadêmico a contribuição reside no referencial analítico do processo de “produção das políticas”, por meio da abordagem do *ciclo contínuo de políticas*, conforme propõem Ball *et al* (1992). Tal referencial de análise perscruta mais detidamente os contextos em que a política é produzida e recontextualizada (*contexto de influência, contexto da produção e contexto da prática*). Desse modo, essa abordagem possibilita uma leitura atenta das influências e determinações tanto em nível macro como em nível micro, dimensões que

⁴¹ Bakhtin (2010) compreende que na categoria de monológico estão associados os conceitos de monologismo, autoritarismo, acabamento, isto é, algo concluído e surdo à resposta do outro, não reconhecendo nela força *decisória*.

são interrelacionadas e sócio-historicamente condicionadas (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011).

Além disso, essa abordagem é particularmente produtiva na análise das atuais políticas de currículo, pois se constitui como “[...] estrutura conceitual para o método das trajetórias das políticas” (BALL, 1997, p.26), de modo a possibilitar a recontextualização política que ocorre nas escolas (BALL *et al*, 1992). Assim, busca a focalização, heterogeneidade, pluralismo e articulação entre os contextos macro e micropolíticos, por meio de contextos inter-relacionados e não hierarquizados (idem, 1992).

Antes de darmos maior visibilidade à abordagem da Política Curricular por meio do *Ciclo de Políticas* (BALL *et al*, 1992), entendemos ser necessário justificar o recorte temporal desse estudo. Elegemos o período de 2008 a 2012 por considerarmos um momento de reestruturação da Política Educacional paraense e, sobretudo pelas publicações de alguns documentos que referendam a Política Educacional do Estado do Pará⁴².

Ainda, justificando nossas escolhas, a presente pesquisa insere-se em campo de estudos que vem se conformando no Brasil, a Sociologia da Educação⁴³ e, esta amparada por três campos de conhecimentos: a) Teoria da Linguagem; b) Estudos sobre Política Curricular; c) Estudos sobre Relações “Raciais”.

Adotamos a Teoria da Linguagem em Mikhail Bakhtin⁴⁴ para embasamento teórico desta pesquisa. Bakhtin (2011) defende a filosofia da linguagem e a concebe como *filosofia do signo ideológico* (p.39). Para ele, é neste terreno que se torna mais fácil extirpar pela raiz a explicação pela causalidade mecânica dos fenômenos ideológicos. A filosofia da linguagem, neste sentido “[...] deve colocar como base de sua doutrina a *enunciação*, como realidade da língua e como estrutura socioideológica” (p.16).

Destarte, linguagem é aqui concebida como processo de interação entre agentes sociais situados sócio-historicamente. Desse modo, a linguagem só pode ser compreendida por meio

⁴² O primeiro documento se refere à 1ª Conferência Estadual de Educação: diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas aprovadas (PARÁ, 2008a). O segundo diz respeito à Educação Básica do Pará, elementos para uma política educacional democrática e de qualidade para todos I e II (PARÁ, 2008b). E, o terceiro a Política de Educação Básica do Estado do Pará (PARÁ, 2008d). Tais documentos servem de embasamento as diretrizes da Política Educacional paraense.

⁴³ Partimos do pensamento sociológico empreendido por Pierre Bourdieu (2011) para quem a sociologia postula que há uma razão para os agentes fazerem o que fazem (no sentido em que falamos de razão de uma série), razão que se deve descobrir para transformar uma série de condutas aparentemente incoerentes, arbitrarias, em uma série coerente, em algo que se possa compreender a partir de um princípio único ou de um conjunto coerente de princípios. Nesse sentido, a sociologia postula que os agentes sociais não realizam atos gratuitos (p.138).

⁴⁴ Bakhtin (2011) pertencia a um círculo de intelectuais e de artistas entre os quais se encontravam Marc Chagall e o musicólogo Sollertinsky [...]. Também fazia parte deste círculo um jovem professor do Conservatório de Música de Vitebsk, V.N. Volochinov, e ainda P.N. Medviédiev. [...] Este círculo, conhecido sob nome de “círculo de Bakhtin”, foi um cadinho de ideias inovadoras, numa época de muita criatividade, particularmente nos domínios da arte e ciências humanas (p.11).

de seus elementos constitutivos: os agentes sociais, o lugar, o tempo, os propósitos comunicativos e as diversas semiologias (verbais e não-verbais) que participam da construção do sentido de um discurso produzido numa situação de enunciação única (BAKHTIN, 2011).

No campo de estudos da Política Curricular adotamos a perspectiva de Stephen Ball⁴⁵ (2006), o qual partilha de duas concepções de política: política como texto e política como discurso, ambas implícitas uma na outra. Para ele, a política envolve tanto a produção de intenções, ou de textos, como intervenções textuais na prática.

Com base na concepção de política proposta por Ball (2006), partimos do conceito de política curricular como:

[...] conjunto de textos (representações) e de discursos (práticas), não independentes de historicidade, poderes, interesses, lutas, negociações, acordos que se espriam capilarmente e têm seus sentidos modificados pela migração de textos e discursos de um contexto a outro, por processos de recontextualização que produzem híbridos culturais (OLIVIERA; LOPES, 2011, p.20).

Segundo Ball (2006) a conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária que entende as políticas como representações que são codificadas (por meio de lutas, compromissos, interpretações e reinterpretações) e decodificadas de maneira complexa (por meio do agente social e dos significados em relação à sua história, experiências, competências, recursos e contexto) com sentidos não fixos.

A política como discurso, por sua vez estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade (BALL, 2006 p.48 – tradução nossa). Neste sentido, nos afirma:

Discursos incorporam o significado e o uso de proposições e palavras. Assim, certas possibilidades de pensamento são construídas. As palavras são ordenadas e combinadas de maneiras particulares e outras combinações são deslocadas ou excluídas.

Na prática, os agentes sociais estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros. Por isso, compreende que o discurso é “[...] um instrumento e um efeito de poder, mas também um obstáculo, uma pedra de tropeço, um

⁴⁵ Stephen J. Ball, sociólogo da educação inglês, defende, em seus estudos sobre as políticas curriculares inglesas dos anos de 1990, um modelo de análise que busca garantir a conexão entre propostas curriculares e o modelo de produção econômica que o governo Thatcher, nos anos finais da década de 1980, adotou na Inglaterra, com efeitos significativos em outras partes do mundo.

ponto de resistência e um ponto de partida para uma estratégia oposta” (BALL, 2006, p.49-50).

De acordo com Ball (2006) política como texto e política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto destaca o controle que está nas mãos dos leitores. Ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e os discursos nunca são independentes de história, poder e interesses (BALL et al, 1992; BALL, 2006, 2009).

Nessa perspectiva, Ball (2006) desenvolve alguns conceitos e temáticas⁴⁶, dentre os quais destacamos a abordagem do *ciclo de políticas*, adotada neste estudo. Essa abordagem baseia-se nos trabalhos do sociólogo Stephen J. Ball, Richard Bowe e Anne Gold⁴⁷. Nesse *ciclo contínuo de políticas* Ball et al (1992), apresentam cinco contextos que podem ser entendidos como arenas políticas nos quais o processo de produção de políticas deve ser analisado: a) *contexto de influência*; b) *contexto de definição de textos*; c) *contexto da prática*; d) *contexto dos resultados/efeitos*; e) *contexto da estratégia política*.

Nesta pesquisa, apresentamos mais detalhadamente, a caracterização dos *contextos de influência, produção de texto e contexto da prática* por serem os contextos nos quais essa investigação se circunscreve. Ressaltamos que o foco em um determinado contexto não acarreta prejuízo à análise do *ciclo contínuo de políticas*, desde que se garantam nas análises as relações existentes entre os variados contextos na produção das políticas, aspecto de fundamental importância no desenvolvimento da abordagem do *ciclo contínuo de políticas* de Ball et al (1992).

Esses contextos estão inter-relacionados, não tem uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. Os contextos preconizados por Ball (2006) contribuem para a análise dos diferentes contextos que envolvem a política curricular do Pará.

⁴⁶ Dentre os principais conceitos e temáticas desenvolvidos por Ball et al (1992) destacam-se: a abordagem do ciclo de políticas, micropolítica, performatividade, mudanças discursivas, entre outros, que vêm sendo utilizados no Brasil por diversos pesquisadores, como Mainardes e Tello (2006); Mainardes (2011); Lopes e Macedo (2011); Shiroma et al (2011), para destacar alguns.

⁴⁷ Pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Para eles, há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político. No livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, Bowe e Ball rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases da formulação e implementação porque eles ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão (MAINARDES, 2006).

As contribuições indicadas neste estudo com base na perspectiva de Ball (2006) serão desenvolvidas a partir da aplicação da referida abordagem, como referencial analítico acerca dos *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2003, 2010) do ciclo de política curricular do Estado do Pará sobre as relações “raciais”.

O movimento empreendido na configuração do modelo analítico que neste estudo apresentamos está conectado a uma dada concepção de currículo. Orientamo-nos pela concepção de currículo como uma *política cultural*. Para Apple (2009, p.59) o currículo [...] nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva [...]. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas [...].

Desse modo, o currículo se constitui como uma arena de lutas, profundamente implicado em relações de poder em busca de hegemonia⁴⁸ de uma determinada concepção, portanto, como política cultural (APPLE, 2001) que visa a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social desejada (*idem*, 2001).

Nesse entendimento, Apple (2006, p.104) nos aponta:

O poder e a cultura, então, precisam ser vistos não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes em uma sociedade. Estão dialeticamente entrelaçados de forma que o poder e o controle econômico se apresentam interconectados com o poder e o controle culturais.

Como política cultural o currículo deve enfatizar a importância de tornar o social, o cultural, o político e o econômico os principais aspectos de análise e avaliação, sendo um campo fortificado em que sobejam contestações, lutas e resistência. Logo, é uma luta discursiva pela constituição de representações que envolvem negociação, isto é, articulação discursiva na qual alguns grupos sociais particulares buscam defender determinadas demandas curriculares e para tal constituem representações.

É com esta significação de currículo, em que se confere centralidade aos conceitos de poder e de cultura (APPLE, 2006), que conectamos os aportes teórico-metodológicos desta pesquisa no campo da política curricular e relações “raciais”.

⁴⁸ Segundo Apple (2006) a hegemonia refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são *vividos*. Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da “mera opinião” ou da “manipulação” (p.39).

No campo de estudos das relações “raciais” adotamos a perspectiva de Guimarães (2002) e Coelho (2009), sobre o conceito de *raça*⁴⁹. Optamos pelo termo *raça* por considerarmos imprescindível para análise dos *enunciados discursivos* do ciclo de política curricular sobre as relações “raciais”, uma vez que contribui para a compreensão das desigualdades sociais (estruturais e simbólicas), observadas na sociedade brasileira e, que reflete com peso nas políticas públicas educacionais. Mas, vale ressaltar que repousa em nossas considerações o reconhecimento da inexistência de *raças* biológicas⁵⁰ (racialismo), como propaladas no século XIX.

Guimarães (2002, p.50) é enfático ao adotar a posição sobre *raça*, assim afirma:

“*raça*” é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também uma categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de “cor” enseja são efetivamente raciais e não apenas de “classe”.

Coelho (2009, p.115) inspirada nas reflexões de Guimarães (2002) aponta que *raça* representa um “[...] conceito relacional, o qual se constituiu histórica e culturalmente, a partir das relações concretas entre grupos sociais em cada sociedade”. Assim, considera que:

[...] o conceito de Raça, [...] passou a considerar um contingente político, de pessoas afrodescendentes – mestiças ou não -, que sofre discriminação pela cor. Passou a ser um componente ideológico na luta contra o racismo, ou seja, de luta contra toda a forma de segregação baseada na cor. Ele se constitui, [...] como um conceito identificador, tanto de um grupo como de uma postura política.

No Brasil, as relações “raciais” estão fundadas em um peculiar conceito de *raça* e forma de racismo, o “racismo à brasileira” (DAMATTA, 1987, GUIMARÃES, 2002; TELLES, 2003), cujas especificidades são significativas para compreender as relações entre os grupos de cor e as desigualdades associadas. Particularidades como a relação entre *raça* e

⁴⁹ Para Guimarães (2002) o conceito *raça* somente poderá ser dispensado primeiramente [...] quando já não existirem grupos sociais que se identifiquem a partir de marcadores direta ou indiretamente derivados da ideia de *raça*; segundo, quando as desigualdades, as discriminações e as hierarquias sociais efetivamente não corresponderem a esses mercados; terceiro, quando tais identidades e discriminações forem prescindíveis em termos tecnológicos, sociais e políticos para afirmação social de grupos oprimidos (p.50).

⁵⁰ Alastra-se no século XIX a concepção de *Raças* humanas inferiores e superiores, sob os auspícios do evolucionismo cultural e darwinismo social (teorias deterministas e cientificistas). Neste sentido, a espécie passou a ser dividida e hierarquizada por suas diferenças e, desta feita com responsabilidade da ciência, os homens e os animais foram classificados de forma totalitária (GUIMARÃES, 2002). Segundo Azevêdo (1990) e Schwarcz (2003) Georges Curvier introduziu o termo “*raça*” – mostrando a existência da herança de caracteres físicos permanentes entre os vários grupos humanos, que iriam contrapor as idéias de igualdade postas na Revolução Francesa.

classe social na hierarquização das pessoas (HASENBALG, 2005), ou as ideias sobre o “embranquecimento” (SKIDMORE, 2012), construídas na história das relações “raciais” brasileiras, mantêm-se atuantes.

O *racismo à brasileira* (DAMATTA, 1987, GUIMARÃES, 2002; TELLES, 2003) se constrói e reconstrói mantendo desvantagens para a população negra no acesso a bens materiais e simbólicos. Práticas cotidianas de discriminação constitutivas da sociedade brasileira cumprem o papel de reinstituir a subalternidade de grupos historicamente estigmatizados. Essa configuração, também reflete sobremaneira no campo das políticas educacionais e curriculares no Brasil.

Em face dessa realidade as políticas públicas educacionais no século XXI acena a novas expectativas, sobretudo de “[...] implementar um modelo de desenvolvimento equitativo e com inclusão social” (BRASIL, 2006), conforme propõe o Plano de Gestão (2003-2006) do então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, o qual se baseia entre outros princípios na redução das desigualdades.

O século XXI surge com intensos debates internacionais sobre direitos humanos, igualdade e diversidade combinadas às políticas econômicas e sociais. Essas discussões realizaram-se, por diversas vias, entre elas as Conferências Mundiais⁶¹ convocadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), com o apoio e a participação dos governos⁶² e da sociedade civil organizada.

Dentre esses eventos destacamos a III Conferência contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas⁶³, em Durban, na África do Sul em 2001, que se constituiu como um marco impulsionador na análise das políticas públicas educacionais brasileiras, pois provocou uma mobilização internacional pela democracia e a reafirmação de direitos humanos e igualdade racial (BRASIL, 2006). O ponto fulcral desse evento foi à

⁶¹ Segundo o Relatório de Gestão (2003-2006): Promoção para Igualdade Racial, destacaram-se a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, Eco 92, realizada no Brasil, em 1992; a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, em Viena, em 1993; a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, no Cairo, em 1994; a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, em 1995, em Beijim; e a Conferência de Durban, em 2001.

⁶² Nos últimos anos tem-se realizado um novo ciclo de revisões das declarações e plataformas dessas Conferências, o que traz inovações nas proposições políticas e ações dos agentes envolvidos. No campo eleitoral, em países de regiões diversas, evidenciaram-se reações às políticas autoritárias e excludentes. Em várias partes do mundo elegeram-se governos de cunho democrático e popular. Na África do Sul ocorreu o final do *apartheid* e a eleição de Nelson Mandela; no Brasil, a eleição e reeleição de Luiz Inácio Lula da Silva; na Venezuela, a eleição e reeleição de Hugo Chávez; na Bolívia, a eleição de Evo Morales; no Chile, a eleição de Michelle Bachelet; no Uruguai, a eleição de Tabaré Vázquez; e na Nicarágua, a eleição de Daniel Ortega (BRASIL, 2006).

⁶³ Essa Conferência foi um marco histórico, pois reconheceu a existência do racismo e suas consequências, bem como se comprometeu em adotar políticas de ações afirmativas que dirimissem as desigualdades raciais presentes nas diversas esferas da vida social.

ratificação de metas, medidas e planos de ação para eliminação do racismo, discriminação, xenofobia e intolerância⁶⁴.

Assim, a discussão sobre as relações “raciais” passam a ter visibilidade no bojo da política educacional e curricular, pois a partir da Conferência de Durban (2001) as substantivas transformações no campo da política curricular foram visíveis em relação à questão racial, sobretudo a partir do contexto da produção dos textos políticos, que aqui nos referimos ao conjunto jurídico (COELHO, W.; COELHO, 2008), que versa sobre a temática, destacamos o Programa Nacional de Ações Afirmativas⁶⁵, Lei nº 10.639/2003⁶⁶, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER). Parecer CNE/CP 003/2004⁶⁸. Lei nº 11.645/2008⁶⁹, Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana⁷⁰. E, recentemente o Estatuto da Igualdade Racial⁷¹.

Esse conjunto jurídico (COELHO, W.; COELHO, 2008), nomeadamente a Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008 teve consideráveis alterações no ciclo de políticas, especialmente com a influência do movimento negro na legitimação dos conceitos, alterações nos textos políticos, interpretação e recriação da política pelos agentes sociais. Desse modo, compreendemos que tal interpretação busca superar a dicotomia entre produção e implementação curricular, tendo por base a ideia de *ciclo de políticas*, que envolve diferentes contextos interligados. Nessa visão, os textos curriculares, neste caso a legislação antirracista

⁶⁴ A partir dessa Conferência o Governo Federal entende que [...] o racismo introduz uma rigidez adicional ao exercício da cidadania e a democratização do desenvolvimento (BRASIL, 2006, p.8). Diante dessa convicção institui a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), para o atendimento das demandas históricas de grupos afetados pela intolerância e desigualdade racial, étnica e ou cultural, tais como: os povos indígenas, ciganos, judeus, palestinos, com ênfase para a população negra.

⁶⁵ Programa amparado pelo Decreto Nº 4.228/2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas, como uma das políticas de promoção da população negra, implementada com vista à ampliação do acesso de estudantes afro-descendentes ao ensino superior (D'ADESKY, 2006).

⁶⁶ Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003).

⁶⁸ Parecer que visa a 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, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

⁶⁹ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008).

⁷⁰ O Plano apresenta por objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária.

⁷¹ A Lei nº 12.288 de 20 de julho institui o Estatuto da Igualdade Racial; alterando as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

não pode ser tratada como abstrações que a escola ignora, tomando a política em sua dimensão mais local.

O *ciclo de políticas* (BALL *et al*, 1992), portanto é compreendido em um movimento circular que envolve discursos e textos produzindo um híbrido cultural (LOPES E MACEDO, 2011). Desse modo, os discursos da legislação antirracista no Brasil no *contexto da prática* foram capilarizados por uma presença ausente, pois muitos professores e outros agentes sociais não tinham conhecimento da alteração trazida na LDB nº 9.394/96, outros se mostravam resistentes à introdução da discussão, além da ausência de referencial teórico-metodológico para o trato da questão.

Essa ausência reflete na construção da identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos que devem compreender a história dos africanos e afro-brasileiros pela lógica da luta e da resistência, como apontam alguns estudos no Brasil (GOMES, 2008; COELHO, W.; COELHO, 2008; DIAS, 2005; SALES, 2005).

No Estado do Pará a “recontextualização” da Lei seguiu a lógica do contexto macro, silenciamento, ocultação do discurso na realidade da Escola Básica (COELHO; COELHO, 2008; MARIN, 2008; ROCHA, 2008; SANTOS, 2009). Mas, a SEDUC iniciou um movimento paulatino em busca de uma Política de Educação Básica com “[...] qualidade social, da soma de olhares e esforços de todos os envolvidos” (BRASIL, 2008c, p.13). Neste sentido, professores e técnicos da SEDUC se reuniram para participar do Movimento de Reorientação Curricular com o propósito de implementar uma política educacional democrática, inclusiva e de qualidade (PARÁ, 2008c).

No decorrer do Movimento de Reorientação Curricular percebemos que havia uma discussão teórica, em parte circunstanciada sobre as teorias curriculares, que fortaleceram a proposta curricular das escolas. Mas, de modo geral os sentidos conferidos a política curricular do Pará parecem ser decorrentes de disputas que tanto entram em sintonia como refratam sentidos dos textos oficiais do MEC, uma vez que tal discurso entra em ressonância com um discurso associado ao que se entende como um projeto social democrático e com qualidade social, cujos princípios são embasados na educação como direito universal, cidadania plena, gestão compartilhada, educação voltada para o desenvolvimento sustentável como nos propõe essa política.

Diante da situação real e de um contexto anunciado apresentamos nosso problema de investigação: *Quais os enunciados discursivos do ciclo de política curricular do Estado do Pará no período de 2008 a 2012 sobre as relações “raciais”?*

A partir do contexto apresentado, estabelecemos a seguinte hipótese para este estudo: A política curricular do Estado do Pará (PARA, 2008e) se apresenta em um ciclo contínuo de políticas (BALL et al, 1992). Ela se constitui como política de estado, como uma política educacional, no entanto na *enunciação discursiva* sobre as relações raciais há uma fragilização na concretização dessa política no *contexto da prática* por conta da competência cultural e teórica desse agente social que deve executá-la (BALL et al, 1992). Isso contribui para a disseminação e ratificação do racismo nos diferentes campos que compõe a política de currículo.

Para os propósitos desse estudo apresentamos o objetivo geral dessa pesquisa: Analisar os sentidos e significados que compõem os *enunciados discursivos* presente na política curricular do Pará acerca das relações “raciais”. Como objetivos específicos delimitamos: Analisar as principais influências que contribuíram para construção dos *enunciados discursivos* da política curricular; Mapear a produção acadêmica sobre política curricular no campo das relações “raciais” no Brasil; Examinar como se deu a produção dos documentos da política curricular do Estado do Pará, considerando o contexto de influência e de produção do texto; Analisar os *enunciados discursivos* de agentes educacionais sobre as relações “raciais” no contexto da política curricular adotada no Pará a partir de 2008.

METODOLOGIA

O estudo centra-se na abordagem de pesquisa qualitativa, por possibilitar que a realidade social seja compreendida como algo composto de múltiplas significações, de representações que carrega o sentido da intencionalidade. Para Chizzotti (2010) o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Ainda aponta que as pesquisas qualitativas não têm um padrão único porque admitem que a realidade seja fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador, sua concepção, seus valores e seus objetivos.

Na perspectiva apresentada por Flick (2004) a pesquisa qualitativa difere daquelas empregadas na pesquisa quantitativa, pois os aspectos essenciais consistem na escolha correta de métodos e teorias, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção do conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos.

À luz das contribuições desses autores compreendemos que a pesquisa qualitativa busca apreender a relação dinâmica dos agentes sociais com a realidade social e preocupa-se

fundamentalmente com os significados, os sentidos que os indivíduos atribuem às suas experiências. Tal abordagem contribuiu para a investigação do objeto de estudo, permitindo a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele.

Abordagem do Ciclo de Políticas

O método que se assenta esta pesquisa parte da abordagem do *ciclo de políticas* proposto por Stephen Ball⁷³, Richard Bowe e Anne Gold⁷⁴, o qual se constitui como um referencial analítico para compreensão da trajetória de políticas sociais e educacionais, em contextos interligados não hierarquizados. Segundo esse referencial, as políticas não são simplesmente implementadas, mas reinterpretadas no *contexto da prática*. Neste sentido, Ball (2009, p.304-305), afirma:

[...] o ciclo de políticas é um *método*. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. [...] O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”.

Nessa análise, Ball et al (1992) asseguram que o *ciclo de políticas* se dá em contínuas relações com uma variedade de contextos. Mas, inicialmente, os autores propõem um modelo analítico basilar para o processo de formulação de uma política, os quais são constituídos por três contextos principais, produtores de políticas: *contexto de influência*, *contexto da produção do texto político* e *contexto da prática*.

O *contexto de influência* se caracteriza pela construção das políticas e dos discursos ao nível dos principais grupos de pressão, dos organismos e dos contextos locais. *Contexto da produção do texto político* que engloba a produção de diversos textos (normativos, documentos, pareceres, discursos oficiais, intervenção midiática, entre outros). O *contexto da*

⁷³ Stephen J. Ball, sociólogo da educação inglês, defende, em seus estudos sobre as políticas curriculares inglesas dos anos de 1990, um modelo de análise que busca garantir a conexão entre propostas curriculares e o modelo de produção econômica que o governo Thatcher, nos anos finais da década de 1980, adotou na Inglaterra, com efeitos significativos em outras partes do mundo. Com essa intenção, defende o modelo analítico alicerçado na concepção de que as políticas curriculares: (a) constituem-se em um conjunto de textos (representações) e de discursos (práticas); (b) estão imersas numa rede de discursos; (c) não são independentes de história, poderes e interesses que se espalham *capilarmente* e; (d) têm seus sentidos modificados pela migração de textos e discursos de um contexto a outro, por processos de recontextualização que produzem híbridos culturais (OLIVEIRA & LOPES, 2011, p.20).

⁷⁴ Pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Para eles, há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político. No livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, Bowe e Ball rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases da formulação e implementação porque eles ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão (MAINARDES, 2006).

prática que diz respeito ao lugar em que as consequências reais dos textos políticos são experienciadas. Um campo no qual a política se refere e para qual é endereçada (BALL *et al*, 1992; BALL, 2006).

Além dos três contextos do ciclo de políticas apresentados, Ball *et al* (1992) ainda propõem a inclusão de outros dois contextos à sua estrutura conceitual de análise das políticas: o *contexto dos resultados – efeitos* (relacionado a questões de justiça, igualdade e liberdade) e o *contexto da estratégia política* (refere-se à criação de mecanismos para contestar as desigualdades e injustiças criadas e mantidas pela política), ambos ainda pouco utilizados nas pesquisas do campo curricular (OLIVEIRA; LOPES, 2011).

A abordagem do *ciclo de políticas* (BALL *et al*, 1992), constitui o referencial analítico desta tese, visto que coloca as políticas em *cena*. Essa *encenação* (BALL, *et al* 1992) implica o envolvimento e o trabalho das subjetividades no processo de leitura, interpretação e tradução⁷⁵ das políticas em práticas concretas e institucionalmente situadas. Nesse movimento, abre-se uma distância (*gap*) entre os textos legais e as ações cotidianas nas quais operam as subjetividades atravessadas pelo discurso oficial (BALL, *et al*, 1992; ROSA, 2012).

Destarte, elaboramos um modelo de análise (figura 1) acerca dos contextos do *ciclo de política* com base em Ball *et al* (1992), no intuito de compreendermos os *enunciados discursivos* da política curricular do Estado do Pará sobre as relações “raciais.

⁷⁵ A noção de que as políticas são reinterpretadas e traduzidas no contexto da prática foi recentemente desenvolvida no livro *How schools do policy* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). A partir de uma pesquisa realizada em escolas secundárias na Inglaterra, os autores desenvolveram a teoria da política em ação (*theory of policy enactment*). Eles, utilizam o termo *enactment* no sentido teatral, referindo-se à noção de que um ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto é apenas uma pequena parte (porém, uma parte importante) da produção. Ball *et al* (2012) usaram este termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball et al (1992)

A abordagem do *ciclo de políticas* (processo dinâmico e flexível) proposta por Ball et al (1992) abrange variedades de contextos, os quais devem ser analisados em seu aspecto relacional. Para eles, a uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político. Certamente, essas disputas ocorridas no espaço social (estrutura de distribuição de diferentes tipos de capitais), comandam as representações desse espaço e as tomadas nas lutas para conservá-las ou transformá-las (BOURDIEU, 2010).

Assim, partimos do princípio que o *ciclo de políticas* (Fig. 1) se dá no interior de um campo (um segmento do social), cujos agentes (indivíduos e grupos) tem disposições específicas denominadas de *habitus* (Sistema de disposições socialmente constituídos). A dinâmica social no interior desse campo é regida pelas lutas em que os agentes procuram manter ou alterar as relações de força e a distribuição das formas de capital específico (interesses postos em jogo). Nessas lutas são levadas a efeito estratégias (não-conscientes), que se fundam no *habitus* (individual e dos grupos) em conflito (BOURDIEU, 2009; 2010) e geram representações que se espalham nos *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2003, 2010) dos agentes que participam da política.

Nesta análise, campo e *habitus* são noções relacionais, interligadas, que aparecem nos pressupostos bourdieusianos mutuamente referentes entre si, numa relação de cumplicidade ontológica e não de antinomia sujeito/matéria (BOURDIEU, 2009, 2010). Em Bourdieu (2009, 2010) o conceito de campo constitui-se como redes de relações entre posições

objetivas (microcosmos). O conceito de *habitus*, por sua vez elaborado no marco geral da sua teoria dos campos é, ele próprio, expoente desta procura de superação dos paradigmas dicotômicos da produção clássica, sendo apresentado como solução ao problema dos determinismos: da estrutura sobre as práticas (objetivismo), e das práticas sobre a estrutura (subjativismo)⁷⁶.

O processo *enunciativo-discursivo* (Fig.1) foi analisado com base nas orientações teóricas de Bakhtin (2003, 2010). Os conceitos de enunciado e enunciação tem um papel central na concepção da linguagem que rege o pensamento bakhtiniano, justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva, os agentes e discursos nela envolvidos (BAKHTIN, 2003; BRAIT; MELO, 2007).

Bakhtin (2003), à medida que elabora uma *teoria enunciativo-discursiva da linguagem*, propõe reflexões acerca de enunciado/enunciação, de sua estreita vinculação com a comunicação, interação, gêneros discursivos, texto, discurso, polifonia, dialogismo, entre outros elementos constitutivos do *processo enunciativo-discursivo*. Nessa perspectiva, o enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram, necessariamente, um processo interativo de natureza constitutivamente social, histórica produzindo e fazendo circular discursos (BAKHTIN, 2003; BRAIT; MELO, 2007).

A partir do referencial analítico desta pesquisa, delineamos o *lôcus* de nosso estudo. A pesquisa aconteceu primeiramente em três instituições de ensino da Rede Pública Estadual em Belém-PA: a) Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Augusto Meira; b) Escola Estadual de Ensino Médio Souza Franco; c) Escola Estadual de Ensino Fundamental e Ensino Médio Lauro Sodré. O segundo momento da pesquisa foi realizado na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Augusto Meira (CEAM)⁷⁷, foi fundada no dia 1 de abril de 1965, em Belém do Pará, um dos mais conhecidos estabelecimentos de ensino da capital. O prédio do Colégio Estadual Augusto Meira, foi

⁷⁶ Neste sentido, Bourdieu (2009, 2010) utiliza-se do conhecimento praxiológico, apresentado e definido pelo autor como uma alternativa capaz de solucionar os problemas do subjativismo e do objetivismo nas ciências sociais. Nos termos do autor, esse tipo de conhecimento “[...] tem como objeto não somente o sistema de relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas, nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las” (BOURDIEU, 1983, p.47).

⁷⁷ Augusto Meira, cujo nome de batismo é José Augusto Meira Dantas, nasceu no engenho Diamante, município de Ceará Mirim, Rio Grande do Norte, a 11 de dezembro de 1873. Faleceu nesta cidade aos 90 anos, em plena atividade intelectual. Informações coletas eefmaugustomeira.blogspot.com.br

construído para ser uma maternidade, mas o coronel Jarbas Passarinho, então Governador do Estado, o adaptou para ser uma escola.

A Escola Estadual de Ensino Médio Souza Franco⁷⁸ é uma das principais escolas públicas de Belém, uma das mais tradicionais e referência de ensino. Foi fundado em 10 de julho de 1947 pela Sociedade Civil Veterinária e instalado a 11 de março de 1948. Posteriormente, em 1967, a escola passou à tutela do Estado, com a denominação de Colégio Estadual Visconde de Souza Franco.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Ensino Médio Lauro Sodré é a terceira escola pública mais antiga de Belém, criada em 31 de outubro de 1870 como Instituto Paraense de Educandos Artífices. Seu funcionamento começou em 3 de junho de 1872, data da comemoração de seu aniversário. A escolha do nome aconteceu em homenagem ao ilustre Dr. Lauro Sodré, que foi senador da República e duas vezes Governador do Estado do Pará⁷⁹.

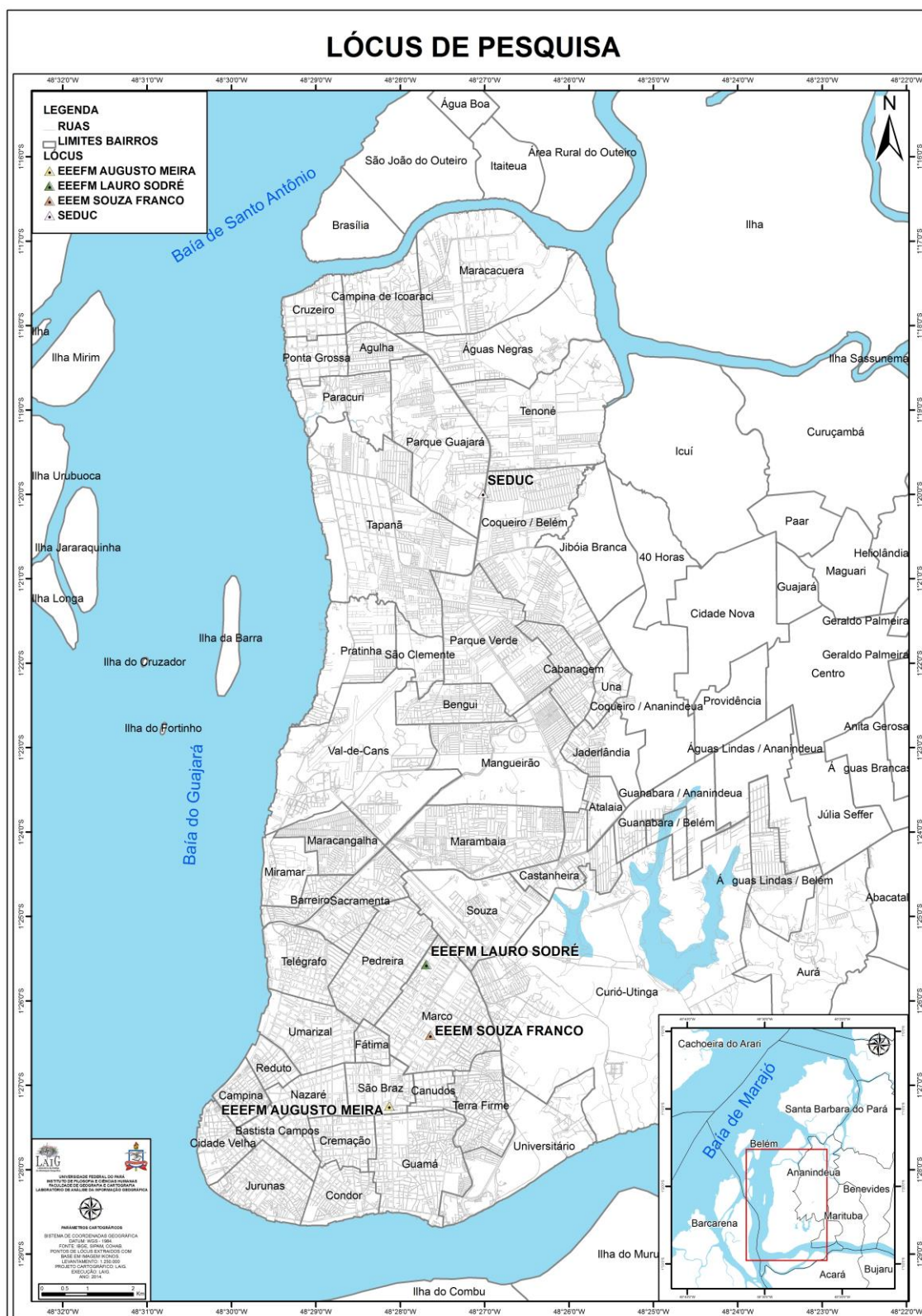
A SEDUC⁸⁰, por sua vez foi criada a partir da Lei nº 400, de 30 de agosto de 1951, órgão de administração direta do Estado, vinculada à Secretaria Especial de Promoção Social, tem por finalidade estudar, planejar e executar o controle e a avaliação dos assuntos relativos à política educacional do Governo do Estado, zelando pelo cumprimento das decisões dos Conselhos Federal e Estadual de Educação, além de acompanhar as instituições que compõem a sua área de competência. A Secretaria de Educação administra a educação pública em 1.323 escolas do Estado. São 28.305 professores atendendo 794.153 estudantes em todo o Pará.

O texto cartográfico a seguir mostra o *lócus* de nosso estudo.

⁷⁸ Vide <http://wikimapia.org/4451247/pt/Col%C3%A9gio-Estadual-Visconde-de-Souza-Franco>

⁷⁹ Informações extraídas do site <http://wikimapia.org/11655098/pt/Col%C3%A9gio-Estadual-Lauro-Sodr%C3%A9>

⁸⁰ Para maiores informações consultar: <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/?action=AreaInteresse.siteHistorico>



Os critérios para a escolha dessas escolas foram: a) Participação na Política de Educação Básica do Estado do Pará; b) Atuação na Educação Básica. Em relação à SEDUC utilizamos os seguintes critérios: a) Agentes que participaram da Política de Educação Básica

do Estado do Pará; b) Agentes que participaram do Grupo de sistematização da Política Educacional do Estado do Pará.

Para a escolha dessas instituições de ensino realizamos um levantamento (*in loco*) nas escolas, com intuito de averiguar os agentes educacionais (Gestores de USE, professores da Educação Básica e técnicos em educação) que participaram da Política Educacional do Estado do Pará. Recorremos a esse levantamento, pois nos arquivos da SEDUC não constavam registro desse mapeamento. Assim, visitamos 20 (vinte) escolas estaduais do município de Belém-PA. Desse quantitativo, somente 03 (três) escolas, possuíam professores que participaram da política educacional paraense no período compreendido de 2008 a 2012.

Assim, entrevistamos 14 (catorze) agentes que participaram da política curricular do Estado do Pará, dentre os quais destacamos: 06 (seis) professores da Educação Básica que atuam na Rede Estadual de Ensino, sendo 02 (dois) Professores de Língua Portuguesa, 01 (um) Geografia, 02 (dois) História, 01 (uma) Ciências Sociais. Entrevistamos ainda 01 (um) Diretor de Ensino Médio e Profissional (DEMP/SEDUC); 01 (um) Diretor de Educação para Diversidade, Inclusão e Cidadania (DEDIC/SEDUC); 01 (um) Coordenador da Promoção para Igualdade Racial (COPIR/SEDUC); 01 (um) Coordenador do Ensino Fundamental (DEINF/SEDUC); 04 Técnicos em Educação, sendo 02 (dois) Técnicos da DEINF/SEDUC, 01 (um) Técnico em Educação do Ensino Médio Profissional e 01 (um) Técnico da Unidade SEDUC na Escola – USE 07; 01 (uma) Diretora de Escola, que também atuou como Gestora da USE 11 no período de 2007 a 2010.

Para a seleção dos professores utilizamos os seguintes critérios: a) Participação na Política Educacional do Estado do Pará; b) Atuação na Educação Básica. Os critérios para escolha dos agentes da pesquisa que atuam na SEDUC foram: a) Participação na Política de Educação Básica do Estado do Pará; b) Participação no grupo de sistematização da política educacional paraense.

Os instrumentos de coleta de dados analisados foram documentos orais e escritos. A opção pela pesquisa documental (LAVILLE; DIONNE, 1999; GODOY, 1995) deu-se por se constituir de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas à interpretação nova ou complementar.

Para Laville e Dionne (1999) o documento é qualquer informação sob a forma de texto, imagens, sons, sinais contida em um suporte material (papel, madeira, tecido, pedra), fixados por técnicas especiais como impressão, gravação, pintura, incrustação. Quaisquer informações orais (diálogo, exposições, aula, reportagens faladas) tornam-se documentos quando transcritas em suporte material.

Para Godoy (1995) esse instrumento pode oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados. Esse tipo de pesquisa permite o estudo de pessoas a que não temos acesso físico (distantes ou mortas), além disso, os documentos são propícios para o estudo de longos períodos de tempo.

Segundo Godoy (1995) a pesquisa documental possui três aspectos a se considerar: a escolha, o acesso e a análise dos dados. Com relação a este último aspecto, utilizaremos a técnica da análise do gênero do discurso em Bakhtin (2003, 2010). Parte do pressuposto de que, por trás do enunciado do discurso aparente, simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar.

Assim, utilizamos neste estudo os seguintes documentos escritos: a) 1ª Conferência Estadual de Educação; b) A Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade *Pará* todos (vol I e II); c) Política de Educação Básica do Estado do Pará, em específico o eixo da Política Curricular; d) I Seminário Estadual do Ensino Médio: concepções, políticas e práticas.

A entrevista semiestruturada, por sua vez permite:

[...] que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade (ROSA; ARNOLDI, 2008, p.30).

A entrevista, nesta pesquisa foi realizada com agentes educacionais da Rede Pública Estadual (acima especificados), com o propósito de analisar os *enunciados discursivos* da Política Curricular do Estado do Pará no período de 2008 a 2012 em relação às questões “raciais”.

O *corpus* de análise dos dados foi constituído do seguinte procedimento analítico, qual seja: *enunciados discursivos* dos documentos escritos e orais sobre a Política de Educação Básica do Estado do Pará.

Para análise dos documentos escritos e orais utilizamos a análise do processo *enunciativo-discursivo* em Bakhtin (2003, 2010), o qual foi organizado a partir de três polos cronológicos: a) Organização dos dados; b) Exploração dos *enunciados discursivos*; c) Tratamento dos resultados e interpretação dos *enunciados*.

A organização dos dados tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais dos *enunciados discursivos*, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das intervenções sucessivas, num plano de análise. Nesta fase, selecionamos

os documentos que foram submetidos à análise, a formulação das hipóteses, objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final da pesquisa.

A exploração dos *enunciados discursivos* consiste de operações de codificações em função de regras previamente formuladas. Neste sentido, os *enunciados discursivos* são compreendidos a partir da interação em que se deram, com todas as suas implicações e o contexto mais amplo que os abriga, formando discursos que circulam socialmente, reiterando a integração constitutiva entre o plano verbal e os demais que lhes são constitutivos (BAKHTIN, 2003, 2010).

O Tratamento dos resultados obtidos e a interpretação dos *enunciados discursivos* incidem nos resultados que devem ser tratados de maneira a serem significantes e válidos. Nesta fase, permite-se estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise.

A tese está estruturada em quatro capítulos, a saber: O *primeiro capítulo* analisa os *enunciados dos discursos* (BAKHTIN, 2003-2010) predominantes na produção do texto das políticas curriculares no Brasil no período de 2008 a 2012 sobre as relações “raciais”. Para essa incursão realizaremos no primeiro momento uma inflexão preliminar sobre as políticas educacionais no Brasil nos anos 1990, que impulsionaram os debates e ações para a política curricular na década subsequente. Em seguida discorreremos sobre as políticas curriculares no Brasil a partir do século XXI, de modo a evidenciar as políticas curriculares para as relações “raciais”, dentre as quais destacamos as Leis Federais nº 10.639/03, 11.645/08 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER). E, no terceiro momento realizaremos um exame de documento sobre a política curricular no Brasil, qual seja: a) Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Nela encontram-se as orientações e ações norteadoras para o desenvolvimento do currículo.

O *segundo capítulo* dedica-se a realizar um mapeamento sobre política curricular no campo das relações “raciais” no Brasil. Essa incursão realiza o estado da arte acerca dessa temática com o escopo de mapear as produções já existentes sobre o objeto de estudo que conforma esta tese. A partir dos gêneros analisados, quais sejam: a) Artigos dos Anais da ANPED (GT-21); b) Teses e dissertações coletadas no banco de teses da CAPES, por meio dos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades públicas brasileiras; c) Teses e dissertações da Fundação Ford, examinamos os *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2003, 2010) contidos nesses gêneros.

O *terceiro capítulo* analisa o ciclo da política curricular do Estado do Pará, especialmente a *enunciação discursiva* sobre as relações “raciais”. Primeiramente, analisamos o documento da Política Curricular do Estado do Pará. Nesta análise, utilizamos preferencialmente o texto da Política de Educação Básica do Estado do Pará, o qual apresenta as diretrizes gerais da política curricular do Estado. Em seguida investigamos o contexto de influência e produção do texto da política curricular paraense. Aqui examinamos, ainda que breve algumas produções que contribuíram para a construção da política curricular, quais sejam: A I Conferência Estadual de Educação, A Educação Básica do Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos (vol I e II), Política de Educação Básica do Estado do Pará e, por fim, analisamos as *enunciações discursivas* dos agentes sociais acerca das influências (globais, nacionais ou locais) que operaram como contexto macro da política curricular do Pará.

No *quarto capítulo* analisamos o *ciclo de política* curricular do Estado do Pará sob a *enunciação discursiva dos agentes*, Bakhtin (2003-2010). Nele, realizamos uma descrição breve sobre os agentes sociais. Em seguida investigamos o *contexto da produção do texto político* e o *contexto da prática*. No *contexto de produção* do texto da política curricular analisamos primeiramente os grupos que estavam representados no processo de produção do texto da política curricular paraense. Em seguida, investigamos como o texto da política curricular foi construído. Além disso, analisamos as concepções que o texto da política curricular expressa sobre as relações “raciais”. Em relação ao *contexto da prática* investigamos como as relações “raciais” se inserem nos currículos das disciplinas ministrados por professores da Educação Básica. Consideramos na análise os embates pela legitimação do texto da política curricular e as articulações discursivas em torno das proposições para as relações “raciais”.

CAPÍTULO I – POLÍTICA CURRICULAR NO BRASIL (2008-2012): ENTRE TEXTOS E DISCURSOS

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 2001, p.102).

Este capítulo analisa os *enunciados discursivos* predominantes na produção do texto das políticas curriculares no Brasil no período de 2008 a 2012 sobre as relações “raciais”. Para essa incursão realizaremos no primeiro momento uma inflexão preliminar sobre as políticas educacionais no Brasil nos anos 1990, que impulsionaram os debates e ações para a política curricular na década subsequente. Em seguida discorreremos sobre as políticas curriculares no Brasil a partir do século XXI, de modo a evidenciar as políticas curriculares para as relações “raciais”, dentre as quais destacamos as Leis Federais nº 10.639/03, 11.645/08 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER).

E, no terceiro momento realizaremos um exame de documento sobre a política curricular no Brasil, qual seja: a) Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Nela encontram-se as orientações e ações norteadoras para o desenvolvimento do currículo. Segundo Ball *et al* (1992) os documentos de políticas contêm ambiguidades, contradições e omissões, pois envolve as influências e determinações dos contextos tanto em nível macro como em nível micro¹¹⁶, os quais não são tomados como processos isolados, mas inter-relacionados e sócio-historicamente condicionado.

A análise, aqui empreendida parte da compreensão de que as políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças que reflete a própria historicidade (BALL *et al* (1992).

As reflexões de Ball (2001) que abre este capítulo indicam que as políticas são, inevitavelmente, um “[...] processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens

¹¹⁶ Para Ball (2001) o nível micro, em diferentes Estados Nação, novas tecnologias de políticas têm produzido novas formas de disciplina (novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores). No nível macro, em diferentes Estados Nação, estas disciplinas geram uma base para um novo “pacto” entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas. Embora exista, claramente, uma variação na cadência, no grau de intensidade e no hibridismo da implementação destas novas tecnologias de políticas, elas fazem parte, em geral, de um mesmo conjunto flexível de políticas, partes das quais são enfatizadas e implementadas de forma diferente em circunstâncias e locais diferentes (p.103).

locais já tentadas e testadas [...]” (p.102). Por isso, pronuncia que o processo de “produção das políticas”, envolve detidamente os contextos (influência e produção) em que a política é produzida, é recontextualizada (contexto da prática), produz efeito e gera estratégias (contextos dos resultados e das estratégias políticas).

Assim, esse autor compreende as políticas como produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa interconexão, multiplexidade, e hibridização, isto é, a combinação de lógicas globais, distantes e locais (BALL *et al*, 1992; BALL, 2006). É com esse sentido de política que empreendemos as inflexões sobre a política educacional no Brasil.

2.1 Contexto das Políticas Educacionais no Brasil

As políticas educacionais no Brasil contemporâneo trazem as marcas indeléveis do capitalismo, cujo mote figura-se na concepção mercadológica¹¹⁷ que impera desde os anos 1990¹¹⁸ do século XX na educação brasileira, de modo geral e, nas políticas curriculares em particular (FRIGOTTO, 2003, 2006; SEVERINO, 2006; PAULANI, 2006). Segundo Frigotto (2006, p.242):

As concepções, os projetos e as políticas de educação [...] em disputa hoje, no Brasil, ganham sentido como constituídos e constituintes da especificidade de projeto de sociedade em disputa pelo capital [...].

Essa lógica dominante apresenta um projeto que “[...] visa à acumulação ampliada do capital, valendo-se para tanto da racionalidade econômica caracterizada pela lógica da eficiência [...]” (MAUÉS, 2003, p.11). Nesse sentido, tem-se um Estado instrumentalizado, com um projeto de fragmentação social e produtivista (FRIGOTTO, 2006; APPLE, 2006).

Importa sublinhar, nesse contexto a sintonia e a conexão entre a exaltação às forças de mercado com correspondentes políticas de liberalização, entre outras e, a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas ressonâncias nas práticas

¹¹⁷ Na visão de Frigotto (2006) nos processos de mercantilização da educação no seu plano institucional e pedagógico, “[...] há uma travessia da ditadura civil militar para uma ditadura de mercado no ideário pedagógico. No âmbito do pensamento pedagógico, o discurso em defesa da educação é predominantemente retórico ou apresentado de forma inversa tanto na ideologia do capital (conjuntura da década de 1960 a 1980) quanto no que diz respeito às teses igualmente ideológicas, da sociedade do conhecimento, da pedagogia das competências e da empregabilidade (década de 1990)” (p.265).

¹¹⁸ Segundo as ponderações de Shiroma *et al* (2004) o Brasil dos anos 1990 se assemelha ao modelo inaugurado por Thatcher, na Inglaterra, em que os “[...] conservadores lograram transformações tão extensas e radicais nesse período, que podem se vangloriar de terem efetivado a desregulamentação, a privatização, a flexibilização, o estado mínimo, pontos imputáveis do que hoje recebe a designação, pouco precisa, mas de notável eficácia ideológica, de neoliberalismo” (p.53).

educativas (SHIROMA et al, 2004), especialmente no projeto de Governo do então Presidente da República Fernando Collor de Mello, em 1990.

Neste sentido, Shiroma et al (2004) afirma:

[...] Collor fez irromper mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial, com amargas consequências aos brasileiros *e as políticas educacionais no país*. [...] De fato com Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia (p.54-55 – grifo nosso).

Os reflexos dessa sintonia e conexão (mercado/hegemonia) foram imediatos no Brasil com a abertura do mercado doméstico aos produtos internacionais, sem efetivamente um processo de reestruturação produtiva na indústria nacional. As consequências foram visíveis, pois enquanto os consultores internacionais acenavam para um mercado de qualidade total (RAMOS, 2002), produção sem estoque, entre outros, o Brasil, por sua vez não apresentava uma linha de excelência em seus produtos e, portanto não conseguia concorrer com os estrangeiros dentro do próprio país (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; SHIROMA et al, 2004).

A alternativa do governo brasileiro, neste sentido foi à busca por vantagens competitivas na indústria nacional (SHIROMA et al, 2004). Com isso, tem-se a retomada da Teoria do Capital Humano (FRIGOTTO, 2003, 2010), muito em voga nos anos de 1970 e, no caso do Brasil com forte presença nas políticas educacionais do regime militar, que afirmava ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países. A esse respeito Frigotto (2010, p.31) nos assegura:

[...] a teoria do capital humano não é um produto arquitetado maquiavelicamente por indivíduos iluminados, mas faz parte do conjunto de mecanismos que buscam dar conta das próprias contradições e crises do capitalismo em sua etapa de acumulação ampliada.

Nos termos de Frigotto (2010) trata-se de mecanismos que preconizam a crescente intervenção estatal na economia, quer como reguladora da demanda (política de benefícios) quer como programadora de processo produtivo e de consumo. Segundo ele, o Estado capitalista, como regulador, se revela ineficaz, essa ineficácia reside na natureza privada do capital e no fato do Estado (quer em sua forma liberal ou intervencionista) ser um estado de classe.

Neste contexto, atribui-se à educação a sustentação da competitividade nos anos 1990 (SHIROMA, et al, 2004). Dessa forma, o capital humano, constitui-se como o construtor

básico da economia da educação, cujo desenvolvimento encontra campo próprio no bojo das discussões sobre os fatores explicativos do crescimento econômico. A preocupação básica no nível macroeconômico é, então, a análise dos nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país (FRIGOTTO, 2003, 2010).

Essa teoria foi marcada pela presença dos organismos internacionais que adentram a educação em termos organizacionais e pedagógicos, cujas estratégias são abalizadas por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental, dentre as quais apontamos a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e os documentos econômicos da CEPAL.

A Conferência de Jomtien inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial (SHIROMA et al, 2004; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). As recomendações dessa Conferência e de outros fóruns exerceram grande influência nos anteprojetos da LDB nº 9.394/96.

Neste sentido, Shiroma e colaboradores (2004) nos afirmam:

[...] à medida que a lei da educação nacional era debatida, o governo impingia, por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias, o seu projeto educacional articulado aos desígnios firmados em Jomtien e aos grandes interesses internacionais, como atestam os documentos da CEPAL [...].

Em meio às intervenções internacionais na educação brasileira o Governo Collor daria os seus últimos suspiros na gestão da Presidência, alvo de denúncias que lhe valeram um processo de *impeachment*. Mas, as bases lançadas na Conferência de Jomtien inspiraram o Plano Decenal de Educação para Todos em 1993, já no Governo Itamar Franco (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

De outra parte, os documentos econômicos da CEPAL, foram preponderantes para alavancar as reformas no Sistema de Ensino brasileiro, que marcaram o Governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, cuja centralidade estava nas políticas de equidade e eficiência e diretrizes de reforma educacional de integração nacional e descentralização (CEPAL, 1992).

A proposta da CEPAL enfatizava a necessidade de “[...] reformas administrativas que operassem uma transmutação do Estado administrador e provedor para um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas” (SHIROMA et al, 2004, p.65). Neste sentido, as recomendações da CEPAL foram na direção da conjugação de esforços de descentralização e

de integração, ou melhor, a desconcentração de tarefas e concentração de decisões estratégicas.

Neste contexto das políticas neoliberais no Brasil, a LDB nº 9.394/96 é promulgada e, traz em seu texto as estratégias recomendadas e reiteradas por esses organismos internacionais. A sintonia da legislação educacional brasileira com as estratégias multilaterais foi visível na produção do texto, tal como se observa nas Disposições Transitórias, entre outras prescrições:

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Nestes termos, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, ainda traz o peso das indicações dos organismos internacionais, como se observa no Art.2 que define às Diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais;
- IV - melhoria da qualidade do ensino;
- V - formação para o trabalho;
- VI - promoção da sustentabilidade socioambiental;
- VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- IX - valorização dos profissionais da educação; e
- X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

As influências internacionais materializadas na legislação educacional brasileira, entre outros campos, se encontram também nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), prevista na LDB 9.394/96, Art. 9º, inciso IV. Nela se institui entre as incumbências da União:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Em linhas gerais, as DCN trazem o regime de colaboração nas diferentes esferas, noção de “competências” de forma a garantir a formação básica do indivíduo. Essa noção está relacionada à aptidão de fazer, e na atualidade sua utilização relaciona-se à organização de procedimentos de validação das capacidades e dos saberes em função da eficiente execução de uma atividade.

A noção que vem servindo como paradigma para a definição de políticas educacionais, de estratégias curriculares e de gestão da formação profissional (MACHADO, 1998). Assim, as DCN, fruto das discussões da década de 1990, efetivam-se legalmente como uma proposta ousada e um desafio à escola brasileira.

A década de 1990, também foi marcada pela emergência de Sistemas de Avaliação na América Latina. No Brasil, em particular, houve iniciativas voltadas para a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹¹⁹, a criação do Provão e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Este último, por exemplo, é um exame não-obrigatório, de vez que essa etapa da Educação Básica não conta com o caráter de obrigatoriedade.

Segundo Cury (2002) ele pretende:

[...] medir a aprendizagem dos alunos, podendo servir aos processos seletivos para ingresso nos cursos superiores ou no mundo do trabalho. Amparado na avaliação das respostas a itens que buscam medir competências e habilidades, o ENEM vem se tornando um dos principais programas de políticas educacionais da União com vistas, inclusive, a ser um componente determinante do processo seletivo para o ensino superior.

Para Franco e Bonamino (1999) a implementação de medidas de política educacional para o Ensino Médio tem sido feita de modo tal que os instrumentos normativos mais específicos reorientam os mais gerais, o exemplo mais gritante desse tipo de reorientação refere-se à ênfase da matriz de competências¹²⁰ do ENEM em habilidades¹²¹ relacionadas com

¹¹⁹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica é composto por duas avaliações complementares. A primeira, denominada Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica, abrange de maneira amostral os estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados na área rural e urbana e matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e também no 3º ano do Ensino Médio. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada Unidade da Federação, Região e para o Brasil como um todo. A segunda, denominada Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, é aplicada censitariamente alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental público, nas Redes Estaduais, Municipais e Federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país que também são utilizados no cálculo do IDEB. As avaliações que compõem o SAEB são realizadas a cada dois anos, quando são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar.

¹²⁰ O Documento Básico do ENEM apresenta cinco competências globais, que orientam a confecção dos instrumentos do exame. São elas: I. Demonstrar domínio básico da norma culta da língua portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica etc. II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas. III. Selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para enfrentar situações-problema, segundo uma visão crítica com vista à tomada de decisões. IV. Organizar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para a construção de argumentações consistentes. V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço (INEP/MEC, 1999).

¹²¹ Franco e Bonamino (1999) enfatizam que da articulação entre competências e conteúdos curriculares emergem habilidades que, em sua grande maioria, privilegiam o ensino de ciências, em detrimento dos temas

a área de ciências, a despeito dos textos da LDB e das DCEM equacionarem de forma balanceada o papel das linguagens das ciências e das humanidades no Ensino Médio.

As propostas curriculares e os sistemas de avaliação nacional tendem a representar um *corpus* ideológico, uma vez que poderão contribuir para políticas de regulação, padronização e controle rigoroso da pedagogia e dos currículos, sustentado pelo discurso da política neoliberal. Tais propostas não vislumbram para a profundidade dos problemas que de fato permeiam o universo social, com os quais a escola se depara, como: racismo, preconceitos, intolerâncias e discriminações enraizadas/impostas ao longo da história.

Assim, Apple (2006, p.12) nos assevera:

[...] As políticas neoliberais e neoconservadoras em quase todas as esferas da sociedade – mercantilização, currículos nacionais e exames nacionais, representam estas políticas na educação – têm efeitos discriminatórios e raciais.

A assertiva de Apple (2006) vai à direção do encaminhamento previsto e legitimado na década de 1990, quando a educação brasileira foi marcada por grandes transformações, sobretudo no campo do currículo, que afeta a escola em termos estruturais e ideológicos.

No plano estrutural e ideológico produz-se um verdadeiro arsenal de noções que constituem, para Bourdieu e Wacquant (2002), uma espécie de uma “nova língua” com a função de afirmar um tempo de pensamento único, de solução única para a crise e, consequentemente, irreversível.

Neste contexto de configuração neoliberal, destacam-se as noções de “[...] globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade, etc. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.95), cuja função é justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003) essas reformas vêm demarcadas por um sentido contrário às experiências do socialismo real¹²² e das políticas do Estado de Bem-Estar Social¹²³ após a Segunda Guerra Mundial, fazendo emergir propostas oriundas da tradição

sociais. Ainda com relação à análise das habilidades, deve ser destacado que há tanto orientações sintonizadas com posições desenvolvidas por pesquisadores ligados às didáticas específicas, em especial na área de ciências, quanto tendências claramente regressivas, como a que articula o papel da literatura na educação com a identificação de movimentos literários.

¹²² A crise do socialismo real evidenciou a destruição do Muro de Berlim que representou, para o mundo, o fim de uma ordem societária que, por sua vez, significava uma alternativa ao capitalismo, pois se assentava nos fundamentos centrais de socialização da produção e na garantia de direitos sociais (NETTO, 1995).

¹²³ É preciso ressaltar que, o Brasil não vivenciou plenamente o Estado de Bem Estar Social implementado nos países da Europa e nos Estados Unidos, pois entre as décadas de 1970 e 1980 o Brasil estava sob o regime

neoliberal que provocaram o retrocesso do sistema de proteção social, cujo escopo era a liberdade de mercado.

É nesses termos que a discursividade e a racionalidade opera no sistema escolar, reproduzindo a lógica de mercado, a cultura dominante (BOURDIEU, 2009), mascarada pelas demandas criadas pelo neoliberalismo: educação como negócio (segundo os moldes empresariais), gestão de qualidade total, com base na organização curricular; gestão democrática, concepção ideológica do significado de educação; disciplinarização dos professores, e educação como mercadoria.

Dentre as estratégias políticas dos organismos internacionais no campo educacional, o currículo é um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que em nome da eficiência econômica (lógica de mercado) adentra o sistema educacional de diferentes países, com especial atenção para aqueles que compõem a América Latina, como o Brasil.

Nessas reformas educacionais o currículo tem posição estratégica porque é o lugar onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados em termos sociais e políticos. Portanto, é por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, em específico curricular que os diferentes grupos sociais expressam sua visão de mundo, seu projeto de sociedade (APPLE, 2006; SILVA, 2006).

Mészáros (2005) nos afirma que “[...] a educação significa o processo de “interiorização” das condições de legitimidade, do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los a aceitação passiva” (p. 17). Dessa forma, a educação é vista como negócio, reproduzindo a estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil.

Tal projeto de sociedade, nos termos neoliberais, se consagra com a elaboração do documento *Consenso de Washington*, pelos representantes do capitalismo central (economistas de instituições financeiras), o qual foi decisivo para orientar as reformas sociais nos anos 1990, não por acaso os protagonistas seriam os organismos internacionais¹²⁴ e

autoritário da ditadura militar, onde os direitos políticos e civis tinham sido suspensos e havia forte repressão sobre a classe trabalhadora. Foi neste contexto que o país contraiu uma dívida externa que se arrastou até o processo de redemocratização.

¹²⁴ Destacam-se o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p.96).

regionais¹²⁵, que assumiram o papel de tutoriar as reformas dos Estados Nacionais, nomeadamente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; MAUÉS, 2003; SHIROMA et al, 2004).

Maués (2003, p.10), neste sentido afirma:

É nessa configuração que o Estado neoliberal se instala, como uma espécie de reforço ao capitalismo, como modo de produção de vida, aumentando as divisões sociais na medida em que incentiva a competitividade [...].

Os reflexos desse projeto social são visíveis na concepção de educação (paradigma da produtividade¹²⁶ e competitividade¹²⁷) e na produção dos textos curriculares no Brasil, tais como aqueles que se consolidaram nos anos de 1990, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais foram inseridos no projeto de currículo nacional e no contexto da globalização de políticas educacionais, que serviram entre outras questões para a centralidade do currículo nas escolas (ARELARO, 2005; PERONI, 2003; MACEDO, 2006; LOPES, 2006b).

A esse respeito Peroni (2003) nos aponta que no levantamento das políticas educacionais na década de 1990, verifica-se que:

[...] O Estado está centralizando o controle, principalmente por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e descentralizando o financiamento da educação, sobretudo através do Fundef e do repasse de dinheiro direto para as escolas [...] (p.71).

Tal configuração nos termos de Barroso (2006) se constitui como *micro regulação local*, isto é, adequação desse paradigma curricular ao contexto da prática, com a finalidade de unificar os conteúdos. Essa regulação também se verifica no campo da política de financiamento para educação, em específico o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Programa Dinheiro Direto

¹²⁵ Em nível regional, vários organismos são criados como uma espécie de ramificações ou base de apoio para os organismos internacionais. Em termos de América Latina, podemos destacar, no plano econômico, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e, no plano educacional, [...] A Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC). Num plano mais geral situa-se o Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA), cujo escopo se situa dentro da doutrina da Organização Mundial do Comércio (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.96).

¹²⁶ Shiroma et al (2004) apontam que o paradigma da produtividade demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores, para tanto seria necessário dominar os códigos da modernidade.

¹²⁷ O condão de sustentação da competitividade foi consubstanciado por vasta documentação internacional, emanadas de importantes organismos multilaterais que propalaram esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas a todos os países da América Latina e Caribe. No caso do Brasil, a materialização desse ideário se deu com o Plano Decenal, o qual foi iniciado no Governo de Itamar Franco e ganhando concretude no Governo de Fernando Henrique Cardoso (SHIROMA et al, 2004).

na Escola (PDDE), entre outros, os quais foram fruto de acordos internacionais realizados com órgãos financiadores para atender as exigências dos setores produtivos das agências multilaterais.

A partir dos acordos internacionais firmados, a política de financiamento da educação no Brasil centra seus “esforços” e, cria o FUNDEF¹²⁸, fruto da Emenda Constitucional de Nº14/96. Esse “Fundo” ou “fundinho” no dizer de Arelaro (2007) decorreu de uma política estratégica sob as recomendações do capital internacional na gestão Governo FHC. Nessa política de financiamento a relação macro/micro políticas se estabelece, mas como estratégia política estadocêntrica (BALL, 2006).

Apoiando-nos nas considerações de Peroni (2003) podemos dizer que as propostas de projetos educacionais e a redefinição do papel do Estado, se corporificam por meio dos movimentos de centralização/descentralização dos projetos de política educacional, como também, no conteúdo de seu processo.

Assim, o panorama do contexto da produção do texto das políticas curriculares no Brasil na década de 1990 apresenta um discurso baseado na lógica neoliberal, de adjetivação da política econômica que veem na educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital, o que contribui para a construção mercadológica do ensino e a formação de um tipo humano flexível, eficiente e polivalente.

Em termos de relações “raciais” Telles (2003, p.90) comenta que nos anos 1990 “[...] o apoio do governo aos direitos humanos e o combate ao racismo foi em grande parte pura retórica, uma vez que o governo fez pouco para tentar honrar seus compromissos internacionais dentro do país”. Coelho (2012, p.38), por sua vez argumenta: “[...] como a questão “racial” se tornou uma pauta para o sistema educacional a partir da década de 1990, de modo que ela não constituía uma preocupação no período em destaque”. Portanto, na política educacional dos anos 1990 não se visualizou ações afirmativas concretas que tenha produzido qualquer impacto significativo no combate às desigualdades “raciais” no Brasil.

2.2 Políticas Curriculares no âmbito das Relações “Raciais” no Brasil

Passados os anos 1990 se inicia no Brasil uma nova configuração nas políticas educacionais e, mas ainda conjecturando a preocupação com a massificação da educação em prol de um modelo econômico neoliberal, cujo reconhecimento de adequação do ensino

¹²⁸ O FUNDEF firmou-se como principal fonte distribuidora de recursos financeiros vinculados ao Ensino Fundamental, para dentre outras medidas garantir a remuneração dos professores que atuassem no Ensino Fundamental, etapa única abrangida com aquele fundo em todo país a partir de primeiro de janeiro de 1998, com vigência até a segunda metade de 2007 (BARROS, 2009, p.46).

esbarra na formulação de um modelo, em que a maior preocupação está centrada na redução das desigualdades sociais e econômicas imposta por um padrão de produção excludente em sua natureza.

Para Hasenbalg e Silva (1990, p.6):

Tudo se passa como se o Brasil fosse uma sociedade racialmente homogênea ou igualitária, onde os grandes violões da história, em termos de acesso diferencial à educação, são as desigualdades de classe e *status* socioeconômico.

Segundo Hasenbalg e Silva (1990) somente recentemente esse quadro começou a mudar em alguma medida, devido atuação de agentes sociais (decisores políticos) no campo da educação e militantes do movimento negro no sentido de detectar e denunciar os conteúdos racistas transmitidos pelo sistema formal de ensino. Essa luta pela significação do currículo entre diferentes grupos e agentes está envolta em relações e tensões e tem por finalidade legitimar posições por eles defendidas em meio a diversos sentidos em disputa.

De certo, que o resultado desse processo complexo de produção de políticas é a hibridização (LOPES; MACEDO, 2011) dos textos curriculares com marcas da heterogeneidade, resultado das diferentes influências que envolvem sua produção e disseminação. Lutas essas que estão vinculadas a visões do mundo e modos de vida singulares e assimétricos, com “[...] cruzamentos de temporalidades e contextos, de novas sínteses, sempre provisórias, tensas, incertas (LOPES, J. 2007, p. 37) que de modo algum favorece a produção de propostas que visem à homogeneização, daí então o permanente campo de disputas na direção das opções sobre as significações e de sua legitimação.

O conhecimento produzido acerca das relações “raciais” por meio de pesquisas e publicações de pesquisadores que atuam na área da Educação e Relações “Raciais”, tal como os estudos de Rosemberg (1994); Silva (2001, 2004, 2011); Gomes (2008); Silva (2008); Coelho, W.; Coelho (2008); Coelho, (2009), para citar alguns, tem demonstrado em suas distintas abordagens a preocupação com os efeitos insalubres dos conteúdos racistas sobre a formação da identidade racial de grupos historicamente discriminados.

As críticas tem se centrado na estrutura do currículo, que não raras vezes oculta temas como a história da África e do negro no Brasil, a maneira estereotipada com que o negro é apresentado no livro didático (SILVA, 2011; SILVA, 2005), além de temas como a formação de professores (COELHO, 2005; GOMES; SILVA, 2006) para o trato da questão racial e literatura infanto-juvenil.

Os atuais indicadores sociais produzidos tanto por órgãos oficiais de Governo, como o IBGE, quanto por pesquisas acadêmicas alertam para as assimetrias de brancos e *não-brancos* no sistema de ensino, revelando, assim, que as mudanças ocorridas na sociedade brasileira nas últimas décadas não surtiram efeitos positivos para a população negra, ao contrário, ampliaram suas desvantagens (qualidade de vida, mortalidade infantil, expectativa de vida ao nascer, oportunidades de mobilidade social, participação no mercado de trabalho, na distribuição de renda e educação, entre outros).

É nesse contexto díspar que o século XXI transita e traz consigo as reivindicações de vários movimentos sociais negros no Brasil por políticas públicas que dirimissem as desigualdades sociais e “raciais” nos diferentes campos sociais. Não por coincidência a política curricular é um dos elementos centrais das reivindicações do movimento negro por ela ser essencial nas reestruturações e nas reformas educacionais.

O *contexto de influência* (BALL et al, 1992) protagonizado pelo movimento negro revela movimentos de resistências frente a um padrão curricular único a ser incorporado, que debilita os processos de recontextualização por hibridismo, nas mediações de significações realizadas pela escola e para a escola. Essas significações constituem os discursos que circulam em torno da política curricular, como podemos ver em alguns *enunciados* que destacam na produção das políticas curriculares contemporâneas, o conhecimento e a cultura (LOPES; MACEDO, 2012; DIAS, 2009).

No *contexto de influência* (BALL, et al, 1992) ressaltamos a III Conferência contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em Durban na África do Sul em 2001. Essa Conferência trouxe significativas transformações no campo da política curricular voltadas para as relações “raciais”. As lutas políticas empreendidas em defesa de suas ideias e de seus projetos resultaram no reconhecimento da existência do racismo no Brasil, enquanto fatores geradores das desigualdades sociais.

Paralelo a Conferência podemos dizer que nesse momento no cenário político brasileiro, as políticas de Governo eram voltadas para as questões da pobreza, como nos afirma Guimarães (2003), a esse respeito pondera: “[...] o grosso da ação do governo restringia-se ao combate à pobreza [...]. Mas, se a estabilidade diminuiu a pobreza, as desigualdades sociais, principalmente as “raciais” não parecem ter diminuído” (p.202).

Segundo Guimarães (2003), mesmo com essa evidência a sociedade brasileira continuava e, ainda hoje continua resistente a políticas públicas para a igualdade racial. Para ele, entretanto, essa resistência foi parcialmente quebrada pela repercussão favorável, na opinião pública internacional, às posições do Brasil na Conferência Mundial Contra a

Discriminação Racial, reconhecendo em fórum internacional, as desigualdades “raciais” do país e se comprometendo a revertê-las com adoção de políticas afirmativas.

Após a Conferência de Durban (*contexto de influência*) os debates políticos no Brasil acirraram-se em torno das políticas de ações afirmativas de modo a intervir na realidade das instituições brasileiras. E, neste aspecto a política curricular foi objeto intervenções, sobretudo a partir de alterações realizada no texto político da LDB nº 9.394/96, por meio da promulgação da Lei nº 10.639/2003 (*contexto da produção*), que estabelece:

Art. 26-A: Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, Oficiais e Particulares, torna-se obrigatório ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, entre outras providências.

§ 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.

Art. 79-A. (VETADO)

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

Após a sua promulgação, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução Nº 1, de 17/03/03, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (DCNERER), cujo *contexto de influência* (BALL, et al, 1992) teve como protagonista o Conselho Nacional de Educação (CNE), Ministério da Educação, por meio da Secretaria Especial de Políticas e Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), sobretudo movimento negro, intelectuais e outros movimentos sociais, como o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), entre outros, que se mantêm atento à luta pela superação do racismo, na sociedade brasileira.

Reconhecemos que no *contexto de influência e produção do texto político* (BALL et al, 1992) as demandas produzidas pelos diferentes grupos e agentes sociais (decisores políticos) ocorreram por meio do processo de negociação para assegurar maior legitimidade a Lei nº 10.639/2003 e as DCNERER e, sobretudo das lutas políticas dos movimentos sociais negro no Brasil, os quais têm um papel fundamental na luta contra a dominação e a hegemonia na definição das políticas sociais. A integração dessas entidades no processo de elaboração de políticas educacionais visa à construção coletiva um projeto de sociedade antirracista no Brasil.

A luta conjunta do movimento negro e indígena que resultou na promulgação da Lei nº 11.645/2008 que institui a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica do país, alterando o texto da Lei nº 10.639/2003. Essas políticas curriculares buscam descentrar os impactos do racismo na construção da identidade e da subjetividade dos negros, além de incluir como esse fenômeno afeta essas mesmas dimensões dos outros grupos étnico-raciais (GOMES, 2008a).

Segundo Serrano e Waldman (2007) essas leis provocaram reações de todo tipo na sociedade brasileira. Com relação à Lei nº 10.639/03, paralelamente as manifestações de apoio, existiram protestos no meio educacional contrário a sua aplicação. Uma das objeções levantadas, entre outras admoestava:

[...] a lei seria desnecessária e, inclusive, de índole autoritária. Nessa alegação, o novo corpo jurídico estaria equivocado, em função da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (a LDB, aprovada em 1996) já afirmar que o ensino no Brasil deveria levar em conta a contribuição das diferentes etnias quanto à formação do povo brasileiro, qual seja, *suas matrizes indígena, africana e europeia* (SERRANO; WALDMAN, 2007, p.18 – grifo no original).

Apoiados em Petronilha Silva na defesa da Lei nº 10.639/2003, os autores apontam que esses argumentos não se sustentam primeiro porque a Lei é fundamental para “[...] melhorar o conhecimento a respeito da história dos negros [...]”, segundo porque a “[...] lei auxiliaria a tratar os negros positivamente, até porque são comuns livros e escolas que abordam a história do negro de forma simplificada ou até ridicularizada”. Terceiro porque, embora a “[...] LDB tenha explicitamente incluído a historicidade afro-brasileira como conteúdo pedagógico na realidade nada disso aconteceu”. E, o quarto argumento, também não se sustenta porque “[...] No Brasil, o grupo afro-descendente, mesmo constituindo *maioria demográfica* [...] forma simultaneamente uma *minorias sociológica*. [...] o grupo está sub-representado na maioria das esferas da vida social” (*idem*, 2007, p.19).

Nessa acepção, “[...] a nova lei estaria antes dando substância a um parecer pedagógico já existente do que criando uma necessidade a partir do nada. [...] a questão racial não se esgota em um ponto de vista genérico” (*idem*, p.19). Portanto, muitas são as nuances que justificam o conteúdo da Lei e, uma das motivações que respaldam essa recontextualização na Escola Básica (*contexto da prática*) é ausência pura e simples de uma visão realista sobre o Continente Africano, quanto em seu desdobramento direto na persistência de uma visão estereotipada e preconceituosa impingida, sem maiores delongas, à África (SERRANO; WALDMAN, 2007).

Em síntese, a Lei nº 10.639/2003 contribui para inserir a questão racial, os direitos humanos no cerne da política curricular no Brasil, sendo um dos mecanismos para contestar a ausência da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, Projeto Político Pedagógico, planos de ensino e as desigualdades “raciais” introduzidas no imaginário da Escola Básica. Para Silva (2003) as desigualdades “raciais” na educação permanecem não por causa da falta de acesso ao Ensino Básico, mas pela ausência de uma política que estimule a permanência do negro na sala de aula.

Na análise da produção do texto da Lei nº 10.639/2003 e de suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como da Lei nº 11.645/2008 a categoria discursiva central diz respeito à “[...] obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena¹²⁹”, a ser recontextualizada na Educação Básica do país em suas diferentes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A obrigatoriedade de inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, recentemente a Indígena nos últimos anos compõe a agenda política dos textos curriculares no Brasil que reflete as ações pedagógicas, formação de professores e a interconexão das diversas áreas de conhecimento. Com efeito, Silva (2003) nos aponta que o problema que se coloca a sociedade brasileira, especialmente a Escola Básica é a falta de conhecimento real da história dos negros no Brasil, daí a necessidade de desvendar a realidade da história e cultura afro-brasileira e africana encobertas por mitos, ficções e imagens estereotipadas e fantasiosas.

Portanto, para além da mera vontade, a desconstrução das imagens negativas do Continente Africano faz-se com estudo, conhecimento e compreensão atentos à sua personalidade histórica, geográfica e cultural específica, uma vez que “[...] a África mais do que qualquer outro continente, terminou encoberta por um véu de preconceitos que ainda hoje marcam a percepção da sua realidade” (SERRANO; WALDMAN, 2007, p.21).

Evidentemente, com esse regime de estereotípias o Continente Africano mais do que qualquer outro foi desqualificado pelo pensamento ocidental com imagens particularmente negativas e excludentes. Várias dessas estereotípias encontram-se evidentes a partir de primados geográficos explicitados nos mapas, livros didáticos, entre outros que sumamente referendam discursos construídos sobre esse Continente. A esse respeito Gomes (2008, p.74-75) corrobora:

¹²⁹ É válido mencionar que embora a Lei faça referência à questão indígena. Neste estudo trataremos da temática racial na perspectiva do negro.

No Brasil, a educação, de modo geral, e a formação de professores, em específico – salvo honrosas exceções –, são permeadas por uma grande desinformação sobre a nossa herança africana e sobre as realizações do negro brasileiro da atualidade. Ainda quando se fala em África na escola e até mesmo no campo de pesquisa acadêmica reporta-se mais ao escravismo e ao processo de escravidão.

A despeito da existência das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 que trata da obrigatoriedade de um conteúdo pedagógico focado no Continente Africano. Essa discussão, ainda merece muito aprofundamento e aguarda efetivação concreta nos currículos das escolas e das Instituições de Ensino Superior (IES). A presença da África na realidade social e cultural brasileira historicamente é alimentada pelo tráfico de escravos presentes, não raras vezes nas imagens dos livros didáticos. Essas representações continuam vivas e marcam a intersubjetividade de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

De acordo com Munanga (2004a) para remover esses obstáculos é necessária a construção de novas ideologias, capazes de atingir as bases populares e convencê-las de que, sem adesão às novas propostas, serão sempre vítimas fáceis da classe dominante. A construção dessa nova consciência não é possível sem colocar no ponto de partida a questão de autodefinição, isto é, o desencadeamento de um processo de construção de sua identidade.

Assim sendo, a história e cultura afro-brasileira e africana, portanto precisa ser entendida a luz das lutas históricas e estratégias de resistência, da forma como os grupos sociais se opõem a práticas generalizadas e hegemônicas, como o projeto de branqueamento e a “democracia racial” (GUIMARÃES, 1999, 2002; MUNANGA, 2004a), impingidos na educação brasileira.

Diante do exposto, podemos perceber que a política curricular em tela apresenta um discurso focado nas Políticas para Igualdade Racial, cuja centralidade é as políticas de reparações, reconhecimento e valorização de ações afirmativas a ser implementada no âmbito da Educação Básica e no Ensino Superior, fruto da arena de lutas pela significação da política.

Agora, nosso propósito é analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), com objetivo de identificar os *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2010, 2011) predominantes na produção do texto dessas diretrizes sobre as relações “raciais”, tendo por base o Parecer nº 7/2010.

2.3 Os enunciados discursivos das Relações “Raciais” nas políticas de currículo

Nas últimas décadas importantes marcos legais foram instituídos que impactaram diretamente nas políticas educacionais brasileiras, tais como: a CF/88, ECA, LDB e PNE. Este novo cenário ensejou ao CNE a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB), que funcionou como uma espécie de protetor das diretrizes específicas da Educação Básica, que traduziu a medida do Parecer nº 7/2010 e a Resolução 4/2010.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica¹³⁰ (DCNGEB), por meio do Parecer CNE/CEB n.º 7/2010 de 7 de abril de 2010 e da Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010, atendendo à determinação da LDB que “[...] atribui à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 2010a).

A partir da abordagem do ciclo de políticas (BALL et al, 1992) analisaremos o documento das DCNGEB como uma produção coordenada pelos agentes que fizeram parte do contexto de produção dos textos da política, o CNE, mas não restrita a tal contexto. Apesar dos órgãos governamentais estarem, algumas vezes, na liderança de propostas curriculares, as políticas são produzidas por diferentes contextos contínuos e não-hierarquizados (BALL, 2006) em que o agente social tem o poder de agir sobre a prática. Neste sentido, o currículo é discursivamente significado e os documentos são produto de um dos possíveis fóruns dessa produção, não sendo, portanto, representativos da totalidade da política (MATHEUS, 2011).

Os sentidos produzidos no *contexto de influência* (BALL et al, 1992), no contexto da prática compõem a política de currículo, os quais estão em inter-relações (BALL, 2009; MAINARDES, 2006; LOPES; 2011), tendo em vista o processo de influências mútuas característico da circularidade da política (MATHEUS, 2011).

A existência dos contextos de produção, tal como Ball (2009) os apresenta, e as conexões estabelecidas entre eles apontam para uma ampla troca de ideias e propostas e para a recontextualização, em esferas locais e globais, de textos e discursos inter-relacionados e

¹³⁰ Para fomentar o processo de produção destas diretrizes, a Secretaria de Educação Básica publicou, em agosto de 2009, um documento intitulado “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica”, visando a embasar o processo de análise, revisão e atualização das DCNGEB de 1998, vigentes até então. A partir do texto de subsídios, o Conselho Nacional de Educação (CNE) levou a cabo a formulação das atuais diretrizes curriculares (MATHEUS, 2011).

sustentados por uma rede de agentes e instituições produtora de políticas (BALL, 2009; MAINARDES, 2006; LOPES, 2011).

Nesse sentido, o CNE, enquanto contexto de produção dos textos, quando propõe as DCNGEB, o faz levando em conta sentidos produzidos na escola, na academia, nas esferas governamentais e em diversos campos sociais, operando recontextualizações por hibridismo (BALL, 2009; MAINARDES, 2006; LOPES, 2011).

As DCNGEB representam o documento da política curricular do Estado brasileiro e se configuram como:

[...] conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica [...] que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 2010, p.1).

Ainda propõem promover:

[...] garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos: humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos (BRASIL, 2010, p.3).

O sentido da política do Estado parte de definições e orientações que nortearão a proposta pedagógica da escola de modo a promover a qualidade social da educação. Tendo em vista tal interpretação e, nos baseando em Ball (2009) podemos dizer que os textos políticos são textos de ação, a resposta a esses textos tem consequências reais no contexto da prática, dada a circularidade do contexto.

As DCNGEB são analisadas considerando a complexidade que envolve tanto a sua formulação quanto a sua interpretação. Os textos das políticas podem oferecer uma imagem da significação do currículo e das disputas travadas entre os agentes que participaram da sua elaboração. Os sentidos presentes nos textos escritos são sentidos que foram legitimados por agentes que, no contexto de produção dos textos, lutaram pelo controle simbólico do currículo (BALL, 2009; LOPES, 2011).

Nesta direção, a interpretação dos textos envolve lutas e alianças por significação, uma vez que os “[...] autores não podem controlar os sentidos dos seus textos” (BALL, 1994, p. 16). Os textos não são tão claros, fechados ou completos que não permitam leituras particulares, pois a pluralidade de leitores pode significar pluralidade de leituras. Por outro lado, não se pode ler qualquer coisa em qualquer texto, porque os textos criam uma esfera

discursiva a partir da qual os leitores, face à tarefa de significá-los, mobilizarão suas visões de mundo e suas demandas no intento de atribuir sentidos à política (MATHEUS, 2011).

Os enunciados dos gêneros do discurso (DCNGEB) serão aqui entendidos como “[...] tipos relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2010, p. 162) que são utilizados para materializar intenções comunicativas em ações verbais. São estruturas que possuem um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional, próprias e possíveis de serem reconhecidas. Assim, essa estabilidade relativa já antecipa para o leitor algumas informações sobre o que ele irá encontrar durante a leitura.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2010, 2011).

Assim, partimos do pressuposto de que as políticas curriculares são simultaneamente texto e discurso (BALL et al, 1992), isto é, práticas que constituem o objeto de que falam estabelecem a regra do jogo em que se dão as lutas em torno dos significados (BALL, 2009). Todos os contextos de produção da política são, portanto, atravessados por discursos que constroem e permitem a construção de certos discursos (BALL, 2006; DIAS; LOPES, 2009).

Podemos dizer, então que os sentidos expressos nas políticas curriculares de Educação Básica são representações, nessa lógica, as políticas são textos complexos codificados e decodificados em meio a lutas, negociações, acordos e alianças (BALL, 2006; LOPES; MACEDO, 2011). A partir do sentido de política, selecionamos, para fins de análise neste estudo, o discurso das relações “raciais”, que embora não estejam fortemente presente no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, mas contribuirá para compreendermos como está sendo discursivamente significada nesse documento.

No texto das DCNGEB, inicialmente, apresenta-se uma sintética reflexão sobre sociedade e a educação, a que se seguem orientações para a Educação Básica, a partir dos princípios definidos constitucionalmente e da contextualização apresentada no histórico. Desse modo, afirma o “[...] compromisso com a organicidade, a sequencialidade e a articulação do conjunto total da Educação Básica, sua inserção na sociedade e seu papel na construção do Projeto Nacional” (BRASIL, 2010, p.10).

Nesse documento, visa-se à formulação das Diretrizes Curriculares específicas para suas etapas e modalidades, organizando-se com os seguintes itens: 1) Referências conceituais; 2) Sistema Nacional de Educação; 3) Acesso e permanência para a conquista da qualidade social; 4) Organização curricular: conceito, limites, possibilidades; 5) Organização da

Educação Básica; 6) Elementos constitutivos para organização e implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. As DCNGEB devem contribuir para o processo de implementação pelos os Sistemas de Ensino das Diretrizes específicas, para que se concretizem efetivamente no contexto da prática, de modo a minimizar o distanciamento existente entre as Diretrizes e a sala de aula (idem, 2010).

No *enunciado discursivo* (BAKHTIN, 2010, 2011) das DCNGEB a qualidade social da educação compõe o principal objetivo a ser alcançado pelo Sistema de Ensino brasileiro. Esse documento defende fortemente a oferta de educação de qualidade para todos na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Isso significa “[...] compreender que a educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores” (BRASIL, 2010, p.15 – grifo no original).

A qualidade da educação é pauta na agenda das políticas educacionais no Brasil, já bastante desgastada no discurso macropolítico (CF/88, LDB, PCN). A incursão realizada anos 1990, já aponta o discurso atávico nos documentos e acordos internacionais “qualidade e equidade” (CEPAL/UNESCO, para citar alguns) “sugeridos” aos países da América Latina, com materialização corpórea nos textos da política educacional.

Segundo Dourado e Oliveira (2009) o delineamento e a explicitação de dimensões, fatores e indicadores de qualidade da educação e da escola têm ganhado importância, mesmo que, em alguns casos, como mera retórica, na agenda de governos, movimentos sociais, pais, estudantes e pesquisadores do campo da educação e relações “raciais”. A esse respeito acrescentam:

[...] a efetivação de uma escola de qualidade se apresenta como um complexo e grande desafio. No Brasil, nas últimas décadas, registram-se avanços em termos de acesso e cobertura, sobretudo no caso do Ensino Fundamental. Tal processo carece, contudo, de melhoria no tocante a uma aprendizagem mais efetiva (idem, 2009, p.202).

Para os autores na realidade da educação brasileira debater tais questões remete à apreensão de um conjunto de determinantes que interferem nesse processo, no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais (concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras). Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e unidades escolares, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho escolar, que implica questões como condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente.

Em outras palavras, é fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais. A educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade.

A escola de Educação Básica, neste sentido é compreendida como espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País (BRASIL, 2010). Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas de acordo com o Parágrafo Único deste Parecer.

O currículo, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos alunos. Segundo esse documento, a organização da proposta curricular, deve assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades.

A compreensão sobre base nacional comum, nas suas relações com a parte diversificada, foi objeto de vários pareceres emitidos pelo CNE, cuja síntese se encontra no Parecer CNE/CEB nº 14/2000, da lavra da conselheira Edla de Araújo Lira Soares. Após retomar o texto dos artigos 26 e 27 da LDB, a conselheira assim se pronuncia:

[...] a base nacional comum interage com a parte diversificada, no âmago do processo de constituição de conhecimentos e valores das crianças, jovens e adultos, evidenciando a importância da participação de todos os segmentos da escola no processo de elaboração da proposta da instituição que deve nos termos da lei, utilizar a parte diversificada para enriquecer e complementar a base nacional comum. [...] tanto a base nacional comum quanto a parte diversificada são fundamentais para que o currículo faça sentido como um todo (BRASIL, 2010, p.27-28).

Neste documento, a Base Nacional Comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico, no mundo do

trabalho, no desenvolvimento das linguagens, nas atividades desportivas e corporais, na produção artística, nas formas diversas de exercício da cidadania e nos movimentos sociais.

As DCNGEB, ainda incluem o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena. Neste sentido, apresenta as alterações trazidas pela LDB nº 9.394/96, particularmente da Educação Básica em suas diferentes etapas e modalidades, dentre as quais destacamos a Lei nº 11.645/2008, que alterou a redação do art. 26-A, para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados.

Ao citar a referida Lei aponta como referência o conteúdo programático acerca dessa temática, o qual incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnico, 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, que serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras.

A Lei nº 11.645/2008 (ampliada a partir da Lei nº 10.649/2003) no texto das DCNGEB representa uma ruptura a narrativa do “cadinho das raças” ou “democracia racial” (diferenças sob o mesmo teto) na perspectiva da identidade nacional multicultural. Ela, deverá fazer parte dos processos de formação inicial e continuada de professores e das discussões no contexto da prática. Além dos benefícios sociais, econômicos, educacionais e políticos vividos pela população branca no Brasil, em detrimento dos negros, os quais são comprovados pelas pesquisas sobre as desigualdades sociais em nosso país (GOMES, 2008).

O projeto educacional brasileiro, fundamentado nos princípios na CF/88 e na LDB nº 9.394/96 busca “[...] promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2010, p.11). Desse modo, a diversidade da sociedade brasileira (pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade, para citar alguns) começa a ser contemplada, ainda que paulatinamente pelas políticas públicas educacionais.

No contexto da produção do texto das DCNGEB o discurso sobre as relações “raciais” é embasado na legislação educacional brasileira, sobretudo as modificações curriculares

instituídas pelo Governo Lula, por meio das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Com a promulgação dessa Lei, o Estado brasileiro contempla diretamente uma solicitação presente no Plano de Ação de Durban, expressamente no que diz respeito ao caráter imperioso dos Estados promoverem a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional.

Em resumo esse capítulo analisou os *enunciados* dos discursos predominantes na produção do texto das políticas curriculares no Brasil no período de 2008 a 2012 sobre as relações “raciais”. Para tanto, perscrutamos as influências das políticas educacionais no Brasil nos anos 1990, bem como as políticas curriculares no âmbito das Relações “Raciais” brasileiras e, ainda as políticas curriculares no campo da Educação Básica, especialmente o discurso das relações “raciais” no texto das DCNGEB.

A partir da análise sintetizamos os *enunciados discursivos* das políticas curriculares no Brasil. O primeiro enunciado evidencia que o discurso da produção do texto das políticas curriculares no Brasil na década de 1990 baseou-se na lógica neoliberal de adjetivação da política econômica que veem na educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital, o que contribui para a construção mercadológica do ensino e a formação de um tipo humano flexível, eficiente e polivalente.

O segundo enunciado corrobora para um discurso focado nas Políticas para Igualdade Racial, cuja centralidade é as políticas de reparações, reconhecimento e valorização de ações afirmativas a ser implementada no âmbito da Educação Básica e no Ensino Superior. E, o terceiro enunciado diz respeito ao discurso das DCNGEB, cujo sentido “qualidade social” foi hegemonizado ao longo do processo de produção do texto. Em termos de relações “raciais” o sentido é de valorização e reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo da Educação Básica.

Essa incursão contribuiu para compreendermos que as políticas curriculares no Brasil após os anos 1990, sinalizam que no contexto da produção dos textos políticos as relações “raciais” no campo curricular embasam-se na história de lutas por visibilidade e afirmação dos negros brasileiros, para além da dimensão “contemplativa” da vida prática ou do soterramento das utopias políticas, de modo a romper com o modelo de narrativas “fechadas” e paradigmas curriculares consolidados na “tradição”.

A partir da incursão nas políticas educacionais brasileiras apresentamos a seguir o estado da arte sobre política curricular e relações “raciais”.

CAPÍTULO II – POLÍTICA CURRICULAR E RELAÇÕES “RACIAIS”: O ESTADO DA ARTE (2000-2012)¹³¹

Este capítulo apresenta o Estado da Arte sobre Educação e Relações “Raciais”¹³² no período compreendido entre 2000 a 2012, com objetivo de mapear a produção acadêmica sobre política curricular no campo das relações “raciais” no Brasil. Tal inflexão preliminar circunstanciou análises a partir dos seguintes gêneros do discurso (BAKHTIN, 2010, 2011): a) Artigos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED - GT 21); b) Teses e Dissertações brasileiras relacionadas com a temática *Educação e Relações Raciais*, defendidas no período de 2000 a 2010 nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), conceito 04, 05 e 06/CAPES, das Instituições Federais de Ensino Superior, distribuídas nas regiões do país; c) Teses e Dissertações da Fundação Ford de modo a compreender as interfaces entre Educação e Relações “Raciais”.

Este capítulo pretende traçar um perfil da produção acadêmica brasileira sobre essa temática, com vistas a apreender os significados atribuídos às relações “raciais”. A metodologia seguiu a tendência para estudos de análise de estado da arte, tais como: as desenvolvidas por: Mainardes (2011)¹³³ e Silva (2008)¹³⁴, que fizeram em suas distintas abordagens levantamentos da produção de pesquisas, respectivamente, nas áreas de Política Curricular e Relações “Raciais”.

Assim sendo, utilizamos a abordagem qualitativa com aplicação da pesquisa bibliográfica. De modo adjacente, analisamos as ênfases temáticas identificadas no conjunto das produções, tais como: *Política Educacional, Políticas de Ações Afirmativas e Política Curricular: Lei nº 10.639/2003*, as quais constituem os descritores utilizados para as pesquisas bibliográficas deste capítulo.

¹³¹ O período definido para o início da coleta de dados foi de 2000 até 2012, com objetivo de analisarmos as produções que antecederam a Lei nº 10.639/2003 (Política curricular que trata de modo específico sobre as relações raciais), bem como perscrutarmos as pesquisas sobre essa temática após sua promulgação, pretendendo, assim, adensar as discussões e os avanços nos estudos a partir de nosso recorte temporal (2008-2012).

¹³² Dentro desse universo temático, a pesquisa delimitou os estudos que se referiam à temática discursiva Política Curricular e Relações Raciais, por ser o objeto de análise desse estudo.

¹³³ Mainardes (2011) apresenta reflexões sobre as políticas curriculares no contexto da organização da escolaridade em ciclos. Tais reflexões foram formuladas a partir da análise de 02 teses e 15 dissertações sobre essa temática, defendidas no período de 2000 a 2009, bem como a partir de outras publicações.

¹³⁴ Silva (2008) efetuou análise dos discursos sobre os seguimentos raciais negros e brancos em livros didáticos de Língua Portuguesa para o 5º Ano do Ensino Fundamental produzidos entre 1975 e 2003. Pesquisou em 24 bases de dados nacionais, encontrou somente quarenta e quatro referências sobre discurso racista em livros didáticos publicados entre 1987 e 2001. Tomando por base a ANPED, sobre teses e dissertações defendidas entre 1981-1998, encontrou 114 títulos, sobre o tema livro didático, dentre esses somente quatro relacionados a racismo (estereótipos, preconceito ou discriminação) (p.23). Ver discussão em: *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

É importante salientar, que nos limites do presente capítulo, não se optou por uma relação quantitativa dos artigos, teses e dissertações, mas sim pela análise do dialogismo discursivo (BAKHTIN, 2010, 2011), aí evidenciadas. Neste sentido, Bakhtin (2011) aponta que o dialogismo, se mostra nas muitas vozes criando e recriando sentidos e significados às palavras ditas e às não ditas entre locutor e interlocutor.

Com isso, buscamos nas produções acadêmicas: a) evidenciar os *enunciados discursivos* dos trabalhos que se relacionam à Política Curricular e Relações “Raciais”, que circunscrevem as pesquisas realizadas na ANPED (GT-21), PPGE das Universidades públicas brasileiras, bem como aquelas produções advindas da Fundação Ford; b) coligar as categorias enunciativas sobre essa temática.

As pesquisas sobre Educação e Relações “Raciais” nas últimas décadas tem sido objeto de análise de pesquisadores que atuam em diferentes campos do conhecimento, especialmente nas Ciências Sociais, sobretudo na Antropologia, Sociologia, Psicologia Social, Geografia e História (GUIMARÃES, 2010; SERRANO; WALDMAN, 2007; MUNANGA, 2004b; SISS, 2003; BENTO; CARONE, 2003; WALDMAN, 2004; SCHWARCZ, 1993). Esses estudos em suas distintas abordagens apontam para “perpetuação” da desigualdade racial no país. Em face deste quadro, e tendo em conta os objetivos deste trabalho, pretendemos adensar a análise sobre a temática da Política Curricular e Relações “Raciais” com o escopo de realizar uma síntese das produções nesse campo de estudo.

No levantamento geral dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPED, no recorte explicitado, foram encontrados dezoito (18) trabalhos que se relacionavam à Política Curricular e Relações “Raciais”; vinte e nove (29) teses e dissertações CAPES/PPGE e Fundação Ford. Conforme Tabela 1 a seguir:

TABELA 1: QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES ANUAIS SOBRE POLÍTICA CURRICULAR E RELAÇÕES “RACIAIS” (2000-2011), SEGUNDO O TIPO DE FONTE DOCUMENTAL E TIPOS DE PROJETO

Ano	Fontes Documentais									Geral	
	FUNDAÇÃO										
	CAPES/PPGE			FORD			ANPED GT-21				
	REUNIÕES										
M	D	%	M	D	%	ANUAIS	ARTIGOS	%	Qtd.	%	
2000	—	—	0	—	—	0,0	—	—	0	0	0
2001	—	—	0	—	—	0,0	—	—	0	0	0
2002	—	—	0	—	—	0,0	25 ^a	1	5,6	1	5,6
2003	1	—	5	—	—	0,0	26 ^a	2	11,1	3	11,1
2004	—	—	0	—	—	0,0	27 ^a	1	5,6	1	5,6
2005	1	—	5	1	—	10,0	28 ^a	4	22,2	6	22,2
2006	2	—	10	—	—	0,0	29 ^a	2	11,1	4	11,1
2007	1	2	15	—	—	0,0	30 ^a	1	5,6	4	5,6
2008	7	—	35	1	—	10,0	31 ^a	1	5,6	9	5,6
2009	2	1	15	4	—	40,0	32 ^a	2	11,1	9	11,1
2010	2	1	15	2	1	30,0	33 ^a	1	5,6	7	5,6
2011	—	—	0	—	1	10,0	34 ^a	3	16,7	4	16,7
TOTAL	16	4	100,0	8	2	100,0	—	18	100,0	48	100,0

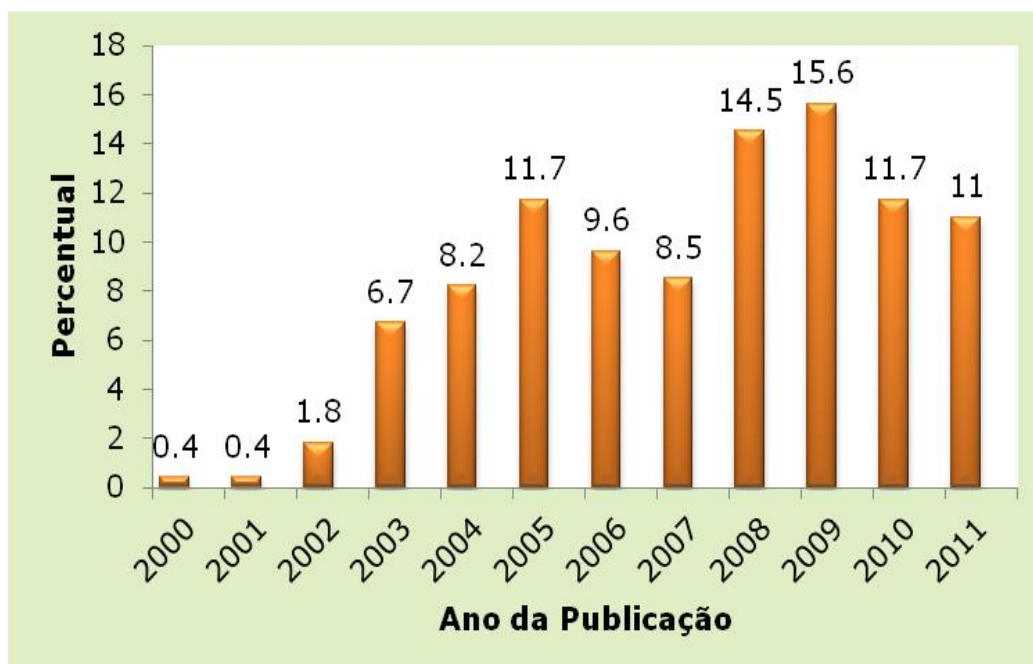
FONTE: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados da CAPES (PPGE)/ FUNDAÇÃO FORD/ ANPED

A Tabela 1 apresenta as quantidades de produções por Ano de Publicação (2000 a 2011), de acordo com o Tipo de Fonte Documental (CAPES/PPGE, FUNDAÇÃO FORD e ANPED GT-21) e Tipo de Projeto (Artigos, Mestrado e Doutorado). Nela, verifica-se que as publicações que tem a CAPES como fonte documental foram produzidas em maior parte nos anos 2008 e 2009, com 44% do total. Já as publicações da FUNDAÇÃO FORD foram produzidas em sua maior parte no ano de 2009, com 22,8% do total, seguido pelos anos de 2008 e 2010, com 17,5% cada. Por último, as publicações que tiveram a ANPED GT-21 como fonte documental, foram produzidas em sua maior parte no ano de 2011, com 22,4% do total, seguido pelo ano de 2005, com 17,6%.

De forma geral, os anos em que mais houve publicações, foram os anos de 2008 e 2009, com 14,5% e 15,6%, respectivamente. Pode-se destacar também que, nos anos de 2000, 2001 e 2002, foram os anos em que menos houve publicações nas três fontes citadas, com 0,4% , 0,4% e 1,8%, respectivamente.

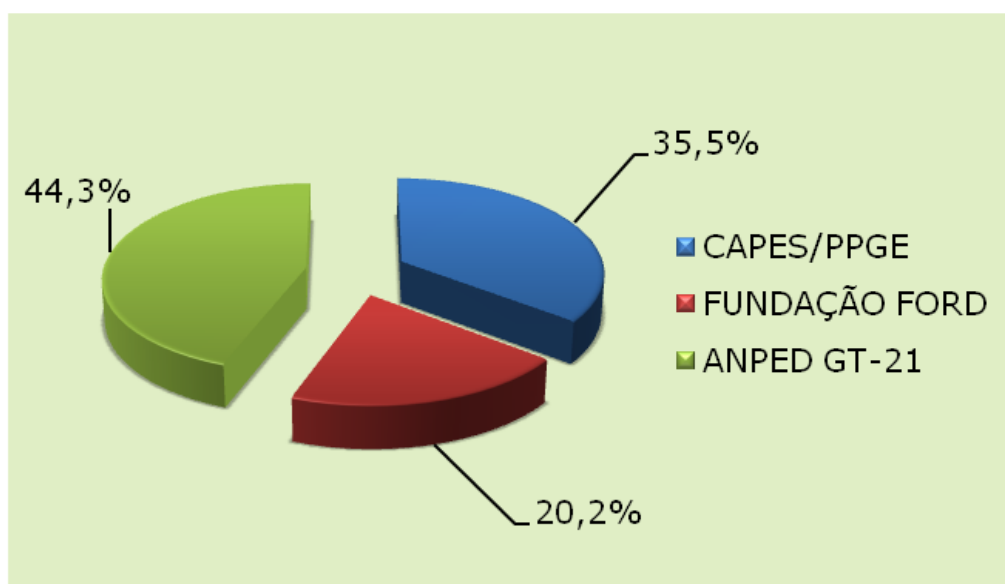
De modo, sintético, esses dados de publicações se refletem nas figuras a seguir:

FIGURA 3: PERCENTUAL POR ANO DE PUBLICAÇÃO (2000-2011) SOBRE POLÍTICA CURRICULAR E RELAÇÕES RACIAIS



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da CAPES/FUNDAÇÃO FORD/ANPED (GT 21)

FIGURA 4: PERCENTUAL DE PUBLICAÇÕES POR BASES DE DADOS SOBRE POLÍTICA CURRICULAR E RELAÇÕES RACIAIS



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da CAPES/FUNDAÇÃO FORD/ANPED (GT 21)

As Figuras 3 e 4 evidenciam e resumem algumas informações da Tabela 1, observa-se de forma geral na figura 3 o comportamento do crescimento das Publicações ao longo dos anos de 2000 a 2011, onde o ano de 2009 destaca-se com o maior percentual (15,6%), seguido

do ano de 2008 (14,5%). Já na figura 4, observam-se os percentuais de publicações em todos esses anos, por base de fonte documental, onde se verifica que a ANPED GT-21 participa como a maior Fonte Documental destas publicações, com 44,3% do total.

Em relação ao tratamento metodológico os estudos combinaram a pesquisa bibliográfica e análise de documentos, usando para o trabalho empírico: pesquisas apoiadas na análise de depoimento, nos estudos de um caso, nos estudos de caso do tipo etnográfico, nos estudos descritivos exploratórios, nos estudos de pesquisa-ação, que fazem a análise da prática pedagógica, a história de vida, análise das práticas discursivas e pesquisa bibliográfica. Mais um aspecto que deriva desses estudos é a identificação das técnicas mais utilizadas nas pesquisas, quais sejam: entrevistas, análise de documentos, observação, questionário, diário de campo, ou dados que foram coletados por meio de fotografia, grupo de discussão e grupo focal.

Quanto ao enfoque teórico privilegiado foi possível identificar as contribuições das Ciências Sociais, da Sociologia e da Psicologia. Ainda identificamos a abordagem qualitativa (FLICK, 2004), destacando-se a pesquisa documental e sócio-histórica (BURKE, 2000; LE GOFF, 2001; GINZBURG, 1989). Em menor número vem à abordagem fenomenológica, sociopoética e psicossocial (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001).

Nesses estudos também se observou uma concentração de pesquisas sobre políticas de ações afirmativas¹³⁵ e legislação antirracista¹³⁶, mesmo assim, as bases teóricas que subsidiaram as análises apontam para a referência à perspectiva crítica como base de

¹³⁵ O conceito de ações afirmativas para o jurista Joaquim Barbosa Gomes implica em: “[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, com deficiência física ou origem nacional, bem como para corrigir, ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e emprego” (GOMES, 2001, p.27).

¹³⁶ Programa Nacional de Ações Afirmativas (Programa amparado pelo Decreto Nº 4.228/2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas, como uma das políticas de promoção da população negra, implementada com vista a ampliação do acesso de estudantes afro-descendentes ao Ensino Superior (D’ADESKY, 2006). Lei nº 10.639/2003, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER). Parecer CNE/CP 003/2004 (Parecer que visa a 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, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003). Lei 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 da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008). Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (O Plano apresenta por objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária). E, recentemente o Estatuto da Igualdade Racial (A Lei nº 12.288 de 20 de julho institui o Estatuto da Igualdade Racial; alterando as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003).

interpretação dos dados. A referência comum foi na discussão sobre o sistema de cotas e Lei nº 10.639/2003, sendo frequentemente citados os autores: Silvério (2003), Silva e Silvério (2003), Santos (2005), Gomes (2000, 2001), Silva Jr. (1998), Mohelecké (2000), Siss (2003), Gomes (2003, 2006, 2008), Duarte (2008), Coelho (2006, 2009), Coelho. W; Coelho (2008), Dias (2005).

Nos estudos que partiram da perspectiva do Estado para compreender as políticas educacionais e curriculares voltadas para a temática racial, foi comum a referência de Apple (1996), Anderson (1995), Barreto (2000), Sacristán (1998) para analisar o Estado regulador centrado nas concepções das políticas neoliberais. Mas, observamos que em relação à influência dos organismos internacionais como definidores de políticas (CEPAL/UNESCO, Banco Mundial - BM, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BIRD, entre outros), não encontramos especificamente nenhum trabalho que inserisse de modo circunstanciado tal discussão nas pesquisas apresentadas.

Assim, para o mapeamento das pesquisas apresentamos no primeiro momento uma incursão nos artigos das Reuniões Anuais da ANPED (GT-21). Em um segundo momento perscrutarmos as produções sobre negro e a educação: inflexões nos estudos dos anos 2000 a 2012. Na terceira parte ocupamo-nos de analisar as teses e dissertações da Fundação Ford em diferentes campos do conhecimento voltados para temática discursiva da Política Curricular e Relações “Raciais”. E, por fim, as conclusões das pesquisas nesse campo de estudo.

2.1 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): incursões preliminares sobre as produções em Política Curricular e Relações “Raciais”

Esta seção apresenta as análises das produções da ANPED¹³⁷, no Grupo de Trabalho Afro-Brasileiros e Educação (GT-21)¹³⁸, cuja produção científica está localizada na área das Relações “Raciais” e Educação, com ênfase na educação dos afro-brasileiros.

¹³⁷ Siss e Oliveira (2004) informam que O GT Relações Raciais/Étnicas e Educação foi fundado na 24ª Reunião Anual da ANPED com o apoio de mais de quinhentos associados individuais e por inúmeras instituições de pesquisa científica iniciando suas atividades durante a 25ª Reunião Anual da ANPED. Ao ser criado, os membros desse GT elegeram as associadas Professoras Doutoras Iolanda de Oliveira e Maria Lúcia Rodrigues Muller como Coordenadora e Vice-Coordenadora do GT, respectivamente.

¹³⁸ A ANPED foi fundada em 1976 por alguns Programas de Pós-Graduação da Área da Educação. Três anos mais tarde, em 1979 já consolidada como sociedade civil independente, e entidade representativa, a ANPED passa a admitir duas categorias de sócios: os institucionais, integrados pelos Programas de Pós-Graduação em Educação e os sócios individuais, integrados pelos professores, pesquisadores e estudantes de Pós-Graduação em Educação. Vinte e seis anos após a fundação da ANPED foi criado, nessa Associação, o seu 21º Grupo de Estudos (GE), denominado Relações Raciais/Étnicas e Educação passando, dois anos após, à categoria de Grupo de Trabalho (GT), intitulado Afro-Brasileiros e Educação, GT que congrega pesquisadores e pesquisadoras afro-brasileiros, ou não, cuja produção científica está localizada na área das Relações Raciais e Educação, com ênfase na educação dos Afro-brasileiros (SISS & OLIVIERA, 2004).

Especificamente neste trabalho nos ateremos no levantamento das produções encontradas nos Anais das Reuniões Anuais (25^a a 34^a), relativas ao período de 2002¹³⁹ a 2011. Este empreendimento de pesquisa desenvolve uma análise acerca Política Curricular e Relações “Raciais”, duas categorias basilares no campo dos estudos étnico-raciais, no intuito de investigar como estas são concebidas nos textos publicados no GT-21/ANPED.

O estudo trabalhou com a análise documental dos artigos produzidos nas Reuniões Anuais em tela, com as seguintes sistemáticas: a) Levantamento dos artigos; b) leitura deles em cada reunião, por ano, a partir das categorias elencadas acima; c) produção de tabelas, nas quais se buscava detectar os discursos enunciativos em que a política curricular aparecia de forma explícita, bem como aqueles em que se anunciavam preocupações ou potenciais sobre política curricular e relações “raciais”, mas não se denominavam claramente como política curricular e, por fim procedeu-se a análise dos trabalhos, procurando evidenciar os enunciados dos discursos sobre essa temática.

No levantamento geral das produções apresentadas nas Reuniões Anuais da ANPED, foram encontrados dezoito (18) trabalhos que se relacionavam à Política Curricular e Relações “Raciais”, como já anunciados. Dentre os trabalhos coletados nas Reuniões Anuais da ANPED, destacamos aqueles que apresentam alguns indícios da perspectiva do Estado voltados para a temática racial, tais como: Veríssimo (2003), Gonçalves e Silva (2005), Rodrigues (2005), Souza (2009) e Marques (2011).

O estudo de Maria Valéria Barbosa Veríssimo¹⁴⁰ (2003) analisa as políticas do governo de Fernando Henrique Cardoso, no período de 1995 a 2002, em específico as políticas de ações afirmativas. A autora aponta que a partir da lógica da eficiência, esse governo busca a reorganização da educação e mecanismos da avaliação de sistema, em âmbito nacional e em todas as modalidades. Acrescenta que apesar dos avanços das políticas educacionais ainda há uma desconsideração as diferentes contribuições da diversidade brasileira.

Neste sentido, a autora argumenta:

[...] o debate sobre políticas públicas de ação afirmativa na área educacional se restringiu as cotas nas universidades, o que levou ao empobrecimento da dimensão estrutural da reprodução do racismo e da dimensão política dos efeitos da política de discriminação positiva. Dentro da área educacional

¹³⁹ Nos anos de 2000 e 2001 não encontramos no gênero do discurso das Reuniões Anuais da ANPED (GT-21) nenhuma produção disponível que trate dessa temática.

¹⁴⁰ Para fins de explicitação metodológica optamos por anunciar o nome completo dos autores das pesquisas, aqui analisadas, para facilitar a identificação imediata dos mesmos. Mas, quando nos referirmos às citações dos trabalhos procederemos de acordo com as regras da ABNT.

seria necessário propor um conjunto significativo de ações que viessem a combater de fato a reprodução do racismo nas várias dimensões dos espaços educacionais e nas suas diferentes modalidades. As ações precisariam ser coordenadas e implementadas articuladamente (VERISSIMO, 2003, p.14).

Assim, conclui que essas “[...] lutas tem resultado em avanços”, entretanto, [...] caberá à educação e, particularmente aos educadores o desafio de propor ações que efetivamente possa rever o processo de exclusão da população negra dos bancos escolares (idem, p.14).

A análise da política de ações afirmativas, feita neste trabalho, partiu das políticas implementadas na década de 1990, dando continuidade as políticas demandadas pelos organismos internacionais aos países da América Latina de intensificação do acesso à educação cujo maior desafio era a permanência e qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Todavia, é justamente a partir dessa realidade que as políticas de ações afirmativas assumem uma dimensão política e vem se consubstanciando no debate da ordem do dia no Brasil.

Outro estudo a ser destacado refere-se ao trabalho de Luciane Ribeiro Dias Gonçalves e Maria Vieira da Silva (2005) sobre negro e políticas públicas de educação multicultural. As autoras tecem análise a partir de três objetivos estruturais: construção histórica do processo racial; análise das políticas educacionais na década de 1990, observando os avanços e limitações dessas propostas e, por fim investigam as manifestações multiculturais no processo de escolarização veiculada pelo currículo escolar.

Os argumentos trazidos pelas autoras em relação ao processo histórico das relações “raciais” apontam que a “[...] resistência negra foi, por muito tempo, omitida pela escola, dando falsa imagem do negro indolente. A constatação de diferentes identidades abalou as estruturas curriculares marcadas pelo eurocentrismo” (GONÇALVES; SILVA, 2005, p.6).

Sobre as políticas educacionais as autoras abalizam baseadas em Santomé (1995) que existe acoplado à ideologia racial, o objetivo da manutenção de poder e subordinação que, possivelmente, tenha contaminado as políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, as teorias de currículo que notoriamente apontam a visão eurocêntrica na seletividade de seus conteúdos. Acerca das manifestações multiculturais no processo de escolarização, elas evidenciam que as práticas educativas emanadas do currículo oficial não têm possibilitado avanços rumo ao multiculturalismo.

Nesse texto observou-se a ausência de discussão teórica consubstanciada sobre a temática e a polissemia do termo multiculturalismo e suas diversas abordagens no que tange a vertente mais crítica, também denominada multiculturalismo crítico ou perspectiva

intercultural crítica (McLAREN, 2000; CANEN, 1999, 2001; CANEN; MOREIRA, 2001, entre outros).

No artigo realizado por Tatiane Consentino Rodrigues (2005) sobre o movimento negro, raça e política educacional. A autora analisa a importância e o tratamento da categoria *raça* na definição de políticas educacionais, a partir da apreciação da Constituição Federal/1988 e a LDB nº 9.394/96, especialmente a Lei nº 10.639/03. Em seu conjunto, há uma reflexão sobre como nos campos educacionais às culturas ocidentais são tomadas como modelo e que as demais culturas que não são oriundas deste meio são veiculadas de forma depreciativa, pejorativa e discriminatória, onde a história dos negros no Brasil é tratada com base no mito da democracia racial, provocando um forte prejuízo na construção identitária e cultural da população negra.

Em relação à concepção de currículo e a Lei nº 10.639/2003 em consonância com o papel do Estado temos o estudo de Maria Elena Viana Souza (2009) que investiga as providências curriculares sugeridas pela Lei nº 10.639/2003, bem como algumas metas do Parecer CNE/CP 3/2004. Baseada nesse Parecer, a autora parte da compreensão de que o Estado tem dever de promover políticas de reparações voltadas para a educação dos negros.

O estudo concebe o currículo como uma política cultural que “[...] leve em consideração culturas diferenciadas daquelas que costumamos considerar: a cultura pautada, predominantemente, em valores europeus” (p.5). Neste lugar, subjaz um campo cultural no qual o conhecimento, o discurso e o poder interseccionam-se de maneira a produzir práticas historicamente específicas de regulação moral e social. Neste sentido, as experiências são produzidas, contestadas e legitimadas na dinâmica da vida escolar cotidiana.

Por fim, a autora conclui que as “[...] escolas de Ensino Fundamental deveriam ser o local onde a igualdade de oportunidades fosse plenamente exercida, [...] privilegiam as propostas curriculares que reproduzem a ideologia cultural dominante” (p.13).

Para Apple (2009, p.45):

[...] é vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, [...] a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse uma *mercadoria*) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais.

Por isso, Apple (2009) aponta que é necessário escrutinar rigorosamente a forma e o conteúdo do currículo, as relações sociais dentro da sala de aula e as maneiras pelas quais conceituamos esses aspectos, enquanto expressões culturais de determinados grupos.

Assevera, ainda que é na tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural.

Para ele, no entanto as relações de dominação (materiais ou simbólicas) implicam em acionar resistências (trabalho contra-hegemônico). O reconhecimento de tal trabalho, contudo significa que analisar o modo pelo qual operam poderosos interesses conservadores, tanto ideológicos, quanto materiais é tarefa relevante, que nos permite compreender melhor tanto as condições de atuação da educação, como as possibilidades de alteração dessas condições.

O artigo de Eugênia Portela de Siqueira Marques (2011) versa sobre a manifestação do preconceito e da discriminação racial na trajetória dos alunos negros bolsistas do PROUNI, especificamente nos cursos de Direito e Pedagogia noturno, Centro Universitário de Campo Grande – MS. Neste estudo analisa a inserção de alunos negros na Educação Superior, bolsistas do PROUNI e problematiza a presença do duplo preconceito e da discriminação racial no espaço acadêmico. Assim, a autora afirma:

[...] não se pode tratar a questão racial como elemento secundário, destacando apenas a problemática econômica, ou seja, o debate sobre as desigualdades raciais no Brasil, não se baseia apenas na possibilidade de ascensão social da população negra, pois ainda há uma grande dificuldade da sociedade brasileira em assumir a questão racial como um problema que necessita ser enfrentado (p.15).

Associada a essa discussão da inserção de alunos negros na Educação Superior, verifica-se também um intenso debate sobre as políticas implementadas no governo “democrático” capitalista que atendam dignamente as reivindicações da população negra. Entendemos que a positividade aparente, mas concreta dessas políticas possuem a um só tempo, a sua improbidade, na medida em que acenam para a possibilidade de acesso a Educação Superior, em contrapartida, não viabilizam Políticas de Estado, estruturais e universais articuladas, que possam contribuir para solucionar as múltiplas desigualdades que predominam na sociedade brasileira.

Além dessas temáticas, centradas na perspectiva do Estado, consideramos importante analisar os estudos que abordam a perspectiva das políticas para a igualdade racial com destaque as ações afirmativas, as quais são entendidas como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição

física (BARBOSA, 2001), ou ainda como uma política pensada para a superação do preconceito e da discriminação (COELHO. W; COELHO, 2008).

O levantamento dos trabalhos que abarcam a temática de políticas de ações afirmativas no que diz respeito aos anais das Reuniões Anuais da ANPED (25ª à 34ª), foi examinado nove (09) títulos. Todos os artigos de interesse foram lidos integralmente.

Em seu artigo, Ahyas Siss (2002), apresenta algumas considerações sobre políticas de ações afirmativas e educação dos afro-brasileiros. Expõe o autor as desigualdades de acesso à educação, de permanência em instituições escolares em qualquer dos seus níveis, de realização, bem como a trajetória escolar de alunos afro-brasileiros e brancos quando comparadas, revelam-se diferenciadas e sempre em detrimento dos afro-brasileiros. Nesse artigo o autor adverte que há de se levar em consideração o contexto das relações sociais em que tais políticas estão inseridas, sob pena de se operar reducionismos drásticos, tornando-se simplistas ou superficiais tais análises.

Após realizar um estudo comparativo entre Brasil e Estados Unidos o autor conclui que: “[...] não se elimina privilégios históricos impunemente. Na maioria das vezes, um alto preço é cobrado. Felizmente, o resultado desse pagamento exigido, acredito ser a democratização da sociedade” (p.12). Esse estudo permite desvendar, em parte, tanto o discurso oficial do Estado brasileiro, quanto à luta dos movimentos negros por políticas de reparações, de reconhecimento e valorização da população dos afro-brasileiros, situando a especificação do sujeito de direito, que passa a ser visto em sua peculiaridade e particularidade.

O artigo de Maria Valéria Barbosa Veríssimo (2003) sobre Educação e desigualdade racial: políticas de ações afirmativas faz uma breve contextualização das políticas na reorganização da educação a partir da conjuntura dos anos 1990. A autora avança no sentido de apresentar no campo educacional a luta dos movimentos sociais, especialmente os que tratam da denúncia de discriminação racial no trabalho, entre os quais destaca: Central Única dos Trabalhadores – CUT, Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação – GTEDEO, Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial – INSPIR. A partir das iniciativas desses movimentos tem-se como resultado positivo a elaboração do Mapa da População Negra no Mercado de Trabalho nos 1999 pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT. Assim, conclui que todas as medidas têm como eixo central “[...] instituir cotas para negros e mulheres nos preenchimentos dos cargos de confiança, bem como exigir das empresas contratadas na

prestação de serviços a inserção, em seus quadros funcionais, de um percentual de negros e mulheres” (p.11).

Geisa Magela Veloso (2005) relata a experiência da Universidade Federal de Montes Claros – UNIMONTES sobre o sistema de reserva de vagas em seus cursos de Graduação e discute formas de acesso ao Ensino Superior. Aponta que a partir da aplicação de questionários que a “[...] a instituição de cotas na UNIMONTES não foi gestada, pensada e proposta por sua comunidade universitária” (p.2).

Pela análise das concepções, reveladas nos discursos dos professores a autora afirma: “[...] para muitos, a resistência em relação às cotas esta articulada à crença de que o processo, em si, é promotor da discriminação social e racial” (p.14). Por último, chama atenção a implementação de políticas de cotas na Universidade, publicizando que as universidades públicas devem envolver os diferentes segmentos (professores, funcionários técnico-administrativos, acadêmicos cotistas e não-cotistas), sem o que, será impossível uma verdadeira transformação de ações, concepções, representações acerca do racismo historicamente constituído no Brasil.

Cláudia Miranda (2005) apresenta as narrativas sobre as representações das cotas em jornais ressaltando a probabilidade de fracasso por parte dos ingressantes contemplados pelo sistema de reservas de vagas nas universidades públicas. Faz uma análise sobre as manifestações contrárias as cotas divulgadas em dois jornais (O Globo e Jornal do Brasil). Para tanto, tece considerações acerca da Pedagogia da mídia na perspectiva das políticas de branquidade, com base na discussão teórica de identidade branca em Liv Sovic (2004) e Vron Ware (2004). Este trabalho aponta para “[...] a re-interpretação das narrativas sobre cotas traduz uma necessidade de desvelarmos, sobretudo, em que medida os jornais trabalham para perpetuar seu lugar de reprodutor, por exemplo, de políticas de branquidade, por porta voz de grupos eurodescendentes” (p.4).

No cômputo geral da análise, a autora evidencia que: “[...] a gravidade das desigualdades “raciais” está sendo rechaçada na construção do consenso sobre cotas e, os jornais reeditam um tipo de controle social que tem como foco a não-agência dos grupos subalternizados”. Portanto, considera a autora que “[...] é necessário examinarmos o jogo retórico que desqualifica a consistente produção teórica sobre o racismo e seus desdobramentos no Brasil” (p.12).

A crítica realizada pela autora acerca das narrativas sobre cotas veiculadas em jornais e emissoras de televisão, instrumentos midiáticos que tem força de convencer e forjar discursos hegemônicos, em que as “branquidades inquestionadas marcam esses territórios por

processos de colonização e têm orientado culturalmente as estruturas sociais [...] (p. 5). Em síntese, é possível ver a construção da cultura branca como modelo, justificando assim sua dominação, por meio das ressignificações de lutas e reivindicações dos movimentos negros em prol de políticas de ações afirmativas para o enfrentamento e desconstrução da concepção essencialista nos campos sociais, inclusive midiático.

Compreendemos com o apoio de Coelho (2009) que o silêncio é um agravante no processo de respeito e entendimento das diferenças “raciais”, consequentemente na luta contra as visões essencialistas. Neste sentido, a autora corrobora:

A cor no Brasil é como aquele sujeito que está só de corpo presente: ele está ali, mas ninguém vê, ninguém nota, ninguém se interessa. Todos sabem que está, mais não há manifestação, reconhecimento, valorização ou coisa que o valha que indique que aquele sujeito está vivo, é importante é querido (idem, 2009, p.162).

Em artigo publicado na ANPED, Coelho (2007) ainda nos lembra sobre as definições de beleza ou de sua falta, atribuídas ao branco como modelo, onde “[...] a cor da pele, índice de destaque, continuava sendo índice de distinção na escola – quanto mais negra, menos importância” (p. 11).

Na esfera do Ensino Superior, Maria Suzana de Stefano Menin e Alessandra de Moraes Shimizu (2006), fazem uma análise sobre as representações sociais de diferentes políticas de ações afirmativas para negros, afrodescendentes e alunos de escola pública na Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP. Para estas autoras, tais ações tendem a construir uma identidade confusa entre os alunos negros, pois esses são vistos como oportunistas, em que:

[...] os alunos negros de faixa salarial maior foram os mais cépticos em relação à capacidade dos beneficiários das medidas. Esse resultado parece evidenciar o fenômeno de ‘branqueamento’, em que os negros passam a se identificar com uma ideologia dos brancos (MENIN E SHIMIZU, 2006, p. 18).

De forma semelhante podemos verificar que as considerações deste trabalho, se aproximam dos resultados empreendidos no estudo de Miranda (2005) acerca da compreensão da política de branquitude como discurso hegemônico que tem orientado culturalmente as estruturas sociais. Assim, assinalam que “[...] identificada à pertinência social e racial dos participantes da pesquisa, os estudantes de menor faixa salarial e negros foram mais favoráveis às políticas mais agressivas do que os demais, mostrando que um posicionamento favorável às cotas é, ainda, restrito apenas ao grupo beneficiário (p.18).

Já o artigo de Regina de Fátima de Jesus (2008, 2009), faz abordagem de micro-ações afirmativas no cotidiano das escolas públicas, a partir da narrativa de três professoras da rede pública do Rio de Janeiro. Para a autora as micro-ações afirmativas empreendidas nas narrativas dessas professoras são “[...] ações comprometidas com a transformação da realidade de opressão com a qual convivem crianças e jovens negros em nossas escolas públicas [...]” (JESUS, 2008, p.15).

Neste sentido, no artigo *Práticas pedagógicas evidenciam micro-ações afirmativas cotidianas* a autora aponta que: “[...] as práticas pedagógicas de caráter instituinte são micro-ações afirmativas cotidianas” (idem, 2009, p.2), portanto as incursões aproximam-se ao “[...] desvelamento da realidade, comprometidas com o *conhecimento-emancipação*, puderam dar início a um processo de superação da condição de oprimidas, passando a proferir suas próprias *palavramundo* e propondo ações emancipatórias no cotidiano escolar” (p.15).

Valquiria Reis Tomaim e Rita de Cássia Pereira (2010), em seu artigo, analisam as representações sociais de professores do Ensino Médio sobre cotas para negros na Universidade e expõem no processo de objetivação duas imagens: “[...] a invisibilidade do outro” e “igualdade [...]”. Segundo as autoras essas representações sociais parecem ancorar em construções sociais que, no Brasil, historicamente associam-se à discriminação e prejuízos causados aos negros, o que supõe necessidade de reparações.

Assim, elas concluem que as representações sociais de professores ancoram-se no núcleo figurativo do mito da democracia racial amparado pela crença da meritocracia, cotas para pobres, omissão do racismo na escola, o que implica na construção positiva da identidade negra.

No trabalho de Valci Aparecida Barbosa e Elizeth Gonzaga dos Santos Lima (2011) as ações afirmativas aparecem em um Programa de Integração e de Inclusão Étnicorracial – PIIER da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, especificamente no curso de Enfermagem. Nesse Programa analisam a percepção de docentes, discentes (cotistas e não-cotistas). Os resultados demonstram que “[...] os conceitos que ainda estão enraizados nos sujeitos pesquisados refletem atitudes discriminatórias mesmo que de forma inconsciente, contribuindo para sua subjetivação” (p.14). Para autoras:

[...] a universidade como espaço de convivência científica e intelectual, não pode conviver ou aceitar atitudes racistas, preconceituosas e/ou de discriminação. Possibilidades de superação desses (pré) conceitos somente poderão ocorrer a partir das mudanças de concepções dos sujeitos, o que, pode acontecer pela educação e/ou reeducação dos mesmos (p.14).

Essa constatação coloca na ordem do dia a premência de políticas de ações afirmativas para democratizar o acesso e permanência no Ensino Superior dos grupos fragilizados econômica e socialmente (e não apenas os negros, como é o caso das cotas). Assim, é importante perceber que, na maioria dos artigos sobre ações afirmativas, as pesquisas se encaminham para a superação da compreensão distorcida das relações sociais, particularmente das relações étnico-raciais, e também das que se desencadeiam no interior do Ensino Superior, fomentadas pelo mito de que no Brasil viver-se-ia a experiência de uma democracia racial sob os auspícios de uma sociedade hegemônica.

Ainda há um conjunto de textos que abordam a perspectiva das políticas para a igualdade racial com destaque para aqueles que tratam sobre a Lei nº 10.639/2003, a qual apresenta uma trajetória singular, ela surge da demanda do movimento negro pela formulação de políticas afirmativas que dirimissem as enormes desigualdades que distinguem os brasileiros pela cor da pele (BRASIL, 2004; COELHO, 2006; GOMES, 2005; COELHO. W; COELHO, 2008, ROCHA, 2008).

Maria Cristina Rosa (2006) no artigo *Os professores de Arte e a inclusão: o caso da Lei nº 10.639/2003*, buscou resgatar junto aos docentes a existência de práticas de ensino em consonância com os pressupostos da Lei nº 10.639/2003. De modo geral faz uma análise sobre o conceito de identidade tomando-a como relacional, construída a partir de elementos simbólicos e sociais dentro do contexto onde se insere o sujeito, sendo então externa ao mesmo, podendo ser construída tanto com elementos negativos como positivos.

Com base em Woodward (2000) a autora pensa identidade brasileira como um processo relacional, à medida que o sujeito que se identifica, o faz, por aspectos simbólicos relativamente a outras identidades. Aspectos que são símbolos para um grupo podem levar a uma identidade. Ainda segundo a autora, dentro do aspecto de uma identidade nacional poderá haver diferenciações internas, de classe e de gênero. “Os aspectos psíquicos também fazem parte da percepção da identidade, juntamente com as dimensões sociais e simbólicas” (p.4).

Em suas conclusões a autora ressalta dois aspectos: a) o estranhamento em relação aos desafios postos na realidade, deslocando algumas vezes o objeto de estudo; b) a singularidade e os múltiplos olhares da realidade circundante. Por vezes, o próprio debate acerca dos

resultados da pesquisa no contexto da escola pode favorecer a análise crítica sobre o trabalho realizado. No caso da pesquisa sobre a própria prática, o registro atento das atividades construídas cotidianamente é fator fundamental para o rigor da pesquisa. Esta atividade ajuda na ampliação do compromisso do professor com sua ação pedagógica.

O artigo de Amauri Mendes Pereira sobre “*Quem não pode atalhar, arroteia!*”: reflexões sobre o desafio da práxis dos educadores, dos agentes da Lei nº 10.639/03, discutir entraves entre educadores, mesmo alguns mais engajados na implementação da Lei – assumidamente *agentes da Lei*: desde a ingenuidade com que, muitas vezes, assimilamos temáticas, conceitos, conteúdos, e duas fontes: às dificuldades para lidarmos com algumas questões básicas, como o conceito de História e Cultura Afro-Brasileira e a articulação de conteúdos capazes de dar conta da sua complexidade.

Ao abordar as questões conceituais sobre Lei considera um conceito em construção. O exame do autor se fez com base em quatro aspectos levantados: a) aspectos políticos dessas trajetórias; b) as caracterizações e sentidos das manifestações culturais e religiosas; c) questões de identidade; d) soluções pragmáticas para o enfrentamento do preconceito e da discriminação racial.

Neste trabalho se verifica um descompasso em relação à implementação da Lei, pois se de um lado existe a Lei como instrumento jurídico a ser efetivado na escola, por outro se tem as dificuldades e o despreparo dos profissionais de educação que não tiveram nenhum tipo de orientação pedagógica para tratar da questão racial. Assim, Pereira (2007) conclui que a “[...] práxis dos educadores é uma instância de responsabilidade para a implementação da Lei” (p.16).

Maria Elena Viana Souza abordando essa mesma perspectiva apresenta os artigos: *Diálogos possíveis entre concepções de currículo e a Lei nº 10.639/2003* e *Considerações sobre a (não) implementação da Lei nº 10.639/2003 em escolas públicas do Município do Rio de Janeiro*, objetivando trazer subsídios para a implementação da Lei em consonância com a proposta curricular veiculada pela escola pública de Ensino Fundamental. Assim, afirma: “[...] o silêncio sobre a problemática racial ainda faz parte da postura de alguns professores, revelando que o currículo nunca é uma proposta neutra de conhecimentos” (p.1).

As considerações finais apresentadas pela autora direcionam-se ao estabelecimento da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, no qual o Estado cumpre, em parte, a demanda da população negra por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos. Em parte porque não basta promulgar a Lei. Seria preciso implementá-la, dando condições aos estabelecimentos de ensino para operacionalizá-la. Evidentemente

que tal operacionalização exige um esforço maior do poder público no que se refere à formação de professores, em serviço ou não. Essa é uma das dificuldades na aplicação da Lei.

Nesse conjunto de artigos, que engloba as discussões acerca das políticas educacionais, especialmente as políticas para a igualdade racial: Ações afirmativas e Lei nº 10.639/2003, as inflexões são as mais diversas, algumas demonstram maior fundamentação teórica e apresentam reflexões mais aprofundadas sobre as políticas educacionais voltadas para a população negra. Outras se limitam a expor o que foi feito e a tecer breves comentários sobre os objetivos atingidos.

De modo geral, surgem algumas categorias estruturais como: racismo, desigualdade racial e discriminação direcionada à população negra impregnam a sociedade brasileira e, no que diz respeito à educação, infelizmente, a situação não é diferente. Entretanto, consideramos que a educação escolar em uma perspectiva antirracista, não pode ser a transmissão acrítica dos conhecimentos que o Estado e as demais instituições dominantes consideram legítimas, seja por meio do currículo, seja por meio das práticas instituintes na escola.

Assim, a análise do *corpus* dos anais da ANPED proporcionou a síntese dos resultados da pesquisa retratados no Quadro 1 abaixo:

QUADRO 1: SÍNTESE DOS RESULTADOS DE PESQUISAS SOBRE POLÍTICA CURRICULAR E RELAÇÕES “RACIAIS”		
GÊNERO DISCURSIVO – ANAIS DA ANPED	AGENTES ENUNCIADORES	ENUNCIÇÃO DISCURSIVA
25ª Reunião Anual 26ª Reunião Anual 30ª Reunião Anual 34ª Reunião Anual	SISS (2002); VERÍSSIMO (2003); PEREIRA (2007); SOUZA (2011).	Políticas de caráter reparatório, compensatório ou de ação afirmativa.
27ª Reunião Anual 28ª Reunião Anual	VERÍSSIMO (2004); GONÇALVES; SILVA (2005); RODRIGUES (2005).	Política educacional articulada à exclusão educacional e racial.
28ª Reunião Anual 33ª Reunião Anual	VELOSO (2005); TOMAIN & LIMA (2010).	Políticas educacionais contrárias às cotas evidenciada na representatividade de professores.
28ª Reunião Anual 29ª Reunião Anual	MIRANDA (2005); MENIN; SHIMIZU (2006).	Políticas de cotas restritas apenas ao grupo beneficiário (negro).
29ª Reunião Anual 32ª Reunião Anual	ROSA (2006); SOUZA (2009).	Política como uma abordagem culturalista de subversão de valores discriminatórios
31ª Reunião Anual 32ª Reunião Anual	JESUS (2008, 2009).	Política como micro-ações afirmativas cotidianas.
34ª Reunião Anual	BARBOSA; LIMA (2011); MARQUES (2011).	Discursos de Políticas de Estado, estruturais e universais articuladas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa bibliográfica/2012

A síntese dos resultados da pesquisa apresenta os gêneros do discurso, neste caso os anais das reuniões anuais da ANPED, por ano de publicação, agentes enunciadore e enunciados¹⁴¹, estes entendidos como dimensão discursiva, os quais não ocorrem a esmo, mas voltado a relações de poder e apropriado por agentes discursivos, ou seja, alguém que fala para outro alguém. Nesse contexto, os enunciados tomam formas apropriadas de circulação, sejam orais ou escritos, refletem as finalidades específicas de cada contexto sociocomunicativo (BAKHTIN, 2010, 2011).

Assim, os anais das reuniões anuais da ANPED constituem um gênero reservado a propagação dos discursos, saberes e informação. Sua circulação em *site* da ANPED permitiu aos seus usuários uma maior e mais efetiva participação na cultura letrada da Política Curricular e Relações “Raciais”. Em linhas gerais, os anais possibilitam encontros, debates e discussões, ou seja, permitem as mais expressas intenções discursivas a fim de manter estreitos contatos entre os diversos campos sociais.

Entre outras intenções discursivas dos anais, destacam-se alguns enunciados que expressam de um lado as experiências de Universidades Federais e Estaduais, nas quais a políticas educacionais no tocante a reservas de vagas foi implementada e, por outro as ONGs antirracistas voltadas para a inclusão de alunos negros no Ensino Superior brasileiro. Desta forma concordamos com os argumentos de Silva (2003, p.48) quando afirma:

Uma instituição, que se disponha a implantar planos de ações afirmativas para a população negra, não pode encará-lo como “proteção aos desvalidos”, segundo pretendem alguns. É preciso que um plano com tais metas incentive a compreensão dos valores da diversidade social, cultural, racial e, nestes valores, busque apoio para orientar suas ações educativas, de formação de profissionais e de responsável pelo avanço das ciências. Sem dúvida, a universidade, ao prever e executar medidas visando à inclusão de grupos até então deixados à margem, inclui-se na sociedade, passa dela fazer parte e assume compromisso com ela, já que deixa de atender unicamente aos interesses de um único segmento até então privilegiado.

Desse modo, compreendemos que a adoção de políticas de ações afirmativas parte de uma perspectiva extremamente individual para uma lógica coletiva, pois não se trata mais de “proteção aos desvalidos” (SILVA, 2003) pelos efeitos da discriminação e mesmo evitar e prevenir outras manifestações de preconceito.

¹⁴¹ Todos enunciados se enquadram em um *gênero*, cada esfera da comunicação tem suas formas típicas de enunciado que são os *gêneros do discurso* (GD). Para Bakhtin (2010, p. 279) “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo assim que denominamos *gêneros do discurso*”.

Quanto às intenções discursivas dos textos relacionados com a Lei nº 10.639/2003, estas se configuram como uma conquista para o negro brasileiro e avançam na direção da construção cotidiana de novas relações sociais. Contudo, no decorrer do trabalho, nosso entendimento é de que a Lei nº 10.639/03, se trabalhada dentro da perspectiva da superação do *dilema brasileiro*¹⁴² (*raça/cor*), ainda em trânsito no século XXI, é como incluir sem preterir e integrar, reconhecendo as peculiaridades afro-descendentes, tanto aquelas advindas do processo histórico social singular brasileiro, quanto aquelas que conferem uma identidade particular ao referido grupo.

Assim, a compreensão dos novos sentidos e possibilidade de uma construção democrática que tenha por base o reconhecimento de nossas diferenças étnico-raciais, de inserção no sistema educacional, a qual se impõe pela necessidade de políticas preocupadas com reparações, compensações e ou ações afirmativas (SISS, 2002; VERÍSSIMO, 2003; PEREIRA, 2007; SOUZA, 2011), que visam assegurar condições de acesso e tratamento igualitário para os negros em todas as esferas da vida social.

A seguir, serão descritas e analisadas as dissertações e teses produzidas em PPGE.

2.2 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE): o que dizem as teses e dissertações sobre Política Curricular e Relações “Raciais”?

Nesta seção ocupa-nos de apresentar uma análise do conjunto de Teses e Dissertações sobre Política Curricular e Relações “Raciais” no Brasil. Vale ressaltar que o panorama da produção acadêmica nos anos 1990 relacionadas às relações étnico-raciais começa a se transformar, tanto em termos de pesquisa qualitativa, quanto quantitativa, a exemplo temos os estudos Nilma Gomes (1995) e Barcelos (1993) que trazem ao campo científico os resultados

¹⁴² Ver discussão circunstanciada em: SKDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Tradução: Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012; DaMATTA, Roberto. Notas sobre o racismo à brasileira. In: SOUZA, J. (org.). *Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos*. Brasília: Ministério da Justiça, 1996; GUIMARÃES, A. S. A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (org.). *Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos*. Brasília: Ministério da Justiça, 1996; TELLES, Edward. Início no Brasil e fim nos Estados Unidos? *Revista Estudos Feministas*, n.1, 1996, p. 194-201; SCHWARCZ, Lílían Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho *et al*, Concepções político-educacionais excludentes notas em curso. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho, COELHO, Mauro Cezar (orgs.). *Raça, cor e diferença*. Belo Horizonte: Mazza, 2008; SILVA Jr, H. Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa: a Lei como obstáculo e como instrumento dos direitos e interesses do povo negro. In: GUIMARÃES, A. S. A. *Tirando as máscaras: ensaios sobre racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra/SEF, 2000, entre outros.

das desigualdades “raciais” no país, seja por meio de estudos relacionados às relações “raciais” e formação de professores ou por meio de indicadores de escolarização.

Siss (2008) aponta que as pesquisas da década de 1990 surgem de estudos advindos da área da educação brasileira. Essas pesquisas, em grande parte, se constituíram como resultado de análises elaboradas na segunda metade da década passada tanto na academia, quanto nos movimentos sociais. A relevância dessas produções acadêmicas pode ser comprovada pelo o interesse que despertam na academia, especialmente nos PPGE que no período de 2000 a 2010, tem ampliado essa discussão, centrando-se na denúncia do racismo em distintos campos sociais, além de adquirir considerável espaço em diferentes fóruns privilegiados de discussão como ANPED, ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais) e, sobretudo ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros), que busca defender e zelar pela manutenção da pesquisa com financiamento público e dos institutos de pesquisa em geral, propondo medidas para seu aprimoramento, fortalecimento e consolidação.

Com base no levantamento das informações da produção científica disseminada no âmbito dos PPGE¹⁴³ recorremos a CAPES, pelo fato de disponibilizar os Cursos Recomendados e Reconhecidos por Área de Avaliação, Nota e Região/Instituição. Inicialmente, centramo-nos na Grande Área das Ciências Humanas, especialmente área de Avaliação Educação que constam os Cursos de Mestrado/Doutorado reconhecidos no Brasil.

Assim, apresentamos a síntese integrativa das Teses e Dissertações dos PPGE das Universidades Públicas Federais das regiões brasileiras a começar pela quantidade e percentual dos conceitos na avaliação da CAPES.

¹⁴³ Disponibilizada a relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos percorremos as Instituições de Ensino Superior (IES), a Unidade da Federação e o Conceito 4,5 e 6 na avaliação da CAPES. De acordo com a sistemática de avaliação da CAPES, os PPGE são avaliados com os conceitos de 1 a 7. Sendo que, os conceitos superiores a 5 são distribuídos a Programas de elevado padrão de excelência e que tenham cursos de Doutorado. Os programas com conceito 7 são aqueles com desempenho claramente destacado dos demais, inclusive aqueles de conceito 6. E os programas que oferecem apenas cursos de Mestrado podem obter conceito 5, no máximo. É válido ressaltar que os Programas que receberem conceitos 1 e 2 deixam de ser recomendados pela CAPES. Apontamos que não foram incluídas neste estado da arte os PPGE com conceito 3 e 7 por apresentarem o menor número de Teses e Dissertações nesse período sobre esta temática. O critério para a escolha dos Conceitos foi por possuir o maior número de Teses e Dissertações sobre Educação e Relações Raciais.

TABELA 2: QUANTIDADE E PERCENTUAL DOS CONCEITOS DOS PPGE QUE REALIZARAM PROJETOS (DISSERTAÇÕES E TESES) SOBRE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES “RACIAIS”, NOS ANOS DE 2000 A 2010

Conceito	Quantidade	Percentual
(Quatro) 4	47	48,96
(Cinco) 5	31	32,29
(Seis) 6	18	18,75
Total	96	100

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da CAPES/2012

A Tabela 2 apresenta a quantidade e o percentual dos conceitos dos PPGE que realizaram Dissertações e Teses sobre Educação e Relações “Raciais”, nos anos de 2000 a 2010¹⁴⁴. Nela, verifica-se que a maior parte das teses e dissertações foram realizadas por PPGE que possuem conceito 4, perfazendo um percentual de 48,96%. Percebe-se também nesse mesmo período uma redução para menos da metade entre programas de conceito 4 e programas de conceito 6.

Na Tabela 3 abaixo identificamos quadro semelhante, programa de mestrado com conceito 4 mais que o dobro das produções atribuídas aos programas de mestrado com conceito 6. No que diz respeito ao doutorado, produziram onze teses, no entanto, registram-se para os programas com conceito 6, apenas duas teses no mesmo período. A seguir apresentamos a distribuição dos conceitos por titularidade.

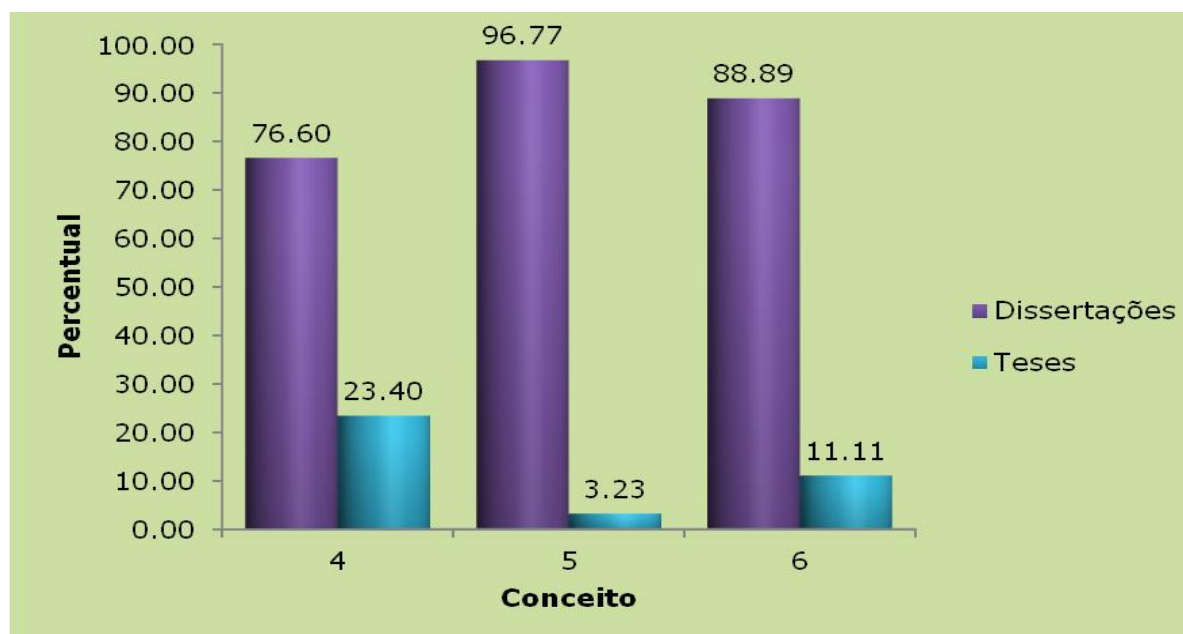
TABELA 3: QUANTIDADE DOS CONCEITOS DAS PPGE QUE REALIZARAM PROJETOS SOBRE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES “RACIAIS” NOS ANOS DE 2000 A 2010, POR TITULARIDADE DE PROJETO

Titularidade	Quantidade por Conceito			Geral
	(Quatro) 4	(Cinco) 5	(Seis) 6	
Dissertações	36	30	16	82
Teses	11	1	2	14
Total	47	31	18	96

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da CAPES/2012

¹⁴⁴ Nesse momento da pesquisa, os estudos dos anos 2011 e 2012, ainda não estavam disponíveis na base de dados consultados (CAPES).

FIGURA 5: QUANTIDADE DOS CONCEITOS DOS PPGE QUE REALIZARAM PROJETOS SOBRE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS NOS ANOS DE 2000 A 2010, POR TITULARIDADE DE PROJETO



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da CAPES (2012)

A Tabela 3 e a Figura 5 apresentam a quantidade e o percentual, respectivamente, dos conceitos de PPGE que realizaram Teses e Dissertações sobre Educação e Relações “Raciais” nos anos de 2000 a 2010, por Titularidade. Nela, verifica-se que a maioria das Teses e Dissertações nos três conceitos (4, 5 e 6), são de titularidade Dissertação, com 76,00%, 96,77% e 88,89%, concomitantemente. No geral, considerando os três tipos de conceito, a maioria das Teses e Dissertações que tratam do tema em questão, também são do tipo Dissertação, com 85,42% do total.

A constatação apresentada nesses quadros nos instiga a atentarmos para as consequências ao campo de estudo acerca da educação e relações “raciais” no Brasil, sobretudo quando observamos que quanto maior o conceito, menor é a quantidade de produções sobre essa temática. Isso revela que o acesso a programas de pós-graduação em educação com conceitos acima de 5 (constituídos segundo a CAPES como padrão de excelência), ainda é restrito a produções que tratam da educação com foco nas relações “raciais”.

As consequências são notáveis no *contexto da prática* (BALL et al, 1992), especialmente no campo teórico-cultural, que afeta sobremaneira o currículo, a formação inicial e continuada dos professores e a construção da identidade negra positiva na escola. Tratar das questões “raciais” no âmbito escolar exige, portanto aporte teórico específico que de conta de subverter as estereótipos cristalizadas no imaginário social (SANTOS, 2009).

A partir da análise, compreendemos que os conceitos dos programas, titularidade e produção acadêmica, estão relacionados. No entanto, os fatores que têm influenciado a constituição desses quadros quiçá se referem ao número insuficiente de linha de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação no campo das Relações “Raciais” nas diferentes regiões brasileiras, o que suscita outra problemática, qual seja a formação do pesquisador nesta área e o fortalecimento desses estudos no campo educacional.

Reconhecemos que os conceitos dados pela CAPES aos PPGE das regiões brasileiras contribuem para a qualificação dos Cursos de Pós-Graduação no Brasil. Para Santos (2003) no Brasil o critério de avaliação dos alunos do Curso de Mestrado tem um rigor semelhante à da avaliação dos Doutorados. Segundo ele, a própria CAPES reconhece que um dos aspectos problemáticos da Pós-Graduação brasileira seria o superdimensionamento do papel dos mestrados, muitas vezes organizados como verdadeiros pequenos doutorados, como uma consequência natural do fato do mestrado ter sido inicialmente o principal foco das políticas governamentais, de ter-se constituído no nível mais elevado de formação oferecido em algumas áreas (BRASIL/CAPES, 1996).

Esses critérios, no entanto têm favorecido o aumento das produções nos PPGE no Brasil, especialmente de temáticas outrora invisibilizada em Programas de Pós-Graduação, como nos afirma Oliveira (2008, p.88) ao se referir a Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) nos anos 1990:

[...] até o final da década de 1990 os estudos sobre a população negra na época eram quase inexistentes. [...] A situação descrita provocava nas poucas profissionais pesquisadoras, certo desconforto, e em um significativo número dos outros profissionais, suas questões de pesquisa, bem como sua militância acadêmica sobre o negro em educação, causava estranhamento.

Oliveira (2008, p.87) em seus estudos confirma a escassa produção sobre o negro no campo educacional. Para ela, alguns fatores contribuíram para a ampliação desta temática na área da educação na UFF, especialmente o “[...] comprometimento da equipe do projeto que deu origem ao programa da população negra [...]”, denominado Programa de Educação sobre o negro na Sociedade Brasileira (PENESB), além do “[...] equívoco da prevalência da classe social sobre raça, muito difundido na época e que persiste até os nossos dias, de parte de alguns profissionais, [...] aproximando-se do senso comum”.

Diante da escassa produção até o final da década de 1990, vemos que no período de 2000 a 2010, conforme os dados compilados ainda persistem um número reduzido de Teses e Dissertações sobre Educação e Relações “Raciais”, se consideramos a totalidade de PPGE no Brasil e suas linhas de pesquisa. Ressaltamos que essas produções contribuem para

compreender o lugar que negro ocupa na educação brasileira e, sobretudo teorizações que desconstruem a falácia da democracia racial (GUIMARÃES, 2002), bem como mecanismos racistas que, sutil, consciente ou inconsciente, marcaram a nossa própria educação e formação.

Assim, apresentamos a seguir a quantidade e percentual de Dissertações e Teses sobre a Política Curricular e Relações “Raciais”.

TABELA 4: QUANTIDADE E PERCENTUAL DE PROJETOS (DISSERTAÇÕES E TESES) EDUCAÇÃO E RELAÇÕES “RACIAIS” NOS ANOS DE 2000 A 2010, POR REGIÃO.

Regiões	Quantidade	Percentual
Sul	31	32,29
Sudeste	25	26,04
Nordeste	24	25,00
Norte	10	10,42
Centro Oeste	6	6,25
Total	96	100

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados CAPES (2012)

TABELA 5: QUANTIDADE DE PROJETOS SOBRE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES “RACIAIS” NAS REGIÕES, NOS ANOS DE 2000 A 2010, POR TITULARIDADE DE PROJETO

Titularidade	Quantidade por Região				
	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Dissertações	5	14	10	23	30
Teses	1	10	0	2	1
Total	6	24	10	25	31

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados CAPES (2012)

Observamos nestes dados compilados que nas produções das regiões brasileiras, há uma predominância de Programas de Pós-Graduação em Educação na Região Sul, com uma porcentagem de 32,29% da produção acadêmica. Seguido da Região Sudeste com 26,04%, Nordeste com 25,00% e, em menor número as Regiões Centro-Oeste com 6,25% e Norte com 10,42%. Os PPGE das regiões Sul e Sudeste apresentam maiores percentuais na produção acadêmica, quiçá pela maior concentração de pesquisadores nessas regiões, bem como pelo número significativo de linhas de pesquisas, mas isso ainda não se traduz na formulação de linhas específicas de pesquisa no campo das relações “raciais”.

A região Nordeste, por sua vez apresenta dados relevantes, trata-se de uma região em que a Pós-Graduação tem crescido nos últimos anos, com produções significativas na área da Educação e Relações “Raciais”. Em relação às regiões Centro Oeste e Norte, ainda apresentam um número menor de Teses e Dissertações. Algumas razões poderão justificar o

número reduzido de produções nessa área, quiçá seja pelo fato de serem PPGE recentes, com reduzidas linhas de pesquisas e um quadro docente que não trate de modo específico da temática racial.

Apresentada a quantidade e percentual de Teses e Dissertações sobre Educação e Relações “Raciais” nos Anos de 2000 a 2010, por Região, passamos a fase seguinte que foi buscar o acesso as Teses e Dissertações dos referidos PPGE, compreendendo um universo de 96 trabalhos. Desse total, emergiram uma amostra de 19 produções com a temática Política Curricular e Relações “Raciais”, sendo 15 Dissertações e 04 Teses, as quais foram lidas integralmente.

A seguir descrevemos o foco de conteúdo dos trabalhos a partir das categorias evidenciadas: a) Lei nº 10.639/2003; b) Ações Afirmativas. Abaixo apresentamos o Quadro 2 com a categorização das pesquisas por gênero, temática, agentes enunciadore, categorias enunciativas e subcategorias.

QUADRO 2: CATEGORIZAÇÃO DAS PESQUISAS EM PPGE SOBRE POLÍTICA CURRICULAR E RELAÇÕES “RACIAIS”				
GÊNERO – TESES E DISSERTAÇÕES	TEMÁTICA DISCURSIVA	AGENTES ENUNCIADORES	CATEGORIAS ENUNCIATIVAS	SUBCATEGORIAS
PPGE UFBA UFRGS UFPA UFSCar UFC UFPR	POLÍTICA CURRICULAR L E I Nº 10.639/2003	Anselmo (2003); Gatinho (2008); Souza (2009); Onasayo (2008); Santana (2010); Moreira (2008).	A questão racial é constituída no e pelo discurso da legislação educacional.	a) Atuação do movimento negro no processo de elaboração da legislação antirracista; b) Resgate da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; c) Efetivação das práticas educativas relacionadas às questões étnico-raciais; d) Política de Formação de Professores para as Relações “Raciais”.
		Monteiro (2010).	Concepção de <i>raça</i> como construto social.	a) Produz subjetividades; b) É utilizado como coeficiente político de luta; c) Categoria operante nas relações sociais no Brasil; d) Efeito do discurso sustentado no mito da democracia racial;
		Jesus (2007); Nunes (2007);	A questão racial no currículo e a política para equidade.	a) Currículo que respeite as diferenças “raciais”; b) Currículo como relações de poder e produção de subjetividades; c) Currículo na perspectiva multicultural.
UFF UFRGS UBN	A Ç Õ E S A F I R M A T I V A S	Sacramento (2005); Oliveira (2006); Cunha (2006); Adão (2007); Holanda (2008); Valverde (2008); Cardoso (2008); Figueiredo (2008); Cruz (2009); Duarte (2010).	Políticas de Ações Afirmativas na perspectiva do reconhecimento dos direitos da população negra.	a) Políticas de cotas; b) Políticas demandadas pelo movimento negro (Respeito à pluralidade e diversidade sócio-racial); c) Ingresso e permanência na Universidade (Leis nº 3.708/01 e 4.151/03); d) Sistema de seleção por cotas e por sistema universal; e) Implementação na modalidade de cotas “raciais”; f) Garantir a permanência, apoio pedagógico e financeiro; g) Maior proporção para cursos de baixo prestígio (desempenho e rendimento); h) Baixa evasão dos alunos cotistas.

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa bibliográfica/2012

No levantamento do banco de Teses e Dissertações da CAPES por meio dos PPGE das regiões brasileiras não identificamos nenhum trabalho que trate especificamente da Política Curricular e Relações “Raciais”. Os achados foram abrangentes e centraram-se na discussão da Lei nº 10.639/2003 e Políticas de Ações Afirmativas, as quais serão posteriormente analisadas. Embora não tratem da temática deste estudo, optamos por analisá-las, por fazerem parte das políticas educacionais no campo das relações “raciais” no Brasil.

Nos textos investigados, verificamos as relações dialógicas presentes nos fios discursivos e os efeitos de sentidos resultantes das imagens construídas pelos agentes no processo interativo. Nossa análise está dividida em duas etapas: a) categorização informal do gênero; b) efeito de sentido entre os agentes enunciadore, ainda buscamos identificar como (*agente-enunciador*) contempla a si próprio e (*agente enunciador-direto*), para quem o discurso se endereça (BAKHTIN, 2010).

De toda a forma, prevaleceu para fins de classificação aquilo que apareceu de mais contundente ou explícita nos trabalhos, com atenção especial a recorrência de termos utilizados. As categorias enunciativas dos trabalhos selecionados foram organizadas a partir do agrupamento dos assuntos e abordagens inerentes a temática em questão. A seguir são analisadas as quatro categorias comuns descritas no Quadro 2 acima, conforme o gênero, neste caso Teses e Dissertações em PPGE.

2.2.1 Categoria Enunciativa 1 – Lei nº 10.639/2003: a questão racial constituída no e pelo discurso da legislação educacional.

Os discursos sobre a Lei nº 10.639/2003 se articulam com as várias dimensões das disputas presentes no campo social (político, econômico, cultural, educacional, entre outros) e as instituições educacionais, as quais de modo geral, acabam sendo entendidas, em muitas das formulações, como instrumento essencial no processo de implementação das Políticas para Igualdade Racial.

A produção de Eliane Regina Martins Anselmo (UFRGS/2003) estruturando-se em torno da exposição e defesa dos Parâmetros Curriculares Nacionais problematiza como a questão racial é constituída no e pelo discurso, assim como os efeitos que esse discurso produz, entre os quais destaca a sustentação do “mito da democracia racial”. Em sua análise afirma que “[...] o discurso dos PCN dá visibilidade à questão racial, produzindo índios, negros e amarelos como os “outros” da raça branca e, portanto, como sujeitos racializados”

(ANSELMO, 2003, p.18). Assume que os PCN produzem a diferença como desigualdade (não igual, não idêntico, portanto, outro), que não deve ser elogiada, mas respeitada.

Insiste a autora na distinção que, de acordo com ela, deve ser traçada entre a substancialização e essencialização da diferença e da igualdade, atribuindo aos PCNs estratégia de uma “[...] política assistencialista que parece filiar-se à doutrina neo-liberal que atribui ao indivíduo a solução de problemas de ordem social, retirando e reduzindo, assim, as competências do Estado” (p.105). Finalmente, a autora aprofunda razões sobre a diferença racial no e pelo currículo, as quais transitam respectivamente no mito da democracia racial e pelo conteúdo transversal (universal) dos PCN.

Na produção seguinte, *O movimento negro e o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, Andrio Alves Gatinho (UFPA/2008), apresenta o movimento negro como importante ator do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares. Esta discussão está relacionada ao histórico de luta do movimento negro no Brasil por igualdade de acesso à educação e pelo desmascaramento da ideologia de democracia racial e de não reconhecimento do racismo no Brasil.

O exame do autor se fez com base na pesquisa documental e aplicação de questionários aos ex-conselheiros, membros da comissão responsável pelo Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação (que fundamenta as Diretrizes) e a militantes do movimento negro que participaram do processo de elaboração das DCNERER, verifica a opinião dos três grupos sobre a participação do movimento negro nesse processo.

A partir da análise o autor corrobora:

[...] o movimento negro ao propor o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais como um dos elementos que deveriam compor o processo de afirmação racial, tem sua principal bandeira de luta educacional relacionada a um modelo de política curricular pensada pelo neoliberalismo (p.148).

Assim, o autor tece algumas críticas à atuação desse movimento na elaboração das DCNERER. Neste sentido, afirma que: “[...] interessava estabelecer as orientações sobre a educação das relações étnico-raciais por meio das Diretrizes, o que não possibilitou questionar os interesses destas como suas investidas ideológicas de formação de identidades” (p.149). Para ele, o desejo de estabelecer Diretrizes fez com que os militantes negros participassem do jogo do neoliberalismo na definição da política do conhecimento oficial.

A esse respeito Gatinho (2008) conclui que o movimento negro foi um importante ator do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares, tendo o mesmo participado ativamente,

apresentando propostas gerais e reafirmando proposições históricas. A atuação do movimento negro foi importante na elaboração das Diretrizes, pois demarcou politicamente o espaço e as propostas do movimento. Assim defende que “[...] ao fazer uma avaliação positiva das DCNERER, o movimento negro não consegue analisar a estratégia ideológica de formação de identidades subjacente na política curricular do qual estas Diretrizes fazem parte” (p.8).

Anália de Jesus Moreira (UFBA/2008) analisa os impactos da Lei nº 10.639/03 no ensino de Educação Física em Salvador. Este estudo apresenta reflexões sobre a historicidade da Educação Física no Brasil, considerando a validade política da Lei nº 10.639/03. A completude do trabalho reforçou a necessidade de aprofundamento dos estudos étnico-raciais no campo da cultura corporal como condição elementar para que professores e alunos de Educação Física pudessem compreender, à luz da história, os desafios propostos pela Lei 10.639/03.

A autora conclui que a Educação Física, embora esteja incluída como área de saúde, associa-se também às ciências humanas e às ciências da educação na medida em que sua multiplicidade de ação quer seja na saúde, quer seja na educação, assume a dimensão pedagógica. Neste sentido, suscita corpo e movimento como criadores de sentidos e significados. Desse modo, afirma:

[...] sentidos e identificações de corpo e movimento sofreram forjamentos históricos que precisam ser problematizados num país onde é grave a desigualdade social e racial [...]. Tais forjamentos foram baseados nas ideologias de branqueamento, salientadas na cor da pele e no ideal de corpo e aparência, resultando na dificuldade que temos em corporificar valores identitários e estéticos de matriz étnico-racial negra e indígena e apropriá-los como civilizatórios (MOREIRA, 2008, p.89-90).

Segundo a autora é preciso considerar corpo no contexto de sociedade como elemento que não se resume à biologia, fisiologia ou mecanicidade de movimentos, e, sim, como dotado de identificações culturais e étnico-raciais.

Colocada em outros termos, mas com o mesmo sentido básico, a questão da Lei nº 10.639/2003 aparece na produção de Claudemir Figueiredo Pessoa Onasayo (UFPR/2008), partindo do que considera como Fatores obstacularizadores na implementação da Lei nº 10.639/03 na perspectiva dos professores das Escolas Públicas Estaduais do Município de Almirante Tamandaré-PR.

Nesse estudo, o autor constata o fenômeno do racismo a partir de quatro fatores: a) o pressuposto de que a Lei nº 10.639/03 é um importante instrumento para o resgate da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, essencial para a construção de uma sociedade sem

racismo, sem discriminações e sem preconceitos que hoje afetam metade da população brasileira, os afrodescendentes; b) que a Escola e os educadores cumprem um papel protagonista na construção da pluralidade cultural no processo educacional; c) que para cumprir este papel os educadores precisam romper com uma prática preconceituosa que, consciente ou inconscientemente, (re) produz o racismo nos ambientes escolares; d) e que o Estado brasileiro deve ser responsável pelo fornecimento amplo de acesso dos educadores à formação continuada, teórico-prática, que dê subsídios a estes profissionais para o efetivo trabalho de reconhecimento e valorização da diversidade cultural peculiar ao ambiente escolar.

Da mesma forma como na pesquisa de autoria de Onasayo (2008), no estudo de Santana (UFPR/2010), também sobre a Lei nº 10.639/2003 e o Ensino de Arte nas séries iniciais, fica demonstrado, que mesmo os professores na implementação da Lei:

[...] sentem-se órfãos de condições de conhecimento teórico-prático para desenvolver uma ação desta envergadura, e para a qual não sentem dispor de tempo e de material acessível para preparar-se para tal empreitada. Assim, tudo leva a crer que da Lei ao espaço da sala de aula há um trajeto indefinido e obscuro cuja responsabilidade do percurso foi imputada a quem, ainda que com boa vontade, não se sente apto e não reconhece em si e em seu entorno maneiras possíveis de habilitar-se (SANTANA, 2010, p.216).

Segundo o autor parece ocorrer, por parte do sistema, uma delegação não formalizada da responsabilidade às Escolas e destas aos professores e destes, muitas vezes, aos professores afrodescendentes. Os professores, por sua vez, sem respaldo e formação, julgando-se incapazes e (ou) sós, pouco ou nada fazem, ou, quando o fazem, contribuem, sem o saber, para a preservação do estigma e do preconceito.

Entretanto, Santana (2010), no que tange especificamente ao ensino de Arte, em escolas públicas de um município do Estado do Paraná, buscou fundamentalmente saber, após sete anos de promulgação da Lei, como, na opinião dos professores da disciplina de Arte de escolas públicas de um município paranaense está sendo esta implementação e de que maneira tem contribuído para a pedagogia antirracista a forma como tem se dado esta implementação em sua própria disciplina.

Os dados empíricos obtidos nesta pesquisa parte da tese de que a implementação que hoje se dá na disciplina de Artes para as séries iniciais do município analisado, pode ser caracterizada como uma “folclorização racista” (fenômeno multideterminado), cujas consequências alimentam a afirmação do preconceito ao invés de seu combate, como é o objetivo das políticas afirmativas, bem como de causas captadas como: o mito da democracia

racial; a naturalização do privilégio; o não discernimento entre diversidade e desigualdade; o preconceito do próprio sujeito professor; o fato da disciplina de Artes não constituir campo epistemológico definido; a não compreensão do que sejam políticas afirmativas; a não contextualização da Lei como uma política afirmativa; o não-lugar de responsabilidade para a implementação da Lei nas próprias escolas.

A partir das análises realizadas o autor conclui: “[...] a total ignorância de consciência e de atitude em relação ao negro e sua cultura, e ainda, a naturalização pejorativa com ou sem intenção de fazê-lo das características culturais e de aparência nos espaços escolares” (p.7). Assim, os estudos de Onasayo (2008) e Santana (2010), demonstraram por parte dos professores o reconhecimento do preconceito nas escolas no Paraná, inclusive no nível Superior de Ensino.

Seguindo a mesma temática o trabalho de Eliane Almeida de Souza (UFRGS/2009) analisa a Lei nº 10.639/2003 na Formação de Professores e/ou pertencimento étnico-racial em escolas públicas de Porto Alegre. Observa a autora que nas diversas áreas e espaços de ensino, os preconceitos apresentam-se de “[...] forma camaleônica” (p.43) e, ainda considera que a Lei apresenta-se fragmentada, sendo que é uma Lei Nacional, portanto para todo o currículo, mas principalmente voltada para as áreas de História e Arte (SOUZA, 2009).

Neste contexto, a autora conclui que a Lei nº 10.639/2003 e outras políticas públicas específicas para comunidade negra precisam chegar rapidamente a todas as escolas brasileiras com objetivo de diminuir os dados estatísticos negativos referentes à evasão, repetência, discriminação racial e social e as práticas que lhes sustentam.

De modo geral, as pesquisas que abordam a questão racial no e pelo discurso da legislação educacional buscam identificar as traduções que as escolas vêm fazendo da Lei nº 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais são fruto de um processo de lutas sociais e não uma benesse do Estado. No entanto, esse conjunto de estudo evidencia a necessidade de uma política pública voltada para a diversidade étnico-racial, cujo ponto fulcral é reconhecer e dialogar com as lutas históricas da população negra, por meio de práticas afirmativas, antecessoras e inspiradoras da atual demanda por políticas de ações afirmativas.

A esse respeito Munanga (2006, p.53) aponta: “[...] afirmar que a definição bipolar dos brasileiros em raças negra e branca nasce das políticas de ação afirmativa ainda em debate é ignorar a história do movimento negro brasileiro”. Para ele, isso denota ignorar as reivindicações passadas e presentes do movimento negro, que sempre reivindicou políticas específicas que pudessem reduzir as desigualdades e a desconstrução da gênese biológica de

raça e, concebê-la como construto social que orienta e ordena a dinâmica e o discurso da vida social. Tal discussão será foco de análise na categoria enunciativa a seguir.

2.2.2 Categoria enunciativa 2: Concepção de *raça* como construto social

O objetivo aqui empreendido não é aprofundar uma reflexão teórica sobre *raça*, mas realizamos uma discussão ainda que breve sobre este conceito, uma vez que é estruturante nas relações sociais e reproduz as desigualdades no Brasil. Portanto, *raça* é uma construção política social, um conceito relacional (SCHWARCZ, 2001; GUIMARÃES, 2002; GOMES, 2005; COELHO, 2009), uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo, como nos assegura Hall (2003).

É no sentido da *raça* como “construção política e social” que Schwarcz (2001) afirma: “[...] na maioria das vezes em que oficialmente se falou sobre esse país, o critério racial foi acionado: ora como elogio, ora como demérito e vergonha [...]”. E pondera, que “[...] o nacionalismo é, no limite, uma invenção, é preciso deixar claro, também, que não se trata de um discurso meramente aleatório [...]” (p.10), mas são construções que não surgem espontaneamente, ou seja, metáforas edificadas para atingir objetivos não raramente excludentes.

Retomando as análises anteriores sobre a legislação antirracista evidenciamos discursos recorrentes sobre a questão da *raça* como construto social. Neste aspecto, as pesquisas retomam a discussão de *raça*, etnia, racialismo e racismo para compreender e precisar a identificação dos fenômenos envolvidos no processo de perpetuação da desigualdade racial no país (ANSELMO, 2003; GATINHO, 2008; SOUZA, 2009; ONASAYO, 2008; SANTANA, 2010; MOREIRA, 2008; MONTEIRO, 2010). De antemão, parece-nos que o conceito de *raça* não dá mais conta das complexidades contemporâneas a quem lida política e cientificamente com o racismo, e mesmo com quem é vítima dele.

Do mesmo modo, é oportuno nas pesquisas analisadas o questionamento de conceitos como *raça* e *etnia* que têm oferecido algumas das bases teóricas para a edificação de metáforas¹⁴⁵ que tem como objetivo a mobilização de grupos sociais, considerando-se, evidentemente, que metáforas têm sido usadas por discursos hegemônicos.

¹⁴⁵ Segundo Coelho (2009, p.197) “Há no Brasil uma série de ditos pejorativos referentes aos negros, nenhum deles é tão pernicioso quanto aquele que refere o *preto de alma branca*. A expressão *preto de alma branca* consegue, como nenhum outro, apontar o não lugar dispensado ao negro, dentro da sociedade. Ela desnuda o último grau do preconceito – se é que não é também um absurdo falar de graus, pois ultrapassa a reação à cor da pele. *Preto de alma branca* fala de uma recusa da cultura, do *ethos*, da índole. Fala do repúdio a comportamentos

Nessa linha de pensamento Guimarães (1999, 2002) defende manutenção do conceito de *raça* como elemento analítico, o qual tem efeito político, que é lutar contra as desigualdades que são definidas e/ou redefinidas pelas ideias de *raça*. Para ele, *raça* é um construto social e que deve continuar sendo utilizado tanto pela academia como pelo movimento negro. Nestes termos, dizer que *raça* é uma construção social é assumir que lhes são atribuídos sentidos que influenciam a percepção a respeito de indivíduos e grupos e muitas das práticas sociais a que estes são submetidos (GUIMARÃES, 2002; COELHO, 2009).

Nesta direção o trabalho de Monteiro (2010) apoia-se nas formulações teóricas de Guimarães (2002) sobre concepção de *raça* como construto social e de racismo como categoria operante nas relações sociais no Brasil para identificar e analisar práticas educativas relacionadas à educação para as relações étnico-raciais. Considera neste estudo a interferência do institucional e da cultura da organização, bem como, as características do Estado brasileiro pós-1995 nas formas de apropriação das DCN em questão pelos atores envolvidos e seu reflexo na reorganização do curso de Pedagogia da Universidade de São Francisco – Bragança Paulista/SP.

Por fim, a autora conclui que a implantação das DCNERER mostrou-se importante estratégia de interferência na produção-reprodução do racismo, na formação dos profissionais da educação especialmente a partir de sua articulação com uma política curricular mais ampla, ou seja, as DCN de Pedagogia. No entanto, o efetivo alcance dos objetivos propostos pelas DCNERER decorre de mudanças mais abrangentes nas políticas educacionais e na sociedade compreendidas no contexto do Estado reformado.

Em síntese, a categoria *raça* como construto social indica uma enunciação que envolve uma alteridade entre o eu e o outro (BAKHTIN, 2011). Na realidade, é o outro que irá dá forma neste processo de construção social da categoria *raça*. Neste sentido, consideramos tal conceito como instrumento analítico necessário ao estudo das relações “raciais”, pois as práticas discursivas mantêm arraigado o conceito de *raça*, que exerce influência significativa sobre as práticas e organizações sociais (GUIMARÃES, 2002; SILVA, 2008).

Partindo do conceito de *raça* como construção social, apresentamos abaixo a questão racial no currículo e política para equidade.

– o preto de alma branca age em desacordo com as propensões atávicas, ele se purifica à medida que nega a própria herança, ele se torna aceito.

2.2.3 Categoria Enunciativa 3: A questão racial no currículo e a política para equidade

A questão racial no currículo perpassa questões tão importantes quanto imprescindíveis para uma análise dos aspectos subjetivos referentes à concepção de currículo que temos construído ao longo da história da educação brasileira. É por meio do currículo concebido como elemento discursivo da política educacional e quiçá da política para equidade, que os diferentes grupos sociais, especialmente, os dominantes expressam sua visão de mundo, seu projeto social (APPLE, 2006).

Numa visão crítica, podemos ponderar que as práticas curriculares reproduzem o saber de um grupo dominante que manipula o conhecimento e os saberes com base na afirmação de uma hegemonia racional que coloca em desvantagem os agentes sociais desprivilegiados dos bens culturais, ou seja, bens culturais legítimos, os quais se referem aqueles que são consagrados e reconhecidos pelas instâncias de produção cultural (BOURDIEU, 2010). Por tudo isso, torna-se relevante apresentar alguns estudos que tratam da categoria enunciativa em pauta.

O estudo de Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus (UFBA/2007), sobre *De como torna-se o que se é: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial a formação docente e as políticas para equidade*. Este estudo enfoca por meio da abordagem metodológica da história de vida a inserção da questão racial negra em duas Universidades Federais da Bahia. Tematiza por meio das narrativas, com foco, na multirreferencialidade, multiculturalismo e pensamento anti-colonial o processo de formação de professores, a inserção da questão étnico-racial nos currículos e as políticas para a equidade. Assim, a autora articula as discussões a partir de três eixos: a) narração da trajetória de vida pessoal; b) formação acadêmica; c) atuação profissional.

Em síntese a autora expressa que é difícil a qualquer ser humano dar as costas à própria biografia, às suas experiências de vida e às consequências delas para a formação do que o constitui como indivíduo, “[...] àquilo que o torna o que é [...]”. Ainda entende que será sempre necessário considerar que em quaisquer processo de formação, às dimensões que estão no campo da técnica, precisam ser associadas à compreensão dos contextos que permitiram o fluxo daquela formação, ou seja, uma competência humana, formar-se é “conhecer-se, é proferir-se, é autorizar-se” (JESUS, 2007, p.15).

Outro estudo relacionado a essa categoria enunciativa diz respeito à produção de Anália de Jesus Moreira (2008) sobre a cultura corporal e os impactos da Lei 10.639/2003 no Ensino de Educação Física em escolas de Salvador. Apresenta reflexões sobre a historicidade da Educação Física no Brasil, considerando a validade política da legislação antirracista. A

completude da pesquisa reforçou a necessidades de aprofundamento dos estudos étnico-raciais no campo da cultura corporal como condição elementar para que professores e alunos de Educação Física pudessem compreender, à luz da história, os desafios propostos pela Lei 10.639/03. Explicita o corpo numa perspectiva cultural e identitária no sentido de “[...] favorecer a totalidade humana, subjetiva e criativa, percebendo a cultura corporal como afirmativa e produtora de sentidos” (p.59). Esse perfil valida a busca da Educação Física de uma posição legítima que não seja a de subalternidade epistêmica e curricular.

Por fim, a autora apresenta a invisibilidade da cultura afro-brasileira nas escolas centrada em dois aspectos: currículo e projeto político-pedagógico. Estes se constituem como entraves da Lei nº. 10.639/03, ligado não raras vezes a um processo de legitimação que obedeceu às hegemonias e fenômenos que edificaram as diferenças desiguais no campo social, econômico e cultural atingindo especialmente as populações negras e indígenas.

Em linhas gerais, as produções apresentadas nessa categoria enunciativa apontam que o currículo não é neutro (APPLE, 2009), e que, por si só, não tem a capacidade de encarar os problemas sociais existentes sem a tomada de uma posição positiva e afirmativa por parte dos agentes sociais envolvidos na construção do currículo, já que este, por sua vez, tem um caráter político, social e de relações de poder na qual se envolve a questão racial e as políticas para equidade.

2.2.4 Categoria Enunciativa 4: Políticas de Ações Afirmativas¹⁴⁶ na perspectiva do reconhecimento dos direitos da população negra

À luz do combate ao racismo, esse conjunto de pesquisas aborda a relação entre ingresso e permanência na universidade; combate a dominação de classes e combate ao racismo; processo seletivo com sistema de cotas para negros na universidade; inserção do movimento negro para subsidiar as políticas públicas voltadas à população negra, sob a perspectiva dos direitos humanos; políticas de cotas na perspectiva do reconhecimento dos direitos da população negra; o papel do Estado na reparação dos danos da escravidão e do racismo e mídia e ação afirmativa.

A implementação de ações afirmativas entendidas como medidas de promoção de igualdade racial, do combate ao racismo e seus efeitos, e a articulação desta temática com o

¹⁴⁶ Cumpre ressaltar que para este estudo optamos por trabalhar com algumas teses e dissertações das universidades públicas brasileiras. Não é nossa pretensão abarcar o estudo das Ações Afirmativas como um todo, apenas apontar como as políticas educacionais, especialmente as curriculares adentram o campo das Relações Raciais e conformam os enunciados discursivos sobre essa temática.

campo escolar é discussão recorrente no movimento social negro brasileiro. Desse modo, o trabalho de Mônica Pereira do Sacramento (UFF/2005) analisa as experiências vividas pelos alunos ingressantes nos Vestibulares 2003 e 2004 na Escola Superior de Desenho Industrial - ESDI – por meio da implementação da modalidade de cotas “raciais”, determinada a partir da promulgação das Leis nº 3.708/01 (Determina cotas para as populações negra e parda em até 40% no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual Norte Fluminense) e 4.151/03 (Estabelece que os alunos solicitantes das cotas sejam carentes, segundo critério estabelecido pela universidade, devendo comprovar uma renda per capita máxima de R\$ 300,00). Assim, a autora aponta:

[...] ao introduzir o sistema de cotas no ensino superior e aplicá-lo à UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro - inicialmente, busca-se, sob certo aspecto, dar os primeiros passos na direção da correção das desigualdades, se é que isto é possível, através de uma ação política, com repercussões econômicas, jurídicas e sociais, promovendo a ascensão educacional e possivelmente socioeconômica das negras e negros atingidos pela herança criminosa do racismo e da exclusão social (SACRAMENTO, 2005, p.23).

O estudo de Sales Augusto Santos (2003) contribui para a compreensão de ações concretas frente à redução das desigualdades “raciais”, pois segundo ele, aparentemente, instalou-se na sociedade certa “indiferença moral” em relação ao destino social dos indivíduos negros, na medida em que, embora inúmeros estudos (JACCOUD; BEGHIN, 2002; QUEIROZ, 2002; SISS, 2003; TEIXEIRA, 2003; PETRUCCELLI, 2004) atestem a desigualdade numérica entre negros e brancos no Ensino Superior, não se verifica mobilização por parte dos cidadãos brasileiros no sentido de exigir o cumprimento integral da Constituição Federal que assegure tratamento igualitário a todos os cidadãos e assim reverter o quadro adverso que se apresenta para a população negra.

Nesta direção o estudo de Sacramento (2005) se aproxima das considerações de Santos (2003), na medida em que considera a presença de “democracias” diferenciadas, entendida como acesso igualitário a direitos - para os grupos brancos e negros e expõe a fragilidade da construção ideológica perpetuada por anos e anos na crença do mito da democracia racial, da cordialidade entre as raças, que sugere que negros e brancos neste país, não são desiguais.

Destarte, a autora conclui que as “[...] cotas redimensiona a “luta de classificações”¹⁴⁷, inaugurando uma situação onde ser negro (preto ou pardo), pelo menos no sentido mais

¹⁴⁷ A autora parte de Bourdieu (2011) para analisar as disputas em torno das classificações, que estas lutas traduzem, não raras vezes, o monopólio de fazer ver e fazer crer, de fazer conhecer e de fazer reconhecer, de

particular e em especial no contexto de acesso ao vestibular da UERJ, significa ter direitos e fazer valer o que antes não o era” (SACRAMENTO, 2005, p.96).

Na mesma linha de Sacramento (2005), Vera Rosane Rodrigues de Oliveira analisa o processo de implementação da LP 73/1999, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004-2006), que institui cotas nas universidades. Esta pesquisa procura investigar como a reivindicação de políticas públicas e ações afirmativas demandadas pelo movimento negro são contempladas, e quais as contradições geradas para os sujeitos sociais que estão inseridos ou não no processo.

Neste estudo, a autora não aponta conclusões, apenas termina destacando a questão das contradições existentes nas relações entre as demandas do movimento negro e o que está sendo colocado na prática. Tais considerações sustentam-se na afirmativa de que a pesquisadora se pautou no processo em curso, no caso UFRGS, mas ressalta que “[...] até no próximo vestibular da Universidade Federal estará sendo implementado algum tipo de política pública e ações afirmativas que venha a viabilizar o ingresso de negros na universidade [...]” (OLIVIERA, 2006, p.98).

As universidades públicas brasileiras, no momento de implantação de tais políticas, devem trabalhar com a possibilidade de alteração das formas de produção de conhecimento nas suas diversas áreas. Isso ocorrerá se considerarmos que a partir da entrada de estudantes negros, teremos na universidade, descendentes de uma imensa população relegada a uma exploração colonialista e escravista longa e perversa (SILVA, 2003).

Com as ações afirmativas, “[...] busca-se descolonizar as ciências, retomando visões de mundo, conteúdos e metodologias de que a ciência ocidental se apropriou, acumulou e a partir deles criou os seus próprios, deixando de mencionar aqueles” (SILVA, 2003, p.49).

Silva (2003) aponta a estrutura da racionalidade cartesiana fundada na lógica europeia, eurocêntrica que penetra o sistema de ensino brasileiro. Essa formulação engendra, outro aspecto importante que diz respeito à necessidade premente de implementação de ações afirmativas no Sistema de Ensino Superior, necessidade que se confirma nos indicadores sociais como demonstra os estudos de Jaccoud e Theodoro (2005, p.108-109):

Com efeito, o grosso da população negra com acesso ao sistema escolar se concentra no ensino fundamental. Dados mais recentes do IBGE (2003) mostram que, tomando-se o grupo de 15 a 17 anos, enquanto 60% dos estudantes brancos nesta faixa etária cursavam o ensino médio, no caso dos negros esse percentual contemplava apenas 32% do total dos estudantes desta raça/cor. No que se refere à educação superior, a situação é ainda mais restritiva. Na faixa dos 20 aos 24 anos, 53,6% dos estudantes brancos estavam na universidade, enquanto que para os negros, esse percentual era de até 15,8%.

Esses dados revelam que os negros com acesso ao Sistema Educacional se concentram nos extratos inferiores, sobretudo Ensino Fundamental, com altos índices de defasagem idade-série. Dessa forma, é importante destacar que o investimento na Educação Básica alheio a um amplo processo de ações afirmativas para acesso e permanência no Ensino Superior não é suficiente para a reversão do quadro de desigualdade no Sistema de Ensino. Mas, devemos ter a compreensão que as “[...] ações afirmativas não se reduzem a políticas de cotas e, que elas não esgotam o conjunto de políticas públicas necessárias à promoção da igualdade racial” (JACCOUD; THEODORO, 2005, p.113).

Nesta direção, o estudo de Egláísa Micheline Pontes Cunha (UNB/2006) analisa os dados referentes ao primeiro processo seletivo com sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília, de modo a caracterizar os candidatos (inscritos e aprovados) do ponto de vista da demanda por vagas e do seu desempenho no vestibular, comparando os que optaram pelo sistema de seleção por cotas e o sistema universal. Também foi investigado o desempenho dos respectivos alunos ao final do 1º semestre letivo de curso sendo estes dados comparados aos resultados obtidos no vestibular, de forma a analisar se um melhor rendimento no curso está associado a um melhor desempenho no vestibular e se essa possível relação é ou não semelhante para os estudantes dos dois segmentos (cotistas e não cotistas).

Em síntese, a autora apresenta independentemente de apreciações quanto à capacidade preditiva do vestibular. Neste sentido, traz o concurso com cotas como uma democratização positiva, porém marginal do acesso de estudante negros à Universidade. Outra consideração aponta que a “[...] UnB optou por um tratamento diferenciado aos alunos negros, por intermédio do sistema de cotas, mas não manteve este padrão diferenciado dentro da universidade, em termos de apoio pedagógico e financeiro no decorrer do curso, o que pode comprometer os resultados da política implementada” (CUNHA, 2006, p.89).

A tese de doutoramento de Jorge Manoel Adão (UFRGS, 2007) consiste na abordagem das políticas públicas de ações afirmativas, entendidas como decorrentes das

organizações e das ações históricas do Movimento Negro; da paulatina aliança e inserção desse Movimento na Academia; cujo conhecimento produzido, subsidiou e continua subsidiando as políticas públicas voltadas à população negra brasileira. Analisa os discursos, as narrativas, o ideário e os sustentáculos das políticas públicas de ações afirmativas em educação de negros – sob a perspectiva dos direitos humanos – concretizadas nas leis, projetos e programas do atual governo federal brasileiro (de 2003 a 2006).

O autor enfatiza que há, indubitavelmente, a necessidade dessas políticas, desde seu embasamento ser ampliadas para uma perspectiva epistemológica e metodológica que contemple a complexidade do *modus vivendi* da população brasileira; ou seja, que seja “[...] explicitado que a implementação dessas políticas é uma questão de direitos humanos e de direito à diversidade” (ADÃO, 2007, p.144).

No conjunto dessa produção encontramos dois trabalhos referentes à temática juventude e políticas de cotas, ambos da UNB, ano de 2008. O primeiro de Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves Holanda (UNB/2008) analisou trajetórias de vida de jovens mulheres que ingressaram pelo sistema de cotas nos cursos de Pedagogia e de Direito da Universidade de Brasília (UnB), de suas experiências na família, na escola e na UnB com preconceito, discriminação, estereótipos, e de suas formas de enfrentamento. O segundo de Danielle Oliveira Valverde (UNB/2008) investigou as orientações coletivas dos jovens no que diz respeito às expectativas em relação à Universidade, bem como sua elaboração sobre a relação com o seu meio social e com a escola. As pesquisas utilizaram o método documentário de interpretação de dados de Karl Mannheim (1926), adaptado por Ralf Bonsak (1999) para análise dos dados.

A investigação de Holanda (2008) nos revelou, dentre muitos aspectos relevantes, que as mães das jovens cotistas foram às grandes influenciadoras no crescimento pessoal, e profissional das estudantes, sendo o nível de escolaridade das mães o determinante da escolha do curso. O ingresso na UnB, possibilitado pelas cotas elevou a autoestima das jovens lhes abrindo perspectivas profissionais.

Os insultos racistas sofridos na infância ainda hoje repercutem no comportamento das jovens, com respostas de conformismo ou resistência. As jovens da Pedagogia se sentem mais pertencentes àquele ambiente do que as do curso de Direito. Ficou claro que a política de cotas é necessária para que jovens negras vislumbrem melhores perspectivas de ascensão social. O estudo de Valverde (2008), por sua vez aponta que a UNB articule com as escolas de Ensino Médio ações sistemáticas e continuadas para levar aos jovens informações e

esclarecimento acerca do ingresso e permanência na Universidade, sobretudo, sobre o sistema de cotas.

No contexto das políticas de ações afirmativas que ganharam impulso no país após a conferência de Durban, em 2001 – a UnB adotou um sistema de cotas para negros em seus vestibulares. Nesse sistema, 20% das vagas são reservadas para candidatos que se auto-declarem negros; os demais competem pelo chamado sistema universal.

Nesta direção, o trabalho de Claudete Batista Cardoso (UNB/2008) analisa os efeitos da política de Cotas UNB. As questões da pesquisa perpassam desde a demanda por vagas até análise da evasão. Para a autora, valorização da vaga conquistada certamente influi nas chances de evasão que de fato se revelaram menores entre estudantes cotistas do que entre alunos que ingressaram pelo sistema de vestibular universal. Os resultados obtidos são coerentes com dados de estudos anteriores, uma vez que ressaltam programas para apoio a alunos com deficiências acadêmicas, mas seus destinatários preferenciais não seriam necessariamente os negros que ingressaram pelas cotas na universidade.

A investigação de Érika Suruagy Assis de Figueiredo (UNB/2008), as *ações afirmativas na Educação Superior: política de inclusão à lógica do capital*, insere-se no contexto em que os ajustes estruturais no modo de produção e as reformas na organização do Estado encontram-se articulados com uma série de reformas educacionais, com centralidade na reforma da Educação Superior. Para a autora, tal política é objeto de muitas controvérsias e polêmicas que reduzem a questão a uma visão simplista e maniqueísta, de contra ou a favor.

Este trabalho buscou sair dessa polarização, visando apreender o processo de transformações na educação, a partir da relação trabalho-educação, compreendendo que o modo de produção engloba todos os aspectos de como a vida se produz e reproduz, e que, portanto, considera que exista uma relação dialética entre as transformações e ajustes na economia e a forma como o Estado organiza a educação.

Por fim, a autora entende que a relação trabalho-educação não pode ser dissociada de sua concretização em termos de políticas públicas. Sob esta perspectiva, conclui Figueiredo (2008, p.110): “[...] apesar de as políticas públicas não poderem dar conta de resolver todos os problemas inerentes ao sistema capitalista, elas precisam ser um ponto de apoio à luta dos trabalhadores, materializando direitos e conquistas”.

Andreia Gomes Cruz (UFF/2009) pesquisou sobre Mídia e Ações Afirmativas, o objetivo desse trabalho foi compartilhar os impactos da primeira Lei de cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) nos meios de comunicação (Jornais: O Globo e Folha de São Paulo).

O foco da pesquisa foi compreender os discursos da imprensa escrita a favor e contra as cotas, bem como os argumentos dos militantes favoráveis a essa questão e, principalmente, compreender o papel desempenhado por esses discursos da reformulação de Lei nº 3708/2001 para a Lei nº 4151/2003. Utilizou os estudos de Bourdieu para compreender o papel desempenhado pela escola e a reprodução desempenhada pela mesma.

Para ela, os meios de comunicação, em especial a imprensa escrita, é “[...] formuladora e reformuladora da opinião pública nas sociedades modernas contemporâneas [...]” e, além disso, considera que “[...] as pressões dos jornais foram fundamentais para a mudança da Lei de cotas na UERJ” (p.6). No entanto, a autora adverte:

[...] a implementação de políticas públicas sejam elas voltadas para negros, mulheres, indígenas ou outras minorias, não pode deixar de ser analisada pelo viés da mídia, pois esta trará as tensões e conflitos presentes em nossa sociedade, além de mostrar que a mídia não é isenta e nem imparcial como [...] os meios de comunicação propagam (CRUZ, 2009, p.126).

Esta pesquisa, embora apresente conclusões, as mesmas nos parecem ambíguas, uma vez que aponta o papel basilar da imprensa escrita na alteração da Lei de cotas, por outro lado expõe que a mesma “[...] tem agido de forma extremamente conservadora em relação à oposição às cotas “raciais” nas universidades públicas [...] (idem, 2009, p.126).

O estudo de Sonia Regina Silva Duarte (UNB/2010) investiga o perfil étnico-racial dos (as) ingressantes de 2009 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará: uma contribuição para análise, proposição e implementação de medidas de ações afirmativas. Esta análise contribui para discussões sobre ações afirmativas que garantam e ampliem o acesso e permanência de negros no IFPA. Os dados da pesquisa indicaram que a maioria dos alunos se autodeclarou negra (pretos + pardos). Segundo a autora o que chamou a atenção foi à elevada concentração de alunos pardos e o distanciamento do percentual destes dos demais segmentos “raciais”, principalmente do segmento dos pretos.

Nessa direção, o trabalho de Duarte (2010, p.122) afina-se com os demais acima expostos, como nos apresenta em suas conclusões:

[...] os negros são maioria no IFPA [...]. Constatou-se a desvantagem dos pretos em relação aos brancos e também a influência de variáveis como cor, sexo, renda familiar, escolaridade dos pais e tipo de escola onde se estudou a Educação Básica na determinação do acesso dos alunos aos cursos mais concorridos.

A autora ainda apresenta sugestão ao IFPA referente à formulação de atividades e programas que estimulem o acesso (investimento em cursos pré-vestibulares, por exemplo) e

que deem conta da permanência dos estudantes nos cursos (adoção de reforço escolar e/ou bolsa-auxílio para que o aluno goze de condições satisfatórias para concluir adequadamente seu curso), tendo em vista que muitos deles trabalham e/ou têm famílias cuja renda salarial é inferior a três salários mínimos, condição essa mais recorrente entre os alunos negros.

Em suma, os trabalhos trazem como mote as políticas de ações afirmativas e o sistema de cotas no Brasil, apresentam um panorama do desenvolvimento dessas políticas. Nesse sentido, para entender tal processo as pesquisas caminham na direção de alguns aspectos de explicações complementarmente relacionadas ao racismo: a) consideram o caráter histórico e a constituição do preconceito no Brasil, e as possibilidades de ação afirmativa nesse contexto; b) formulam análises legais sobre sua aplicabilidade, ou analisam os programas das universidades já existentes; c) analisam a segregação racial no Sistema de Ensino Superior; d) ressaltam a mobilização efetiva do movimento negro em tais políticas; e) ratificam a necessidade de ingresso e permanência de negros na Universidade.

Assim, no conjunto de pesquisas apresentadas, entende-se que o Ensino Superior em suas ações afirmativas, não pode ser exposto ou analisado como um fenômeno social insular, deslocado dos demais fenômenos, tais como a relação com o Ensino Fundamental e Médio, entre dimensões pública e privada, entre escolaridade e mercado de trabalho, entre outros.

Desse modo, os autores propõem, e os estudos interagem, provocando reflexões sobre ação afirmativa no Ensino Superior que formam um campo polifônico, mas dialógico (BAKHTIN, 2011). Diante disso, os discursos se endereçam a grupos discriminados, dando-lhes oportunidade de acesso e ampliando sua participação na vida acadêmico-profissional, com o escopo de alargar a presença de negros em determinados espaços sociais.

É com esse espírito que a Fundação Ford endereça suas ações desde a década de 1960 nos Programas de Educação no Brasil, a qual tem identificado e catalisado iniciativas relevantes na pesquisa, na análise de políticas, na capacitação profissional, na educação e direitos humanos.

2.3 Política Curricular e Relações “Raciais”: uma análise preliminar de estudos da Fundação Ford

Esta seção analisa as produções acadêmicas da Fundação Ford¹⁴⁸ no campo da Política Curricular e Relações “Raciais” no período de 2000 a 2012. Nesse período perscrutado

¹⁴⁸ Conforme Rosenberg (2010) O Programa Internacional de Pós-Graduação da Fundação Ford, cenário internacional, teve início em 2001 e foi implantado gradativamente em 22 países e territórios da Ásia, África,

encontramos um universo de cinquenta e sete (57) pesquisas sobre Educação e Relações “Raciais”¹⁴⁹. Desse universo, foi possível localizar uma amostra de dez (10) trabalhos¹⁵⁰ entre teses e dissertações que examinam a questão da política educacional e relações “raciais”. Nestas produções, nenhuma ênfase quanto à especificidade da Política Curricular. Mas, optamos por analisá-las por indicarem resultados que focalizam ações afirmativas, discriminação “racial”, racismo e cotas “raciais”.

As temáticas emergidas compõem o Programa Direitos Humanos da Fundação, cujo objetivo central é promover o acesso à justiça e estender a todos os membros da sociedade toda a gama de direitos. Procura alcançar esse objetivo por meio da promoção e aplicação de defesas dos direitos humanos, com um enfoque especial na eliminação das violações dos direitos sofridos pelos grupos mais vulneráveis. A partir do início dos anos de 1990, escolheu privilegiar particularmente os direitos da mulher, do negro e dos grupos indígenas, sem, porém, desviar-se do objetivo mais amplo, que era estender a todos os brasileiros o acesso à justiça e à cidadania democrática (TELLES, 2002).

Assim sendo, apresentamos a seguir o Quadro 3 com a categorização das pesquisas da Fundação Ford sobre Educação e Relações “Raciais”.

América Latina e na Rússia. Na América Latina, ele vem sendo implementado no Chile, Guatemala, México, Peru e Brasil. O Programa no Brasil foi implementado em parceria com a Fundação Carlos Chagas, encomendada pelo escritório brasileiro da Fundação Ford aos professores Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG) e Marco Antonio Rocha (na época, Fulbright do Brasil). A parceria com a Fundação Carlos Chagas foi indicada em decorrência de sua reconhecida respeitabilidade nos campos de concursos públicos, formação de recursos humanos, bem como sua experiência nas áreas da pesquisa sobre desigualdade no sistema educacional brasileiro e no fomento à investigação sobre temas emergentes.

¹⁴⁹ As produções da Fundação Ford no campo da Educação e Relações Raciais transitam em diferentes áreas do conhecimento, tais como: Serviço Social, Psicologia, Educação, História Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, História, Educação Matemática, Direito, Antropologia, Políticas Públicas, Sociologia, Literatura, Artes Visuais, Semiótica e Linguística.

¹⁵⁰ Desse campo amostral não estavam disponíveis, no banco de dados da Fundação Ford, uma (01) tese, intitulada *Educação para as relações étnico-raciais: História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo do Ensino Médio* de Cândida Soares da Costa (UFF/2011) e duas (02) dissertações, denominadas: *Negros e negras na Universidade: um estudo crítico sobre as ações afirmativas para a população negra no Brasil* de Juliano da Silva Tobias (USP/SP/2010) e *África, Afrodescendência e Educação: desafios e possibilidades para o Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira na disciplina de História – Lei nº 10.639/2003* de Marilena da Silva (PUC-GO/2009). Também foram desconsideradas as seguintes produções: a Tese de Doutorado *Ações afirmativas e inclusão de negros por “cotas raciais” nos Serviços Públicos do Paraná* de Marilene Garcia de Souza (UNESP-Araraquara/2010) e a Dissertação de Mestrado *São Pedro: Forreiros ou arrendatários? A Lei e a experiência social na formação urbana da cidade de Itabuna (1967-2002)* de Eduardo Antonio Estevam Santos (PUC-SP/2009), por se tratar de estudos que versam sobre Políticas Sociais, mas não relacionadas ao campo educacional.

QUADRO 3: CATEGORIZAÇÃO DAS PESQUISAS DA FUNDAÇÃO FORD SOBRE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES “RACIAIS”				
GÊNERO – TESES E DISSERTAÇÕES	TEMÁTICA DISCURSIVA	AGENTES ENUNCIADORES	CATEGORIAS ENUNCIATIVAS	SUBCATEGORIAS
Fundação Ford	Ações Afirmativas	RODRIGUES (2005); OLIVEIRA, (2008); MACIEL, (2009); OLIVEIRA (2009); AUGUSTO (2010).	Política de Ação Afirmativa para ingresso na Universidade.	a) Implementação de políticas de ação afirmativa de afro-brasileiros nas universidades; b) Promoção e defesa no campo jurídico das cotas raciais.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa bibliográfica/2012

O estudo de João Jorge Santos Rodrigues (UnB/2005) demonstra a constitucionalidade da política de ação afirmativa para o ingresso de afro-brasileiros nas universidades, a partir da leitura constitucional do princípio da igualdade, dos tratados internacionais de direitos humanos e de uma série de outros dispositivos constitucionais e infraconstitucionais.

A pesquisa discorre sobre as diferentes formas de discriminação legal praticada no país, utilizando-se do conhecimento da História, da Sociologia e da Antropologia, além das fontes primárias e secundárias do Direito, o que consolida nesta dissertação um caráter interdisciplinar na abordagem do tema pesquisado.

Em suas conclusões aponta que as políticas de ação afirmativa no Ensino Superior para os afro-brasileiros no âmbito do Direito Público, mais especificamente, no campo do Direito Constitucional, são instigantes para o debate sobre igualdade, oportunidades, democracia, desenvolvimento e utilização dos recursos do Estado e da sociedade para realizar a missão da Carta Constitucional e a vontade de obter a igualdade para milhões de afro-brasileiros.

Pelo mesmo caminho de análise envereda a dissertação de Ilzver de Matos Oliveira (UFBA/2008) que analisa os discursos por meio de sentenças prolatadas pelos magistrados da Justiça Federal do Estado da Bahia de modo identificar as concepções ideológicas seguidas por estes, quando levados a pronunciarem-se sobre a implementação de políticas de ações afirmativas para a população negra na UFBA.

O autor reafirma que, nos últimos anos, apesar de terem surgido pronunciamentos judiciais sobre questões ligadas à discriminação contra a população negra em diversas áreas, incluindo denúncias penais e cíveis, não há, ainda, um desenvolvimento da jurisprudência dos tribunais sobre tais questões (p. 46).

Por fim, a pesquisa conclui que, mesmo diante dos dados de sentenças prolatadas sobre a existência e persistência das desigualdades raciais no Brasil, ainda permanece um quadro de ineficácia no enfrentamento do racismo, bem como no discurso hegemônico da magistratura quando levado a pronunciar-se sobre a temática racial.

Regimeire Oliveira Maciel (PUC-SP/2009) discute acerca das políticas de ações afirmativas no Ensino Superior e o processo de democratização deste nível de ensino por meio do sistema de cotas para estudantes negros na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Objetiva analisar a relação entre as políticas de ações afirmativas e a educação de nível superior, principalmente no que tange à implantação de um sistema de cotas para estudantes negros nas Universidades públicas brasileiras. Parte da hipótese de que as cotas possibilitam também a valorização de saberes e vivências, historicamente ignorados pelo meio acadêmico, ou apropriados indevidamente.

Para ela, as ações afirmativas, na modalidade cotas, deve significar uma transformação das estruturas do espaço acadêmico, partindo da ampliação de verbas para o Ensino Superior até a necessidade de repensar os seus currículos, reconhecendo a importância da África e dos negros para a formação do país. Ao final, sinaliza que a adoção de políticas de ação afirmativa requer inúmeras transformações nos ambientes em que se instalam, pois a sua aprovação, por mais “consensual” que seja, não garante a efetivação dos seus objetivos.

O estudo de Edna Imaculada Inácio de Oliveira (UNILESTE-MG/2009) compreendeu os desafios e as implicações da implementação do PROUNI no contexto das práticas institucionais do UNILESTE-MG a partir do ponto de vista de professores e gestores, em prol da permanência, com qualidade, dos estudantes negros da Região Metropolitana do Vale do Aço. É um estudo de caso qualitativo que priorizou a análise da permanência de estudantes negros da região estudada e conclui que o PROUNI serve como porta de entrada para o universo acadêmico, mas é suscetível às críticas por não enfrentar a questão da expansão do setor público.

A pesquisa de Silma Maria Augusto (Instituição Toledo de Ensino – ITE/2010) também no campo do direito procedeu a uma análise da tutela processual como instrumento de efetivação das cotas raciais. Buscou compreender o impacto da jurisdição e da efetividade dos mecanismos processuais como forma de garantir a realização da justiça social por meio da política de cotas, no ensino superior público.

Neste trabalho o caminho metodológico percorreu a transdisciplinaridade de conhecimento, no propósito de ampliar o fundamento teórico que norteia o debate sobre as cotas raciais e a tutela processual. Desse modo, a autora conclui que as decisões sobre as cotas

raciais, mesmo que suscetíveis a controvérsias, no âmbito do judiciário, vêm afirmando a via processual como instrumento de inclusão social da população negra no ensino superior público e representa avanço num sentido de ressignificar o sentido da jurisdição em nosso país. Ou seja, a jurisdição tem sido instrumento de efetivação das cotas raciais no ensino superior público.

Essas produções que se ocuparam das questões relativas às ações afirmativas e políticas de cotas nas universidades públicas brasileiras trouxeram à luz resistências à institucionalização da adoção destas políticas e o reconhecimento de tensões nas relações étnico-raciais no interior do campo acadêmico. Desse modo, as questões raciais ocuparam espaço privilegiado no Programa Direitos Humanos da Fundação Ford. Isso se evidencia em boa parte das pesquisas no qual o debate brasileiro contemporâneo sobre ações afirmativas no ensino superior focaliza, principalmente, o acesso, considerando as cotas raciais como uma das estratégias políticas de busca de maior justiça social (ROSEMBERG, 2010).

Assim, examinamos que as propostas colocadas em torno das políticas educacionais e relações “raciais” surgem em um ambiente histórico marcado, de um lado, por processos de abertura democrática, articulado com várias dimensões das disputas presentes nos campos político, social e cultural e, de outro lado, pela configuração de uma política voltada para a igualdade racial aos diversos grupos sociais e raciais brasileiros.

Em síntese, procuramos neste capítulo traçar um perfil da produção acadêmica brasileira sobre a Política Curricular e Relações “Raciais”, no período de 2000 a 2012, buscando evidenciar, a partir dos trabalhos analisados os enunciados dos discursos sobre essa temática. A partir da análise dos gêneros discursivos inferimos que os discursos enunciativos apresentam especificidades e pontos em comuns.

A literatura aponta que nos anos 2000 e, particularmente a partir da implementação da Lei nº 10.639/2003, se observa modificações nos discursos de produção dos textos políticos e no contexto da prática no campo da política curricular e relações “raciais”, que vão em direção as medidas de políticas de ações afirmativas e implementação da legislação antirracista.

De modo geral, os *enunciados discursivos* presentes nos artigos da ANPED, teses e dissertação de PPGE por meio do site da CAPES e pesquisas da Fundação Ford dizem respeito ao acesso e permanência ao ensino superior dos grupos fragilizados econômica e socialmente; implantação dos sistemas de cotas nas Instituições de Ensino Superior (IES); ao caráter histórico e a constituição do preconceito no Brasil, e as possibilidades de ação afirmativa nesse contexto; bem como a mobilização efetiva do movimento negro em tais

políticas; a análise da segregação racial no Sistema de Ensino Superior; a formulação de análises legais sobre sua aplicabilidade, ou análise dos programas das universidades já existentes, entre outros.

Igualmente, evidenciamos mudanças substantivas no contexto da produção do texto político, que representam um avanço em relação à literatura dos anos 1980 e, particularmente nos anos 1990, em que os “[...] discursos sobre o negro, apresentam mudanças tênues ou específicas, que representam avanços limitados no tratamento da questão racial” (SILVA, 2008, p.105). Mas, no contexto da prática, observamos com base na literatura que as desigualdades “raciais” são estruturais e continuam a existir por meio de mecanismos sutis, sobretudo em relação às práticas curriculares que vivem historicamente esse *habitus* (BOURDIEU, 2009). Essas práticas de modo consciente ou inconscientemente ajudam a legitimar e naturalizar a discriminação racial.

A incursão nas produções analisadas nos permitiu ainda perceber que nenhum estudo trata de modo específico de nosso objeto de estudo, especialmente quando nos referimos ao Estado do Pará. Nessa busca encontramos somente uma produção que trata da construção da política de ciclos na Escola Cabana¹⁵¹ (BARRETO, 2008). Tal estudo se distancia de nosso objeto, pois realiza uma inflexão na política ciclo na esfera Municipal. Outro aspecto evidenciado é que esta produção não trata das relações “raciais”. Com isso, entendemos que este estudo apresenta-se até o presente momento com sua originalidade, uma vez que trata dos *enunciados discursivos* da política curricular sobre as relações “raciais” no contexto da Amazônia paraense.

¹⁵¹ BARRETO, Edna Abreu. *Mediações e produção de sentidos em políticas de currículo: os contextos de construção da política de ciclos na experiência da Escola Cabana (1997-2004)*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2008.

CAPÍTULO III – O CICLO DA POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ: A ENUNCIÇÃO DISCURSIVA SOBRE AS RELAÇÕES “RACIAIS”

Este capítulo analisa o *ciclo da política* curricular do Estado do Pará¹⁵². Nessa análise, consideramos o *contexto de influência* e o *processo de produção do texto* da política educacional paraense, especialmente o eixo da política curricular, com base na abordagem do *ciclo de políticas*, proposta por Ball et al (1992). Com isso, pretendemos compreender os *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2010, 2011) produzidos pela política curricular do Estado do Pará sobre as relações “raciais”.

Neste estudo, operamos com a concepção de política curricular como texto e como discurso com base em Ball (2006). Para ele, a política como texto e como discurso representa a possibilidade de pensar o contexto de produção do texto político como espaço de representação política. Igualmente, possibilita ler os textos curriculares como expressão textual de um complexo processo de negociações que se dá num contexto marcado por relações de poder (BALL et al, 1992; MAINARDES, 2006; LOPES; MACEDO, 2011).

Segundo Ball (2006), há uma dimensão dentro da qual as políticas se movem e os consensos e conflitos acontecem, denominadas pelo autor de contextos: o *contexto da influência* (produtor e difusor das ideias políticas), o *contexto da produção de textos* (dirigidos ao atendimento do interesse público) e o *contexto da prática*. Esses contextos estão associados aos processos de produção de políticas públicas como aponta a literatura das Ciências Sociais, envolvendo desde o processo de formulação a avaliação das políticas (BALL et al, 1992; BALL, 2006).

Para Lopes e Macedo (2011, p.274) a “[...] política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares”. Mainardes (2006) defende a abordagem do *ciclo de políticas* desenvolvido por Ball (1994), como contribuição para pesquisa no campo da educação, pois permite “[...] uma análise crítica e contextualizada” (MAINARDES, 2006, p.

¹⁵² Ressaltamos que não incorporamos nessa análise todos os agentes e grupos que exerceram influências na política de Educação Básica do Estado do Pará. Por compreendermos que esse grupo é amplo. Excluímos da análise os grupos de interesse em torno dessa política, que envolvem setores que se constituem em uma variedade de entidades representativas da sociedade civil e do movimento social organizado, bem como aqueles grupos que atuam em cargos do Estado (seja no Executivo ou Legislativo), junto a setores religiosos, a sindicatos, ao empresariado, associação de escolas, mídia, entre outros. Mas, incorporamos os discursos de agentes e grupos sociais com especial destaque aqueles que participaram da política curricular do Estado do Pará, seja por meio do grupo de sistematização da política educacional, ou por agentes que atuam no contexto da prática.

47) de políticas considerando os processos de sua produção como também seus resultados e efeitos.

Ball e colaboradores (1992) buscam desconstruir uma compreensão hierárquica acerca da relação entre os contextos, os quais se articulam de forma permanente. Lembramos ainda que a despeito da inter-relação existente entre contextos, cada um deles possui arenas, espaços e agentes/grupos sociais, envolvidos em disputas e embates. Nessa dinâmica, não há como ignorar a presença de processos de negociação, de conflito e de polêmica na luta pela constituição de textos que definam curricularmente o que, em determinado tempo e espaço, seja consagrado como a política curricular.

Assim, as políticas curriculares devem ser pensadas como a construção de um *contínuo ciclo produtor de políticas* (BALL; BOWE, 1992), marcado por uma heterogeneidade de discursos, que sofrem constantes processos de recontextualização por hibridismo (LOPES; MACEDO, 2011), e por uma diversidade de agentes e de grupos sociais que dele participam.

Nessa perspectiva, é possível incorporar a atuação de agentes e grupos sociais na produção de políticas, ampliando a compreensão da política para além das ações do Estado, a partir de diferentes contextos de produção de políticas. Para Ball (2011) análises sobre a produção de políticas públicas não devem focalizar exclusivamente o papel do Estado nessa produção, mas também as ações em processos da micropolítica, buscando as relações macro e micro presentes nesses processos (BALL, 2011; DIAS, 2009).

Assim, tencionamos compreender por meio da abordagem do *ciclo de políticas* as principais influências que operaram como contexto macro da formulação da política curricular do Estado do Pará, bem como examinar como se deu a produção dos documentos da política curricular paraense, considerando o *contexto de influência* e de *produção do texto político* (discussões, disputas e acordos) que ocorreram entre os grupos envolvidos na organização da proposta da política educacional, especialmente curricular, foco de nosso estudo.

Aqui, a política curricular encontra-se em um campo, isto é, espaço social (universos sociais relativamente autônomos). Nele, as estratégias dos agentes e das instituições que estão envolvidos nas lutas (concorrencial) pela legitimação da política curricular, notadamente suas *tomadas de posição*, dependem da *posição* que eles ocupam na estrutura do campo, isto é, na distribuição do *capital simbólico* específico, institucionalizado ou não, e que, por meio da mediação das disposições constitutivas de seu *habitus*, inclina-os seja a conservar, seja a transformar a estrutura dessa distribuição, logo, a perpetuar as regras do jogo ou a subvertê-las (BOURDIEU, 2008, 2009, 2010).

Para Bourdieu o campo exerce:

[...] efeito de refração (como um prisma): portanto, apenas conhecendo as leis específicas de seu funcionamento (seu “coeficiente de refração”, isto é, seu grau de *autonomia*) é que se pode compreender as mudanças entre escritores, entre defensores [...] ou entre diferentes concepções.

Bourdieu (2004a) sustenta que uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo é sua capacidade de *refratar*, de modo a retraduzir sob uma forma específica as pressões ou as demandas internas. Para ele, quanto mais autônomo for um campo, maior será o seu poder de refração e mais as imposições externas serão transfiguradas. Desse modo, o grau de autonomia de um campo tem por indicador principal seu poder de refração, de retradução (idem, 2004a, 2010).

Assim, a autonomia do campo, dada pelo volume e pela estrutura do capital dominante, faz com que estas inter-relações, influências e contaminações sejam interpretadas, sofram uma espécie de refração ao ingressarem em cada campo específico. O que se passa no campo não é o reflexo das pressões externas, mas uma expressão simbólica, uma tradução, refratada pela sua própria lógica interna.

É possível compreender a partir da noção conceitual de campo em Bourdieu, que a política curricular em seus diferentes contextos é constituída por constantes mediações e marcada por lutas permanentes que visam estruturar e manter o controle sobre o texto da política curricular paraense. Esse campo é constituído de relações entre agentes e instituições que visam à aquisição de capital e, logo, poder com o objetivo de manter o controle ou monopólio sobre o respectivo campo em que se encontra.

Nessas lutas simbólicas os discursos são produzidos conforme as necessidades internas e externas do campo político. Bourdieu (2009) sustenta que o teor de um discurso político depende das lutas simbólicas pelo *poder simbólico* que ocorre entre os agentes do campo político. Nesse sentido, a língua pode então ser compreendida como um sistema simbólico que constitui dessa forma instrumentos de conhecimento e de comunicação, e, portanto, de visões de mundo, de percepção do mundo social.

Nesta análise, o discurso é compreendido como “[...] a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística” (BAKHTIN, 1997, p. 181). Isso significa dizer que o discurso é concebido a partir das relações dialógicas (no plano do discurso), e não por análises linguísticas, no “sentido rigoroso do termo”, no plano da língua. Sob essa perspectiva Bakhtin (1997, p.184), destaca que “[...] as relações dialógicas

são absolutamente impossíveis sem relação lógica e concreto-semântica, mas são irredutíveis a estas e têm especificidade própria”.

Assim, compreendemos que esse sistema ampliado, *dialógico*, se inscreve em um *processo enunciativo-discursivo*, uma vez que se constitui de uma complexidade de enunciados que estão em relação *dialógico-discursiva*. Isso possibilita compreender que o funcionamento de todo discurso está vinculado a determinadas coerções enunciativas (situacionais, sociais, históricas). Neste sentido, a *enunciação* organiza-se no meio social que envolve o indivíduo, nas relações dialógicas que se instauram. Ela, não existe fora de um contexto *sócio-ideológico*, em que cada locutor tem um horizonte social.

Para Bakhtin (2011) o *enunciado* é a unidade real da comunicação discursiva, já que o discurso só tem possibilidade de existir na forma de enunciados e, que o estudo do *enunciado* como unidade real da comunicação discursiva permite compreender de uma maneira mais correta a natureza das unidades da língua (a palavra e a oração), pois para ele “[...] a língua, a palavra são quase tudo na vida humana” (idem, 2010, p.324).

Neste processo de interação, o *enunciado* é delimitado pela alternância dos agentes do discurso (BAKHTIN, 2010), neste caso, dos agentes que participaram da política curricular do Estado do Pará. As convergências entre os eixos norteadores dessa política convidam para análise do processo de produção das políticas, ou conforme propõe Ball et al (1992), a examinar mais detidamente os contextos ou arenas em que a política curricular é produzida (*contexto de influência e contexto da produção do texto*), é recontextualizada (*contexto da prática*), produz efeitos e gera estratégias (contextos dos resultados e das estratégias políticas) como passamos a analisar.

3.1 A Política Curricular do Estado do Pará: a construção enunciativo-discursiva sobre as relações “raciais”

[...] reconstruir, coletivamente, [...] uma política curricular voltada à emancipação e humanização dos sujeitos, que valoriza a diversidade e reconhece as diferenças da população da Amazônia paraense (PARÁ, 2008d, p.1).

Nesta seção, apresentamos a análise do documento da Política Curricular do Estado do Pará. Nesta análise, utilizamos preferencialmente o texto da Política de Educação Básica do Estado do Pará, o qual apresenta as diretrizes gerais da política curricular do Estado. Objetivamos compreender como essa política (2008-2012) formulou um discurso que incorpora o reconhecimento e valorização das diferenças no espaço escolar.

Aqui, consideramos essencial os argumentos utilizados por Ball et al (1992) sobre o contexto de produção do texto como possibilidade de investigar a política curricular no contexto da produção do texto curricular. Com isso, pretendemos nos distanciar de uma abordagem unilateral das políticas de currículo, e nos inserirmos na abordagem do *ciclo de políticas* (BALL, et al, 1992), que rejeita a explicação estadocêntrica como determinante explicativa das políticas de currículo.

As políticas de currículo, conforme Ball et al (1992) destacam a complexidade dos processos que envolvem a construção de textos curriculares em que se articulam momentos da legislação, documentação (produção de documentos curriculares) e da prática. Para eles, os textos resultantes desses momentos não estão fechados ou fixados e a transmissão de seus significados está submetida continuamente a filtros interpretativos e contestações (BARRETO, 2008; LOPES; MACEDO, 2011).

A partir de tais considerações, passamos a analisar de forma relacional a política de curricular do Estado do Pará (2008-2012), produzida na gestão do Partido dos Trabalhadores (PT)¹⁵⁴. A política curricular do Estado do Pará, como parte da política educacional paraense, foi produzida na gestão de um Governo Popular¹⁵⁵ (idem, 2008e), especialmente na gestão da então Governadora Ana Júlia de Vasconcelos Carepa, eleita pela coligação Frente Popular Muda Pará (PRB/PT/PTN/PSB/PC do B) para o quadriênio 2007-2010. Para Pinheiro e Álvares (2013) essa vitória nas urnas, não representou, exclusivamente, o êxito da primeira mulher à frente do Estado do Pará, mas também, a derrocada de uma hegemonia de 12 anos consecutivos do PSDB neste Estado.

A política curricular, a partir dos preceitos da política educacional paraense, parece se inserir num conjunto de experiências administrativas desenvolvidas no Brasil desde os anos 80 do século XX, que se apresentaram como contra-hegemônicas, relativamente ao modelo neoliberal de políticas propostas pelo governo federal, nesse período e estendendo-se sobremaneira na década de 90. A inversão de prioridades que direcionam o fazer político das ações populares semelha resgatar o conceito de cidadania participativa articulando os nexos entre saber e poder em favor daqueles considerados a margem das políticas públicas.

¹⁵⁴ Para Genro (2003) o PT é considerado o partido mais importante de esquerda da América Latina. Para ele, o PT nunca se definiu como um partido revolucionário. Nasceu como a antítese do “socialismo real” stalinista transformou-se no polo agregador destas diferentes matizes e tendências e uniu-se a liderança de Luís Inácio Lula da Silva para construir um partido que representasse a classe trabalhadora.

¹⁵⁵ O termo Governo Popular é utilizado principalmente por partidos de esquerda, neste caso o Partido dos Trabalhadores (PT), é uma das derivações do modo petista de governar, tanto em âmbito federal, estadual ou municipal. Refere-se à forma de conduzir a política, é a articulação entre o modo de governo e a estratégia, em que deve ser propiciada a participação do povo em processos decisórios (debate democrático).

Esses propósitos democratizantes e inclusivos (PARÁ, 2008e) passaram a imprimir a direção da política de educação do Estado do Pará, a partir de 2008. De modo a garantir a organização político-educacional da sociedade civil paraense. Esta administração, auto-intitulada “Governo do Povo”, optou por resgatar um movimento que simbolizou o envolvimento dos segmentos da educação pública estadual, nomeando a política educacional do Pará como *Educação Pública com qualidade social Pará Todos* (idem, 2008e).

Neste sentido, Brasil (2008, p.16) assegura:

Tal proposta expressa o desejo de um coletivo pela garantia de um projeto educacional democrático fundamentado na concepção de educação com qualidade social: participativa, inclusiva, crítica, criativa, dialógica, autônoma, isto é, emancipadora. [...] com garantias de direitos, participação popular, [...] respeito à diversidade.

Nessa proposta educacional, a política curricular do Estado do Pará, está fortemente ancorada nos princípios e preceitos de um “[...] projeto educacional democrático e de qualidade *Pará Todos* (RITZMANN, 2008, p.9 – grifo no original). A proposta de organização curricular, segundo a política educacional paraense apresenta conexões com os princípios de emancipação e humanização, com isso busca o reconhecimento e valorização das diferenças no espaço escolar (idem, 2008d).

Para garantir uma educação pública de qualidade social a SEDUC, argumentava em favor de um movimento de reorientação curricular, que buscasse construir coletivamente uma nova proposta de educação, sintonizada com o projeto de emancipação e pautada nos princípios de inclusão social e construção da cidadania (PARÁ, 2008d).

A reorientação curricular, neste sentido tem o compromisso com a elaboração de um currículo que contemple:

[...] a promoção do pensamento científico, o reconhecimento da diversidade étnica e cultural existente na sociedade e para o desenvolvimento da sociedade democrática, articulando o local ao universal, o senso comum com a ciência, o erudito com o popular, o fazer com o pensar numa perspectiva dialética, orientando-se pela utopia de uma sociedade justa [...] (PARÁ, 2008e, p.30).

A concepção de currículo para as escolas paraense centra-se nos aspectos do reconhecimento da diversidade étnico-cultural. Além disso, o currículo deve contemplar a articulação entre local e universal de modo a considerar a dinâmica das relações macro e micro, global e local no processo de produção do currículo.

A perspectiva do currículo segue uma orientação dialética, utópica com vista a uma sociedade justa. Essa perspectiva, poderá expressar o projeto de educação, sociedade e homem que se quer, um projeto que compreende o desenvolvimento histórico dos homens a partir de um processo conflituoso, impulsionado pela luta de classes num cenário amplamente marcado pela contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção.

Em conformidade com o ideal de uma política emancipadora e humanizadora, a política curricular do Estado do Pará, concebe o currículo como:

[...] um instrumento de disputa hegemônica para a consolidação de uma cultura, no sentido de possibilitar uma sociedade democratizante e inclusiva, atenta à diversidade cultural, de modo, pois, a promover a emancipação dos sujeitos. Sendo assim, não se pode conceber o currículo como tão somente um conjunto de disciplinas, mas como uma série de diretrizes voltadas para a organização da práxis educativa [...] (PARÁ, 2008e, p.29).

Na acepção da política paraense o currículo parece ser entendido como um campo privilegiado da política cultural¹⁵⁶ e constitui-se um instrumento de disputa hegemônica. Para Lopes (2004) a política curricular como política cultural visa orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, além disso, os textos curriculares são produzidos considerando discursos globais e contingências locais. Por isso, há sempre possibilidades de recontextualizações, hibridismo e ambivalências.

Para Apple (2006) o principal elo de ligação do currículo à sociedade faz-se por meio da cultura. Nela, diferentes discursos são incorporados como resultado da luta pela significação do currículo. Nessas arenas políticas são disputados os variados sentidos para o currículo. Desse modo, sua produção não está circunscrita exclusivamente ao Estado, mas envolve todos os agentes que produzem o discurso curricular nos vários contextos em que ele circula, como resultado das lutas de vários agentes e grupos sociais que participam da política de currículo.

Ball et al (1992) sustentam que a política não é uma “coisa”, mas é ao mesmo tempo, processos e resultados em que os agentes sociais tem a capacidade de reinterpretar as proposições dos contextos políticos. Assim, as políticas são sujeitas a interpretação e

¹⁵⁶ No Brasil, as primeiras tentativas de políticas culturais estiveram orientadas por uma linha ideológica bastante presente na formação dos Estados modernos, a saber, a necessidade em forjar uma identidade nacional. Mas, a concepção de identidade, orientada pelo ideal de “unidade nacional”, não foi capaz de abarcar toda a pluralidade social brasileira e o Estado precisou elaborar políticas inclusivistas direcionadas às manifestações e práticas que permaneciam fora do seu projeto civilizatório e europeizante (ALBUQUERQUE, 2007).

recriadas, produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original (MAINARDES, 2006).

Ball et al (1992) ao referir-se ao campo de disputas em que a “hegemonia discursiva” se produz assevera:

[...] a chave para ganhar a hegemonia é geralmente daquele grupo que consegue estabelecer os parâmetros dos termos do debate, do grupo que conseguir incorporar as demandas de outros grupos que estão em competição no interior de seu próprio discurso [...].

Segundo Ball et al (1992) o controle sobre a representação da política, logo, sobre a hegemonia discursiva, não é problema de fácil solução, assim nos adverte que uma das armadilhas das quais temos que nos desvencilhar é o uso constante da retórica e a atribuição de diferentes significados e sentidos aos termos chave.

Na concepção de Shiroma, Campos e Garcia (2005) o terreno de disputas não é apenas conceitual, de fato, as disputas impregnam os textos das condições e intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes. Vale observar, contudo, que intenções políticas podem conter ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de recontextualização curricular. Isso demarca o campo da intertextualidade (BAKHTIN, 2010, 2011) como uma dimensão constituinte dos textos curriculares, especialmente porque são atribuídos diferentes sentidos e significados ao currículo.

Neste sentido, a política curricular pressupõe a “[...] formulação de um currículo flexível, atento para o que vem sendo demandado pelos movimentos sociais, não para o que dispõe as políticas neoliberais: uma flexibilidade voltada para o mercado [...]” (PARÁ, 2008e, p.29). Portanto, um discurso contrário aos fundamentos da política neoliberal que demonstra a existência de uma relação estreita entre educação e crescimento econômico (PACHECO, 2000).

A ideia de flexibilização baseia-se em uma “[...] política curricular que de fato possa ser viabilizada no interior escolar, evitando o abismo entre o que se preconiza e o que de fato é realizado. O que pressupõe a formulação de um currículo flexível [...]” (PARÁ, 2008e, p.29). De acordo com a LDB nº 9.394/96, ao se trabalhar com a ideia da flexibilização curricular, é garantido aos sistemas educativos, e às escolas, o direito de decidir sobre qual deverá ser o currículo adotado e quais as diretrizes que o constituirão, de acordo com o que é estabelecido na base comum nacional.

A proposta curricular das escolas estaduais deve estar diretamente ligada:

Ao projeto político de uma sociedade democrática, fraterna e solidária;
 Ao reconhecimento da necessária construção coletiva do processo;
 Ao reconhecimento de que os saberes necessários à apreensão crítica da cultura, do trabalho, da ciência e dos desportos é condição necessária para a formação de sujeitos autônomos, capazes de assumirem o papel de dirigentes da sociedade ou de controlar a quem dirige;
 Ao reconhecimento da necessária superação das dicotomias entre saber popular e saber científico, saber prático e saber teórico, saber popular e saber erudito, saber para o fazer e saber para o pensar;
 A busca do desenvolvimento sustentável e as especificidades regionais;
 Ao respeito à pluralidade e às diferenças étnicas, raciais, de gênero e aos portadores de necessidades especiais;
 À ideia de flexibilização, reconhecendo a necessária reavaliação permanente do projeto curricular, tendo em vista as demandas para a humanização (PARÁ, 2008e, p.29-30).

A proposta curricular do Estado do Pará é ampla, apresenta uma variedade de agentes, grupos sociais e suas interpenetrações. Nela, há diferentes *enunciações* (BAKHTIN, 2010, 2011) voltadas para discursos ligados ao projeto político de uma sociedade democrática (aspecto referendado na CF/88 e LDB nº 9.394/96), ao reconhecimento da construção coletiva, aos diferentes saberes (cultura, trabalho, ciência e desportos), com vista a formação de sujeitos autônomos. Além disso, aponta a superação das dicotomias entre os saberes. E, ainda incorpora a busca do desenvolvimento sustentável (PARÁ, 2008e).

Nessa proposta curricular, destacamos o aspecto da pluralidade e diferenças. O texto acentua o “[...] respeito à pluralidade e às diferenças étnicas, raciais, de gênero e aos portadores de necessidades especiais” (PARÁ, 2008e, p.30). Apesar da política curricular não fazer uso das expressões “população negra” e “povos indígenas”, entendemos, no entanto, que as mesmas podem ser “igualmente” atribuídas a tais políticas.

Os discursos da política curricular do Estado do Pará acerca das relações “raciais” são marcados pela ambivalência, resultado do complexo processo em busca da legitimidade por parte de diferentes grupos que atuam na produção da política curricular, de modo a hegemonizar os discursos para a pluralidade e as diferenças étnico-raciais no contexto da educação paraense. Nesse processo, são priorizados os discursos sobre etnia, *raça*, gênero e educação especial.

A despeito do caráter ambivalente, o discurso acerca das relações “raciais”, especialmente o “[...] respeito à pluralidade e às diferenças étnicas, raciais [...]” (PARÁ, 2008e, p.30) apresenta similaridade entre os aspectos priorizados nas recomendações das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), em específico a demanda da população negra, no que se refere às políticas de reconhecimento,

valorização da história, cultura e identidade brasileira (BRASIL, 2004) e a política implantada pelo governo local.

O discurso da política curricular do Estado do Pará sobre os aspectos que dizem respeito às relações “raciais” está em consonância com o texto da Política de Educação Básica paraense, sobretudo quando aponta a “[...] efetivação de um projeto democrático [...]”, assentado no princípio do “[...] homem como sujeito de direito à cidadania plena [...]” afirmando as diversidades étnico-raciais [...]” (idem, 2008e, p.17).

Para Guimarães (1999) as relações “raciais” na sociedade brasileira assenta-se em diferenças ideológicas. No plano ideológico o objeto explícito de disputa é a existência da discriminação, pois admitindo-a negamos o caráter democrático das relações “raciais” no Brasil. Neste plano agrega disputa sobre as questões de identidade, cor e *raça* (idem, 1999).

Coelho (2012) assegura que a *cor* torna-se um entrave em qualquer campo social (BOURDIEU, 2010). Para ela, a população negra em função da *cor* parece submetida a uma *dominação simbólica* (BOURDIEU, 2009) imposta pela representação negativa do negro na sociedade brasileira.

Schwarcz (2012, p.115) nos afirma:

[...] *raça* no Brasil sempre foi uma [...] questão privada, mas que interfere, amplamente, na ordem pública. Nessa sociedade marcada pela desigualdade e pelos privilégios, “a *raça*” fez e faz parte de uma agenda nacional pautada por duas atitudes paralelas e simétricas: a exclusão social e a assimilação cultural.

Segundo a autora, apesar de grande parte da população permanecer alijada da cidadania, a convivência racial, é paradoxalmente, inflacionada sob o *signo* (BAKHTIN, 2011) da cultura e cada vez mais reconhecida como um ícone nacional, como ocorreu nos anos 1930 com a interpretação culturalista que transformou a miscigenação em nosso símbolo maior (SCHWARCZ, 2012).

De modo geral, o texto da política curricular assume papel fundamental no processo de regulação dos currículos, não só estabelecendo as decisões gerais a serem seguidas, como também subsidiando a ordenação jurídica e administrativa para oficialização dos mesmos (PARÁ, 2008e). As referências legais que baseiam a concepção de currículo são referendadas na LDB nº 9.394/96, sendo de fato e de obrigação legal, um campo imprescindível de referência educacional. No entanto, não há referências explícitas sobre a Lei nº 10.639/2003 ou 11.645/2008 que institui a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares da Educação Básica.

A LDB nº 9.394/96 constitui-se em importante texto de definição de políticas para a educação. Se o período do processo Constituinte ficou conhecido pela fecundidade na produção de projetos para a educação, encaminhados por parte de vários setores da sociedade civil, foi na década de 1990 que essa produção ganhou novo sentido, diante da aprovação dessa legislação. Nesse período, a produção de políticas educacionais é intensificada no Brasil, sobretudo a partir do período que foi identificado como redemocratização do país. O aumento dessa produção pode ser atribuído, especialmente, à mobilização de agentes e entidades do movimento social, responsáveis pela discussão e produção de políticas públicas para diversos setores.

A política curricular do Pará faz referência a LDB nº 9.394/96, especialmente o art. 9º, inciso quarto, nele institui que a União, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, deve estabelecer competências e diretrizes para a Educação Básica, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos¹⁵⁷, assegurando, dessa forma, a formação básica comum. Sob esse aspecto, a política curricular paraense ainda aponta o art. 26 e abaliza para a obrigatoriedade de uma base nacional comum, devendo ser complementada por uma parte diversificada, levando-se em consideração as características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia.

No texto da Política Curricular do Estado do Pará a base comum nacional é abalizada a partir do conjunto de proposições doutrinárias extraídas dos textos elaborados especialmente pelos Conselheiros da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação Carlos Roberto Jamil Cury, Edla Soares, João Monlevade e Regina de Assis. Para eles, a base comum nacional refere-se:

[...] ao conjunto de conteúdos mínimos das áreas de conhecimento articulados aos aspectos da Vida Cidadã [...]. Por ser a dimensão obrigatória dos currículos nacionais – certamente âmbito privilegiado da avaliação nacional e rendimento escolar – a Base Comum Nacional deve preponderar substancialmente sobre a dimensão diversificada (BRASIL, 1998, p.6).

A Política Curricular do Estado do Pará acorda que os conteúdos curriculares da Educação Básica, estabelecidos no art. 27 observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

¹⁵⁷ A política curricular do Pará entende por conteúdos mínimos as noções e conceitos essenciais, sobre fenômenos, processos, sistemas e operações, que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de uma vida de cidadania plena (CURY, 1998, p.65).

Consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; Orientação para o trabalho; Promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

As diretrizes especificam o reconhecimento dos valores na educação escolar. Para isso, a LDB nº 9.394/96 assinala que o fim último da educação é a formação da cidadania, que deve estar incorporada nas finalidades da Educação Básica, com princípios e valores fundamentais que dão um tratamento novo e transversal ao currículo escolar.

No contexto de produção do texto da legislação educacional brasileira, esses princípios de ensino vinculados diretamente à educação em valores estão elencados, especialmente no art. 3º que expressa:

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 VIII – gestão democrática do ensino público, na forma dessa Lei e da legislação dos sistemas de ensino [...].

De igual modo, o Conselho Nacional de Educação (CNE), ao estabelecer as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, deu um caráter normativo à inserção e integralização dos conteúdos da educação em valores nos currículos escolares. A partir dessas normatizações fica explicitado para todas as instituições de ensino, o reconhecimento da importância do ensino e da aprendizagem dos valores na educação escolar.

A educação em valores assume lugar de destaque no texto da Política Curricular do Estado do Pará e constitui-se em um de seus pilares de sustentação. Por meio dela, o Governo poderá consolidar valores e crenças que ratificarão as mudanças em curso. Nesta perspectiva, a escola deve (re) organizar-se tendo a flexibilização como diretriz. Esta expressa-se no currículo, na avaliação, na formação de professores, entre outros elementos que dão contornos à organização escolar.

Além das funções política e social assumidas pela escola, estas ainda são “[...] atravessadas pelos interesses das classes sociais” (VIEIRA, 2000, p.130). As instituições de ensino selecionam e privilegiam determinados saberes em detrimento de outros, em que valores, normas e costumes respondem, pela ótica de Bourdieu e Passeron (2008), aos interesses de grupos e classes dominantes.

Tais classes selecionam os saberes que devem ser transmitidos às gerações mais novas apreçados na escola por meio do currículo (prescrito e/ou currículo oculto); expressam a maneira muitas vezes desigual pela qual a escola deve organizar-se para atender aos diferentes

agentes; determinam as distintas escolas para diferentes pessoas, entre outros pontos que fazem da escola uma instituição com possibilidades e limites para “transformar” a sociedade.

Além da educação em valores a política curricular enseja:

Garantir o empoderamento dos sujeitos da educação no processo de definição das prescrições curriculares;

Assegurar o acesso à cultura, à ciência, ao trabalho e aos desportos a todos os indivíduos, promovendo a sua humanização e a sua capacidade de dirigir a sociedade ou de controlar a quem dirige;

Qualificar e promover todos os sujeitos envolvidos com a elaboração, gestão, acompanhamento e avaliação do currículo, por meio de ações formativas que contribuam para o processo de mudança da cultura institucional no que diz respeito à definição, planejamento, gestão e avaliação curricular;

Possibilitar a criação de projetos curriculares antidiscriminatórios;

Possibilitar novas formas de organização do currículo, para além da organização disciplinar, orientando-se pela perspectiva de integração entre ciência, trabalho e cultura, teoria e prática, saber e fazer, ciência e senso comum;

Garantir as adaptações curriculares necessárias às especificidades das diferentes modalidades de ensino (EJA, educação do campo, educação especial, educação indígena, educação carcerária, classes hospitalares, etc).

A Política Curricular do Estado do Pará enseja o empoderamento dos agentes da educação, como elemento essencial à compreensão das possibilidades e dos limites na promoção da participação social e política dos agentes no processo de definição das prescrições curriculares. Dessa maneira, os agentes poderão exercer um papel ativo de interpretação e reinterpretação da política curricular, portanto o que eles pensam e acreditam tem implicações para o processo de recontextualização da política. Para Ball et al (1992, p.22) “[...] as políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos [...]. Além disto, interpretação é uma questão de disputa”.

Considerando as proposições conceituais de Bourdieu (2009, 2010) sobre o *campo*, podemos dizer os agentes partilham de um conjunto de interesses e capital comuns, ao mesmo tempo em que se trava uma luta concorrencial decorrente de relações de poder internas ao campo curricular. Então, a luta da e pela legitimação da política é contínua nos e entre os agentes e grupos sociais que participam da política de currículo.

Para Rocha (2008) toda política curricular tem o poder de intervir na distribuição do conhecimento a ser realizado no interior dos estabelecimentos escolares, assim como incide diretamente sobre as práticas educativas. Para ele, as políticas curriculares, têm um caráter

prescritivo cuja manifestação mais concreta se dá no currículo oficial destinado ao ensino obrigatório.

Uma das funções do currículo prescrito é o estabelecimento de uma cultura comum para o conjunto da sociedade que se quer atingir, ao ser prescrito para a educação obrigatória, explicita a intenção de implementação de um projeto unificado de educação nacional. É com essa intenção que se estabelecem mínimos e diretrizes curriculares que geram profundos impactos sobre a educação obrigatória pela qual passam todos os indivíduos (ROCHA, 2008).

A esse respeito Lopes (2007, p.19) assegura que “[...] a tendência prescritiva é intrínseca à concepção epistemológica comumente denominadas tradicionais – enciclopedistas, eficientistas ou progressivistas”. No caso das perspectivas críticas, diferentemente o projeto se constitui de forma intrinsecamente contrária à prescrição e a pretensão da cientificidade na educação. Tal perspectiva, parece colocar os agentes na luta política pela emancipação e não como direcionadores da prática educacional (idem, 2007).

Para Lopes (2007) isso não impede, contudo, que de forma mais ampla a tendência prescritiva permaneça em investigações orientadas pelas perspectivas críticas, evidenciado mais uma característica híbrida do campo do currículo. Tal tendência prescritiva não é mais voltada para os princípios instrumentais ou psicologizantes das tendências tradicionais, mas pela análise do cotidiano escolar.

Assim sendo, a política curricular do Pará, ainda enseja o processo de humanização, por meio do acesso à cultura, à ciência, ao trabalho e aos desportos. Aponta também para a qualificação dos agentes para à definição, planejamento, gestão e avaliação curricular. Outro aspecto que merece atenção é a organização do currículo a partir da integração entre ciência, trabalho e cultura, teoria e prática, saber e fazer, ciência e senso comum. Além disso, ainda envolve as adaptações curriculares¹⁵⁸.

Dentre os aspectos elencados pela política curricular do Estado do Pará destacamos os projetos curriculares antidiscriminatórios. Sob esse aspecto gradativamente conquistou-se uma legislação antidiscriminatória, que culminou com o estabelecimento, na CF/88¹⁵⁹, da

¹⁵⁸ As adaptações curriculares, com foco nas necessidades educacionais exige medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, às necessidades especiais dos que apresentam deficiência, ou condições outras (BRASIL, 1998). Essas condições demanda um olhar da comunidade escolar para viabilizar, indiscriminadamente, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares disponibilizadas no âmbito educacional, a respeito de necessidades diferenciadas que possam apresentar (idem, 1998).

¹⁵⁹ Schwarcz (2012) realizou uma análise sobre a CF/88, regulamentado pela Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que afirma ser o racismo um crime inafiançável. Sobre esse aspecto assegura que há uma reiteração do “preconceito à brasileira” de maneira invertida, porém mais uma vez simétrica. Em sua análise, só são consideradas discriminatórias atitudes preconceituosas tomadas em público. Atos privados ou ofensa de caráter pessoal não são imputáveis, mesmo porque precisariam de testemunha para a sua confirmação.

discriminação racial como crime. O texto final da CF/88 incorporou a proposta de que o currículo deveria abarcar, com igualdade, as contribuições das diferentes etnias e grupos que participaram do processo de formação do povo brasileiro.

Para Silvério (2005), a CF/88 reflete uma transição sociopolítica de uma sociedade que se representava como homogênea (do ponto de vista étnico-racial), harmônica (do ponto de vista do ideal de nação) e cordial (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos), para uma sociedade que se pensa diversa e profundamente heterogênea (do ponto de vista étnico-racial), dissonante (do ponto de vista do ideal de nação) e conflituosa (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos).

O período entre a promulgação da CF/88 e a aprovação do texto de Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB nº 9.394/96 é de extrema relevância para a compreensão das mudanças sociais em curso, tanto em um contexto nacional como transnacional, pois traduz as demandas específicas da população negra no tocante as questões curriculares, especialmente a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica, e as Diretrizes que as regulamentam.

A Constituição do Estado do Pará de 1989, inspirada nos princípios constitucionais da República Federativa do Brasil estabelece no inciso IV do art. 3º promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, orientação sexual, cor, idade, deficiência e qualquer outras formas de discriminação. A Lei Ordinária nº. 7.685/94, de Belém-PA, promulgada em 17 de janeiro de 1994, delibera a respeito da inclusão, no currículo das escolas da Rede Municipal de Ensino, o ensino de História, de conteúdos relacionados ao estudo da *Raça Negra* na formação sociocultural brasileira e dá outras providências.

As recentes políticas de educação para relações étnico-raciais baseiam-se no fundamento constitucional, na legislação penal antidiscriminatória e visa contribuir para a subversão do *racismo à brasileira* (TELLES, 2003; GUIMARÃES, 2002; COELHO, 2009). Em geral, o discurso racista brasileiro atua de modo silencioso e eloquente (em sua aplicabilidade), tanto sobre a particularidade cultural da população negra, quanto sobre os processos de discriminação e, ainda opera como mecanismo que permite ocultar as desigualdades (plano simbólico).

O *racismo à brasileira* (TELLES, 2003; GUIMARÃES, 2002; COELHO, 2009) continua a fazer efeitos no cotidiano das relações sociais (BOURDIEU, 2009), inclusive no que diz respeito às *hierarquias raciais*¹⁶⁰ (COELHO, 2013), visto que *raça*, no âmbito

¹⁶⁰ Sobre essa discussão ver: COELHO. W, COELHO. M. Música, raça, preconceito no Ensino Fundamental: notas iniciais sobre a hierarquia da cor entre adolescentes. *Revista Afro-Ásia*. 48 (2013), p.311-333; Hierarquias

sociológico, é tomada como categoria analítica fundamental para a compreensão da desigualdade social brasileira (GUIMARÃES, 1999, 2002; COELHO, 2009).

A construção do discurso sobre as relações “raciais” no texto Política Curricular do Estado do Pará se deu, em torno da afirmação do *enunciado discursivo* (BAKHTIN, 2010, 2011) referente ao “[...] respeito à pluralidade e às diferenças étnicas, raciais, de gênero, e aos portadores de necessidades [...]” (PARÁ, 2008e, p.30). Isso significa, garantir o direito a diversidade étnico-racial desencadeada pela Lei nº 10.639/2003 (ampliada pela Lei nº 11.645/2008) e sua articulação com o conjunto de políticas de Estado voltada para essa temática. Igualmente, implica, na valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais, no reconhecimento da diversidade no plano estadual, na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais contundente.

De modo geral, podemos dizer que as políticas curriculares no Brasil tem fomentado a intensa aparição do discurso sobre as relações “raciais”. Apesar do caráter revestido de uma suposta novidade, a filiação ideológica deste discurso pouco traz de inédito, sendo que são muitos os sentidos já mobilizados que significam quando (re)visitados e postos em confronto na rede de relações fixadas por meio da prática social. Exatamente por mobilizar conceitos complexos, cujo espaço discursivo é fortemente marcado pela ambiguidade, em que emergem conceitos fundamentais ao estudo sobre as relações “raciais”, como *igualdade* e *racismo*.

O posicionamento do texto da política curricular de adesão ao discurso da pluralidade e diferenças “raciais” indicou, a articulação com um projeto educacional democrático e de qualidade social para todos (PARÁ, 2008e) como propõe a política de Educação Básica do Estado do Pará. E, em consequência a opção pela “igualdade” “[des]” racializada (*signo*).

Adicionando esse modo embrionário de abordar a questão das relações “raciais” à manutenção de uma concepção universal de conhecimento, enxergamos a produção do texto da política curricular do Pará como um provável reprodutor de projetos (OLIVEIRA, 2004), onde os agentes da política curricular foram sempre definidos por categorias que não fazem qualquer distinção entre gênero e *raça* (GONÇALVES; SILVA, 1998), ou outras especificidades como a educação inclusiva. São sempre designados em termos genéricos.

Apesar da menção sobre as diferenças “raciais”, no corpo do texto da proposta curricular, a ausência da problemática das relações “raciais” própria do contexto educacional

em perspectiva na escola: música, raça e preconceito no Ensino Fundamental. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. (Orgs.). *Trajetórias da Diversidade na Educação: formação, patrimônio e identidade*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012, p.227-253; Sociabilidades e hierarquias no Ensino Fundamental: música, cor e preconceito. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. (Orgs.). *Ensino em pesquisa: Investigações sobre a educação das relações étnico-raciais*. Belém: Editora Açaí, 2013, p.11-37.

revela uma *naturalização* a respeito do racismo (e seus derivados discriminação e preconceito), por parte dos agentes da política curricular. Estes são narrados por categorias que não fazem distinção de *raça*, além de não terem considerados seus traços culturais e/ou étnicos.

Para Coelho (2012, p.23):

[...] o processo de *naturalização* está presente em todas as *hierarquias sociais* [...], como das características das relações de dominação. Tais reflexos são orquestrados pela lógica social legitimadora dessas hierarquias e ressoam em contingente relativamente estigmatizado e discriminado, [...] o negro.

De igual modo, Guimarães (1999, p.33) acentua que “[...] o processo de “naturalização” está presente em todas as hierarquias sociais, sendo um traço constitutivo das relações de dominação”. Para ele, o processo de naturalização como um traço comum a todas as hierarquias, é ideologicamente escondido a forma “natural”, quer seja do senso comum ou já institucionalizada, constitui o cerne dos meios técnicos de que dispõem as relações de dominação e de força para se impor aos dominados e mantê-los dominados.

Vemos, pois, ainda que o currículo é concebido como um *instrumento de disputa hegemônica* (PARÁ, 2008e). Desse modo, o texto dá indícios de que houve tensões políticas configuradas nas disputas por espaços no processo de elaboração e no próprio documento em análise. Isso significa a existência de espaços onde grupos não-hegemônicos podem tomar posições mais favoráveis nas reformas curriculares. Isso sugere também mudança do cânon curricular, que significa aqui rechaçar o currículo hegemônico e incluir instrumentos didático-pedagógicos explícitos para trabalhar aspectos das relações “raciais”, entre outras especificidades no campo do currículo.

A valorização da diversidade e reconhecimento das diferenças étnicas, raciais, de gênero e portadores de necessidades especiais se mesclam no texto da política curricular do Pará. Ora encontramos a presença de princípios de emancipação e humanização que dão sustentação a essa diversidade étnico-racial, ora, o caráter prescritivo (se tomado pelo prisma do paradigma psicologizante) das políticas curriculares presente quando situam as referências legais do currículo que embasa a política curricular. Esta, por sua vez, indicada pela presença de princípios pedagógicos contrários àqueles que caracterizam a produção do texto político no *ciclo de políticas* proposto por Ball et al (1992).

Buscamos agrupar aqui nossas análises na tentativa de desencadearmos alguns encaminhamentos sobre o texto da Política Curricular do Estado do Pará. Inicialmente, pelo

exposto na análise do texto, destacamos a existência de um processo participativo na produção desse texto político. Num segundo momento, reconhecemos que a abordagem curricular da Estado do Pará inclui uma perspectiva crítica sugerida pela opção em organizar a proposta curricular por meio dos processos de emancipação e humanização com vista a valorização e reconhecimento das diferenças étnico-racial.

Em contrapartida, diante do poder persuasivo dos textos políticos, a forma indireta de uma abordagem curricular que contemple as relações “raciais” no texto da política curricular do Estado do Pará, nos parece que a abordagem acerca da política curricular é mais um resultado do mercado editorial da educação do que uma necessidade substancial da realidade educacional paraense.

Em termos gerais, essa análise nos sugere duas conjecturas: ou os movimentos sociais que historicamente possuem uma postura política para o enfrentamento das questões “raciais” no tocante ao currículo antirracista perderam a disputa política por espaço no texto da política curricular do Estado do Pará, ou, pelos condicionantes históricos, não só as relações “raciais” como avanço teórico nas abordagens curriculares, como também o racismo (e seus derivados – preconceito e discriminação) permanecem, na melhor das hipóteses, *invisíveis* para as agências que definiram o texto da política curricular do Pará.

A partir da análise da política curricular apresentamos a seguir como interpretamos o contexto de influência e produção do texto do *ciclo de política* (BALL et al, 1992) na política curricular do Estado do Pará.

3.2 O contexto de influência e produção do texto da Política Curricular do Pará

Nesta seção evidenciamos as principais influências que contribuíram para construção do discurso da política curricular do Estado do Pará. O *contexto de influência* consiste em “momentos” de construção de discursos políticos e de negociação/disputa entre grupos de interesse pela definição dos ideais e das finalidades da educação. Essas disputas envolvem discursos globais e locais do mercado, de agências multilaterais, de partidos políticos, de grupos representativos e, outros (BALL et al, 1992).

Aqui, compreendemos que nesse processo, a política curricular é tomada sob o prisma das lutas (concorrencial) e conflitos que se travam no campo pela produção e legitimação do texto curricular. Isso implica pensar um conjunto de práticas que se configura como resultado de um *habitus* estruturado que nos possibilita compreender os gostos, as preferências e ações comuns a um agente ou grupo, em um campo específico (BOURDIEU, 2009, 2010).

O contexto da produção do texto é onde são reinterpretados e ressignificados textos que influenciam e definem políticas curriculares. Também nele são produzidos textos e discursos sobre o currículo e, muitas vezes, a produção desses textos e discursos é apropriada, via diferentes processos, por outros contextos de produção de política curricular (DIAS, 2009).

A política curricular do Estado do Pará foi produzida na gestão do PT, sob o protagonismo do governo popular gestado pela então governadora Ana Júlia de Vasconcelos Carepa, como já anunciado. As proposições desse governo foram assimiladas a partir do Plano¹⁶¹ de Governo Lula Presidente (2007-2010). O compromisso assumido pelo PT priorizava: “[...] redução das desigualdades sociais e regionais, respeito [...] à nossa diversidade cultural, emprego e bem-estar social, [...] ênfase na educação, democracia e garantia dos Direitos Humanos” (GARCIA; TONI, 2007, p.4).

No campo da igualdade racial a difusão de discursos, entre outros propalava:

[...] promover ações afirmativas geradoras de igualdade racial, com destaque para a inclusão educacional, garantindo acesso e a permanência da criança negra na escola até a universidade.
Acelerar a implementação do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial [...].
Garantir a aplicação da Lei que determina o ensino da História da África nos níveis fundamental e médio, nas redes pública e privada [...] (GARCIA; TONI, 2007, p.27).

O Programa de Governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) traz em seu *enunciado discursivo* (BAKHTIN, 2010, 2011) a política para igualdade racial. Nele, são contempladas as ações afirmativas, o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial e a Lei nº 10.639/2003. O legado¹⁶² para o Governo Lula é um amplo e diversificado corpo de iniciativas e reflexões sobre a temática racial instaurado na opinião pública, nos movimentos sociais¹⁶³, no próprio governo e na academia. Paula (2011) assegura que no

¹⁶¹ O Plano de Governo diz respeito a gestão. Quando se inicia o mandato do Executivo. Planejamento das ações do Programa de Governo. Desse modo, o plano de governo tem base no programa de governo apresentado durante a campanha eleitoral (SILVA, 2012).

¹⁶² Os anos do governo Fernando Henrique Cardoso inauguraram um campo específico das políticas públicas: a promoção da igualdade racial, definitivamente pondo “fim” à “invisibilidade” dos negros para o Estado Brasileiro. Dois fatos marcantes colocaram a questão das políticas de ação afirmativa para negros na pauta nacional: a implantação, em 2001, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), de uma política de cotas para inserção de alunos negros no Ensino Superior. O segundo fato foi a realização da Conferência Mundial da ONU contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, em 2001 na África do Sul (PAULA, 2011).

¹⁶³ No governo Lula uma pressão interna aos centros de decisão do poder perpetrada pelos militantes da causa antirracista e antissexista, institucionalizados no PT, exigiam medidas de ação afirmativa para vários segmentos, em especial mulheres e negro (PAULA, 2011).

governo Lula, ao contrário do antecessor FHC¹⁶⁴, as políticas na área “racial” tiveram mais visibilidade e programas em escala foram implementados.

Para Gentili e Stubrin (2013) o reposicionamento estratégico da política educacional brasileira em relação as questões étnico-raciais tem constituído uma das grandes conquistas democráticas dos governos liderados pelo PT. Para eles, ampliar o direito à educação e associar a expansão da escolaridade (em todos seus níveis) com a superação das desigualdades, da exclusão, o racismo e as múltiplas formas de discriminação existentes na sociedade brasileira foi um desafio assumido com decisão pelos governos dos presidentes do Brasil, notadamente Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, ambos pertencentes ao PT.

Lima (2010), porém acentua que esse cenário de mudanças é fruto de um longo processo político que antecede ao atual governo; não é, portanto, agenda de um governo e sim uma agenda construída e demandada ao Estado brasileiro ao longo de pelo menos duas décadas. Entretanto, há importantes inflexões políticas e discursivas na forma como essas políticas foram construídas e estão sendo implantadas como características de atuação do governo Lula, em especial no que diz respeito à relação com os movimentos sociais.

A despeito das distintas concepções teóricas sobre a atuação do Governo petista no Brasil, observamos que no Estado Pará, sobretudo no período gestado pela então Governadora Ana Júlia Carepa, o PT representa o principal contexto de influência da política educacional do Estado e contribui como produtor e difusor das ideias políticas. Neste sentido, o PT assemelha-se as diretrizes políticas propostas pelo Programa de Governo Lula (2007-2010).

Os principais desafios do Governo do Estado do Pará direcionou-se para a “[...] participação popular e a democratização do Estado” (CAREPA, 2007, p.2). Assim, para a ex-Governadora o maior desafio da gestão pública pautou-se no “[...] planejamento participativo, [...] reconhecendo as diversidades do Pará, mas postulando uma ação firme do Estado no sentido de reduzir as desigualdades sociais [...]” (CAREPA, 2007, p.2-3). Aqui, é possível perceber a influência do PT e a construção de discursos em torno da política educacional do Estado do Pará e da Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER).

No caso da ERER essa influência se deu a partir do compromisso firmado pelo governo petista (Gestão do Presidente Lula) à população brasileira concernente ao respeito

¹⁶⁴ Lima (2010) nos aponta que embora seja possível afirmar que no governo Fernando Henrique Cardoso já havia iniciativas federais voltadas à população negra, a análise dos documentos do período revela que a estratégia discursiva e a política deste governo foi promover o reconhecimento sem investimentos no aspecto redistributivo, embora a desigualdade racial fosse a principal justificativa para as políticas de valorização da população negra. Segundo Jaccoud e Beghin (2002), as quais analisam a intervenção governamental na temática racial entre 1995 e 2002, este foi um momento incipiente do debate, cujas metas eram evidenciar a situação social dos negros por meio da produção de diagnósticos e implantar políticas valorativas, apresentando, portanto, uma pauta menos expressiva de políticas afirmativas.

aos direitos humanos com incentivo as populações discriminadas, bem como a articulação de diversas políticas setoriais para promover ações afirmativas geradoras de igualdade racial, com destaque para a inclusão educacional (LULA PRESIDENTE – PLANO DE GOVERNO 2007/2010).

Os estados brasileiros, por sua vez, inclusive o Pará buscaram garantir a continuidade dessas políticas que talvez lhes tenha permitido contribuir para o fortalecimento do caráter inclusivo e não-discriminatório da educação. Além disso, no campo curricular o discurso centra-se na garantia da aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nos níveis fundamental e médio, nas redes pública e privada de ensino como estabelece a referida legislação (idem, 2007-2010).

Para Ball et al (1992) o *contexto de influência* é onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos. É nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais das políticas de educação. Nesse contexto, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Participam desse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo (MEC) e do processo legislativo.

Assim, podemos observar que no *contexto de influência* a política educacional do Estado do Pará, sistematizadora das Diretrizes para a política curricular e seus impactos na organização e gestão dos currículos, teve a influência do Ministério da Educação (MEC), que aprovou nacionalmente o debate sobre a necessidade de construção de um Sistema Articulado de Educação.

Neste sentido, o documento-referência¹⁶⁵ da CONAE/2010 que antecede a Conferência Nacional de Educação¹⁶⁶ já apresentava como temática central a construção do Sistema Nacional Articulado de Educação, especialmente o Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação¹⁶⁷. Nesse documento, os agentes sociais participaram da

¹⁶⁵ Esse documento-referência serviu como parâmetro inicial para as discussões nas conferências estaduais e municipais, sobre o qual poderiam ser incluídas temáticas complementares, resultantes das deliberações de cada Conferência Estadual de Educação, que deveriam ser expressar por documento próprio, com suas posições políticas e pedagógicas, a ser encaminhado à comissão organizadora da Conferência Nacional, que consolidaria todas sugestões.

¹⁶⁶ Essa Conferência aconteceu em abril de 2010, em Brasília-DF e teve como escopo apontar elementos para a estruturação de um Sistema Nacional de Educação (BRASIL, 2010 - CONAE/2010 – DOCUMENTO REFERÊNCIA).

¹⁶⁷ O Documento-referência (2010) aponta que essa discussão foi precedida por Conferências municipais e estaduais e incluiu debate de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino em um fórum de mobilização nacional pela qualidade e valorização da educação (FERNANDES, 2010). Esse documento-referência ainda referenda a participação de agentes sociais na Conferência Nacional de Educação, tais como: Sociedade civil, agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães (ou responsáveis) de

discussão sobre concepções, limites e potencialidades das políticas para a educação nacional¹⁶⁸ (para os diversos níveis, etapas e modalidades).

No eixo *Controle Social, Justiça Social, Educação e Trabalho*, se inclui as relações étnico-raciais. Nele, o documento-referência aponta que as políticas, entre outros incumbências deverão:

Garantir a criação de condições políticas, pedagógicas, em especial financeiras, para a efetivação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Lei nº 10.39/2003), no âmbito dos diversos sistemas de ensino, orientando-os para garantir a implementação das respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais, desde a Educação Infantil até a Educação Superior (p.104).

A produção e difusão de discursos sobre as relações étnico-raciais por meio do documento-referência CONAE/2010, incorpora o que é determinado pela legislação educacional fazendo referência ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Lei nº 10.39/2003).

As questões étnico-raciais no documento-referência CONAE/2010 está em consonância com as propostas do Plano de Governo Lula Presidente (2007-2010). Esse documento centra-se na política de ações afirmativas e legislação antirracista. Para Oliveira (2009, p.212) as relações étnico-raciais no documento-referência CONAE/2010 “[...] é vinculada a outros grupos excluídos, o que em geral tem como consequência o tratamento da questão negra de modo secundário aos demais grupos que se encontram na mesma condição de rechaçados”.

No Pará, a partir do Documento-referência CONAE/2010 a I Conferência Estadual de Educação¹⁶⁹ é realizada em janeiro de 2008 em Belém, cujo tema centrou-se no Diagnóstico, Diretrizes, Objetivos e Metas Aprovadas (RITZMANN, 2008) para a educação paraense. Tal Conferência serviu de base para a política de Educação Básica do Estado do Pará e, portanto

estudantes em torno da discussão para a melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2010 – CONAE/2010 – DOCUMENTO REFERÊNCIA).

¹⁶⁸ A participação dos agentes na discussão sobre as políticas para educação nacional se deu por meio de sob seis eixos temáticos: I – Papel do Estado na garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; IV – Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação; V – Financiamento da Educação; VI – Controle Social, Justiça Social, Educação e Trabalho.

¹⁶⁹ Essa Conferência teve como objetivo principal definir diretrizes e metas para o Plano Estadual de Educação, além de apresentar as considerações da sociedade paraense acerca do documento-base da I Conferência Nacional de Educação Básica (BRASIL, 2010 - CONAE/2010).

para as diretrizes da política curricular paraense, no tocante a organicidade, sequencialidade, articulação, integração e transição (PARÁ, 2008e).

Para Ritzmann (2008, p.7) a *I Conferência Estadual de Educação* representa “[...] o compromisso do Governo Popular com a efetiva participação do povo paraense nos processos decisórios de construção de políticas públicas”. Essa Conferência de Educação representou o início do fomento ao debate acerca da construção de uma política de Educação Básica para o Estado do Pará (BRASIL, 2008c). Neste sentido, Ritzmann (2008, p.7) nos assegura que o “[...] maior e melhor produto desta construção coletiva [...] foi o exercício de democracia”.

Para então Secretária de Educação do Estado do Pará a Conferência representou:

[...] uma reunião grandiosa que envolveu professores, estudantes, técnicos, gestores públicos municipais e estaduais, pais de alunos, liderança dos movimentos sociais organizados, parlamentares e representantes de instituições, entidades, organizações governamentais e não-governamentais dos diversos segmentos da sociedade paraense (idem, 2008, p.7).

Nessa Conferência, uma rede de agentes e grupos sociais (participação significativa de delegados e observadores) participou da produção, circulação e disseminação dos textos que constituem a 1ª Conferência Estadual de Educação no Estado do Pará (idem, 2008a). A fotografia 1 mostra uma expressiva participação de agentes educacionais do Estado do Pará na I Conferência Estadual de Educação.



Fotografia 1: I Conferência Estadual de Educação (Hangar/2008)

Fonte: Arquivo pessoal de Wilson Barroso (Foto – Rai Pontes)

Ritzmann (2008) nos aponta que desde sua convocatória a I Conferência Estadual de Educação começou com plenárias municipais nos 143 municípios paraenses. Posteriormente, ocorreram 12 Conferências Regionais. Mais de 70 mil pessoas se envolveram nos debates preparatórios, culminando a escolha de mais de 2.000 delegados (RITZMANN, 2008). Para ela, “[...] o resultado dessa ação convergente, embora às vezes conflituosa, é o Projeto de Plano Estadual de Educação com diretrizes educacionais para a organização da educação paraense” (idem, 2008, p.7).

De acordo com Ritzmann (2008) essa Conferência teve a participação ativa de agentes e grupos sociais, por isso, consideramos que os textos e discursos não podem deixar de refletir sobre as vozes que expressam as ideias difundidas no documento da Conferência, bem como as arenas, lugares e grupos de interesse que envolve disputas e embates nesse processo.

Para Ball e Bowe (1998) a ação de agentes e grupos sociais na produção de políticas educacionais, a partir de posições ocupadas nos diferentes contextos de produção de políticas contribui para a difusão de discursos que são incorporados pelos textos de definição política. Desse modo, participam nas arenas de luta em defesa dos projetos que representam, influenciando em maior ou menor grau, a definição dessas políticas. Essa atuação ocorre em diferentes contextos de produção da política como defende Ball e Bowe (1998), a partir de processos de articulação em luta por proposições que se espera ter hegemonizadas como políticas.

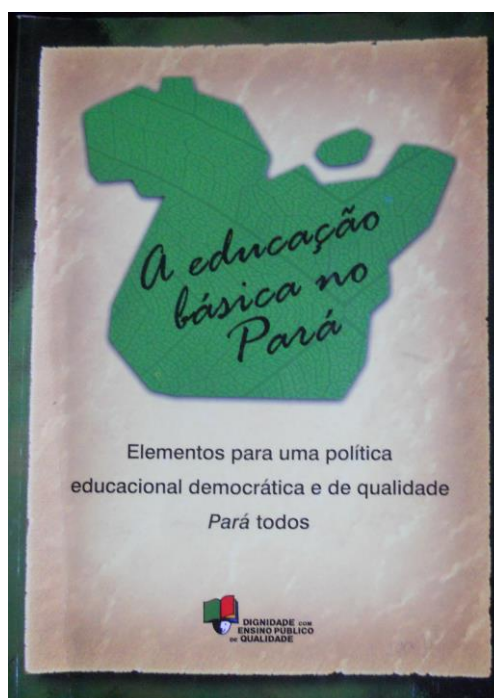
O documento da Conferência Estadual de Educação apresenta o diagnóstico situacional da educação no Pará com base nos dados do PNUD (2005). Nele, os indicadores sociais na região Norte e no Pará encontram-se, invariavelmente, abaixo da média nacional (PARÁ, 2008a). Esse diagnóstico mantém as indicações sobre a necessidade de uma educação pública de qualidade para a população da Amazônia paraense e da ampla mobilização social para efetuar as mudanças necessárias.

Diante da necessidade de mudanças emergenciais para a melhoria da qualidade da educação paraense a SEDUC realizou a *I Reunião de Trabalho* para tratar da temática acerca da “Educação Básica do Estado do Pará: elementos para uma política educacional democrática e de Qualidade para Todos” (BRASIL, 2008e). É válido ressaltar que nesse documento não identificamos uma discussão circunstanciada acerca da ERER, embora essa temática esteja “contemplada” no eixo Inclusão e Diversidade da política educacional paraense.

Essa reunião buscou por meio de debates e palestras dialogadas identificar os eixos estruturantes de uma política educacional para o Estado (PARÁ, 2008b). Desse encontro,

sistematizou-se um documento intitulado: *A Educação Básica do Estado do Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos* (Vol I) contendo as orientações político educacionais fundamentadas na ideia de democracia, inclusão social, participação e integralidade (BRASIL, 2008e).

A publicação está dividida em duas partes, quais sejam: documento-base contendo os eixos da política educacional: A função social da educação da escola pública, gestão democrática da educação, política curricular e a organização didática da Educação Básica, inclusão e diversidade, formação de professores e valorização dos profissionais da educação. A segunda parte apresenta os textos de apoio¹⁷⁰.



Fotografia 2 – Capa da publicação: A Educação Básica do Estado do Pará: Elementos para uma Política Educacional Democrática e de Qualidade Pará Todos (vol.I)
Arquivo pessoal da pesquisadora

Nesse documento o desafio assumido pela SEDUC foi pautado na construção de uma Educação Pública de Qualidade Pará Todos (PARÁ, 2008b). Ele, subsidiou a continuidade do processo de discussão e de reorganização da Educação Básica do Estado do Pará (idem,

¹⁷⁰ Conforme documento (Vol I) os textos de apoio versaram sobre: Função Social da Escola e da Escola Pública: tensões, desafios e perspectivas de João Ferreira de Oliveira (UFG); Gestão Democrática da Educação e da Escola de Luiz Fernandes Dourado (UFG); Conversas sobre Gestão Democrática da Educação de Terezinha Monteiro dos Santos (UFPA); Reflexões sobre o Currículo e Política Curricular de Genylton Odilon Rêgo da Rocha (UFPA); Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação do estado do Pará: discutindo iniciativas governamentais de Cely do Socorro Costa nunes (UEPA/UNAMA/SEDUC); Inclusão e Diversidade: notas indicativas para políticas públicas educacionais de Josenilda Maués (UFPA).

2008b). Neste documento, a “[...] SEDUC se compromete a inverter prioridades, valorizando uma ação planejada, orientada pelas necessidades de formação da maioria da população paraense” (idem, 2008b, p.11). Neste sentido, alimenta-se a expectativa do quadro educacional do Estado, ainda fortemente marcado por indicadores negativo em todas as etapas de ensino, conforme enuncia tal documento.

Nesse debate, se visualiza a influência local/nacional (institucional) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal de Goiás (UFG) por meio de pesquisadores, que contribuíram com textos de apoio para o debate e exposições de painéis com a finalidade de identificar elementos capazes de contribuir para uma Política Educacional para o Estado do Pará.

Dentre os textos de apoio deste documento, elegemos duas produções que versam sobre a discussão do objeto de estudo desta pesquisa, a primeira se refere a temática do currículo e política curricular e a segunda aborda sobre inclusão, diversidade e políticas públicas. A produção acerca das *Reflexões sobre currículo e política curricular* de autoria do Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha da UFPA, está dividido em quatro seções: conversa sobre currículo, o currículo como objeto de política, a atual política curricular do Estado brasileiro e sugestões para uma Política Curricular Estadual de Educação.

O texto segue um enfoque relacional e estrutural. Neste sentido, afirma: “[...] localizo a escola, o currículo e as políticas [...] na totalidade das relações sociais [...] o sistema educativo serve sempre a determinados interesses, evidentemente refletem no currículo [...]”. Para ele, “[...] currículo é um construto social sempre uma expressão de equilíbrio de interesses e forças que interferem decisivamente na organização e funcionamento do sistema de educativo [...]” (ROCHA, 2008b, p.73).

Nesta produção o currículo é concebido como “[...] uma construção cultural, e sempre constitui um modo de organizar as práticas educativas. Através dele, [...] buscam concretizar a socialização, como os fins sociais e culturais [...]”. Nesta perspectiva, seus “[...] conteúdos [...] constitui-se numa opção historicamente configurada, fazendo parte ao mesmo tempo de uma trama cultural, político, social e escolar” (idem, 2008b, 73). Desse modo, enuncia que o currículo está perpassado por valores e pressupostos que necessitam ser decifrados, para que possam descobrir os mecanismos que operam na sua concretização dentro dos espaços educacionais (ROCHA, 2008b).

Neste sentido, as políticas curriculares assumem papel fundamental no processo de regulação do currículo (idem, 2008b, p.73). Para o autor, “[...] Elas não só estabelecem as decisões gerais, como também subsidiam a ordenação jurídica e administrativa exigida para

oficialização dos mesmos”. Apoiado em Pacheco, Rocha (2008) aponta que a política é entendida como uma ação simbólica [...] representa ela uma ideologia para a organização da autoridade e [...] abrangerá tanto as instâncias da administração central, quanto aquelas adotadas nos contextos escolares”.

Aqui, percebe-se um enfoque relacional para além das abordagens estadocêntricas (LOPES; MACEDO, 2011), a medida em que o texto aponta a inter-relação entre o contexto de produção e o contexto da prática. Nesta perspectiva, considera os “[...] atores curriculares, sobretudo os que se situam no contexto da escola [...] decisores políticos [...]” (ROCHA, 2008, p.74), que tem o poder de agir sobre a prática curricular. Contudo, segue dando ênfase as políticas curriculares elaboradas em termos formais pela administração central, dando ênfase as políticas oficiais.

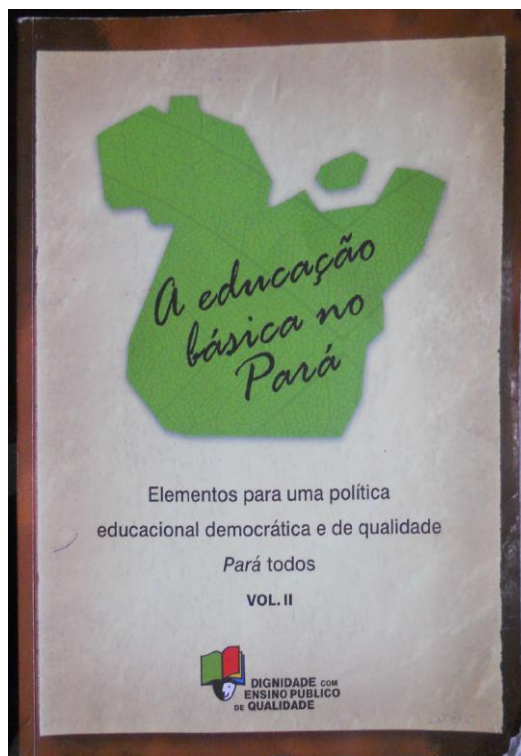
A produção que versa sobre *Inclusão e diversidade: notas indicativas para as políticas públicas educacionais* de autoria de Josenilda Maués da UFPA, discute as noções de inclusão e diversidade apresentando os principais aspectos que engendram sua complexidade. Neste sentido, examina os aspectos basilares indicados na I Conferência Estadual de Educação do Pará acerca do tratamento da diversidade como política pública.

Para Maués (2008) as políticas públicas que incorporam questões ligadas a inclusão e à diversidade, deverá encarar do ponto de vista epistemológico, político e operacional à complexidade ligada a cultura e a diferença no contexto de uma prática social. Expõe, que as discussões em torno da inclusão da diversidade põe em evidencia um longo histórico de invisibilidade da diferença na educação brasileira.

Para ela, a “[...] inclusão coloca em jogo um intrincado conjunto de variáveis sociais e culturais que vão desde princípios e ideologias até interesses e disputas por significação” (idem, 2008, p.122). A diversidade, por sua vez estar intimamente associada a ideia do outro, da alteridade “[...] coloca em foco a cultura como estabelecimento de diferenças e requer uma visão das identidades como provisórias, instáveis, multiplamente referenciadas [...]”. Nesta visão, enseja que se trabalhe com as questões das identidades culturais sem homogeneizá-las (MAUÉS, 2008).

Assim, aponta que urge a implementação de marcos legais existente no âmbito da inclusão e da diversidade. Neste sentido, é basilar que no contexto de produção de políticas voltadas para inclusão e diversidade os textos sejam reinterpretados e ressignificados pelos diferentes grupos e agentes de modo a influenciar para definição políticas curriculares que contribuam para o enfrentamento tácito do racismo.

A partir dessa publicação executou-se um cronograma de Seminários¹⁷¹ que resultou na elaboração de um segundo documento com o mesmo título: *Elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos* (Vol. II).



Fotografia 3 – Capa da publicação: A Educação Básica do Estado do Pará: Elementos para uma Política Educacional Democrática e de Qualidade Pará Todos (vol II)
Arquivo pessoal da pesquisadora

Este documento teve a intenção de “[...] dar continuidade ao fomento do debate acerca da construção de uma Política de Educação Básica para o Estado do Pará, ressaltando as discussões inerentes as etapas e modalidades de ensino” (PARÁ, 2008c, p.13).

A organização desse documento propõe diferentes campos de debates por meio de quatro seções, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental no Estado do Pará, o Ensino Médio Integrado no Estado do Pará e Educação para Diversidade, Inclusão e Cidadania (idem, 2008c), de modo a dialogar acerca das prioridades da educação com os diversos níveis e modalidades de ensino.

A Educação Infantil evidencia os desafios deste nível de ensino no Estado do Pará. O presente documento pretende fornecer elementos para a construção da política educacional,

¹⁷¹ I Seminário Estadual de Ensino Médio Integrado, I Seminário Estadual de Educação Infantil, I Seminário Estadual de Ensino Fundamental, Fórum Estadual do Ensino Médio, I Seminário de Educação Escolar Indígena do Pará e os Seminários da Educação para a Diversidade, Inclusão e Cidadania (PARÁ, 2008e).

evidenciando os desafios a serem assumidos pela Diretoria da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria Adjunta de Ensino (DEINF/SAEN/SEDUC), a quem compete incentivar a criação de espaços permanentes de discussão qualificada entre as esferas públicas e com a rede social de atendimento à infância (PARÁ, 2008c).

Esse documento apresenta elementos discutidos no I Seminário de Educação Infantil¹⁷² com o escopo de contribuir com o processo de construção da Política de Educação Infantil paraense. Nele, se evidencia o compromisso em ratificar e intensificar o projeto educacional democrático que possibilite às crianças atuação ativa no processo social e aos educadores participação coletiva na construção da política de Educação Infantil como direito da criança (PARÁ, 2008c).

O documento apresenta na primeira parte o histórico e marcos da Educação Infantil. Em seguida abaliza sobre as Diretrizes da Educação Infantil e expressa que as instituições de Educação Infantil vêm se tornando cada vez mais, necessárias devido o reconhecimento da importância para o desenvolvimento infantil, sendo uma etapa da Educação Básica que deve ser oferecida com qualidade para que respeite as especificidades da infância e não seja apenas uma fase compensatória. Na terceira parte, expõe sobre os desafios de uma Educação Infantil *Pará* todas as crianças. E, por fim, abaliza sobre a implementação da Educação Infantil no Estado do Pará voltada para uma educação interdisciplinar articulada aos saberes amazônicos com os conhecimentos oficiais para a plenitude do ser cidadão (PARÁ, 2008c).

O Ensino Fundamental no Estado do Pará, por sua vez parte da reflexão crítica da trajetória do Ensino Fundamental enquanto um preceito legal e evidencia a dinâmica e os desafios da construção da política do Ensino Fundamental no Estado do Pará, para se constituir enquanto política pública efetiva (idem, 2008c).

O texto base está organizado de maneira que, as diferentes temáticas sejam contempladas, tendo como subsídio: uma sucinta incursão nos contextos sócio-históricos e nas devidas ingerências que ele suscitou nas políticas educacionais direcionadas ao Ensino Fundamental destacando suas trajetórias, rumos e perspectivas. A partir daí, discute como foram se construindo as variadas concepções de educação e como elas estão articuladas a um determinado modelo econômico.

No segundo momento, se discute o Ensino Fundamental e sua função social, destacando as concepções que fundamentam suas finalidades e objetivos. Evidencia ainda os seus fundamentos e a sua forma de organização, tendo como base legal a C/F88, a LDB nº

¹⁷² O Seminário foi realizado nos dias 5 e 6 de junho de 2008 e constituiu-se enquanto espaço de diálogo entre os agentes comprometidos com a educação da criança em seus diferentes tempos de infância (PARÁ, 2008c).

9.394/96, o Plano de Desenvolvimento da Educação do Governo Federal, o Programa de Governo do Estado do Pará, e os documentos que legitimam uma educação de qualidade para todos os agentes que fazem parte do processo educacional como os protagonistas da ação pedagógica.

O Ensino Médio Integrado no Estado do Pará parte da análise de dados acerca desse nível de ensino em diferentes situações, bem como propõe a discussão teórica com vistas à universalização e sua qualidade, de modo a garantir o acesso, permanência, progressão e conclusão desta etapa da Educação Básica.

O texto sobre a Educação para a Diversidade, inclusão e cidadania: tecendo redes para um Pará terra de direitos, discute elementos para a elaboração de uma política educacional que dê conta das várias dimensões que compõe a educação para a diversidade e inclusão: Educação Indígena, Educação para a Igualdade Racial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Tecnologia aplicada à Educação, Educação Especial e Ações Educativas Complementares.

Neste texto, identificamos a EREER, pautada no discurso da igualdade racial, na inclusão social dos afro-brasileiros. Neste sentido, conjecturamos que ela vise combater a discriminação racial e as desigualdades estruturais e de gênero, uma vez que foi influenciado pelo política do governo nacional e local.

Para tal propósito alguns pontos foram considerados essenciais pelos agentes da SEDUC, sobretudo “[...] a reflexão crítica e o debate coletivo [...] a construção de uma política pública com qualidade social, da soma dos olhares e esforços de todos os envolvidos neste processo (PARÁ, 2008b, p.13). Podemos destacar ainda que esses documentos e mais o relatório final da I Conferência Estadual de Educação, foram socializados com a rede escolar pública estadual para apreciação e contribuições (PARÁ, 2008b).

Aqui, o documento sugere um contexto marcado pela heterogeneidade de discursos e pela diversidade de agentes que dele participam. Esse contexto de participação dos agentes na política educacional, suscita, inevitavelmente a importância do outro e do conflito. Para Bakhtin (2010, 2011) as relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos agentes que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos se dá por meio da *interação dialógica* entre os agentes (BRAIT, 2007).

Os textos políticos parecem buscar aproximação entre os contextos, inclui o conteúdo cultural influenciando a produção dessa política, admite que o produto final não é exclusividade da ação oficial e incorpora a defesa da participação dos professores, da escola e

dos profissionais na produção de sua proposta (PARÁ, 2008c), como se visualiza na interlocução entre os *contextos do texto político e da prática* (BALL et al, 1992).

Com essa perspectiva, identificamos relações de continuidades para o debate acerca da política educacional e curricular do Estado. Para a SEDUC o resultado desse “[...] processo coletivo, democrático e participativo, resultante de tomada de decisões [...]” derivou no documento da “[...] Política de Educação Básica do Estado do Pará [...]” (RITZMANN, 2008e, p.9).

Na *enunciação discursiva* (BAKHTIN, 2010, 2011) da política educacional isso representa a “[...] edificação de uma nova práxis pedagógica materializada e os anseios dos sujeitos comprometidos com o ensino público estadual, definindo os novos rumos de nosso Estado” (PARÁ, 2008e, p.9), voltado para a educação pública de qualidade para todos.

As contribuições recebidas nos fóruns de discussões e a socialização realizada com os agentes educacionais da rede pública do Estado do Pará, foram sistematizadas no documento da política educacional. Abaixo a fotografia 4 – Informativo da Secretaria de Educação do Pará que enuncia o lançamento da política educacional.



Nesta fotografia visualizamos a então Governadora do Estado do Pará Ana Júlia de Vasconcelos Carepa, proferindo discurso, na sequência a Secretária de Educação Iracy de Almeida Gallo Ritzmann, Secretária Adjunta de Ensino Maria do Socorro Menezes de Oliveira Brasil e um profissional interprete de Libras por ocasião do lançamento da política educacional do Pará. Após a fotografia visualizamos um *enunciado discursivo* (BAKHTIN, 2010, 2011) que aponta para a participação de agentes sociais no processo de elaboração deste documento que enuncia:

Depois de mais de 10 anos, desde sua criação, a secretaria de educação lançou, no dia 19, fruto da discussão ampla com todos os segmentos que compõem a sociedade, o livro com as diretrizes que vão nortear a política de educação em todo o estado, nos próximos 10 anos (PARÁ, 2008f, p.1).

Esse enunciado indica o compromisso do Governo do Estado do Pará com a educação paraense. Nele, podemos perceber “[...] um processo coletivo, democrático e participativo [...]” (RITZMANN, 2008, p.9). Tal compromisso, se expressa nas diretrizes norteadoras da política educacional para o período de 2008-2018.

Na Fotografia 5 temos a então Secretária de Educação proferindo discurso e uma “multidão” de educadores “ouvintes”, por ocasião do lançamento do livro que contém as diretrizes para a Educação Básica.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

Educação no caminho certo



Centenas de educadores participaram do lançamento do livro que contém as diretrizes para a educação básica, no Hangar.

O Informativo da Secretaria de Educação traz a manchete *Educação no caminho certo*, um *slog* que demonstra a convicção dos agentes gestores por uma “[...] política educacional [...] que representa a edificação de uma nova práxis [...]” (RITZMANN, 2008, p.9) para a educação do Estado do Pará.

O documento da política educacional do Estado do Pará foi organizado em diretrizes gerais (Função Social da Escola Pública; Gestão Democrática da Educação; Política Curricular; Inclusão e diversidade; Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação) e específicas (Ensino Fundamental e Ensino Médio Integrado) conforme documento da Política Educacional do Estado.

A política educacional paraense, ressalta ainda que a Política de Educação Infantil Estadual, naquele momento estava em processo de construção coletiva com os municípios do Estado, respeitando os preceitos legais do Regime de Colaboração previsto pela Constituição Federal – CF/88 (PARÁ, 2008e).

A Política de Educação Básica do Estado do Pará postula “[...] a efetivação de um projeto educacional democrático e com qualidade social para as escolas da rede pública estadual [...]” (PARÁ, 2008e, p.17). Este documento, é sustentado pelos seguintes princípios:

Educação como direito universal básico, bem social público e como condição para a emancipação humana;
O homem como sujeito de direito à cidadania plena e ao desenvolvimento de suas amplas capacidades físicas, intelectuais e afetivas;
A educação pública orientada pela busca da qualidade socialmente referenciada;
A gestão democrática da Educação e o fortalecimento dos instrumentos de controle social;
A gestão compartilhada entre os entes federados;
Uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável, afirmando as diversidades étnicoraciais, de gênero, de orientação sexual e religiosa.

Os argumentos propostos nos princípios da política educacional apresenta-se em favor de uma política que vise reconstruir coletivamente uma nova proposta de educação, sintonizada com o projeto de emancipação e pautada nos princípios de inclusão e construção da cidadania. Desse modo, é pensada a partir da diretriz política *gestão democrática*, que tenciona o movimento participativo e, principalmente pode possibilitar a “emancipação” dos agentes e a “afirmação” das diversidades.

Conforme as diretrizes gerais sobre diversidade e inclusão as “[...] políticas públicas nesse campo tem uma longa tradição de silenciamento da heterogeneidade no espaço escolar”, porém assegura que a “[...] discussão sobre inclusão e diversidade vem configurando grande

avanço, embora ainda persista o tratamento, muitas vezes estereotipado de temas como sexualidade, gênero e etnia [...]” (PARÁ, 2008e, p.35).

A esse respeito o documento sintetiza:

O Estado do Pará, por meio da Secretaria de Estado de Educação, compreende que tais temas devam ser tratados amplamente no espaço do fazer educativo, constituindo-se os mesmos elementos importantíssimos da Política Pública Estadual, principalmente quando se compreende que se vive atualmente uma intensa desconstrução de diferentes formas de identidade, as quais precisam ser legitimadas e reconhecidas no interior do espaço escolar.

A política educacional do Pará indica a relevância da temática étnico-racial (e outras) no processo pedagógico, sendo estas, elementos essenciais do texto da política. Ao apelar para o processo de desconstrução das diferentes identidades em prol de algo tão caro como é a educação, o texto se antecipa e pauta o reconhecimento e a necessidade de legitimação dessas identidades. Certamente, a redefinição de identidades, sua legitimação, bem como a afirmação das diferenças nos aponta um campo de tensões que cruzam fronteiras e desafiam as autoridades nacionais na produção do texto curricular.

Assim, pelo *enunciado* do discurso (BAKHTIN, 2010, 2011) do texto da política educacional acerca da afirmação das diversidades étnico-raciais, não visualizamos, no entanto, nenhum desdobramento sobre o racismo, discriminação e preconceito (formas racializadas de naturalizar a segmentação da hierarquia social), embora o texto seja afirmativo no papel assumido frente ao reconhecimento da pluralidade.

Isso, favorece a compreensão de uma concepção ampla e a constituição de um significante vazio em relação ao trato com as questões “raciais” no campo da política de currículo. O que percebemos é que a referência a categoria *raça* encontra-se subsumida em outras diferenças, funcionando apenas como uma imagem da diferença irreduzível (GUIMARÃES, 1999).

Para as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCERER), o fortalecimento de identidades de direitos deve ser uma meta de qualquer política que vise à abordagem das relações étnico-raciais no Brasil.

Para Coelho. W e Coelho (2013, p.25):

[...] o racismo como uma relação de poder alicerçada pela ideia de raça que, por meio do preconceito e da discriminação, acaba por fundamentar diálogos assimétricos entre os grupos sociais, com referência em atributos fenotípicos. Trata-se de um fenômeno histórico constituído a partir das desigualdades que formaram a sociedade brasileira. O racismo, nesse sentido, é um

instrumento de dominação, tanto simbólica quanto material, pois tem seus desdobramentos ideológicos e culturais, bem como sociais e econômicos.

No entendimento de Guimarães (1999, p.260) a questão da *Raça* é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Neste sentido, afirma que “[...] o racismo é uma forma de “naturalizar” a vida social, isto é de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais”. É essencial, portanto o processo de *desnaturalização* do racismo na sociedade brasileira, a manutenção do padrão de desigualdade racial no Brasil compromete qualquer projeto de desenvolvimento sustentável de sociedade.

A despeito das questões “raciais” encontrar-se subsumida em outras diferenças, a produção da política curricular do Estado do Pará, compreende um *ciclo* que envolve diversas influências, definições e práticas nas quais os agentes e grupos se engajam, formulando e difundindo ideias acerca dessa política cultural pública. Portanto, a impressão que temos, é que essa política tende a interpretar os diferentes contextos e discursos circulantes de modo processual, isto é, com uma interlocução com o discurso pedagógico e não apenas como produto de governo, contrapondo-se dessa forma à perspectiva estadocêntrica (LOPES; MACEDO, 2011).

Não obstante, as relações “raciais”, mesmo considerando a legislação brasileira no tocante as políticas para igualdade racial, e ainda que já não seja tão fácil declarar que no país vigora uma “democracia racial” como assegura Schwarcz (2012), a enunciação discursiva da política curricular sobre as relações “raciais” pauta-se na inclusão e diversidade, voltada para a identidade processual, “[...] respeito, reconhecimento e garantia das diferenças (PARÁ, 2008e, p.35). A despeito desse avanço no texto político, perfilhamos que é imprescindível o reconhecimento da existência do racismo, sua compreensão e percepção de sua especificidade nos diferentes contextos que compõe a política de currículo.

Para Costa (2011, p.99):

O que se exige hoje, é um modelo de currículo assentado em princípios filosóficos e axiológicos que recoloquem o papel e as funções sociais da educação escolar quanto ao reconhecimento e valorização social, histórica e política dos sujeito/s envolvidos no contexto educativo.

Costa (2011) abaliza que as teorias progressistas de educação, as pós-críticas de currículo, a CF/88, a LDB nº 9.394/96 – em função das alterações trazidas na Lei nº 10.639/2003 e as DCNERER servem de base à implementação de uma política curricular nacional de educação para as relações étnico-raciais em contraposição ao modelo curricular

de base eurocêntrica, que tem sido severamente denunciado, tanto pelo movimento social negro quanto pelas teorias pedagógicas e curriculares, que compreendem as questões étnicas e raciais como centrais no currículo.

A partir da análise contexto de influência e produção do texto da Política Curricular do Pará, perscrutamos a seguir as influências (globais, nacionais ou locais) que operaram como contexto macro da política curricular paraense.

3.3 As influências no contexto macro da política curricular do Pará

Analizamos as influências (globais, nacionais ou locais) que operaram como contexto macro da política curricular do Pará. Aqui, é basilar compreendermos a *enunciação discursiva* dos agentes em relação aos efeitos da globalização como a tensão que marca as tendências global, nacional e local.

Em grande parte as políticas educacionais se inserem no quadro estrutural do sistema capitalista, que na lógica de Bourdieu (2008) traduz-se pelo mercado de bens materiais (notadamente a força de trabalho, as mercadorias e os serviços) e bens simbólicos (conhecimentos, obras, música e linguagem), que certamente estabelecem relações de trocas desiguais.

A sociedade capitalista é marcada por processos de globalização que acarretam consequências para os mais diversos campos, seja econômico, político, cultural, científico, artístico, religioso, filosófico, educacional e demais que gera um campo de forças e lutas como corrobora Bourdieu (2008, 2009, 2010).

Nesse cenário, vêm se impondo como uma das ideologias que circulam com frequência, a fragmentação, a desregulamentação, a autorreferência e a singularidade no mundo contemporâneo e nos sistemas econômicos neoliberais que pregam a produtividade e competitividade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004; PACHECO, 2000; DIAS, 2009).

Nesta lógica, os enfoques sobre política curricular têm partido do entendimento de que a lógica subjacente ao fenômeno da globalização é definidora das reformas educacionais implementadas em grande parte dos países desde o final de século XX. Sob o argumento do “Estado impotente” diante das determinações econômicas impostas pela globalização neoliberal, as análises se centram muitas vezes na unilateralidade e verticalização das políticas curriculares que, vindas de cima pra baixo, se impõem de forma definitiva aos governos nacionais e às práticas cotidianas (BARRETO, 2008).

Para Dias (2009) essa perspectiva acentua o papel das agências internacionais na definição das políticas educacionais de modo preponderante e está informada por uma análise que enfoca mais o âmbito macro que o micro por uma visão verticalizada de poder. São análises que favorecem o modelo “de cima para baixo”, no qual a implantação de pacotes de reforma que são transferidos não são submetidos, a qualquer mediação, tradução ou recontextualização (LINGARD, 2004) para um estado-nação.

Ball et al (1992), ao contrário incorpora em sua análise as relações entre os contextos micro e macro e as complexas influências que marcam a produção das políticas educacionais, como um processo dinâmico, introduzindo a questão da convergência de políticas que, para o autor, são influenciadas por processos que transcendem os limites da territorialidade de um Estado-nação (DIAS, 2009; LOPES; MACEDO, 2011).

Aqui, as análises empreendidas segue essa perspectiva, pois defendemos com o apoio de Ball et al (1992) a necessidade de se pensar as relações de influências entre global e local, considerando não apenas as grandes corporações que atuam e difundem concepções para as políticas educacionais em diferentes escalas, mas também os agentes e grupos que atuam nesses diferentes espaços com sua produção de discursos em busca de legitimação de suas ideias e propostas de disputas de poder.

Para os agentes sociais a política curricular do Estado do Pará apresenta uma inter-relação entre os contextos global, nacional e local. Para alguns o contexto de influência seguiu a lógica global e nacional como enuncia a Professora de Ciências Sociais da Escola Estadual Souza Franco. Para ela, a política teve influência tanto em seu contexto nacional como global. Sob este aspecto, expõe: *[...] acho que foi toda uma discussão, [...] tanto em nível nacional como em nível internacional e afeta as políticas de educação para o Estado do Pará (ENTREVISTA, 2013).*

O Diretor de Inclusão, Cidadania e Diversidade da SEDUC também afirma que a política educacional do Estado do Pará, teve influência nacional e internacional que antecedeu sua gestão, mas acentua a participação do movimento nacional, especialmente as discussões sobre as Diretrizes Curriculares para a diversidade. Neste sentido, corrobora:

[...] Bem quando nós assumimos o Governo e a própria Secretaria na função de Diretor de Inclusão, Cidadania e Diversidade já tinha todo um trabalho feito, sobretudo nacional como os debates sobre as diretrizes curriculares para questão da diversidade, [...] já tinha ocorrido vários encontros nacionais e internacionais sobre o tema (ENTREVISTA, 2013).

Com base no *enunciado discursivo* (BAKHTIN, 2010, 2011) do Diretor de Inclusão, Cidadania e Diversidade, podemos dizer que nível internacional a Conferência de Durban em *Jomtien* na Tailândia em 2001, foi um marco histórico tecido por meio da *interação dialógica* (idem, 2010, 2011) com os órgãos governamentais, organismos internacionais e as organizações não-governamentais antirracistas que constituíram singularidades em prol do reconhecimento do racismo no Brasil e na articulação de uma rede em defesa das políticas de ação afirmativa.

A construção de uma agenda política é um *processo cognitivo* que envolve diversos agentes (MULLER; SUREL, 2002). Em virtude disso, a análise de políticas demanda levar em consideração uma multiplicidade de aspectos, tais como: a estrutura social; o contexto econômico, político e social no qual as políticas são formuladas; as forças políticas; e a rede de influências que atuam no processo de formulação de políticas e de tomada de decisões nas diferentes esferas (MAINARDES, 2006).

Considerar esse conjunto de influências implica levar em consideração o fenômeno da globalização em toda a sua complexidade, a influência das agências multilaterais, as arquiteturas político-partidárias nacionais e locais, bem como a influência de indivíduos, grupos e redes políticas (LINGARD; OZGA, 2007; BALL, 1997).

No contexto nacional, focalizamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), que regulamenta a alteração da LDB nº 9.394/1996 estabelecida pela Lei nº 10.639/2003, que é resultado de um longo processo de lutas, protagonizado por organizações do movimento negro, que na história da política educacional brasileira, apontaram a relevância de uma educação racialmente inclusiva.

Para Coelho (2012, p.120):

A lei encaminha, por meio de um de seus desdobramentos, o texto da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estratégia para a oferta de uma educação que coíba a reprodução do preconceito e da discriminação.

De fato, esse texto enuncia as demandas educacionais da população negra, bem como determina princípios para orientar o fazer pedagógico e defende o combate ao racismo e a discriminação. Trata-se de um texto marcado pela ideia de ação afirmativa, remetendo a reparações por danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos por descendentes de africanos negros e ao reconhecimento e valorização da história, cultura e

identidade desses grupos historicamente estigmatizados (BRASIL, 2004). Essas influências tiveram grande impacto nas políticas para a igualdade racial no Brasil.

Para o Técnico em Educação da SEDUC/DEMP a discussão sobre as questões “raciais” estavam presentes tanto no cenário nacional quanto no contexto local. A esse respeito nos afirma:

[...] No cenário nacional muita coisa acontecia que contribuía para esse debate: a discussão sobre as cotas, a discussão sobre a questão da igualdade na possibilidade de corrigir os equívocos históricos colocados a esta população que foi excluída durante mais de 500 anos de história do Brasil e, que hoje no bojo da política nacional, então acabou ganhando espaço. [...] Este cenário [...] contribuiu para uma série de debates agregados aqueles que vinham das conferências regionais, municipais e estadual, aqui no Pará, que apontam para a necessidade de inclusão desses sujeitos na política educacional do Pará (ENTREVISTA, 2013).

O enunciado discursivo (BAKHTIN, 2010,2011) apresenta temáticas que dizem respeito a luta histórica dos movimentos sociais negro no Brasil, especialmente a discussão sobre cotas e a questão da igualdade racial, que influenciou as conferências, regionais, municipais e estadual do Pará. Segundo o técnico em educação a partir dessas conferências tem-se a necessidade de inclusão dessa temática na política educacional paraense.

Do ponto de vista do campo jurídico (BOURDIEU, 2008) essas questões foram instituídas nos dispositivos legais da LDB nº 9.394/96, pela Lei nº 10.639/2003. De igual modo, as questões concernentes as reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos (BRASIL, 2004).

O Parecer nº 3/2004 CNE/CP apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER). Ele, dispõe sobre eixos estruturais para a política de igualdade racial, tais como: Políticas de Ação Afirmativa; Políticas de Reparação e Reconhecimento; Política Curricular; Educação das Relações Étnico-Raciais; Consciência Política e Histórica da Diversidade; Fortalecimento de Identidades e de Direitos e Ações Educativas de Combate ao Racismo e as Discriminações (BRASIL, 2004).

A partir desse campo jurídico (BOURDIEU, 2008) e de acordo com o técnico em educação (SEDUC/DEMP), percebemos que a política educacional do Pará parece compor um *ciclo político* (BALL, et al, 1992) demandado pelas discussões no contexto nacional

acerca da política de igualdade racial que influenciaram discussões em âmbito local (sumária) e apontaram a necessidade dessa inclusão na política educacional do estado.

Para outro grupo de agentes a política curricular teve influência global como enuncia a Diretora da Escola Lauro Sodré e Gestora da USE 11 no período compreendido de 2007 a 2010. Para ela, a política educacional paraense foi influenciada pelo contexto global. Defende que a política [...] *teve um foco mundial, mesmo global [...] mas aqui no Pará nós tivemos conhecimento [...] (ENTREVISTA, 2013).* De igual modo, o Professor de História B da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Augusto Meira enuncia em seu discurso que a política educacional também teve influência global. Nesta direção, afirma: *No meu entendimento [...] ela é global, mas visível que local (ENTREVISTA, 2013).*

Os agentes embora reconheçam a influência global na política curricular do estado, dão indícios que ela está sujeita a filtros interpretativos no contexto da micropolítica. Ball et al (1992) sustenta que a globalização promove a migração de políticas, mas essa migração não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos (BALL, 1998b e 2001). Desse modo, a globalização está sempre sujeita a um processo interpretativo (MAINARDES, 2006).

Para outros agentes a política educacional teve a influência de um contexto nacional. Isso se confirma no enunciado discursivo do Professor de Língua Portuguesa A da Escola Estadual de Ensino Médio Visconde Souza Franco. Para ele, a influência da política educacional do Pará foi nacional, sob a interferência do MEC. A esse respeito assegura:

[...] a política do Estado tem a ver com aquilo que o MEC dirige sobre o desenvolvimento da educação em nível nacional. Então, hoje se busca que os alunos tenham referencias em competências e habilidades. [...] Nós estamos desenvolvendo uma política de planejamento baseada em indicadores do SAEB e ENEM (ENTREVISTA, 2013).

O Professor de Língua Portuguesa A, ressalta os referencias curriculares baseados nas habilidades (saber-fazer) e competências. Saberes considerados necessários pela política curricular nacional, especialmente pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (abrangência amostral), bem como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹⁷³. O escopo

¹⁷³ O ENEM (Portaria nº 109/2009) tem o objetivo avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no Ensino Superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. <http://portal.mec.gov.br/>.

do debate é amplo, assim como são as questões que permeiam a definição da própria especificidade desse nível de ensino no país e suas respectivas políticas curriculares.

Nesta análise, reconhecemos a teia de influência do MEC nas políticas educacionais, mas para integrar às concepções estadocêntricas de política aquilo que ocorre no interior das escolas e das salas de aula. Desse modo, as políticas educacionais não são decididas em um ciclo prescritivo, mas na identificação de contextos de políticas que se articulam num *ciclo contínuo* (BALL, et al, 1992; MAINARDES, 2006; LOPES; MACEDO, 2011).

Efetivamente, as políticas educacionais são decididas em um ciclo contínuo de políticas (BALL, et al, 1992) que envolvem lutas e alianças e, que de forma alguma se restringe ao conceito racional e operativo da linearidade política (PACHECO, 2003). Portanto, o campo da política educacional implica desconstruir a noção de política como aquilo que é gestado no nível do Estado (ou até de organizações supraestatais) para assumir a ideia de que a política é aquela produção/restrição de sentidos que se dá em diferentes e múltiplos espaços-tempos (LOPES; MACEDO, 2011) em *interação dialógica* (BAKHTIN, 2010, 2011) com outros textos e discursos.

Para o Coordenador da COPIR a política educacional do Pará teve influência nacional, produzida em meio a negociações e acordos entre posições dos movimentos sociais. Nesta direção, apresenta frontalmente tal posicionamento: [...] *eu diria que uma influência nacional [...] na realidade à gente tem que entender isso como uma conquista dos movimentos sociais dentro da educação* (ENTREVISTA, 2013).

Na mesma linha de pensamento a Professora de Geografia da Escola Estadual de Ensino Médio Souza Franco enuncia que a influência da política educacional do Pará foi nacional em função das lutas do movimento negro por um currículo que contemple a história afro-brasileira. Neste sentido, os discursos políticos revelam:

[...] *a influência foi nacional pela própria organização do movimento negro que a muito tempo vem discutindo a questão do currículo, as relações raciais, a história do negro, história da cultura afro-brasileira no contexto da educação* (ENTREVISTA, 2013).

Podemos dizer então, que como texto coletivo, o texto político é produto de acordo realizado em diferentes contextos, envolvendo inclusive, a troca constante de agentes autores (LOPES; MACEDO, 2011; BALL et al, 1992). Aqui, os agentes enunciam no contexto nacional a influência dos movimentos sociais, especialmente negro na política educacional do Pará. Nele, podemos perceber um discurso voltado para a influência dos movimentos sociais

no campo da política educacional como uma conquista histórica para inserção da temática afro-brasileira no currículo escolar.

Para Guimarães (2002) uma das principais reivindicações do movimento negro é alteração no ensino, particularmente a extirpação da discriminação no âmbito do currículo e das práticas de ensino. Para ele, o protesto negro com suas diferentes matizes ideológicas e políticas, e com diferentes finalidades, entre as quais se destacam entidades culturais, políticas e jurídicas, forma-se em um ambiente de efervescência intelectual e mobilização política intensa na sociedade brasileira, tendo em comum a luta contra o racismo.

Neste sentido, Guimarães (2002, p.105) assegura:

[...] Em sua pluralidade, o movimento negro recente trouxe para a cena brasileira uma agenda que alia política de reconhecimento (de diferenças raciais e culturais), política de identidade (racialismo e voto étnico), política de cidadania (combate à discriminação racial e afirmação dos direitos civis dos negros) e política redistributiva (ações afirmativas ou compensatórias).

Essas reivindicações¹⁷⁴ foram constantes para a modificação e inserção da temática afro-brasileira e africana no currículo escolar brasileiro. Neste sentido, Gomes (2012, p.100) propõe o currículo descolonizado. Para ela, a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica “[...] exige a mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder”.

Para Gomes (2012) o sentido da descolonização curricular reside no enfrentamento da rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Ao mesmo tempo em que alguns agentes revelam que a política educacional paraense foi influenciada pelo contexto nacional com a interferência do movimento negro, outros revelam que a política teve influência tanto do contexto nacional como local. Para o Técnico em Educação da SEDUC do Grupo de Sistematização da Diretoria de Ensino Infantil e Fundamental (DEINF) a política educacional teve influência tanto local, especialmente na

¹⁷⁴ Essas reivindicações foram observadas desde o manifesto do Movimento Negro Unificado/MNU em 1979, passando pelo documento entregue, em 1995, pela Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, à Presidência da República, até a atualidade, como no Plano de Ação aprovado na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância Correlata (SILVA, 2004).

gestão da então governadora Ana Júlia de Vasconcelos Carepa, quanto aproximou-se da influência nacional como enuncia em seu discurso: [...] *as políticas do governo Ana Júlia, especificamente teve uma aproximação com o governo central* [...] (ENTREVISTA, 2013).

De fato, o governo central, liderado pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva criou e fortaleceu arenas participativas formais (SILVA, 2009; COUTO, 2009; AVRITZER, 2009); promoveu mudanças significativas nas relações entre agentes do Estado e da sociedade civil, com o aumento da presença de militantes sindicais e de movimentos sociais dentro da estrutura do Estado (D'ARAÚJO, 2007, 2009) e ampliou oportunidades de contato entre movimentos sociais e representantes do governo em várias áreas de políticas públicas (ABERS; SERAFIM; TATAGIBA, 2011).

Ball (2001, p.102) ao analisar a abordagem das diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação sustenta:

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, [...] de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar.

Lopes (2004) apoiada nas incursões teóricas de Ball (2001) aponta que no processo de legitimação dos discursos políticos, há um processo de bricolagem, que gera, por sua vez, híbridos culturais, com novos conceitos ou novos sentidos para velhos conceitos. Para ela, com tal bricolagem é constituída a legitimidade do discurso oficial. E, ainda pontua que dentre as múltiplas influências sobre os textos, apenas algumas influências são reconhecidas como legítimas.

Na análise do contexto de influências da política educacional do Pará também encontramos outros agentes que enunciam a influência da política educacional tanto no contexto global como local. Neste sentido, o Professor de História A da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Augusto Meira corrobora: [...] *essa política tem influência* [...] *global e local* (ENTREVISTA, 2013).

Igualmente, o Coordenador de Ensino Fundamental e Médio enuncia também a influência do contexto global e local. Assim nos aponta:

[...] a formulação da política educacional do estado do Pará foi realizada a partir do contexto de um mundo globalizado [...], as questões globais tem uma relação forte com as questões locais [...]. A Secretaria de Educação [...] vem desenhando todo o contexto macro da formulação da política baseada especialmente nos aspectos de desenvolvimento, de perspectivas que se apontam para o estado do Pará, não só nos aspectos econômicos, mas nas mudanças do cenário político, nas próprias configurações que se apresentam no contexto cultural [...] (ENTREVISTA, 2013).

Para os agentes a política educacional foi formulada na inter-relação do contexto global/local. Os enunciados apontam para articulação entre os processos macro e micro contextos na política do Estado. Neste último enunciado o Coordenador da Educação e Infantil e Ensino Fundamental abaliza que o contexto macro da política foi delineado a partir do desenvolvimento econômico, político e cultural. Aqui, quiçá um híbrido marcado pelas mesclas desses diferentes contextos.

Na relação das influências global/local Giddens (1996, p.367-368) afirma que “[...] a globalização invade os contextos locais, mas não os destrói; pelo contrário, novas formas de identidade e auto expressão cultural local são, por consequência, conectadas ao processo de globalização”.

É fundamental observar que para outros agentes a política tem influência local. Neste sentido, a Professora de Língua Portuguesa A da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Augusto Meira pondera que a influência da política foi local. Desse modo, expressa:

Pelo que eu vi ali foi local vieram pessoas de várias regiões do Estado do Pará e cada uma trouxe a sua contribuição. [...] No grupo de discussão que eu estava não tinha ninguém em âmbito nacional [...] tinham pessoas de Marabá, Sul do Pará, área do Salgado, também Bragança, outras regiões do Estado do Pará, eu não vi lideranças a nível nacional (ENTREVISTA, 2013).

Neste *enunciado discursivo* (BAHKTIN, 2003, 2010) a influência local se refere a participação dos agentes “só de corpo presente” (COELHO, 2009), nas discussões da política educacional paraense. Consideramos que a atuação de agentes e grupos sociais na produção de políticas, amplia a compreensão da política para além das ações do Estado, a partir de diferentes contextos de produção de políticas. Mas, é necessário pensar em âmbitos, nacional e local, sem perder de vista, a necessária relação com outras escalas de produção de políticas.

Nesta lógica, a Técnica em Educação da Unidade SEDUC na Escola (USE 7) a despeito de reconhecer que a influência da política educacional foi local em função do movimento de reorientação curricular, reconhece também a influência do movimento da política nacional. A esse respeito afirma:

Para a operacionalização mesmo da formulação da política curricular nesse período que a gente trabalhou, a influência era local por conta do movimento mesmo de reorientação curricular, mas a gente sabe que essa influência local, no sentido [...] da revisão do currículo, [...] vem do movimento da política nacional, dos movimentos da própria sociedade. Agora, o contexto naquele momento, [...] foi por conta da influência local [...] (ENTREVISTA, 2013).

O enunciado aponta para o contexto local em inter-relação com a política nacional. Sob a influência local destaca o movimento reorientação curricular realizado nas escolas da rede estadual de ensino do Pará com vista a um diálogo crítico acerca das concepções de currículo impressas nas propostas pedagógicas das escolas (PARÁ, 2008d).

Na mesma perspectiva a técnica em Educação da DEINF/SEDUC e integrante do grupo de sistematização da política educacional do Estado do Pará, aponta que a influência foi local em função do movimento de reorientação curricular. A esse respeito corrobora: [...] *a influência foi local [...] a SEDUC tem o movimento de orientar o currículo [...] ela já vem com essa intenção de ter seu próprio currículo [...] a bastante tempo [...] (ENTREVISTA, 2013).* Neste aspecto, a política curricular reconhece a necessária reavaliação permanente do projeto curricular, tendo em vista as demandas para a humanização (PARÁ, 2008e).

Para o Diretor de Ensino Médio e Educação Profissional da SEDUC/DEMP, no contexto local considerou necessário uma proposta de integração curricular. Neste sentido, nos afirma: [...] *implementar uma política de Ensino Médio integrado era uma orientação curricular que eu considerava válida [...] considero válida até hoje [...], eu acho que apontava a direção para aonde a gente queria ir (ENTREVISTA, 2013).*

Para esse agente a política educacional no contexto local demanda mudanças estruturais no currículo do Ensino Médio, perspectiva já discutida na produção dos textos: Elementos para uma política educacional democrática e de qualidade *Pará* todos (vol I e II).

A partir de discussões, embates e disputas por uma concepção de currículo a política educacional do estado do Pará toma como referência a proposta curricular do Ensino Médio Integrado¹⁷⁵.

¹⁷⁵ Ressaltamos que atualmente o currículo do Ensino Médio segue a orientação curricular do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 09/10/2009 com o objetivo de provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e do Distrito Federal, fomentando propostas curriculares inovadoras nas escolas do Ensino Médio. Ele integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo das escolas, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do Ensino Médio. <http://www.seduc.pa.gov.br>

Essa proposta curricular parte de uma visão epistemológica (PARÁ, 2008e) em que o currículo integrado refere-se “[...] a uma integração da teoria com a prática que leve os alunos a pesquisar a partir dos problemas relacionados com a vida real” (idem, 2008e, p.58). Com isso, o currículo integrado pretende:

[...] organizar conhecimentos escolares a partir de grandes temas – problemas que permitem não só explorar campos de saber tradicionalmente fora das escola, mas também ensinar os alunos uma série de busca, ordenação, análise, interpretação e representação de informação (PARÁ, 2008e, p.58).

A partir de então, a política educacional afirma uma proposta curricular integradora para o Ensino Médio, cujas as bases metodológicas correspondem às atividades mistas (atividades integradoras e aprofundamento conceitual no interior das disciplinas). Desse modo, apresenta uma possibilidade de organização curricular a partir da inter-relação entre os eixos norteadores do Ensino Médio Integrado: Trabalho, ciências, tecnologia e cultura (PARÁ, 2008e).

O contexto local imprime uma proposta curricular que está em inter-relação com o contexto nacional, já que essa é uma proposta do MEC por meio do Programa Brasil Profissionalizado (instituído pelo Decreto nº 6.302/2007), o qual enfatiza “[...] a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional [...]” (BRASIL, 2007, p.4). Desse modo, a política educacional defende um modelo de currículo integrado, com finalidades recontextualizadas dos interesses do contexto de influência nacional e local para o Ensino Médio.

Assim, a partir dos *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2010, 2011) dos agentes podemos perceber um sentido relacional entre as influências global, nacional e local. Tal percepção contribui para que possamos evidenciar que as influências operadas no contexto macro da política educacional paraense corroboram para um contexto sujeito a interpretação e recriação na política original do estado. Com isso, percebemos uma ligação entre os contextos macro e micro, isto é, a *interação dialógica* (BAKHTIN, 2010, 2011) entre o Estado e os processos micropolíticos.

Destarte, compreendemos a necessidade de se pensar as relações de influência entre global, nacional e local, considerando não apenas as grandes corporações que atuam propondo e difundindo concepções para as políticas educacionais em diferentes contextos, mas também os agentes e grupos que atuam nesses diferentes espaços com sua produção de discursos em

busca de legitimação das suas ideias e propostas em processos de disputa de poder (DIAS, 2009).

Perpetuar ou subverter as regras do jogo, por meio das estratégias dos agentes, é uma tendência que passa pela mediação de seus *habitus*, que diz respeito aos sistemas de percepção, de apreciação, de gosto, ou como princípios de classificação incorporados pelos agentes a partir das estruturas sociais em momento dado, que vão orientá-los em suas ações (BOURDIEU, 2010).

Ignorar essas mediações no campo da política educacional pode nos levar a acreditar na existência de um processo de globalização homogêneo do qual não é possível escapar, contrariando a realidade que aponta para diferentes dinâmicas da globalização como resultado de seus variados efeitos e relações sobre diversos locais (BURBULES; TORRES, 2004).

A análise das influências (globais, nacionais ou locais) no contexto macro da formulação da Política Educacional do Estado do Pará permite evidenciar os discursos políticos dos agentes, entrelaçados com negociação/disputa entre Estado, os agentes, especialmente Diretores (DEINF/DEMP), Coordenadores (DEINF/COPIR), Gestores de USE, técnicos em educação, professores do Ensino Fundamental e Médio, entre outros grupos de interesses pela definição dos ideais e das finalidades da educação. Essas disputas envolvem discursos do Estado, do MEC, dos movimentos sociais, dos municípios do Pará, da SEDUC. Assim, a partir da análise empreendida compreendemos que o *contexto de influência* foi marcado pela inter-relação entre as influências (globais, nacionais ou locais) que operaram como contexto macro dessa política como sintetiza o Quadro 4 a seguir.

O Quadro 4 abrevia os *enunciados discursos* (BAKHTIN, 2010, 2011) dos agentes nas inter-relações das influências (globais, nacionais e locais).

QUADRO 4 – INFLUÊNCIAS (GLOBAIS, NACIONAIS OU LOCAIS) NO CONTEXTO MACRO DA FORMULAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARÁ

AGENTES ENUNCIADORES	ENUNCIÇÃO DISCURSIVA	CATEGORIAS DO PROCESSO ENUNCIATIVO DISCURSIVO
Professora de Ciências Sociais	“[...] uma discussão tanto em nível nacional como em nível internacional [...]”.	a) Contexto Nacional e Internacional; b) Contexto global e local; c) Política de orientação curricular; d) Influência local; e) Políticas de Desenvolvimento Econômico; f) Governo Central; g) Indicadores do SAEB e ENEM; h) Conquista dos movimentos sociais na educação; i) Influência do movimento negro; j) Diretrizes Curriculares para Diversidade; k) Debates agregados advindos das Conferências Regionais, Municipais e Estaduais.
Diretora da Escola Lauro Sodré e Gestora da USE 11	“[...] teve um foco mundial, mesmo global [...]”.	
Professor de História B	“No meu entendimento [...] ela é global, mas visível que local”.	
Professor de História A	“[...] essa política tem influência [...] global e local [...]”.	
Diretor de Ensino Médio e Educação Profissional da SEDUC/DEMP	“[...] implementar uma política de orientação curricular que eu considerava válida [...]”.	
Língua Portuguesa A	“Pelo que eu vi ali foi local vieram pessoas de várias regiões do Estado do Pará e cada uma trouxe a sua contribuição [...]”.	
Técnica em Educação da Unidade SEDUC na Escola (USE 7)	“Agora, o contexto naquele momento, [...] foi por conta da influência local [...]”.	
Técnica em Educação da DEINF/SEDUC	“[...] a influência foi local [...] a SEDUC tem o movimento de orientar o currículo [...]”.	
Coordenador de Ensino Fundamental e Médio (DEINF)	“[...] formulação da política baseada especialmente nos aspectos de desenvolvimento, de perspectivas que se apontam para o estado do Pará, não só nos aspectos econômicos, mas nas mudanças do cenário político [...]”.	
Técnico em Educação da SEDUC do Grupo de Sistematização da Diretoria de Ensino Infantil e Fundamental (DEINF)	“[...] teve uma aproximação com o governo central [...]”.	
Professor de Língua Portuguesa A	“[...] Nós estamos desenvolvendo uma política de planejamento baseada em indicadores do SAEB e ENEM”.	
Diretor da COPIR	[...] eu diria que uma influência nacional [...] na realidade à gente tem que entender isso como uma conquista dos movimentos sociais dentro da educação.	
Professora de Geografia	“[...] a influência foi nacional pela própria organização do movimento negro [...]”.	
Diretor DEDIC	“[...] Já tinha todo um trabalho feito, sobretudo nacional como os debates sobre as Diretrizes Curriculares para questão da Diversidade [...]”.	
Técnico em Educação da SEDUC/DEMP	“[...] Este cenário [...] contribuiu para uma série de debates agregados aqueles que vinham das Conferências Regionais, Municipais e Estadual, aqui no Pará, que apontam para a necessidade de inclusão desses sujeitos na política educacional do Pará [...]”.	

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo/2013

O Quadro 4 revela os discursos dos agentes sobre o contexto macro de formulação da Política Educacional do Pará. A partir desses enunciados podemos perceber que as influências global, nacional e local são sempre recontextualizadas e reinterpretadas no contexto local, numa demonstração de que há uma inter-relação dialógica (vozes de agentes/texto/contextos) entre os contextos macro e micropolítico nessa migração de políticas. Isto quer dizer que a migração de políticas não ocorre simplesmente por transposição e transferências, mas, as influências são recontextualizadas (LOPES, 2003) nos contextos nacionais específicos (MAINARDES, 2006).

As influências globais, nacionais e locais que se entrelaçam no texto da política educacional e nos discursos dos agentes, reflete e refrata uma realidade sóciohistórico-cultural, ideológica, exterior às políticas: são *signos* que materializam a ideologia do senso comum, da visão estadocêntrica (Estado)/política educacional, Estado/ currículo nacional, da visão verticalizada da predominância do contexto macro/micropolítica e currículo (na maior parte das vezes, sem considerar o *ciclo político*). No campo das relações “raciais” encontramos a visão “integradora”: inclusão “racial”/política educacional e/ou Estado/movimentos sociais negro.

Para Lopes (2004) há uma crescente bricolagem de discursos e textos, acentuando o caráter híbrido das políticas culturais, dentre elas as políticas curriculares. Concepções as mais distintas são associadas nas políticas, perdendo sua relação com os discursos originais. Para ela, há uma bricolagem de discursos e textos legitimados, que geram por sua vez híbridos culturais ou “novos” sentidos para “velhos” conceitos (idem, 2004). Esse cenário dinâmico e multifacetado nos convida a pensar a pesquisa sobre políticas curriculares como uma política cultural pública (APPLE, 2006), marcada por hibridismos (LOPES; MACEDO, 2011) e por lutas sociais pela significação do currículo (LOPES, 2006).

A partir da análise do contexto de influência apresentamos na próxima seção o contexto da produção do texto da política curricular do Estado do Pará. É essencial compreendermos que o *contexto de influência* tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o *contexto da produção de texto*. Ao passo que o *contexto de influência* está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral (BALL, et al, 1992; MAINARDES, 2006).

Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc (MAINARDES, 2006). Aqui,

optamos pela análise da produção do texto da política curricular a partir dos discursos dos agentes que participaram desse processo político.

Neste capítulo analisamos o *ciclo de política* curricular do Estado do Pará, especialmente a *enunciação discursiva* sobre as relações “raciais”. Nessa análise, consideramos o contexto de influência e o processo de produção do texto da política educacional paraense, com base na abordagem do *ciclo de políticas*, proposta por Ball et al (1992). Com isso, concluímos que os *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2010, 2011) produzidos pela política curricular do Estado do Pará sobre as relações “raciais”, apresentam-se de modo fragilizado por conta da competência teórico-cultural na produção do texto da política de currículo.

Para capítulo seguinte, incluímos na abordagem metodológica do *ciclo de políticas* (BALL et al, 1992) as entrevistas com agentes educacionais da SEDUC e das escolas da Rede Estadual de Belém do Pará, como recurso empírico, denotando o contexto de influência, produção do texto e prática como referencial essencial para compreensão da política curricular do Pará e os discursos acerca das relações “raciais” na *enunciação discursiva* dos agentes (BAKHTIN, 2010, 2011).

CAPÍTULO IV – CICLO DE POLÍTICA CURRICULAR: SOB A ENUNCIÇÃO DISCURSIVA DOS AGENTES SOCIAIS

Neste capítulo analisamos os *enunciados discursivos* dos agentes educacionais que participaram da política curricular do Estado do Pará a partir da compreensão do *contexto de influência e produção do texto político* apresentados no capítulo anterior. A análise desenvolve-se a partir do *ciclo de políticas* proposto por Ball et al (1992). O referencial analítico possibilita uma leitura atenta das influências e determinações tanto em nível macro como em nível micro em um movimento inter-relacionado e sócio-historicamente condicionados (SHIROMA, CARDOSO, CAMPOS, 2011).

A Política Curricular do Estado do Pará não constitui textos “fechados”, mas ao contrário, dão margem a interpretações e reinterpretações que gera um *diálogo interativo* em que os agentes expressam sentidos e significados que compõem os *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2010, 2011) sobre a política curricular do Estado do Pará com enfoque nas relações “raciais”.

A formulação e encaminhamento de demandas, são constituídas por uma rede de agentes e grupos sociais que participam da produção, circulação e disseminação de textos que constituem as políticas curriculares nos contextos de influência, definição de textos e prática, como já situado por Ball (1998, 2001).

A participação de agentes e grupos não se realiza exclusivamente pelo interesse que possam possuir, mas, sobretudo, pelo conhecimento que detêm sobre determinada temática relacionada à política pública, assim como às relações de poder com a institucionalidade. Articulam influências a partir do argumento em torno das ideias que defendem sobre a política e na política.

O *corpus* de análise compreende os *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2010, 2011) de agentes da Rede Pública Estadual de Belém do Pará sobre a política curricular e o discursos sobre as relações “raciais”. Aqui, as entrevistas seguiram as categorias de análise, a saber: *contexto de produção do texto e contexto da prática*, conforme as proposições teórico-metodológica de Ball et al (1992). Neles, destacamos os *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2010, 2011) dos agentes sociais sobre a política curricular do Estado do Pará e os discursos acerca as relações “raciais”.

No *contexto de produção* do texto da política curricular analisamos os grupos que estavam representados no processo de produção do texto da política curricular do Estado do Pará. Investigamos também como o texto da política curricular foi construído. Além disso, analisamos as concepções que o texto da política curricular expressa sobre as relações

“raciais”. Em relação ao *contexto da prática* investigamos como as relações “raciais” se inserem nos currículos das disciplinas ministrados por professores da Educação Básica.

Para iniciarmos a análise consideramos necessário apresentar os dados dos agentes sociais que participaram dessa pesquisa.

4.1 Os agentes sociais da pesquisa

O sentido (unidade temática) se constrói no encontro/confronto entre diferentes vozes que se manifestam no *ato dialógico*, a compreensão dos sentidos que os agentes produzem para suas experiências requer a análise contextualizada dos *enunciados* produzidos e da contrapalavra que tais *enunciados* suscitam em outros agentes.

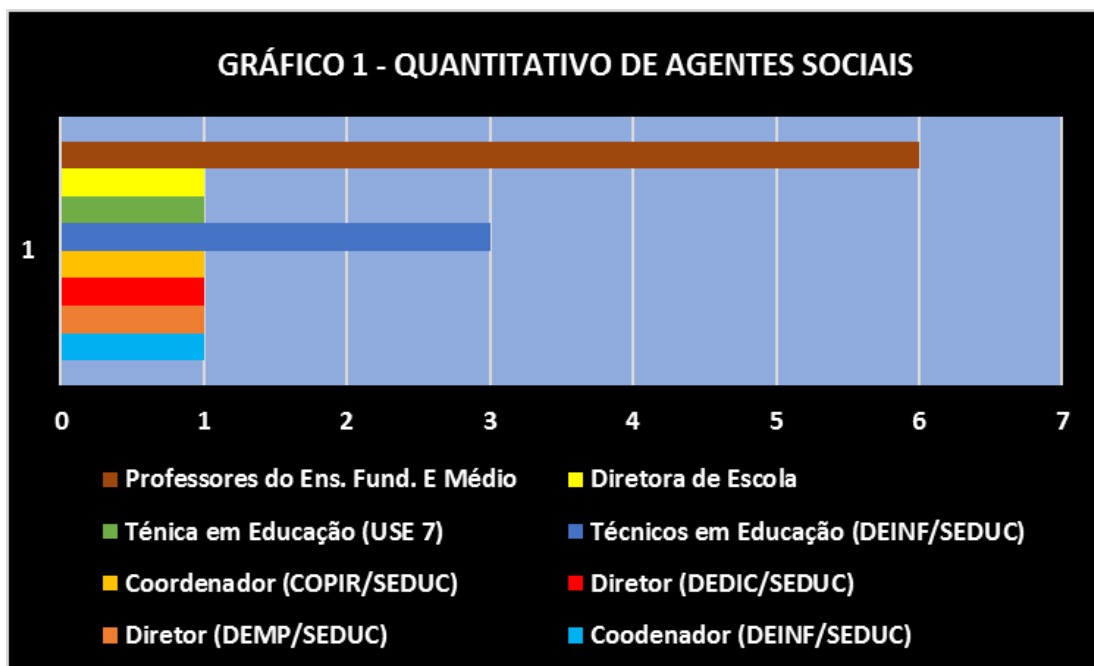
Os *enunciados* transcritos neste capítulo foram selecionados a partir do estabelecimento de um diálogo entre agentes sociais, no qual cada *enunciado* pode ser lido como contrapalavra, como forma de compreensão responsiva a outros *enunciados*, muitas vezes distantes no tempo e no espaço. Para explicitar as condições concretas em que os *enunciados* são proferidos, é necessário conhecer os agentes que enunciam e seus contextos de atuação, que contribuem para a construção do horizonte social desses agentes.

A perspectiva teórica que fundamenta esta tese tem nas relações de alteridade construídas na linguagem o cerne dos processos de produção de conhecimentos. Tais relações se estabelecem tendo como referência diferentes lugares que os agentes ocupam na sociedade, em momentos diversos de sua história e de onde proferem seus *enunciados*. Esses lugares definem um ângulo de visão possível a cada agente, num momento específico de sua caminhada (pessoal e profissional), sendo que é desse ângulo que seu excedente de visão complementa e dá acabamento ao outro.

Na introdução desta tese, ao abordar como construímos o objeto de pesquisa a partir da trajetória pessoal e profissional, buscamos explicitar nosso horizonte social e o que dele trazemos para o processo de construção de conhecimentos que é a pesquisa. Entretanto, pesquisar com o outro, tomando-o como agente desse processo, implica assumir que os agentes da pesquisa se expressam sobre o mundo a partir de seus horizontes sociais, de onde advêm experiências, expectativas, desejos. Compreender o que levou os agentes a se sentirem implicados pela pesquisa e nela permanecerem, investindo seu tempo e seu desejo num momento específico de suas trajetórias é uma questão relevante para explicitar o lugar de onde esses agentes ofereceram sua contrapalavra no processo da pesquisa.

Os agentes sociais que participaram da Política Curricular do Estado do Pará no período compreendido entre 2008 a 2012, eram servidores público estadual, lotados na

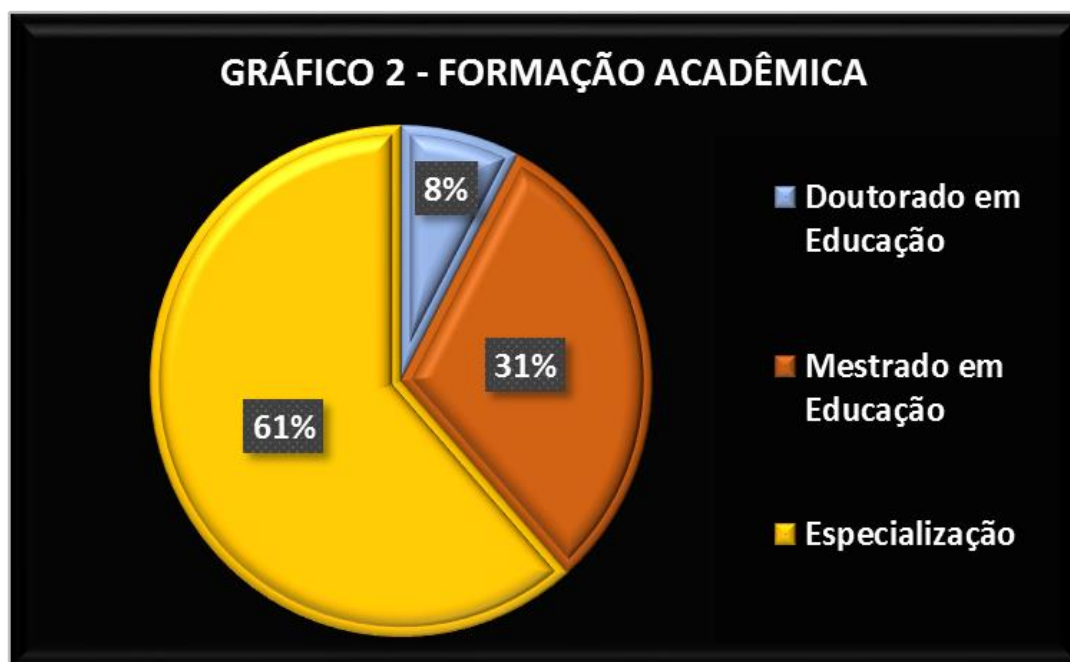
SEDUC, USE e Escolas. O quantitativo desses agentes encontram-se formados por 06 (seis) professores que lecionavam no Ensino Fundamental e Médio nas escolas públicas estaduais de Belém do Pará, 01 (uma) Técnica em Educação que atuou na USE 7, 01 (um) Coordenador da COPIR/SEDUC, 01 (um) Diretor da DEMP/SEDUC, 01 (uma) Diretora de Escola, 03 (três) Técnicos em Educação que atuavam na DEINF/SEDUC, 01 (um) Diretor da DEDIC/SEDUC e 01 (um) Coordenador da DEINF/SEDUC, como informa o Gráfico 1:



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo/2013

Como é possível observar, os agentes que participaram dessa pesquisa compõem dois grupos com características peculiares. Um primeiro grupo é aquele formado pelos agentes da SEDUC (Diretores, Coordenadores e Técnicos em Educação –DEMP/DEINF/SEDUC), os quais participaram da produção e sistematização do texto da Política Curricular do Estado do Pará. Num segundo grupo encontramos os agentes que se situavam no *contexto da prática* (Técnicos em educação, diretora de escola e professores da Educação Básica – USE/Escolas), ambos envolvidos no contexto de produção do texto político.

Na formação acadêmica desses agentes sociais identificamos diferentes níveis de ensino. Neste sentido, evidenciamos que em termos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* emerge o Doutorado em Educação com 8% e um expressivo número de agentes com Mestrado na área da Educação correspondente a 31%. Observamos, ainda que a maioria possui Pós-Graduação *Lato Sensu* em diferentes áreas do conhecimento, cujo percentual corresponde a 61%.



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo/2013

A Pós-Graduação *Stricto sensu* (Doutorado) apresenta o menor percentual. Nesse nível encontramos um agente da DEMP/SEDUC com essa titularidade e outro Técnico em Educação da DEINF/SEDUC em formação. O nível de Mestrado apresenta um percentual expressivo em relação à totalidade de agentes pesquisados. Nele, localizamos 04 Técnicos em Educação com essa titularidade. A maior parte dos agentes possui Pós-Graduação *Lato sensu*, neste nível encontramos 08 (oito) agentes, sendo 07 (sete) professores das áreas de conhecimento de Pedagogia, Letras, História, Geografia e Ciências Sociais e (01) um Coordenador da COPIR.

É válido ressaltar que na Pós-Graduação tanto em nível *Stricto Sensu*, quanto *Lato sensu*, encontramos somente uma Especialização na área de Saberes Africanos e Afro-brasileiros na Amazônia, o que reforça a necessidade de formação específica para o trato com as questões “raciais” com vista a contribuir para subversão de estereótipos cristalizadas no imaginário social brasileiro. O Quadro 5 demonstra de modo específico o campo de formação dos agentes.

QUADRO 5 – FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS AGENTES DA PESQUISA	QUANTITATIVO DE CURSO
Doutor em Educação	01
Pedagogo/Mestre em Educação	04
Pedagogo/Esp. Saberes Africanos e Afro-brasileiros na Amazônia	01
Letras/Esp. Adm. Escolar	01
Pedagogo/Doutorando em Educação	01
Letras e Artes/Esp. Literatura Amazônica	01
Letras/Esp. Estudos Linguísticos e Análise Literária	01
História/Esp. Estudos Culturais na Amazônia	01
História/Esp. Supervisão Escolar	01
Geografia/Esp. Informática Educativa	01
Ciências Sociais/Esp. Gestão Pública	01

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo/2013

A Pós-Graduação *Stricto sensu* foi realizada na área da Educação. Em termos *Lato sensu* há diferentes campos do conhecimento, tais como: Literatura Amazônica, Estudos Linguísticos e Análise Literária, Estudos Culturais com enfoque na Amazônia, área da Administração e Supervisão Escolar, Informática Educativa e Gestão Pública. Percebe-se um vasto campo de conhecimento, porém há ausência de estudos acerca das relações “raciais”. A possível ausência poderá inviabilizar os processos antirracistas necessários na micropolítica (BALL et al, 1992) da escola ou mesmo nos demais contextos que compõe o *ciclo de política* (idem, 1992).

As Instituições da qual os agentes sociais fazem parte já foram descritas. Quanto ao período ocupado no cargo e/ou tempo de serviço há uma variação temporal, conforme demonstra Quadro 7.

QUADRO 6

AGENTES SOCIAIS DA PESQUISA	PERÍODO - CARGO E/OU TEMPO DE SERVIÇO
Diretor (DEMP/SEDUC)	2008-2009
Diretor (DEDIC/SEDUC)	2007-2010
Coordenador (COPIR/SEDUC)	2001 (até a coleta de dados permanecia no cargo)
Coordenador (DEINF/SEDUC)	2011 (até a coleta de dados permanecia no cargo)
Gestora da USE 11 e Diretora de Escola	2007-2010 / 7 meses (Respectivamente)
Técnico em Educação (DEMP/SEDUC)	2009-2013
Técnico em Educação (DEINF/SEDUC)	2003-2009
Técnica em Educação (DEINF/SEDUC)	2006 (até a coleta de dados permanecia no cargo)
Técnica em Educação (USE 7)	2009 (até a coleta de dados permanecia no cargo)
Professora de Língua Portuguesa A	26 anos
Professor de História A	28 anos
Professor de História B	22 anos
Professora de Geografia	8 anos
Professor de Língua Portuguesa B	8 anos e 4 meses
Professora de Ciências Sociais	Não informado

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo/2013

Como é possível observar o Diretor da DEMP/SEDUC permaneceu no período compreendido entre 2008 e 2009. Já o Diretor da DEDIC/SEDUC continuou por maior tempo, especialmente entre 2007 a 2010 completando sua gestão no então Governo de Ana Júlia Carepa. O Coordenador da COPIR/SEDUC assumiu o cargo em 2001 e até a coleta de dados da pesquisa permaneceu no cargo, o que revela considerável experiência na SEDUC, sobretudo no campo das relações “raciais”. Neste mesmo período, a Diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Lauro Sodré exerceu sua função, com maior tempo na gestão da USE 11 e recentemente como Diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Lauro Sodré.

O Coordenador da DEINF/SEDUC, por sua vez iniciou sua gestão em 2011 e até a entrevista realizada continuava no cargo. O Técnico em Educação da DEMP/SEDUC e a Técnica da USE 7, desenvolveram suas atividades pedagógicas desde 2009 e ainda continuavam no assessoramento técnico-pedagógico, durante a pesquisa. O Técnico em Educação da DEINF/SEDUC permaneceu na função no período de 2003 a 2009. A Técnica

em Educação da DEINF/SEDUC assumiu a função desde 2006 e no decorrer da pesquisa ainda continuava nessa função.

Os professores do Ensino Fundamental e Médio apresentam maior número de anos na Rede Pública Estadual de Ensino. Podemos observar que a Professora de Língua Portuguesa A, possui 26 anos de Serviço Público Estadual em sala de aula. O mesmo ocorre com o Professor de História A que já atua a 28 anos na docência da Educação Básica. O Professor de História B, por sua vez, possui 22 anos de intensa atividade em sala de aula. Mas, ainda encontramos professores com menor número de anos no exercício da atividade docente, como a Professora de Língua Portuguesa B que enunciou que já atuava há 4 anos e oito meses na Escola Básica. Igualmente, a Professora de Geografia pronunciou que já tinha 8 anos de trabalho efetivo na sala de aula. A Professora de Ciências Sociais o período do cargo ou tempo de serviço.

Desse modo, evidenciamos a vasta experiência de professores no Ensino Fundamental e Médio, quiçá contribua para um ensino público de qualidade no Estado do Pará, que reconheça e valorize as *diferenças* no âmbito da escola e do currículo.

4.1.1 Autoclassificação racial dos agentes sociais

A autoclassificação racial dos agentes sociais seguiu o padrão do IBGE (branco, preto, pardo, indígena e amarelo), embora sejam construções culturais hegemônicas e difundidas possuem a pretensão de corresponder à realidade brasileira. As categorias de cor ou raça contribuem, direta ou indiretamente, para modelar e legitimar certo perfil identitário na população brasileira, ou seja, colaboram para a construção de fronteiras entre os grupos que compõem tal população. Essas categorias assumem seu papel de ferramentas do Estado, principalmente, ao auxiliarem na orientação, justificativa e/ou hierarquização das escolhas referentes à adoção das políticas públicas e à definição de seus beneficiários no Brasil (PETRUCCELLI, 2007; NASCIMENTO; FONSECA, 2013).

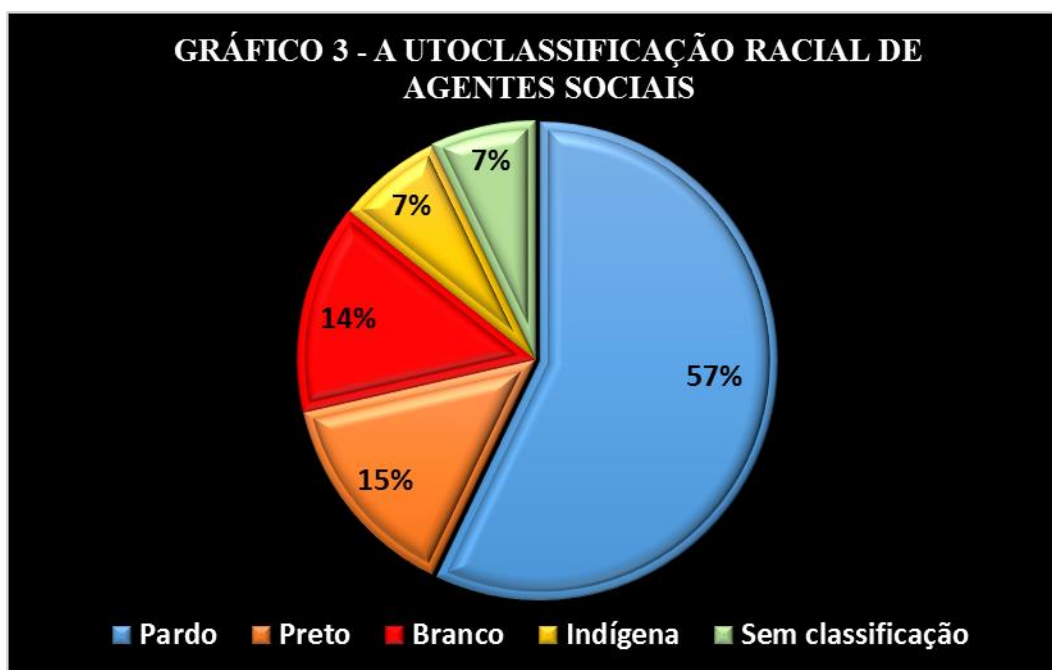
A autoclassificação dos agentes evidencia que 57% se autodeclararam pardos, 15% pretos, 14% brancos, 7% indígenas e sem classificação. Constatamos, que a maioria se autoclassificou da cor parda, superando o percentual da categoria branca, considerada majoritária em pesquisas recentes realizadas no Brasil (SILVA, 2005; CARVALHO, 2005). Contudo, o ideal de branqueamento (SKIDMORE, 1976) existente no Brasil, marca forte presença nos diferentes campos sociais, naturaliza o *racismo à brasileira* (TELLES, 2003) e seus perversos efeitos na construção da identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Para Schwarcz (2012, p.105):

[...] Nesse “status racial”, pardo não é preto nem branco, já que na prática se aproxima, na representação popular, dos negros. Estamos, portanto diante de uma categoria interna, oficializada pelo costume e dificilmente compreensível para aqueles que conhecem o país apenas de passagem.

Neste sentido, Schwarcz (2012, p.106) aponta que no país de tons e dos critérios fluídos à cor, é quase um critério de denominação, variando de acordo com o local, a hora e a circunstância. É isso também que faz com que “a linha de cor” (GUIMARÃES, 1999), no Brasil seja um atributo de intimidade e do fugidio na qual se distingue “raça oficial” e “raça social”. A existência de assimetria entre quem é classificado e quem classifica propicia o surgimento de dissensos no processo de reconhecimento da identidade étnico-racial.

É importante observarmos também que a categoria preto representa um percentual significativo e revelador se comparamos a outros estudos (CARVALHO, 2005), em que essa categoria é menos utilizada, ou invisibilizada. A menção a categoria indígena, apresenta-se em menor percentual, mas já consideramos um avanço frente à histórica invisibilidade de povos indígenas nos dados do IBGE, entre outras pesquisas. Outra característica desse estudo que merece ser lembrada é a sua preocupação em destacar, do conjunto das categorias menos frequentes, a categoria “sem classificação” que corresponde a uma percepção que não se enquadra nas categorias apresentadas pelo IBGE. O Gráfico 3 revela os dados da pesquisa:



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo/2013

Assim, podemos compreender que a definição de cores no Brasil, constitui-se mais do que um gesto alegórico, o ato vincula outros marcadores fundamentais para a conformação e o jogo de identidades.

A partir dos dados dos agentes iniciamos a análise sobre o *ciclo de política* (BALL et, 1992), considerando o *contexto de influência*, *contexto de produção do texto político* e contexto da prática.

4.2 Processo de produção do texto da Política Curricular do Estado do Pará

Nesta seção examinamos como se deu a produção da política curricular do Estado do Pará, considerando a produção do texto a partir dos *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2010, 2011) dos agentes que participaram dessa política. Nessa análise, a política curricular é apreendida como resultado de um processo de negociação (complexa), decorrente de um campo de disputas e acordos entre grupos. Essas disputas, para além da questão conceitual, impregnam textos de condições e intenções políticas que marcam sua produção. Neste sentido, os grupos que atuam nos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política.

Neste sentido, o processo de definição do texto envolve relações de poder e conhecimento, mas é sempre parcial. A esse respeito Maguire e Ball (2007, p.101-102) asseguram que “[...] algumas vozes, alguns modos de articulação e formas de associação são silenciadas. Certas possibilidades são oferecidas, outras são concluídas, algumas formas de pensar são empoderadas e encorajadas, outras são inibidas”.

Assim, no contexto de definição do texto político “[...] somente determinadas agendas e influências são reconhecidas como legítimas, somente certas vozes são ouvidas em qualquer momento” (BALL, 1994, p.16). Os textos políticos, portanto não estão fechados, seus significados e sentidos não estão fixados e são passíveis de interpretações e contestação, pois são, de alguma forma, vagos (BALL et al, 1992).

De igual modo, Lopes (2004) nos assegura que os textos produzidos na política curricular, não tem, portanto, sentidos fixos e claros, e a transferência de sentidos de um campo ao outro é sujeita a deslizamentos interpretativos e processos de contestação. Portanto, essas releituras não são homogêneas, mas reinterpretadas, adaptadas, produzem novos sentidos ao texto oficial, e não são meros implementadores de tais textos.

Neste campo em disputa pela definição do texto curricular, há um povoado de vozes de outrem, de opiniões, de posicionamentos individuais e de grupos sociais, construtora de

sentidos (BAKHTIN, 2010, 2011). Esse campo contestado, segundo a lógica de Bourdieu (2009) é delimitado pelos valores ou formas de capital que lhe dão sustentação. Nessas lutas são levadas a efeito as estratégias (não-conscientes) dos agentes que se fundam no *habitus* individual e dos grupos em conflito.

Tal interpretação, dá uma nova dinâmica à produção do texto da política curricular e incorpora “[...] processos de formulação de políticas [...] como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p.157). Neste processo há tensões, contradições/disputas e embates pela produção do texto da política curricular.

Os textos, portanto são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política (MAINARDES, 2006; LOPES; MACEDO, 2011). É com esse olhar que examinamos na seção a seguir relacionada aos grupos representados no processo de produção do texto curricular do estado do Pará.

4.2.1 Protagonismo de agentes e grupos na produção do texto da política curricular do Pará

A política curricular do Pará foi produzida a partir de uma rede de influências que envolve agentes organizados em diferentes grupos (produtores de discursos) em torno de demandas sobre os significados constituídos na política curricular do estado. A produção do texto curricular agrega interesses diversos e alianças que se materializam por meio de discursos que legitimam e dão significado a política de currículo.

Para Mainardes (2006b) o processo de formulação de textos políticos sofre muitas influências e agendas e apenas algumas delas serão reconhecidas como legítimas e incorporadas nos textos. Isso significa dizer que os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras devido à pluralidade de leitores.

A partir do entendimento de que os textos políticos são resultados de contestações e acordos examinamos os grupos representados no processo de produção da política curricular do Pará com o escopo de compreendermos o espaço de participação dos agentes envolvidos na construção do texto político.

Para o Técnico em Educação da DEINF/SEDUC os grupos foram distribuídos por Grupo de Trabalho (GT) de acordo com os níveis e modalidades de ensino. Neste sentido, corrobora:

Bem eu lembro que teve um grupo de trabalho para pensar a questão da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional, da Educação Quilombola, Educação Especial, enfim havia os GT específicos por níveis e também para as modalidades. Cada coordenadoria enviou para cada GT um representante para pensar e conceber uma política educacional de forma mais integrada e global (ENTREVISTA, 2013).

Aqui, há uma composição de grupos por níveis e modalidades de ensino. Percebe-se que a intenção é conceber uma política relacional que contemple os contextos local/global. Neste sentido, indica a necessidade de articulação entre os processos macro e micropolíticos (BALL et al, 1992; MAINARDES, 2006b) na política curricular do estado. Nesta lógica, confirma que o contexto da produção do texto político foi idealizado a partir da influência do contexto global e local.

Para o Coordenador da DEINF/SEDUC há uma expressiva participação de agentes no processo de discussão da política curricular. O enunciado aponta também para a organização de GT, de acordo com as modalidades de ensino e áreas de conhecimento. Aqui, é possível visualizar diferentes grupos, dentre eles a participação da comunidade quilombola, embora o agente não enuncie as comunidades representadas. Além disso, observamos também a participação de profissionais de Ensino Religioso e Arte envolvidos na disputa pela legitimação do texto curricular. Neste sentido, corrobora:

[...] Nós podemos perceber que há um grupo muito diverso [...] indígenas, quilombolas, população do campo, ribeirinhos e a população urbana, [...] associações de profissionais da educação [...] professores de Ensino Religioso, [...] Arte Educadores. No entanto, esses grupos passaram a ficar com participação menos frequente no processo e a SEDUC continuou o movimento de reorientação curricular, de construção do texto da política curricular (ENTREVISTA, 2013).

O enunciado sugere um processo que envolve a participação ativa de diferentes agentes e grupos em diversos tempos e espaços. Esses agentes fazem circular ideias, de modo a influenciar e definir essas políticas que muitas vezes ficam sem visibilidade no tocante a demanda desses grupos. São vozes que expressam ideias na intenção de serem difundidas no documento da política curricular.

A Técnica em Educação da DEINF/SEDUC apresenta outros grupos de agentes que participaram da produção do texto da política curricular do Pará. Para ela, os grupos em sua maioria se referem a agentes institucionais da UFPA, SEDUC, comunidade (pais e alunos), associações e sindicatos. Neste sentido, afirma:

[...] na universidade, então a situação política era favorável, inclusive [...] de envolver a rede de ensino. [...] o outro sujeito era a comunidade [...] extra-escolar, [...] comunidade de pais, [...] alunos, associações, movimentos sociais [...]. Além do grupo aqui de dentro (SEDUC), tinha outras representações [...] USE e URE [...]. Eram representantes principalmente dessas comunidades que não estavam dentro da SEDUC, mas estavam dentro do estado, da escola. A Universidade Federal do Pará naquele momento [...] estava presente com mais intensidade, além do SINPRO como representante de escolas particulares e o SINTEPP (ENTREVISTA, 2013).

Ao examinar mais detidamente os contextos ou as arenas em que a política é produzida (contexto de influência e produção) percebemos uma rede de inter-relações entre os diferentes agentes que participaram da produção do texto da política curricular. O *enunciado discursivo* (BAKHTIN, 2010, 2011) demonstra a articulação (situação favorável) entre a UFPA e SEDUC. Isso parece ter contribuído para o envolvimento da rede estadual de ensino, comunidade, representantes do Sindicato dos Professores no Estado do Pará (SINPRO) e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTEPP).

Nessas articulações, podemos identificar distintas representatividades e poderes, fortemente vinculadas de um lado pelo Estado, por meio da SEDUC em parceria com a UFPA e, por outro as instâncias representadas pelas associações, comunidades e sindicatos do Estado do Pará. Nessas articulações, também é possível focalizar a ação política desses grupos, cuja composição ampla permite a inclusão de vários grupos organizados da sociedade em espaços de tensões e disputas, conciliação de interesses nesse processo (complexo) de produção da política.

Para a Técnica em Educação da USE 7 os grupos representados na produção da política se referem aos agentes que atuam diretamente na escola e na SEDUC, entre eles, destaca: *[...] professores, técnicos, diretores [...] servidores, técnicos administrativos e representante da Secretaria [...] (ENTREVISTA, 2013).* De igual modo, a Professora de Geografia da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Souza Franco aponta: *[...] estavam presentes os professores, técnicos das escolas, técnicos da SEDUC e organizações sociais [...] (ENTREVISTA, 2013).* Aqui acrescenta-se a participação das organizações sociais, no entanto não há indicativo de sua representatividade.

Na concepção da Diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Lauro Sodré os grupos que estavam representados na produção do texto curricular constituíam: *[...] profissionais da educação, [...] sociólogos, [...] pesquisadores. [...] basicamente educadores, professores, diretores, estudantes [...] (ENTREVISTA, 2013).* Aqui, a agente acrescenta o

campo da sociologia e pesquisadores da área da educação como aponta os textos de apoio (vol I e II). Isso demonstra um amplo debate acerca da hegemonização do texto curricular.

O Coordenador da COPIR/SEDUC, por sua vez também afirma a participação dos professores, gestores (Diretores), mas aponta as fragilidades da participação de grupos no processo de produção da política, tais como os trabalhadores da educação (pessoal de apoio e os agentes administrativos). Para ele, esses agentes podem contribuir para a legitimação da política curricular. Neste sentido, registra:

E aí se levou em conta tantos profissionais de educação da Secretaria de Estado de Educação, [...] os professores das escolas dos mais variados municípios. [...] levou-se em conta também a contribuição da participação dos mais diversos gestores [...] das escolas. Mas, [...] ainda ficou a desejar, porque não se buscou ouvir outros trabalhadores da educação, como o pessoal de apoio das escolas, agentes administrativos, [...] são pessoas que trabalham na educação e, que são atores da política curricular, [...] instrumentos importantes na composição dessa política. [...] eles não tiveram uma participação direta, eles não foram ouvidos, não foram contemplados, não foram citados, construiu-se uma política curricular sem ouvir esses autores (ENTREVISTA, 2013).

Para o Coordenador da COPIR/SEDUC, nem todos os grupos foram contemplados no processo de produção do texto curricular. Esse aspecto é alvo de críticas pelo próprio Coordenador que não vê esses agentes representados (na sua integralidade ou em parte), o que se configura como parte do processo da política e da assimetria de poder que envolve as negociações em torno dos sentidos das políticas que são forjadas. Os antagonismos se fazem presentes, pois existem posições em conflito e disputa de hegemonia por propostas no âmbito da produção da política.

Com base em Ball et al (1992) compreendemos que a política curricular se constitui na incorporação de sentidos diferentes provenientes de um conjunto múltiplo de agentes, formado por aqueles que atuam nas políticas, nos diversos contextos de sua produção: prática, influência e definição de textos. Assim, entendemos o texto de definição da política curricular como representações dos processos de articulação entre diferentes grupos e agentes, entre outros grupos de interesse na política. Todos esses agentes movem-se pela perspectiva de hegemonizar a proposta por eles defendida, em processos de luta, tencionando vê-la como orientação curricular para as escolas de Educação Básica do Pará.

O enunciado do Professor de História A da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Augusto Meira, aponta também para a participação dos professores, mas acrescenta

ainda a participação da Secretária de Educação Iracy de Almeida Gallo Ritzmann (Bila) e grupos étnicos. Neste sentido, afirma:

Estavam os professores de várias disciplinas que se reuniram para iniciar a discussão. [...] estavam grupos [...] representando as etnias. [...] e teve a participação até da Secretária de Educação, a Bila [...] (ENTREVISTA, 2013).

Nesse enunciado, é possível perceber a participação de professores de diferentes áreas do conhecimento, inclusive de grupos representando as etnias. Neste aspecto, não há clareza ou especificidades dos grupos representados neste GT. Além disso, o Professor, ainda ressalta a participação da Secretária de Estado de Educação do Pará (2007-2009).

Ao que parece, trata-se de um texto que reconhece ter buscado uma polifonia (BAKHTIN, 2011), que cria ou recria, se manifesta com autonomia na tentativa de ser representativo. A complexidade desse processo se faz presente nos esforços, no desenvolvimento de acordos para a produção dos textos políticos, como também na interpretação dos significados atribuídos por parte dos diferentes agentes, tomando como base para isso “[...] suas histórias, experiências, habilidades, recursos e contextos” (BALL, 1994, p.16).

Outros agentes, como o Professor de Língua Portuguesa B da Escola Estadual de Ensino Médio Visconde de Souza Franco reconhece que não sabe informar a respeito dos grupos que estavam representados no processo de produção da política curricular do Pará. Assim, confirma: *Sinceramente, não sei lhe informar, [...] mas, a minha questão é fazer com que o estado enquanto regimentador das políticas de educação esteja mais preocupado, realmente com o desenvolvimento da educação (ENTREVISTA, 2013).*

Esse enunciado discursivo (BAKHTIN, 2010, 2011) semelha que a política está circunscrita centralmente no Estado, enquanto regimentador das políticas para a área da educação. Subjacente a isto, há uma preocupação com a noção de desenvolvimento da educação no Pará.

A esse respeito a I Conferência Estadual de Educação já apresentava um diagnóstico situacional da educação no Estado do Pará que revelou a situação degradante da educação paraense. Esse aspecto parece ter incentivado os gestores a repensar e reformular a educação a partir das diretrizes da política educacional do Pará.

Para o Diretor da DEDIC/SEDUC os grupos que estavam representados no processo de formulação da política curricular eram aqueles grupos políticos ligados ao PT. Sobre essa questão corrobora:

No geral da política [...] basicamente eram os grupos políticos ligados ao Partido dos Trabalhadores, [...] que dirigia a SEDUC. Os vários grupos políticos internos do partido dirigiam a Secretaria de Educação, esses grupos políticos [...] no aspecto da construção da política [...] tinham alinhamento maior, as dificuldades estavam nas relações internas de espaço e de poder [...] (ENTREVISTA, 2013).

Esse enunciado indica que lideranças partidárias influenciaram a produção da política curricular com atuação direta intermediada pelo PT. Destacamos que a hegemonia desse processo parece ser protagonizada por esse partido político, tanto nos discursos gerais da política, quanto na referência educacional. A luta política foi marcada pelas disputas internas com os agentes do próprio partido, o que desvela relações de conflitos e embates nas lutas em torno da hegemonização da produção do texto curricular.

Para o Diretor da DEMP/SEDUC os grupos que estavam representados para a formulação do texto curricular se referiam aos movimentos sociais e outros agentes da SEDUC que estavam envolvidos com a discussão do Ensino Médio (professores, gestores, técnicos, USE e URE). A esse respeito assegura:

[...] Houve uma forte presença dos movimentos sociais organizados [...]. Nunca houve na educação paraense uma presença tão grande de movimentos sociais na elaboração do documento. [...] foram de um debate muito intenso, onde diferentes grupos queriam ser representados [...]. Então, exigiram que fosse colocada [...] suas demandas [...], como os movimentos negros [...]. Já na discussão do Ensino Médio [...] o debate foi mais presente entre parte da academia e os setores da própria Secretaria de Educação, houve uma boa participação de professores, gestores, técnicos da Secretaria de Educação, das USE e URE (ENTREVISTA, 2013).

É possível perceber neste enunciado uma forte presença dos movimentos sociais na formulação do texto da política curricular. Mas, tais movimentos exigiram que suas demandas fossem contempladas na produção do texto político. Isso sugere um campo de conflitos e embates pela inserção de políticas que contemple a igualdade racial, entre outras e gerem *políticas pedagógicas* que visem à variedade da composição histórica da população brasileira.

De igual modo, a Professora de Língua Portuguesa A da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Augusto Meira aponta para expressiva participação de agentes na produção do texto curricular. A esse respeito confirma:

[...] No grupo onde eu estava inserida [...] tinha grupo de trabalhadores rurais. [...] Outro grupo de pessoas que alfabetizavam mulheres da periferia, que não tinham acesso a escolaridade. [...] Tinha também presente nessa sala aonde eu estava trabalhadores, aqui da cidade. Olha tinha um grupão, deu para perceber que tinham pessoas ligadas aos grupos políticos e [...] gestores presente também. Eu acho que tinham várias correntes [...] tinha representante da universidade [...] (ENTREVISTA, 2013).

Observamos uma ampla participação na produção do texto da política curricular, especialmente de trabalhadores rurais e urbanos, grupos políticos, gestores, várias correntes e representantes da Universidade na luta pela hegemonização do texto da política curricular, mas observamos nesse enunciado a ausência de grupos afro-brasileiros, mesmo considerando a obrigatoriedade dessa discussão no currículo. Do ponto de vista das relações “raciais” é uma inserção necessária considerando o *racismo à brasileira* (TELLES, 2003) que dissemina-se nos diferentes campos sociais.

Para o Técnico em Educação da DEMP/SEDUC há um envolvimento da SEDUC por meio da DEDIC para incluir a discussão acerca da temática afro-brasileira, indígena, meio ambiente na produção do texto curricular, além da discussão dos níveis e modalidades de ensino. A esse respeito revela:

[...] Diretoria da Diversidade que contempla índios e afro-descendência, [...] Educação Ambiental, [...] Ensino Fundamental, [...] Ensino Médio, [...] Jovens e adultos, [...] bem como a Educação do Campo (ENTREVISTA, 2013).

Há uma composição de grupos em disputa pela legitimação do texto curricular. É notória, dentre os grupos representados a participação de afro-brasileiros na produção do texto da política. Nesta direção, o Professor de História B da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Augusto Meira, também revela a participação dos movimentos sociais, especialmente do Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (CEDENPA). Além disso, expõe as fragilidades nas discussões e consolidação de propostas em relação ao grupo da educação, sobretudo de professores. Sobre essa questão aponta:

[...] Existiram muitos grupos [...], principalmente ligados a esquerda, grupos sociais, de movimentos sociais, principalmente do movimento negro. Estava muito envolvido na questão da produção dessa política [...] o CEDENPA, [...] ele é referência [...] como um grupo [...] bem organizado [...]. Eu não vi uma manifestação no sentido de organização, discussão [...] dentro do grupo da educação [...]. Agora, os grupos sociais mais organizados, como os negros e, outros grupos esses sim, mas entre os professores, não (ENTREVISTA, 2013).

O enunciado é revelador da participação de movimentos sociais na produção do texto curricular. Aqui, há uma representatividade dos movimentos sociais negro, como o CEDENPA. Neste sentido, o agente expõe sua importância na organização e discussão no processo de legitimação da política de currículo. Por outro lado, expõe nítida fragilidade do grupo de educadores (professores) na proposta do texto da política curricular.

Nota-se neste enunciado uma perda de espaço no grupo de educadores (professores) na discussão da produção do texto curricular, o que se mostra significativo para caracterização do processo da política de currículo paraense, pois constitui-se grupo protagonista, entre outros da política de currículo, com perspectiva de construção de uma nova hegemonia. Muito embora a existência dessa perda, isso não significa que ela tenha ocorrido sem conflitos, nem, muito menos, que tenha havido uma ausência desses protagonistas na política de currículo local, uma vez que os demais agentes entrevistados confirmam a participação desses professores nesse processo.

No âmbito nacional, constata-se mudanças no que diz respeito à ampliação das políticas públicas com cunho democrático voltadas à população negra, às mulheres, aos homossexuais e à juventude. Tais mudanças podem ser creditadas às ações dos movimentos sociais e à negociação com as estruturas das administrações públicas, em especial no que tange à defesa dos direitos do negro, ao antirracismo, às causas feministas e à juventude (RIBEIRO, 2009).

As exigências legais conferidas aos Sistemas de Ensino pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 003/2004 compartilham e atribuem responsabilidades entre os diferentes atores da educação brasileira para a elaboração e execução de políticas e planos educacionais como institui a LDB nº 9.394/96 (art. 10).

As políticas e planos no campo educacional com enfoque racial devem contribuir para extirpar o *ciclo* de discriminação e desigualdades raciais que se perpetuam por gerações no Brasil, bem como *desnaturalizar a dominação branca* no imaginário social da escola, currículos escolares, livros didáticos e paradidáticos de modo a combater as

estruturas/estruturantes que geram práticas e representações (BOURDIEU, 2010) no âmbito escolar e demais campos sociais.

Para Guimarães (1995-1996, p.91) “[...] o maior obstáculo à luta antirracista no Brasil continua sendo a invisibilidade do próprio racismo para os brasileiros brancos”. Coelho (2012, p.119) assegura que “[...] o sistema educacional tem sido um dos grandes responsáveis – sabemos não ser o único – pela perpetuação de índices de exclusão alarmantes [...] separando as populações *branca* da *não branca* [...], um campo em que as *diferenças* são estruturadas pelas *hierarquias sociais* (COELHO W.; COELHO, 2013; GUIMARÃES, 1999).

Essas relações hierárquicas demarcadas pelas funções associadas a cor, *raça*, características físicas, padrões estéticos, sexo, lugares sociais, cultura com fortes viés eurocêntricos servem para “naturalizar” as relações de dominação presentes na *estrutura do campo social* (BOURDIEU, 2010). Desnaturalizar tais hierarquias (*racismo*) é uma demanda dos movimentos sociais negro (entre outros agentes), sobretudo no processo de produção do texto curricular, o que mostra uma tendência a compreender a política curricular como um campo de luta e embate de projetos em constante disputa por diferentes, grupos, agentes e governos.

Para a Professora de Ciências Sociais da Escola Estadual de Ensino Médio Souza Franco a produção do texto curricular teve a participação de grupos indígenas. Desse modo, expressa:

[...] eu pessoalmente estava presente na construção da política para escolas indígenas. [...] Então, eu trabalhei diretamente com os grupos de indígenas, tinha grupos por região, esses indígenas vinham para participar das reuniões. Então, [...] tinham representantes trabalhando nessa construção, discussão deste documento (ENTREVISTA, 2013).

Esse enunciado aponta a participação de grupos indígenas na política de currículo paraense. Isso indica incorporar sua diversidade, intimamente associada a resistências e lutas. Um movimento de reivindicação por um espaço crescente para educação escolar indígena e sua inserção na política curricular do Pará a partir de parâmetros e diretrizes específicas, diferenciada, intercultural bilíngue.

Coelho. M e Coelho (2013) ao abordar sobre a legislação antirracista (Leis nº 10.639/03 e 11.645/08), ensino de História e os desafios da Diversidade apontam:

[...] a introdução das temáticas previstas nessas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 constitui uma inversão do percurso usualmente trilhado pelas políticas educacionais. Ambas as leis não decorreram da constatação, por parte do Estado, de uma fragilidade no sistema ou nas condições de oferta. Os dois instrumentos legais resultam de demandas de movimentos sociais. Nos dois casos, a luta contra as formas de discriminação e preconceito foi o elemento determinante.

Para os autores, a inserção das temáticas afro-brasileira e indígena no âmbito das políticas educacionais, especialmente curricular é resultante do esforço dos movimentos sociais. A demanda dos povos indígenas por acesso à educação escolar busca o reconhecimento, promoção de valores e visões de mundo diferenciada que poderá influenciar as propostas curriculares em disputa.

Assim, a atuação dos agentes e grupos que participaram da produção do texto curricular parece que transitou pelo reconhecimento das diversas identidades que participaram nas ações políticas e também pelas distintas posições assumidas pelos mesmos agentes. Nessas lutas é possível perceber as ambivalências entre grupos derivadas de diferentes posições e influenciadas também pelas inserções em grupos que defendem semelhantes propostas e suas relações de poder. Desse modo, as diferentes formas de atuação repercutem nas distintas posições assumidas pelos agentes, relacionadas aos diferentes propósitos que empreendem na luta política.

O Quadro 7 a seguir sintetiza os grupos representados na produção do texto da política curricular do Estado do Pará.

QUADRO 7 – PROTAGONISMO DE AGENTES E GRUPOS NA PRODUÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA CURRICULAR DO PARÁ

AGENTES ENUNCIADORES	ENUNCIÇÃO DISCURSIVA	CATEGORIAS DO PROCESSO ENUNCIATIVO DISCURSIVO
Técnico em Educação da DEINF/SEDUC	“[...] teve grupos de trabalho para pensar a questão da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional, da Educação Quilombola, Educação Especial. [...] para pensar e conceber uma política educacional de forma mais integrada e global”.	a) conceber uma política educacional de forma mais integrada e global; b) Grupo diverso; c) Comunidades que não estavam dentro da SEDUC, mas estavam dentro do Estado, da escola; d) Representantes da SEDUC; e) Organizações sociais; f) Profissionais da Educação, sociólogo e pesquisadores; g) Ficou a desejar, porque não se buscou ouvir outros trabalhadores da educação; h) Professores de várias disciplinas; i) Estado regimentador das políticas de educação; j) Grupos políticos ligado ao Partido dos Trabalhadores; k) Presença de movimentos sociais na elaboração do documento; l) Várias correntes e representante da universidade; m) Diretoria da Diversidade, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo; n) Envolvimento do CEDENPA; o) Grupos de indígenas.
Técnico em Educação da DEINF/SEDUC	“[...] teve grupos de trabalho para pensar a questão da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional, da Educação Quilombola, Educação Especial. [...] para pensar e conceber uma política educacional de forma mais integrada e global”.	
Coordenador da DEINF/SEDUC	“[...] Nós podemos perceber que há um grupo muito diverso [...] indígenas, quilombolas, população do campo, ribeirinhos e a população urbana, [...] associações de profissionais da educação [...] professores de Ensino Religioso, [...] Arte Educadores”.	
Técnica em Educação da DEINF/SEDUC	“Além do grupo aqui de dentro (SEDUC), tinha outras representações [...] USE e URE [...]. Eram representantes principalmente dessas comunidades que não estavam dentro da SEDUC, mas estavam dentro do Estado, da escola”.	
Técnica em Educação da USE 7	“[...] professores, técnicos, diretores [...] servidores, técnicos administrativos e representante da Secretaria [...]”.	
Professora de Geografia	“[...] estavam presentes os professores, técnicos das escolas, técnicos da SEDUC e organizações sociais [...]”.	
Diretora da Escola Estadual de Ens. Fund. e Médio Lauro Sodré	“[...] profissionais da educação, [...] sociólogos, [...] pesquisadores. [...] basicamente educadores, professores, diretores, estudantes [...]”.	
Coordenador da COPIR/SEDUC	“Mas, [...] ainda ficou a desejar, porque não se buscou ouvir outros trabalhadores da educação, como o pessoal de apoio das escolas, agentes administrativos, [...]”.	
Professor de História A	“Estavam os professores de várias disciplinas que se reuniram para iniciar a discussão”.	
Professor de Língua Portuguesa B	“[...] mas, a minha questão é fazer com que o estado enquanto regimentador das políticas de educação esteja mais preocupado, realmente com o desenvolvimento da educação”.	
Diretor da DEDIC/SEDUC	“No geral da política [...] basicamente eram os grupos políticos ligado ao Partido dos Trabalhadores, [...] que dirigia a SEDUC”.	
Diretor da DEMP/SEDUC	“[...] Houve uma forte presença dos movimentos sociais organizados [...] na elaboração do documento. [...]”	
Professora de Língua Portuguesa A	“[...] No grupo onde eu estava inserida. [...] Eu acho que tinham várias correntes [...] tinha representante da universidade”.	
Técnico em Educação da DEMP/SEDUC	“[...] Diretoria da Diversidade que contempla índios e afro-descendência, [...] Educação Ambiental, [...] Jovens e adultos, [...] bem como a Educação do Campo”.	
Professor de História B	“Estava muito envolvido na questão da produção dessa política [...] o CEDENPA, [...] ele é referência [...] como um grupo [...] bem organizado [...]”.	
Professora de Ciências Sociais	“Grupos de indígenas, [...] esses indígenas vinham para participar das reuniões. Então, [...] tinha representantes trabalhando nessa construção, discussão deste documento”.	

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo 2013

O Quadro 7 aponta os grupos representados na produção do texto da política curricular do Estado do Pará. Nele, podemos perceber um número expressivo de agentes na luta (concorrencial) pela legitimação da política de currículo. A participação dos movimentos sociais, especialmente movimento negro é recorrente nos *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2010, 2011). Isso nos leva a compreender a participação do movimento negro como protagonista necessário ao processo que leva a constituição de propostas pedagógicas antirracistas na produção do texto da política de currículo.

A participação de grupos na produção do texto curricular, ainda que no contexto de lutas políticas entra em interação com o discurso de grupos políticos como partidários do PT, movimento sociais, dentre os quais os agentes destacam o movimento negro (CEDENPA), comunidades quilombolas, povos indígenas. Essa interação se amplia com o diálogo dos sindicatos, trabalhadores rurais, entre outros.

Esse diálogo tecido nas muitas vozes, também se entrelaça com as vozes do grupo representado pela SEDUC, USE, URE, Diretoria da Diversidade, Educação Ambiental, Modalidade de Ensino da Educação de Jovens e Adultos, Educação do campo e agentes das Escolas Estaduais do Pará, tais como gestores, técnicos em educação, professores de diferentes áreas de conhecimento e alunos que atuam na Educação Básica e produzem resultados diversos na leitura do texto político.

A participação de grupos e agentes no texto da política curricular é significativa, mesmo que para alguns essa política ficou a desejar, pois nem todas as vozes na polifonia do texto curricular foram contempladas, o que revela o Estado como regimentador das políticas em educação e, conseqüentemente a evidencia de uma concepção estadocêntrica na política de currículo.

Os enunciados indicam um pertencimento constituído em função de diferentes lutas políticas. As posições dos agentes defendidas nos *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2010, 2011) se difundem nos variados espaços e grupos em que participam ou nos campos em ação (BALL, 1994). Assim, compreendemos que a incorporação dos diferentes *enunciados* no texto da política curricular é resultado de um complexo processo de negociação de sentidos em torno da produção do texto político pelos diferentes agentes e grupos sociais. Isso indica, que o texto curricular não está fechado, não tem um sentido fixo, mas, está submetido a interpretações e reinterpretações de sentidos, nos diferentes contextos marcados por uma variedade de interesses como sustenta Ball et al (1992).

A partir da análise do protagonismo de agentes e grupos na produção do texto da Política Curricular do Pará na sequência da análise, investigamos como o texto da política

curricular foi construído segundo os *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2010, 2011) dos agentes envolvidos nesse processo.

4.2.2 A construção da produção do texto curricular na *enunciação discursiva* dos agentes

Esta seção analisa como o texto da política curricular do estado do Pará foi construído. Partimos da análise empírica dos *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2010, 2011) dos agentes com o escopo de compreender o processo de construção da política curricular da rede estadual de ensino do Pará. Com base em Ball et al (1992) compreendemos que o contexto de produção dos textos é a arena onde os textos são produzidos por agentes que estão em disputa pelo controle da representação da política (consolidação de novas hegemonias).

Esse contexto abrange tanto as propostas que são oficializadas em documentos com o propósito de cristalizar determinada concepção de educação, quanto os comentários formais e informais que podem ser veiculados pela mídia ou algum outro canal de representação. Apesar de leis e documentos serem produzidos nessa arena, a política não é finalizada no momento em que um texto é sancionado, pois os textos políticos são intervenções textuais na prática, assim sendo, não podem esgotar-se no momento normativo como se o político fosse o ator por excelência na construção do currículo (PACHECO; PARASKEVA, 1999).

Neste sentido, os textos produzidos no contexto de produção da política curricular estão relacionados com a linguagem do interesse do público mais geral. Os textos políticos são vistos como “[...] representação da política [...]” (BALL, et al, 1992, p.21) e se constituem de múltiplas formas na intenção de representar a política (BALL, et al, 1992; MAINARDES, 2006, 2011; LOPES; LOPES, 2011), as quais não são constituídas em um ciclo prescritivo, mas por um ciclo contínuo constituído por contextos interligados (BALL, et al, 1992; PACHECO, 2003; BALL; MAINARDES, 2011; LOPES; MACEDO, 2011).

Do ponto de vista do *ciclo de políticas* (BALL et al, 1992), a construção do texto político, envolve agentes e grupos em diferentes contextos, o momento da construção dos discursos políticos ao nível dos principais grupos de pressão, a produção de diferentes textos, intervenção dos agentes no contexto da prática, efeitos da política, bem como atividades sociais e políticas de modo a contribuir para resolução/atenuação das desigualdades (BALL, et al, 1992; BALL; MAINARDES, 2011; MAINARDES, 2006; PACHECO, 2003; LOPES; MACEDO, 2011).

Na política curricular do estado do Pará a construção do texto da política curricular envolveu um percurso discursivo entre diferentes agentes em luta (concorrencial) pela legitimação do texto político, que foi sendo alterado no decorrer do mesmo processo de

elaboração da política, passando de um discurso mais amplo, em torno de uma “[...] concepção de educação democrática e com qualidade social [...]” (PARÁ, 2008e, p.29), para um discurso mais objetivo de como garantir no cotidiano das escolas essa proposta emancipatória (idem, 2008).

Os documentos da política, em grande parte, foram sistematizados pela equipe de sistematização da reunião de trabalho da UFPA, bem como pelos professores colaboradores das universidades públicas brasileiras (UFPA, UFG, UEPA), assessores, técnicos do MEC, técnicos da SEDUC, especialmente da SAEN, DEINF, DEMP e DEDIC, conforme as assinaturas que constam em tais documentos.

Aqui, podemos perceber uma ferramenta importante para apreender a dimensão simbólica da luta entre os diferentes grupos sociais pela legitimação da política curricular, o *capital cultural* (BOURDIEU, 2008, 2010), útil para definir e distinguir o diferencial de poder (real e *simbólico*) dos diversos grupos como exercício de legitimação da política. Lembramos que a posse desse *capital* (privilegio de poucos) revela a concorrência de diferentes grupos sociais para a aquisição de algo que sirva como elemento não somente de legitimação, como também de *distinção social* (BOURDIEU, 2008, 2009, 2010).

Convém ressaltar, que os diferentes grupos que atuam na sistematização do texto da política são providos de um *capital cultural* (qualificações intelectuais), sob forma de um estado incorporado (facilidade de sistematizar o texto da política) e institucionalizado (títulos acadêmicos), deixando o agente mais autônomo e com capacidade de ação, além disso, permite o reconhecimento social. Isso indica uma construção de interesses (alguns convergentes, outros divergentes) e agentes diversos que disputam ou tecem alianças entre si para conquistar a hegemonia do texto da política de currículo.

Assim, tencionamos compreender como essa política foi construída na concepção dos agentes que atuam na SEDUC e nas escolas. Para tanto, partimos de uma perspectiva relacional, interpretativa e menos determinista, pois consideramos os agentes que atuam na escola e sala de aula como decisores políticos que intervêm de modo ativo sobre a prática. Neste sentido, o discurso dos diferentes agentes possibilita-nos compreender a diversidade vozes que caracterizam o texto da política de currículo.

O Técnico em Educação da DEINF/SEDUC postula que o texto da política curricular foi construído com a contribuição dos grupos de sistematização. Segundo o agente:

[...] havia uns grupos de sistematização que procuraram sistematizar os debates que se deram nos GT. Esse grupo [...] se reunia para organizar determinadas formas incoerentes na redação final [...] até chegar o momento de fechar o texto final (ENTREVISTA, 2013).

No discurso da Técnica em Educação da DEINF/SEDUC a construção do texto curricular ocorreu por meio de reuniões, com a presença de pesquisadores da área da educação, instituições universitárias, SEDUC que contribuíram para a produção dos textos políticos. A esse respeito assegura:

A partir de reuniões [...] para substanciar uma discussão mais teórica [...] em termos de currículo. Vieram professores de fora [...] como Gaudêncio Frigotto, Marco Mello [...] que também é envolvido com movimentos sociais, a Universidade Federal do Pará, SEDUC, SEMEC. Primeiro foi o volume I do livro, [...] aí depois veio o volume II, isso foi um instrumento que foi para a rede. Logo, se juntou esses dois momentos para poder escrever a política (ENTREVISTA, 2013).

Para Lopes e Macedo (2011, p.259) “[...] uma política é frequentemente representada por mais de um texto e se estabelece num espaço, em que outras políticas estão em circulação [...]”. No caso da política curricular do Pará percebemos a influência de várias produções geradas a partir de negociações e acordos dos diferentes grupos que participaram desse texto político, dentre as quais destacamos: *Elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos (vol I e II)*, publicado em 2008, produções que contribuíram para a construção do texto da política de currículo do Pará.

É possível perceber nesse enunciado a contribuição de pesquisadores do campo da educação como Gaudêncio Frigotto¹⁷⁹, Marco Mello¹⁸⁰ e da Secretaria Municipal de Educação de Belém do Pará (SEMEC)¹⁸¹ no *contexto de influência*, portanto na mediação da orientação da política de modo a compor uma rede de cooperação para a produção do texto da política de currículo.

A Técnica em Educação da USE 7, por sua vez aponta que a construção do texto curricular se deu por meio das respostas de professores das escolas estaduais e pela

¹⁷⁹ Frigotto (2010) no livro: A produtividade da escola improdutiva aborda o eixo de análise e apreensão das relações entre os processos econômico-sociais e os processos educativos no contexto em que a crise atual do capitalismo mundial já apresentava fortes indícios. Sendo esta discussão de crucial importância para a compreensão da própria natureza e especificidade da educação.

¹⁸⁰ Historiador e Professor da rede pública de Porto Alegre/RS. Atuou na experiência da Escola Cidadã de Porto Alegre. Assessora movimentos sociais e populares e a reorientação curricular junto às administrações populares.

¹⁸¹ A Secretaria Municipal de Educação de Belém do Pará, implantou a proposta pedagógica denominada de Escola Cabana. Projeto em construção desde 1997, que pauta suas ações educativas no Movimento Cabano, no princípio da inclusão social e no ideário pedagógico Freireano.

elaboração de relatórios¹⁸². Este enunciado indica que essas respostas podem ter sido orientadas pelo documento do DRP que foram entregues as USE e URE como documento norteador do movimento de reorientação curricular (PARÁ, 2008c). Sobre essa questões corrobora:

A partir de respostas que foram feitas nas escolas e encaminhada as Unidades URE e USE, no nosso caso USE 7, foi constituído e sistematizado um grande relatório e encaminhou-se para a Secretaria de Educação. Os cadernos que a gente tem [...] produzido, eu não vou te dizer que esses cadernos são resultados do que nós escrevemos [...], mas eu tenho certeza que [...] a política tem pautado um bocado do que nós temos aqui, mas foi feito pelos próprios técnicos da Secretaria de Educação naquele momento (ENTREVISTA, 2013).

Aqui, observamos uma *interação dialógica* (BAKHTIN, 2010, 2011) entre agentes (produtores do texto) e suas intersubjetividades. Na visão bakhtiniana a intersubjetividade é anterior a subjetividade, a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto (BAKHTIN, 2010; 2011; BARROS, 2005; BRAIT, 2007, 2005).

Ao que parece a construção do texto curricular ocorreu por meio de uma consulta aos agentes da escola, cujas propostas foram encaminhadas a SEDUC por meio de relatório e/ou cadernos. Desse modo, é possível perceber que o texto político, em parte foi incorporado no texto da política, sobretudo quando se evidencia o discurso: “[...] a política tem pautado um bocado do que nós temos aqui [...]” (ENTREVISTA, 2013). Isso sugere que os agentes situados no contexto da escola são produtores de discursos políticos que legitimam e dão significado as práticas curriculares no cotidiano escolar (BALL et al, 1992).

Para o Professor de História A da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Augusto Meira a política curricular foi construída por meio de debates, seleção de textos como orientadores para a discussão dos professores no contexto da prática. A esse respeito revela: *[...] através de estudos, debates, escolhas de textos que seriam utilizados como indicativo para as escolas em termos de tema para serem discutidos com professores [...]* (ENTREVISTA, 2013).

Para o Técnico da DEMP/SEDUC a construção do texto político se deu por meio de estudos nos GT, participação de professores e influência do grupo de sistematização. Neste sentido, enuncia:

¹⁸² É válido ressaltar que recorremos a SEDUC, URE e USE na intenção de encontrarmos o referido relatório com a sistematização da concepção de currículo empreendida pelos agentes que atuam nas escolas. Mas, não encontramos nenhum registro sobre essa questão.

[...] primeiro nós tivemos momentos de estudos nos grupos de trabalho. Então, nos diversos grupos [...], vários professores puderam está no processo produtivo, discutindo parte daquilo que a equipe de sistematização apresentou [...]. Houve ainda, a escolha de alguns membros para estar nesse debate [...] que vieram [...] de algumas escolas, que também contribuíram. Mas, a equipe maior de sistematização [...] era de pessoas que estavam na Secretaria de Educação (ENTREVISTA, 2013).

Nesses enunciados identificamos o papel dos agentes na luta pela consolidação de novas hegemonias no texto político quiçá a ampliar os espaços de produção e circulação de propostas nas quais estão presentes processos de negociação e conflito.

O Professor de Língua Portuguesa B da Escola Estadual de Ensino Médio Visconde de Souza Franco, por sua vez acredita que a construção do texto da política curricular ocorreu por meio da convocação do corpo docente. Neste sentido, menciona: *[...] eu acredito que tenha sido convocado o corpo docente [...] para produzir esse texto [...]* (ENTREVISTA, 2013).

Para Ball (1998) os textos curriculares não encerram em si mesmo os sentidos, estão abertos, às múltiplas interpretações, pelas leituras possíveis realizadas pelos diferentes agentes em contextos nos quais esses textos circulam.

O Coordenador da COPIR/SEDUC aponta que a construção do texto curricular se deu por meio de construções internas e grupo de reorientação curricular. Abaliza também que o grupo se baseou em outros modelos de política de currículo, além de discussões, encontros e sistematização de propostas pelo grupo de sistematização da SEDUC. Desse modo, assegura:

Essa construção se deu a partir das contribuições interna. [...] Aqui nós iniciamos um grupo para reorientação curricular. Esse grupo se estendeu durante muito tempo, passou por várias gestões, direções se discutindo. Se estudou muito, buscou-se inclusive se espelhar em outros modelos para que a gente chegasse ao entendimento que era essa política curricular para o estado do Pará. Então, a construção dela foi se dando através dos resultados dessas discussões, desses encontros [...]. Então, no final houve um grupo que buscou sistematizar todas as informações, resultados, nossos encontros, das nossas discussões até chegar ao centro da política (ENTREVISTA, 2013).

Esse enunciado indica que a construção da política curricular teve influência local (SEDUC – grupo de reorientação curricular, grupo de sistematização) e nacional (modelos de política curricular). Sob esse aspecto, conjecturamos que esses modelos de política se referem

aqueles desenvolvidos pelos partidos de esquerda comandado pelo PT¹⁸³, como a Escola Cidadã de Porto Alegre (RS), a Escola Plural de Belo Horizonte (MG), Escola Cabana de Belém (PA), entre outras políticas educacionais, que “[...] instituiu política de redistribuição que resultaram em melhorias materiais significativas para os cidadãos mais carentes da cidade” (GANDIN; APPLE, 2002, p.261).

Para o Diretor da DEDIC/SEDUC a construção do texto da política curricular ocorreu por meio de seminários, grupos de trabalho sob a coordenação das USE e URE. Além disso, aponta o grupo de sistematização da política curricular, sendo este instituído por coordenadores da SAEN, DEINF, DEMP. A esse respeito revela:

[...] A partir dos grandes debates ele foi sistematizado. Nós constituímos uma equipe dentro da própria SEDUC para sistematizar a proposta a partir dos seminários, dos trabalhos em grupo pelas URE e USE. Esse material chegou na própria Secretaria de Educação e com [...] as várias coordenadorias do Ensino Fundamental e Ensino Médio, Secretaria Adjunta de Ensino, nós sistematizamos [...] com a coordenadoria, os diretores e os Secretários Adjuntos a proposta [...] (ENTREVISTA, 2013).

Na concepção do Diretor da DEMP a SEDUC assumiu o compromisso pela construção da política a partir das Conferências realizadas no Pará. Para ele, a construção da política seguiu a orientação da SAEN, sendo coordenada e sistematizada pelas diretorias (DEMP, DEINF, DEDIC). Os procedimentos utilizados para sistematização dos textos foram: construção de documento básico, encaminhamento desse documento as USE e URE para a leitura dos professores, reunião nas URE, debates nas escolas e finalização do documento. Neste sentido, o enunciado aponta:

A partir das Conferências a Secretaria de Educação se colocou na tarefa de construir essa política. A Secretaria de Educação é organizada em três diretorias: Secretaria Adjunta de Ensino, Diretoria de Educação Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional e Diretoria de Diversidade Inclusão e Cidadania. Cada uma dessas diretorias elaborou um documento básico e estruturou um único documento. Tinha algumas orientações gerais da Secretaria Adjunta de Ensino, como um documento básico por Diretoria. E, este documento foi encaminhado para as USE, URE em quantidade suficiente para que todos os professores [...] pudessem ler. Então, [...] foram organizadas reuniões e debates nas URE e escolas [...],

¹⁸³ OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Mariza (Orgs.) Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de Educação Básica. Belo Horizonte, Autêntica, 1999. ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, políticas e práticas. Campinas, São Paulo. Papirus, 1999. GANDIN, L.; APPLE, M. Desafiando o neoliberalismo, construção da democracia: a criação da escola cidadã. Jornal da Política de Educação. Porto Alegre, v.17, n.2, p. 259-280, 2002.

foram sugeridos e orientados alguns procedimentos. E, logo [...] encaminhado para organização dos profissionais da educação vinculados a SEDUC. Tanto que na primeira rodada as Diretorias produziram os documentos a partir daquelas contribuições. [...]. O documento teve mais uma rodada de debate e depois sua finalização [...] (ENTREVISTA, 2013).

Na construção do texto da política curricular é possível perceber uma articulação entre a SAEN, DEMP, DEINF, DEDIC, URE, USE e escolas. Isso indica uma ampla participação coletiva dos agentes do campo educacional em um complexo terreno de lutas com fins de sistematizar propostas e ações coletivas. A compreensão que nos parece ter sido buscado é a inversão de sentidos (de baixo para cima) quando destaca o campo da prática nessa produção.

Nesses processos de articulação, é essencial considerar as possibilidades de que os sentidos atribuídos à política sejam transferidos nos vários contextos de produção da política e que nesse processo ocorram deslizamentos interpretativos e processos de contestação (BALL, et al, 1992), capazes de dar uma nova dinâmica à produção do discurso da política.

Para a Diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Lauro Sodré o texto da política curricular [...] *foi construído por um grupo que representava todos [...], após as reuniões das conferências se reuniam e elaboravam o texto que foi finalizado e publicado (ENTREVISTA, 2013).* Nesse discurso, o enunciado aponta para a participação de um grupo (sem definição institucional) na construção do texto da política. Revela também que após as Conferências o texto foi elaborado, finalizado e publicado. Neste aspecto, a impressão que temos é um processo aligeirado da construção da política, mas com a participação de um grupo representado as diferentes vozes, agentes de seus próprios discursos (BAKHTIN, 2011).

Para a Professora de Língua Portuguesa A da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Augusto Meira, a política curricular foi construída por meio debates ocorridos em subgrupos e a definição de propostas curriculares sucedidas em um grupo maior (aqui entendido como plenária). Neste sentido, afirma:

[...] o texto da política foi construído com a contribuição de cada subgrupo. Essa contribuição foi levada para o debate em um grupo grande. [...] Assim, o debate se deu primeiro num grupo menor e depois [...] a gente levou as nossas contribuições para um grupo grande que [...] discutiu e daí saiu o texto (ENTREVISTA, 2013).

O Coordenador da DEINF/SEDUC, por sua vez aponta que o texto da política curricular foi construído com a influência dos documentos nacionais, tais como as Diretrizes e outros documentos (não identificados). De igual modo, ao enunciado anterior afirma, que a

construção do texto político seguiu a dinâmica de discussão em subgrupos e posterior plenária. Desse modo, corrobora:

[...] foi construído [...] primeiramente, com a discussão das diretrizes nacionais, documentos nacionais, documentos que deram o norte para as discussões. Posterior à discussão e análise dos documentos nacionais, criamos diversos grupos de professores e de profissionais da educação que começaram a elaborar esse texto dentro dos grupos, depois era submetido a uma plenária maior através da socialização desse texto (ENTREVISTA, 2013).

Observamos que estes enunciados indicam o reconhecimento das diferentes contribuições de grupos com seus discursos na construção de articulações políticas em torno de uma proposta curricular. A pluralidade de sujeitos e grupos com os discursos que são por eles produzidos e difundidos acaba por ser expresso de forma híbrida (DIAS, 2009; LOPES; MACEDO, 2011).

No discurso da professora de Ciências Sociais da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Souza Franco a construção do texto da política curricular se deu por meio do respeito às peculiaridades regionais, a diversidade étnica e as questões legais. A esse respeito, assinala:

[...] no grupo que eu estava inserida na época [...] foi se construindo [...] com peculiaridade, porque tem a questão regional, as questões da diversidade étnica de cada grupo. Então, buscou-se o respeito [...] e a garantia do que estava na Constituição até nas últimas resoluções e decretos [...] (ENTREVISTA, 2013).

Esse enunciado revela a participação de grupos (não identificados) na produção do texto da política curricular. Nesse discurso, a ideia predominante tem destacado as peculiaridades regionais, a diversidade étnica e a legislação brasileira que materializa a proposta curricular. Percebe-se um discurso focado nas políticas de inclusão, isso implica uma compreensão não-verticalizada dessa produção e a necessária incorporação de análises sobre as concepções de sujeitos e grupos sociais, a partir dos textos e discursos produzidos e difundidos por eles nos contextos de produção da política curricular.

No discurso do Professor de História B da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Augusto Meira se evidencia uma preleção a grupos historicamente estigmatizados na luta pela constituição de propostas curriculares em meio a um processo complexo de articulação discursiva que envolve tensões e conflitos. A esse respeito enfatiza:

No meu entendimento foi construído mais pelos grupos que se achavam prejudicados, é o caso dos grupos dos negros, a pressão mais veio daí das minorias, foram os grupos dos negros, dos homossexuais, das prostitutas, desses grupos assim, porque envolve uma questão de igualdade, uma política para a igualdade. Logo, os grupos estavam mais interessados na construção desse texto. (ENTREVISTA, 2013).

As políticas são vistas como processo de negociação, nos quais momentos como os dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o processo de implementação são associados. Podemos constatar nesse enunciado a participação de grupos na luta (processo de negociação) pela inclusão de demandas na política de currículo para negros, homossexuais e prostitutas, ou seja, política para igualdade racial.

A despeito dessa participação e da política igualitária, é possível perceber um sutil racismo, sobretudo quando o agente acrescenta em seu discurso: [...] *foram os grupos dos negros, dos homossexuais, das prostitutas, desses grupos assim [...]* (ENTREVISTA, 2013), parece que se trata de uma discussão fora do estatuto da Lei, ou da realidade social brasileira, uma questão privada¹⁸⁴.

Neste sentido, Schwarcz (2012, p.115 – grifo nosso) nos orienta:

[...] raça sempre foi um tema discutido entre pessoas e fora do estatuto da lei: uma questão privada, mas que interfere, amplamente, na ordem pública, *ou nas políticas educacionais brasileiras*. Nessa sociedade marcada pela desigualdade e pelos privilégios, “a raça” fez e faz parte de uma agenda nacional pautada por duas atitudes paralelas e simétricas: a exclusão social e a assimilação cultural.

Apesar do visível quadro de desigualdade estrutural no Brasil e de grande parte da população permanecer alijada de cidadania, a convivência racial é paradoxalmente inflacionada sob o *signo* da cultura e cada vez mais reconhecida como um ícone nacional (SCHWARCZ, 2012).

Em outro discurso como da Professora de Geografia da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Visconde de Souza Franco, é possível perceber as demandas raciais na construção da política de currículo. Para ela, a política foi construída [...] *a partir de discussões de segmentos [...]* eu estava mais presente na questão do movimento negro que

¹⁸⁴ Para Schwarcz (2012) no Brasil, “privado” não seria uma categoria imediatamente contraposta a “público”, ao menos no sentido tradicional do termo. Em face de uma concepção frágil do estado de um uso débil das instituições públicas, a esfera privada parece referir-se a família extensa e não ao indivíduo que permanece distante da lei. Neste âmbito, não foram poucos pensadores que atentaram para essas questões: Sérgio Buarque de Holanda, por exemplo chamava atenção para um traço definido da cultura brasileira *o homem cordial*, na expressão de Ribeiro Couto. Roberto Da Matta, mostra no Brasil a existência de uma *sociedade dual* (mundo dos “indivíduos” sujeitos a lei e de outro de “pessoas”), para os quais os códigos seriam apenas formulações distantes e destituídas de sentido.

construiu o texto da política com alguns participantes que foram para essas reuniões (ENTREVISTA, 2013).

Para Muller e Coelho (2014, p.42) “[...] as conquistas alcançadas pelos negros estão inscritas aos seus movimentos de luta e resistências, como foi sob o regime da escravidão, e o não reconhecimento por parte do estado brasileiro do racismo no Brasil”. Certamente, outras conquistas no campo jurídico foram demandas pelas lutas dos movimentos sociais negros como a CF/88, a Lei nº 10.639/2003, Parecer CNE/CP nº 01/2004, Parecer CNE/CEB nº 2/2007¹⁸⁵, Lei nº 11.645/2008, Estatuto da Igualdade Racial (MULLER; COELHO, 2014).

Na concepção de Muller e Coelho (2014, p.45 – grifo nosso) as ações decorrentes da legislação vigente devem ser vistas como “[...] uma política pública, em sua definição original e não mera ação provisória do governo, com vista a enfrentar as problemáticas advindas *do contexto de influência e produção do texto político à prática.*

O que podemos evidenciar sobre a construção da política curricular do Pará a partir dos *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2010, 2011) dos agentes, é que essa construção enfatizou os processos macro (Instituições federais, modelos de políticas educacionais no Brasil, documentos nacionais, entre outros) e micropolíticos, neste aspecto destacamos a ação dos profissionais da escola, especialmente técnicos em educação, professores, movimentos sociais, associações etc.

O Quadro 8 a seguir sistematiza os *enunciados discursivos* dos agentes sobre a construção do texto da política curricular.

¹⁸⁵ Este Parecer foi aprovado em 31 de janeiro de 2007, tendo como relator Wilson Roberto de Matos, que dispõe sobre a abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, definiu pela inclusão na Educação Infantil, entendendo-a como uma “necessidade indiscutível” (MULLER; COELHO, 2014).

QUADRO 8 – CONSTRUÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA CURRICULAR DO PARÁ NA ENUNCIÇÃO DISCURSIVA DOS AGENTES

AGENTES ENUNCIADORES	ENUNCIADOS DISCURSIVOS	CATEGORIAS DO PROCESSO ENUNCIATIVO DISCURSIVO
Técnico DEINF/SEDUC	“[...] havia uns grupos de sistematização [...]. Esses grupos [...] se reuniam para organizar determinadas formas incoerentes na redação final [...] até chegar o momento de fechar o texto”.	a) Grupos de Sistematização;
Técnica DEINF/SEDUC	“A partir de reuniões [...] para substanciar uma discussão mais teórica [...] em termos de currículo”.	b) A partir de reuniões para substanciar discussão teórica em termos de currículo;
Técnica USE 7	“[...] foi constituído e sistematizado um grande relatório e encaminhou-se para a Secretaria de Educação”.	c) Constituição e sistematização de relatório;
Professor de História A	“[...] através de estudos, debates, escolhas de textos que seriam utilizados como indicativo para as escolas [...]”.	d) Estudos, debates, escolhas de textos;
Técnico da DEMP/SEDUC	“[...] primeiro nós tivemos momentos de estudos nos grupos de trabalho. Houve ainda, a escolha de alguns membros para estar nesse debate [...] que vieram [...] de algumas escolas [...]”.	e) Convocação do corpo docente;
Professor de Língua Portuguesa B	“[...] eu acredito que tenha sido convocado o corpo docente [...] para produzir esse texto [...]”.	f) Grupo de reorientação curricular;
Coordenador da COPIR/SEDUC	“[...] Aqui nós iniciamos com um grupo para reorientação curricular [...]. Se estudou muito, buscou-se, inclusive se espelhar em outros modelos para que a gente chegasse ao entendimento que era essa política curricular para o Estado do Pará”.	g) Buscou-se se espelhar em outros modelos de Política;
Diretor da DEDIC/SEDUC	“[...] A partir dos grandes debates ele foi sistematizado. Nós constituímos uma equipe dentro da própria SEDUC para sistematizar a proposta a partir dos seminários, dos trabalhos em grupo pelas URE e USE”.	h) A partir das Conferências;
Diretor da DEMP/SEDUC	“A partir das Conferências a Secretaria de Educação se colocou na tarefa de construir essa política. [...] Cada Diretoria elaborou um documento básico e estruturou um único documento”.	i) Elaboração do documento básico;
Diretora da Escola Estadual de Ens. Fund. E Médio Lauro Sodré	“[...] Após as reuniões das Conferências se reuniam e elaboravam o texto que foi finalizado e publicado”.	j) Discussão das Diretrizes Nacionais e documentos nacionais;
Professora de Língua Portuguesa A	“[...] o texto da política foi construído com a contribuição de cada subgrupo. Essa contribuição foi levada para o debate em um grupo grande”.	k) Peculiaridade, questões regionais e diversidade étnica;
Coordenador da DEINF/SEDUC	“[...] foi construído [...] primeiramente, com a discussão das diretrizes nacionais, documentos nacionais, documentos que deram o norte para as discussões”.	l) Grupos que se achavam prejudicados: negros, homossexuais, prostitutas;
Professora de Ciências Sociais	“[...] no grupo [...] foi se construindo [...] com peculiaridade, porque tem as questões regionais, as questões da diversidade étnica de cada grupo”.	m) Política para igualdade;
Professor de História B	“[...] No meu entendimento foi construído mais pelos grupos que se achavam prejudicados, [...] foram os grupos dos negros, dos homossexuais, das prostitutas [...], porque envolve uma questão de igualdade, uma política para a igualdade”.	n) Movimento negro.
Professora de Geografia	“[...] a partir de discussões de segmentos [...] eu estava mais presente na questão do movimento negro que construiu o texto da política com alguns participantes [...]”.	

Fonte: Pesquisa de campo/2013

O Quadro 8 aponta como o texto da política curricular foi construído a partir dos *enunciados discursivos* dos agentes (BAKHTIN, 2010, 2011). Nele, evidenciamos que no *contexto de influência* (BALL, et al, 1992), essa construção baseou-se em modelos de políticas educacionais desenvolvidas no Brasil pelo Governo Popular com perspectiva

emancipatória, como a Escola Cidadã de Porto Alegre e a Escola Cabana de Belém do Pará. Nesse contexto, percebemos também a influência das Conferências Estadual e municipais realizadas no Estado do Pará que apresentaram diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas para a educação paraense.

Em adição, o *contexto de produção do texto* (BALL, et al, 1992) curricular deu-se por meio da influência em âmbito nacional e local. Em âmbito nacional podemos perceber a influência das Diretrizes Curriculares Nacionais, documentos nacionais, além da Política para Igualdade Racial. Em âmbito local foi produzido o documento base pelos Diretores da (DEMP, DEINF, DEDIC) e Coordenadores (DEINF, COPIR) da SEDUC.

A construção do texto da política curricular deu-se por meio do movimento de reorientação curricular, este caracterizado no documento da política como um processo de produção coletiva, em que as vozes dos agentes no *contexto da prática* (BALL, et al, 1992), ao que parece foram “ouvidas”. Além disso, a construção do texto da política de currículo efetivou-se por meio de estudos, debates, escolhas de textos, reuniões com discussões teóricas acerca do currículo.

A produção do texto curricular considerou as peculiaridades regionais e a diversidade étnico-racial. Além disso, percebeu-se a participação de grupos historicamente estigmatizados como negros, homossexuais e prostitutas nesse complexo processo de legitimação da política curricular. Os diferentes discursos que concorrem na construção da base curricular reforça ainda mais o caráter híbrido dessa política. A incorporação dos diferentes discursos no documento curricular é resultado de um complexo processo de negociação de sentidos em torno das políticas pelos diferentes agentes e grupos sociais.

Os textos da política curricular foram sistematizados por diferentes grupos e agentes, ao que parece na inter-relação SEDUC, URE, USE e escolas com apreciação de relatório advindos das USE e URE. Essa complexa produção acaba por transformar esses textos em ambivalentes, marcados pela presença de discursos com variados sentidos, proposições com diferentes sentidos, resultando em documentos curriculares híbridos, garantindo desse modo uma possível legitimidade do texto diante de uma comunidade reconhecida.

A partir da análise realizada sobre a construção do texto da política curricular na seção a seguir investigamos as concepções que o texto da política curricular expressa sobre relações “raciais”, foco de nosso estudo.

4.2.3 As concepções da política curricular do Estado do Pará sobre relações “raciais”

Esta seção analisa as concepções da política curricular do Estado do Pará sobre as relações “raciais” a partir dos *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2010, 2011) dos agentes que participaram desse processo político. A análise segue a orientação teórico-metodológica do *ciclo de políticas* com base em Ball et al (1992).

A Política Nacional para Igualdade Racial¹⁸⁶ (PNPIR) tem se dedicado a contribuir para redução das desigualdades raciais no Brasil, promover o acesso (e permanência) à educação com vista à valorização do patrimônio histórico cultural brasileiro (BRASIL, 2003). Neste sentido, as políticas curriculares para igualdade racial têm buscado por meio de disputas e acordos entre movimentos sociais, governo e agentes que atuam no contexto da prática a história e cultura afro-brasileira e africana no currículo das escolas brasileiras.

Tal perspectiva comporta refletir sobre os problemas estruturais na sociedade brasileira, entre os quais se destacam a evidencia incontestável do racismo, a riqueza da representação com relação à *cor* e o quanto sua definição é problemática, a maneira como a imagem de uma nação mestiça e branqueada foi se tornando um grande senso comum (SCHWARCZ, 1993, 2012; GUIMARÃES, 1999, 2002), que se acomoda às novas dinâmicas sociais e tem impacto direto nas políticas educacionais no Brasil.

Embora, o Estado nacional seja pluriétnico e multicultural como afirma a Subprocuradora Geral da República Deborah Duprat, esse imaginário social repercute de forma branda, silenciada, como expressão de foro íntimo (esfera privada) nos textos das políticas curriculares brasileiras (PCN, Diretrizes Nacionais Gerais para Educação Básica, para citar algumas). Isso reflete sobremaneira nos diferentes contextos que compõem a política de currículo e no modo como esses discursos são recontextualizados no *contexto da prática*.

Diante dos *enunciados* sobre as relações “raciais” nos textos curriculares, procuramos nesta análise compreender as concepções que o texto da política curricular expressa sobre relações “raciais”. Neste sentido, o Técnico em Educação da SEDUC/DEINF aponta que a concepção sobre relações “raciais” se refere:

[...] a questão do respeito, a diversidade, a questão principalmente, [...] não digo da tolerância, mas a prescrição da existência [...] do outro, o que pressupõe, portanto a superação da visão etnocêntrica, perceber o outro como alguém apenas diferente de si [...] (ENTREVISTA, 2013).

¹⁸⁶ Decreto Nº 4.886, de 20 de novembro de 2003, institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências.

Para esse agente a concepção sobre relações “raciais” alude à questão da diversidade no sentido do direito a *diferença*, o que sugere a exigência de reconhecimento na esfera pública e política de grupos historicamente estigmatizados em oposição a um princípio homogeneizador que prega a universalidade como ideal. A participação política de determinados grupos a partir de uma identidade cultural em comum é o aspecto mais controverso e também o mais difícil de ser equacionado no campo da política educacional, bem como em outros campos sociais.

A defesa da diversidade cultural é um imperativo étnico, inseparável do respeito à dignidade humana conforme Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. A diversidade, portanto é uma temática cada vez mais presente no debate educacional brasileiro, especialmente nas políticas curriculares a partir da década de 1990, definidas como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nele, podemos perceber a incorporação da pluralidade cultural como tema transversal e de certo modo, apresenta-nos uma concepção generalista sobre a diversidade.

Moehlecke (2009) apresenta o princípio da diferença, que se propõe a questionar justamente a neutralidade e a efetividade dessa igual dignidade, ao afirmar que a identidade particular de um indivíduo ou grupo é ignorada, distorcida e forçada a se conformar a uma cultura dominante que não a sua, atribuindo-lhe uma cidadania de segunda classe.

Bourdieu (2008) ao discutir sobre o estabelecimento da identidade “regional” (essencialista, natural e desterritorializada de poder – corpos, mentes e paisagens fixas) ou “étnica” aponta um processo de constituição, mudança ou manutenção do campo. Para ele:

As lutas em torno da identidade étnica ou regional, quer dizer em torno das propriedades (estigmas e emblemas) ligadas à *origem* através do *lugar* de origem, bem como das demais marcas que lhes são correlatas, [...] constituem um caso particular de lutas entre classificações, lutas pelo monopólio do poder de fazer ver e de fazer crer, de fazer conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e, por essa via, *de fazer e desfazer os grupos*. O móvel de todas essas lutas é o poder de impor uma visão de mundo social através dos princípios de di-visão que, tão logo se impõem ao conjunto de um grupo, estabelecem o sentido e o consenso sobre o sentido, em particular sobre a identidade e a unidade do grupo, que está na raiz da realidade da unidade e da identidade do grupo (BOURDIEU, 2008, p.108 – *italico no original*).

Os critérios de classificação e distinção não são naturais, mas como nos afirma Bourdieu (2008, p.110) “[...] a “realidade” é social de alto a baixo, e mesmo as classificações mais “naturais” apoiam-se em traços que não tem nada de natural, sendo em ampla medida, o produto de uma imposição arbitrária [...]”.

Isso significa que os indivíduos não se movem aleatória ou casualmente, mas há uma luta contínua baseada na força e no sentido, não se restringindo as disputas materiais, mas compreendendo-as como grandemente decorrentes dos sentidos gerados e legitimados socialmente. Por outro lado, da mesma forma que a lógica do campo leva a busca pela distinção, ela estabelece limites para que seja obtida, exercida ou legitimada. Neste sentido, os agentes precisam do reconhecimento do grupo para que a distinção se estabeleça por meio do *habitus* (idem, 2008).

Na percepção do agente, outra concepção presente no texto da política curricular sobre as relações raciais é o enunciado sobre a existência do outro, parece-nos um processo de espelhamento do eu no olhar do outro, que pressupõe uma questão de identidade. Neste aspecto, Hall (2003) aponta que a identidade é algo sempre em constante rearticulação, resultado provisório de um diálogo do agente com ele mesmo e dele com o mundo, com o social. Com isso, supõe a superação do etnocentrismo.

Gomes (2005, p.53), neste sentido adverte que é importante não confundir racismo com etnocentrismo. Para ela:

[...] etnocentrismo é um termo que designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação a outras. Consiste em postular indevidamente como valores universais os valores próprios da sociedade e da cultura a que o indivíduo pertence [...]. O etnocentrismo acredita que seus valores e sua cultura são melhores, os mais corretos e isso lhe é suficiente.

Em adição, Gomes (2005) lembra que o etnocentrismo, alimenta o desejo de evitar o outro ou até mesmo de transformá-lo ou convertê-lo, pois carrega em si a ideia de recusa da diferença e cultiva um sentimento de desconfiança em relação ao outro, visto como diferente, estranho ou até mesmo como um inimigo potencial. A esse respeito nos adverte que os sentimentos etnocêntricos estão enraizados na humanidade e por isso mesmo são difíceis de ser controlado. Porém, quando esse tipo de sentimento se exacerba, produzindo uma ideia de que o outro, visto como diferente, apresenta além das diferenças consideradas objetivas, uma inferioridade biológica, o etnocentrismo pode ser transformar em racismo (idem, 2005).

Para o Diretor da DEMP/SEDUC a concepção da política curricular sobre relações “raciais também profere a respeito da questão da diversidade. A esse respeito enuncia:

[...]o documento tentou assegurar [...] a questão da diversidade de uma forma geral que [...] ganhava um destaque muito grande na formulação dessa política. Então, [...] na Diretoria de Inclusão, Diversidade e Cidadania tinha várias coordenadorias, coordenadorias de educação indígena, [...] coordenação de educação de afrodescendente [...], tinha uma presença muito forte dos movimentos negros. Esse debate e essas demandas foram em geral todas consideradas na formulação da política, foi um período muito rico. [...] houve uma presença forte das demandas dos movimentos raciais na formulação da política desde a Conferência até a formulação da política da Secretaria de Educação (ENTREVISTA, 2013).

Aqui, observamos que o discurso da política curricular sustenta-se na concepção de diversidade. O debate em torno dessa concepção se deu com forte presença dos movimentos sociais negro. Isso indica que a diversidade, se dá lado a lado com a construção de processos identitários, portanto, ela se constrói em determinado contexto histórico, social, político e cultural, logo é processual, negociada e depende das *relações dialógicas* com os outros (BAKHTIN, 2010, 2011).

Para Gomes (2007, p.22):

[...] a diversidade precisa ser entendida em uma perspectiva relacional. Ou seja, as características, os atributos ou as formas “inventadas” pela cultura para distinguir tanto o sujeito quanto o grupo a que ele pertence dependem do lugar por eles ocupado na sociedade e da relação que mantêm entre si e com os outros.

Nesta perspectiva, adverte que não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças (GOMES, 2007).

A Técnica em Educação da DEINF/SEDUC, por sua vez apresenta uma visão restrita sobre a concepção acerca das relações “raciais” no texto da política curricular. A esse respeito corrobora:

Eu sou um pouco limitada para te responder isso, porque tem uma equipe aqui dentro da SEDUC que lida mais com a questão étnico-racial, a COPIR, eu não tenho muita propriedade. Era uma discussão [...], mas eu percebia muito essa discussão ainda muito primária ou limitada a respeito da situação étnico-racial. Eu acho que ainda está bastante limitada a nossa discussão [...] (ENTREVISTA, 2013).

Aqui, percebemos que o conhecimento sobre a concepção de relações “raciais” está interligado a Coordenação de Promoção da Igualdade Racial – COPIR. Para a agente a discussão no texto da política curricular sobre relações “raciais” é limitada. O enunciado

parece apontar para um problema na concretização da política concernente ao ideal democrático propalado na produção do texto da política curricular do Pará, uma vez que a discussão sobre relações “raciais” apresenta-se em um campo tênue que indica avanço limitado no trato dessas questões.

A Técnica em Educação da USE 7 expõe que não lembra a concepção expressa sobre relações “raciais” no texto da política, mas atribui tal conhecimento a COPIR. Neste sentido, revela:

Eu não lembro, entendeu a concepção, até porque nós não pautávamos especificamente a política racial eu acho que a política racial ela vem das contribuições que a COPIR trazia dentro da Secretaria de Educação que é uma Secretaria específica para a discussão das políticas raciais [...] (ENTREVISTA, 2013).

No discurso se evidencia que a política racial se restringe a contribuição da COPIR. Esse enunciado revela que a política no campo das relações “raciais” ainda necessita ser ampliada, a ausência dessa discussão e pouca atenção às questões teóricas desse campo de estudo pode denotar a reificação das desigualdades raciais e o tratamento discriminatório correlatos de um *racismo à brasileira* (TELLES, 2003), marcado pelas dinâmicas de exclusão, invisibilização e silenciamento em processos complexos, híbridos e sutis ainda que sejam decididamente racistas (RAMOS, 2002).

O *racismo à brasileira* (TELLES, 2003), estrutural e naturalizado no imaginário social, aos poucos foi reposto de modo nocivo, primeiro de forma “científica”, com base no beneplácito da biologia e depois pela própria ordem de costume (SKIDMORE, 1976; SCHWARCZ, 2003; 2012; GUIMARÃES, 1999, 2002, 2008; COELHO, 2009, 2013, 2014).

Guimarães (2008, p.65) assegura que o racismo¹⁸⁷ surge na cena política brasileira, como uma “[...] doutrina científica, quando se avizinha a abolição da escravatura e, conseqüentemente, a igualdade política e formal entre todos os brasileiros”¹⁸⁸.

Para Gomes (2005, p.47 – grifo nosso):

¹⁸⁷ Para Guimarães (2008) o racismo brasileiro, não deve ser lido apenas como reação a igualdade legal entre os cidadãos formais, que se instalava como o fim da escravidão. Ele foi também o modo como as elites intelectuais, principalmente aquelas localizadas em Salvador e Recife, reagiram as desigualdades regionais crescentes que se avolumavam entre o Norte e o Sul do país, em decorrência da decadência do açúcar e da propriedade trazida pelo café.

¹⁸⁸ A esse respeito ver alguns trabalhos clássicos, entre os quais destacamos: CORRÊA, Mariza. *Ilusões da liberdade*: a Escola de Nina Rodrigues, 1993; SCHWARCZ, Lilia. *O espetáculo da raça*, 2003.

[...] quanto mais a sociedade, a escola, o poder público, as *políticas públicas educacionais* negam a lamentável existência do racismo no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros nos *diferentes campos sociais*.

Para Coelho W. e Coelho (2013, p.27-28 – grifo no original) “[...] o racismo, o preconceito e as diversas formas de discriminação não são vistas como manifestação cidadãs. [...] continuam reproduzindo um dos institutos mais cruéis de nossa cultura: o *racismo à brasileira* [...]”.

Para o Professor de História A da Escola Estadual Augusto Meira as concepções sobre as relações “raciais” no texto da política indica a inserção das relações étnico-raciais na micropolítica da escola (BALL et al, 1992). Neste sentido, aponta: *Olha esse texto, essas concepções ela tem uma preocupação [...] em inserir os setores [...] não só negros, índios e outras etnias no debate do dia a dia na sala de aula (ENTREVISTA, 2013).*

O texto da política curricular, segundo esse enunciado tem a preocupação com o debate das relações étnico-raciais no contexto da prática (BALL et al, 1992). Isso indica a inserção de práticas curriculares voltadas para as temáticas da história da África, ou no universo das culturas afro-brasileiras, para que não sejam divulgadas visões essencialistas sobre uma África mítica, ou acerca de uma só cultura e ainda mais exotizada (SCHWARCZ, 2012; COELHO, 2009; GUIMARÃES, 1999, 2002).

Para o Professor de Língua Portuguesa B da Escola Estadual Visconde de Souza Franco as concepções do texto da política curricular centra-se nos aspectos da valorização da igualdade e questões culturais. A esse respeito assegura:

[...] Eu observo que há uma grande luta pela valorização da igualdade [...], eu acho as vezes um pouco contraditório, porque destaca muito mais a ideia de preconceito [...]. Aqui, na escola nós temos um projeto voltado para Arte que é a feira da cultura [...] e o nosso tema está voltado para isso [...], valorizar essas questões culturais como músicas, culinárias, danças, como elementos linguísticos [...] e que nós fazemos parte dessa variedade (ENTREVISTA, 2013).

Esse enunciado indica a valorização da igualdade, a despeito do agente considerá-la contraditória por destacar a questão do preconceito. Pensar a igualdade racial no Brasil é enfrentar o *racismo à brasileira* (TELLES, 2003) e seus derivados (discriminação e preconceito), presente no tecido social e na cultura brasileira. Neste sentido, Guimarães (1999, p.15-16) adverte: “Ainda que o racismo não se esgote com a conquista das igualdades de tratamento e de oportunidades, esta é a precondição para extirpar as suas consequências mais nocivas”, seja nos diferentes contextos que compõe o *ciclo de política* (BALL et al,

1992), ou em outros campos sociais, que atinge sobremaneira a micropolítica (idem, 1992) da escola e seus processos pedagógicos.

Na enunciação discursiva do agente ainda se acentua os projetos pedagógicos (Projeto – Feira da Cultura) na área de conhecimento de Arte, voltada para a valorização cultural. Aqui, a questão fundamental que se coloca é que essas ações devem ser efetivadas na micropolítica (BALL et al, 1992) da escola inter-relacionadas com o Projeto Político Pedagógico (PPP) e com as diferentes áreas do conhecimento que compõe o currículo. Neste sentido, a discussão sobre relações “raciais” insere-se de modo processual e não como momento estanque, sem ancoragem.

Para o Coordenador da COPIR/SEDUC as concepções sobre as relações “raciais” na política de currículo se refere a uma concepção inclusiva, voltada para o pertencimento étnico e a identidade. Assim, expressa:

Então, a gente pode dizer que do ponto de vista da política, contempla as relações étnico-racial, mas ainda precisa ser mais aparelhada. Ela traz uma concepção inclusiva, no sentido de uma política que leve em conta o pertencimento étnico e a identidade dos seus atores (ENTREVISTA, 2013).

Esse enunciado, ao que parece estar em consonância com as concepções apresentadas na política educacional do Estado do Pará (nível micropolítico). Nela, “inclusão e diversidade são conceitos que se inserem nos princípios da educação democrática, sendo propositivas das políticas de inclusão, valorização e fortalecimento das singularidades” (PARÁ, 2008, p.35). Mas, também se inclui no debate nacional sobre inclusão, diversidade e equidade, pensadas e articuladas pelo MEC, pela gestão dos sistemas e pelas escolas, amparado pela legislação educacional brasileira, o que nos indica uma inter-relação entre o contexto macro e micro.

Essas influências possibilitam indagações, problematizações, desafios e redirecionamentos das políticas e das práticas, bem como o lugar da Educação Básica como um direito social e, neste sentido, como direito à diversidade étnico-racial que ultrapasse de modo contundente a perspectiva universalista, em que as questões “raciais” diluem-se no discurso da transversalidade postulada pela pluralidade cultural sob a égide dos PCN (GOMES, 2010; COELHO, 2008; LOPES; MACEDO, 2006).

Na perspectiva da diversidade a Professora de Ciências Sociais da Escola Estadual Souza Franco aponta que a concepção sobre relações “raciais” no texto da política curricular se refere à questão da diversidade, a pluriétnicidade e ao reconhecimento. Neste aspecto expõe:

[...] aquele famoso respeito à diversidade, respeito à pluriethnicidade [...] e o reconhecimento. [...] Mas, as práticas as vezes são bastantes difíceis, até porque a gente vive no país que diz que é um país que respeita, não tem preconceito, mas na realidade a gente vê que se tem muito por fazer (ENTREVISTA, 2013).

Segundo esse enunciado as concepções sobre relações “raciais” no texto da política curricular se referem ao respeito à diversidade, pluriethnicidade e o reconhecimento. Mas, a despeito de reconhecer a pluriethnicidade, a agente aponta o modo à brasileira de lidar com as questões raciais (um país sem preconceito). Isso revela, o manto da “democracia racial”, ou melhor o manto do “paraíso racial”¹⁸⁹ peculiar de um *racismo à brasileira* (TELLES, 2003; GUIMARÃES, 1999, 2002), vigoroso e simbolicamente operante.

Diríamos, então, que há problemas no paraíso, justamente pela ideia, já bastante generalizada, de que o Brasil é caracterizado pela ausência de preconceito racial, sob o *signo* da igualdade, os quais são sancionados socialmente e considerados “aceitáveis” (imaginário hegemônico). Entretanto, o que é natural é considerado preconceituoso e racista frente às diferenças socioeconômicas, educacionais, culturais, além da reprodução de estereótipos, atributos raciais e fisionômicos (para citar alguns), dada pela sociedade capitalista, “democrática”, “igualitária” e individualista.

Para o Diretor da DEDIC/SEDUC a concepção de relações “raciais” no texto da política curricular demonstra que: *[...] o texto fala de ética, cidadania, participação, respeito, dignidade humana. [...] Então, isso é algo que se coloca para dentro das escolas a partir desse debate da diversidade [...] (ENTREVISTA, 2013).* Neste enunciado, a concepção de relações “raciais” no texto da política curricular possibilita múltiplas leituras (ética, cidadania, participação, respeito, dignidade), as quais estão inseridas no debate da diversidade que se espraiam nos diferentes contextos que compõe a política de currículo.

As concepções sobre relações “raciais” apresentadas neste enunciado estão inseridas na legislação educacional brasileira e nas políticas curriculares nacionais (CF/88, LDB nº 9.394/96, PCN, diretrizes curriculares, para citar algumas). No entanto, a exaltação a diversidade gera distanciamento e polarizações que se traduzem na forma de marcar a diferença.

¹⁸⁹ O Brasil a partir do século XIX buscava uma imagem internacional de “paraíso racial”. Tratava-se de uma ocasião bastante singular acerca da questão da identidade nacional, já que se vivia um momento bastante particular no pensamento social brasileiro, qual seja: o desejo de branquear a nação através de uma entrada maciça de imigrantes europeus, ligados as teorias racistas do século XIX (GUIMARÃES, 1999; SCHWARCZ, 1993).

Para a Diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Lauro Sodré a concepção de relações “raciais” no texto da política é ausente. Para ela: [...] *não houve discussão, pelo menos na educação pública do Pará, sobre a questão do negro, não tinha muito enfoque, [...] até porque isso aí ficava mais para Educação Básica [...]* (ENTREVISTA, 2013).

Percebe-se nesse enunciado a ausência de discussão sobre as relações “raciais” no contexto da produção do texto da política curricular. Isso reforça carência de debates sobre as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que estruturalmente introduzem a temática afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica. Assim, a legislação antirracista propõe novos percursos para a sociedade democrática, cujo objetivo é propor uma política curricular que vise:

[...] educar para as relações étnico-raciais étnicas, a partir do reconhecimento e valorização da participação decisiva dos africanos e seus descendentes na construção da nação brasileira, do respeito a divulgação de sua cultura e história. Trata-se, sem dúvida, de políticas de reparação pelos sérios danos que o racismo e políticas tácitas de exclusão dos negros da sociedade brasileira vem causando, há cinco séculos (SILVA, 2010, p.39).

Para Silva (2010) políticas públicas são formuladas e implantadas com o intuito de promover aperfeiçoamentos na sociedade, garantir e proteger direitos, corrigir distorções, incentivar avanços. Em se tratando de políticas curriculares, explicitam projeto de educação que busca dar acesso a conhecimentos, incentivar, fortalecer valores, posturas e atitudes que formem cidadãos e garantam a coesão nacional.

Para o Professor de História B da Escola Estadual Augusto Meira a concepção acerca das relações “raciais” no texto da política se refere a uma visão progressista, além disso, aponta a necessidade do debate na Educação Superior face às desigualdades e a necessidade de corrigir essa distorção. Neste sentido, revela:

Eu acho que traz uma concepção progressista, no sentido que é necessário colocar esses grupos dentro das universidades [...]. Ela também expressa uma relação de desigualdade, [...] que precisa ser superada. Neste sentido, [...] ela vem tentar corrigir essa distorção (ENTREVISTA, 2013).

Aqui, é possível perceber que as relações “raciais” na concepção desse agente incorpora a tendência progressista, a qual parte de uma análise crítica da realidade social, constituindo-se um instrumento de luta política (SAVIANI, 2008) em direção à superação das desigualdades raciais, dos preceitos velados implícitos e explícitos; das assimetrias entre

branco e *não-brancos* que contribui sobremaneira para legitimar e *naturalizar* a discriminação racial.

No discurso da Professora de Geografia da Escola Estadual Visconde de Souza Franco a política curricular apresenta a seguinte concepção sobre relações “raciais”: [...] *a questão da diferença, [...] igualdade e [...] não preconceito* (ENTREVISTA, 2013). Esse enunciado deixa entrever que a diferença, igualdade e não preconceito são concepções necessárias no âmbito da política de currículo. Neste sentido, tratar das relações “raciais” no campo das políticas curriculares é compreender a *diferença* (mais do que dados da natureza) como construções sociais e políticas. Portanto, é considerar a afirmação da *diferença racial* em um processo em que agentes e grupos sejam aceitos e valorizados pelas suas singularidades. Mas, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada, nomeadamente quando consideramos os traços morfológicos distintos (SCHWARCZ, 2012; GUIMARÃES, 1999; COELHO, 2009; GOMES, 2012).

Para Oliveira e Miranda (2004) as políticas curriculares como texto e como discurso (BALL et al, 1992), podem desempenhar o papel de promover o reconhecimento das *diferenças* de modo a orientar os agentes no processo de transmissão cultural para discussão perene sobre culturas e identidades dos agentes da educação. Para elas, os instrumentos possíveis de serem pensados para alcançarmos uma educação de fato inclusiva dependem de uma orientação em torno de uma arena política onde os saberes interpretados como saberes “outros” ganhem cenário.

Para o Técnico em Educação da DEMP/SEDUC a política curricular do Estado do Pará expressa a concepção de igualdade racial tanto no aspecto jurídico quanto a participação dos agentes nos diferentes campos sociais. Desse modo, expõe:

[...] vejo que uma das concepções muito forte é o que trata da [...] igualdade racial [...]. Então, pensando assim, um dos grandes debates que foi colocado é permitir que esse sujeito outrora excluído pudesse se considerar sujeitos iguais no princípio legal e no princípio da participação dos diversos espaços da sociedade [...] (ENTREVISTA, 2013).

A questão da igualdade, já postulada pela Professora de Geografia é temática na agenda das políticas curriculares nacionais que orientam para necessidade de intervenções cada vez mais qualificadas na recontextualização da temática afro-brasileira e indígena nos diferentes contextos que compõem a política de currículo com o intento de publicizá-la coletiva e nacionalmente.

A III Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, realizada em Brasília em 2013, cujo tema centrou-se na *Democracia e Desenvolvimento sem Racismo: por um Brasil afirmativo*, uma das propostas aprovadas se refere:

Instituir campanhas, programas e projetos de comunicação em todas as mídias, em âmbitos público e privado, voltados à promoção da igualdade racial e ao combate à discriminação étnico-racial, de gênero, de orientação sexual e identidade de gênero, geracional/juventude negra, religiosa, sobretudo em relação aos povos e comunidades tradicionais. Garantir nos materiais produzidos a divulgação da legislação antirracista e das políticas públicas da promoção da igualdade racial, com tecnologia assistiva (BRASIL, 2010).

O Estatuto da Igualdade Racial, por sua vez determina que governo, sociedade civil, empresas e indivíduos devem somar esforços para que a igualdade racial seja uma pilastra de todas as políticas e serviços oferecidos pelo Poder Público. Ademais, acrescenta que os governos têm a maior cota de responsabilidade, mas a comunidade deve fazer sua parte. Além disso, ainda acentua que promover a igualdade deve ser considerado um compromisso com a ética e a justiça social (BRASIL, 2013).

Para o Coordenador da DEINF/SEDUC a concepção sobre relações “raciais” no texto da política curricular representa um mosaico, sintetizado pela noção de diversidade. A esse respeito nos revela:

Nós afirmamos que no texto da proposta da política curricular a questão das relações “raciais” é como um grande mosaico que se apresenta na proposta. Nós compreendemos que essa sociedade é diversa e essa diversidade é um dos elementos fundantes da educação humana [...] (ENTREVISTA, 2013).

Para esse agente a concepção de relações “raciais” no texto da política curricular corresponde a um mosaico (combinação de vários elementos distintos), justificada pela diversidade dos diferentes grupos culturais presentes na sociedade brasileira, o que a caracteriza como multicultural e pluriétnica (ESTERCI, 2012).

A afirmação do caráter pluriétnico da sociedade brasileira está assegurado, na CF/88 – o reconhecimento público da pluralidade étnico-racial. Trata-se de prescrições que não apenas conferem um traço marcadamente plural e diverso à ideia de cidadão, como também reavaliam o papel ocupado pela cultura afro-brasileira e indígena. Mais que isso, a CF/88 sinaliza a necessidade de que o currículo escolar reflita a pluralidade racial brasileira (medida regulamentada pela Lei nº 10.639/2003 que altera a LDB nº 9.394/96).

Nesta perspectiva, a Amazônia paraense é composta por uma diversidade de povos indígenas, remanescentes de quilombos¹⁹⁰, ribeirinhos, seringueiros, pescadores artesanais, quebradeiras de coco babaçu e outros povos e comunidades com histórias, modos de vida, tradições culturais, práticas econômicas e religiosas, conhecimentos e identidades coletivas distintas (idem, 2012). Essa diversidade parece-nos especificar a inter-relação entre diferentes grupos culturais, presentes na sociedade paraense, o que supõe contribuir para romper com uma visão essencialista da cultura e das identidades culturais.

Para Candau (2008, p.22) “[...] cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural engessado”. Para ela, “[...] os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores de construção de identidades, abertas, em construção permanente [...]”. A hibridização cultural, portanto é um elemento importante para se levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais. Assim, as relações culturais, estão construídas na história e são atravessadas pelas relações de poder marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos.

O Quadro 9 sintetiza as concepções que o texto da política curricular do Estado do Pará expressa sobre relações “raciais”.

¹⁹⁰ A CF/88 reconheceu, expressivamente, os grupos remanescentes de quilombos como possuidores de condições que os distingue da coletividade nacional e destinatários de direitos específicos, conforme publicações do Programa Nova Cartografia dos Povos da Amazônia (PNCPA).

QUADRO 9 - CONCEPÇÕES SOBRE RELAÇÕES “RACIAIS” NO TEXTO DA POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ

AGENTES ENUNCIADORES	ENUNCIADOS DISCURSIVOS	CATEGORIAS DO PROCESSO ENUNCIATIVO DISCURSIVO
Técnico em Educação da SEDUC/DEINF	“[...] a questão do respeito a diversidade, [...] portanto a superação da visão etnocêntrica [...]”.	a) Respeito a diversidade; b) Superação da visão etnocêntrica; c) Presença forte dos movimentos raciais; d) Discussão primária; e) Política Racial a partir da contribuição da COPIR; f) Inserir outras etnias no debate; g) Valorização das questões culturais; h) Concepção inclusiva; i) Pertencimento étnico; j) Identidade; k) Respeito à pluriétnicidade; l) País sem preconceito; m) Ética, cidadania, participação, respeito e dignidade humana; n) Ausência de discussão sobre a questão do negro; o) Concepção progressista; p) Relação de desigualdade; q) Questão da diferença, igualdade e não preconceito; r) Igualdade racial; s) Relações Raciais como um grande mosaico.
Diretor da DEMP/SEDUC	“[...] o documento tentou assegurar [...] a questão da diversidade. [...] presença forte das demandas dos movimentos raciais [...]”.	
Técnica em Educação da DEINF	“[...] Era uma discussão [...] muito primária ou limitada a respeito da situação ético-racial”.	
Técnica em Educação da USE 7	“[...] a política racial ela vem das contribuições que a COPIR trazia dentro da Secretaria de Educação [...]”.	
Professora de História A	“[...] esse texto [...] tem uma preocupação [...] em inserir outros setores [...] não só negros, índios e outras etnias no debate [...]”.	
Professor de Língua Portuguesa B	“[...] valorizar as questões culturais como músicas, culinárias, danças, como elementos linguísticos [...]”.	
Coordenador da COPIR	“Ela traz uma concepção inclusiva, no sentido de uma política que leve em conta o pertencimento étnico e a identidade dos seus atores”.	
Professora de Ciências Sociais	“[...] respeito à pluriétnicidade. Mas, as práticas as vezes são bastantes difíceis, até porque [...] a gente vive no país que diz que [...] não tem preconceito [...]”.	
Diretor da DEDIC/SEDUC	“[...] o texto fala de ética, cidadania, participação, respeito, dignidade humana. [...]”.	
Diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Lauro Sodré	“[...] não houve discussão, pelo menos na educação pública do Pará, sobre a questão do negro [...]”.	
Professor de História B	“Eu acho que traz uma concepção progressista [...]. Ela também expressa uma relação de desigualdade, [...] que precisa ser superada”.	
Professora de Geografia	“[...] a questão da diferença, [...] igualdade e [...] não preconceito”.	
Técnico em Educação da DEMP/SEDUC	“[...] vejo que uma das concepções muito forte é o que trata da [...] igualdade racial [...]. Então, pensando assim, um dos grandes debates [...] é permitir que esse sujeito outrora excluído possa se considerar sujeito igual no princípio legal e no princípio da participação dos diversos espaços da sociedade [...]”.	
Coordenador da DEINF/SEDUC	“[...] a questão das relações “raciais” é como um grande mosaico que se apresenta na proposta [...]”.	

Fonte: Elaborada pela autora a partir da Pesquisa de Campo/2013

O Quadro 9 aponta os *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2010, 2011) acerca das concepções sobre as relações “raciais” no texto da política curricular. Nele, podemos perceber que os discursos políticos em torno das relações “raciais” apontam para cinco particularidades notáveis:

- a) *O respeito à diversidade*, voltado para a pluriétnicidade e o reconhecimento. Neste aspecto, identificamos uma descrição de um país que se vê sem preconceito. A contradição é notória. Ao mesmo tempo em que se tem um país multicultural e pluriétnico (grande mosaico) que acompanha a etiqueta de um país sem preconceito, alimentado pelo mito da convivência racial harmoniosa (mito da democracia racial), por outro lado se tem um país em que a “[...] cor virou o “somatório” de muitos elementos físicos, sociais e culturais, e parece variar conforme o dia [...]” (SCHWARCZ, 2012, p.112). Tal percepção aponta para uma sociedade racista, discriminatória e preconceituosa, portanto insistir no mito, na convivência harmoniosa significa recuperar uma certa forma de sociabilidade inscrita em nossa história (GUIMARÃES, 1999; COELHO, 2009; SCHWARCZ, 2012). Ainda sob o aspecto do respeito à diversidade, é possível perceber o sentido que busca superar a visão etnocêntrica a partir de lutas políticas protagonizadas pelos movimentos sociais negro;
- b) *Valorização das questões culturais* no sentido de inserir outras etnias no debate. No âmbito da cultura ainda identificamos atividades pedagógicas de modo a orientar um trabalho acerca das relações “raciais”. Isso sugere que tais atividades devem ser extraídas do contexto em que se efetua a prática pedagógica. Desse modo, poderá servir de ponto de partida para uma práxis transformadora no âmbito das relações “raciais”, mas é necessário que essas atividades e/ou temáticas sejam alteradas conforme a demanda pedagógica local;
- c) *Perspectiva inclusiva* que aponta para o pertencimento étnico e para a identidade. Tal perspectiva remete a uma identidade processual, despida do sentido fixo, iluminista, mas voltada para a construção de um sujeito descentrado (HALL, 2003). Pensar as relações “raciais” de modo processual é pensarmos no exercício da ética, cidadania e do respeito ao ser humano;
- d) *Concepção progressista* baseada em uma tendência pedagógica crítica.
- e) *Igualdade racial*, aqui o aspecto apontado é para o exercício da igualdade tanto no plano jurídico, quanto no aspecto da participação do agente nos diferentes campos sociais.

A despeito da diversidade que compõe a política de currículo ainda se observa alguns *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2010; 2011) que apontam para uma concepção primária (diríamos limitada) acerca das relações “raciais” no texto da política curricular, justamente por se ater a discussão no universo da COPIR. Além disso, encontramos alguns *enunciados*

que apontam para fragilidades no texto político como a ausência de discussão sobre a questão do negro e relações de desigualdades (plano estrutural e simbólico), sob a estratégia ideológica que opera no sentido de estabelecer e sustentar as desigualdades raciais seja nos diferentes níveis e modalidades de ensino ou em outro aspecto da vida social.

Os *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2010, 2011) relatam modificações nos discursos sobre as concepções acerca das relações “raciais” no texto da política curricular, porém são mudanças tênues que indicam avanço limitado no trato das questões “raciais”. Uma observação sistemática são os discursos sobre a diversidade, pluriétnicidade, igualdade racial e valorização cultural, permanecendo, porém, a ausência de discussão sobre o negro, que se apresenta em patamares inferiores no imaginário social brasileiro, acompanhados pelas desigualdades operantes caracterizadas pelo *racismo à brasileira* (TELLES, 2003).

Esta seção objetivou analisar as concepções sobre as relações raciais no texto da política curricular do Pará. Em linhas gerais, a concepção sobre relações “raciais” ao que parece encontra-se ofuscada na discussão da política curricular. Apesar da diversidade cultural apresentada, bem como a igualdade racial, não encontramos no texto da política curricular sustentação teórica e histórica que de conta de contribuir para práticas curriculares que tributem a subversão do racismo.

Após analisarmos o contexto de influência e produção do texto curricular, na seção subsequente investigamos o contexto da prática de acordo com a *enunciação discursiva* (BAKHTIN, 2010, 2011) dos agentes.

4.3 O contexto da Prática da Política da Política Curricular do Estado do Pará

Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. [...] as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação [...]. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática (BALL, 2009, p.305).

Esta seção analisa os discursos da política curricular do Estado do Pará sobre relações “raciais”. Aqui, pretendemos compreender como as relações raciais se inserem nos currículos das disciplinas ministradas pelos professores da Educação Básica. A análise baseia-se na *teoria sócio-histórica e dialógica da linguagem* proposta por Bakhtin (2010, 2011) e no método do *ciclo de política* com base em Ball et al (1992).

A análise considera o contexto da prática, constituídos pelas escolas e pelos agentes que nela participam de modo direto, também é um importante contexto de produção de políticas, embora muitas vezes seja visto como um espaço para implementação (via modelos prescritivos). Nele são reinterpretados e ressignificados textos que influenciam e definem políticas curriculares.

No contexto da prática a política produz efeito e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Também nele são produzidos textos e discursos sobre o currículo e, muitas vezes, a produção desses textos e discursos é apropriada, via diferentes processos, por outros contextos de produção de política curricular (BALL et al, 1992; MAINARDES, 2006; DIAS, 2009; Lopes; Macedo, 2011).

Cabe, porém ressaltar que os contextos de influência, produção do texto político e prática, dentro da noção defendida por Ball et al (1992), estão inter-relacionados, não tem uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesses e cada um deles envolve disputas e embates, como já acentuado.

No *ciclo de política* proposto por Ball (2009) a implementação é um conceito rejeitado, por considerá-lo arbitrário frente ao poder decisório dos agentes nos diferentes contextos que compõe a política de currículo. Para ele, as políticas são reinterpretadas e os agentes constituem-se decisores políticos. Para tanto, propõe aos agentes um processo de atuação (interpretação e criatividade). A esse respeito corrobora:

[...] prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários [...] (BALL, 2009, p.305).

Desse modo, as políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais (BALL, 2009). Por isso, considera essencial a reinterpretação do contexto da prática.

Nesta análise, o currículo é compreendido como política cultural (APPLE, 2006), destacando-se que os conflitos e negociações em torno da produção, circulação e consolidação de significados no currículo escolar ocorrem, fundamentalmente, via produção de sentidos e significados. Neste sentido, o currículo não é produto acabado, concluído, mas ele expressa as marcas das relações sociais, os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações

em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais (SILVA, 2006).

A temática das relações “raciais” figura como um campo de preocupação pedagógica e curricular, tem produzido mudanças significativas no plano político e jurídico. Particularmente, na última década, surgiram novos princípios normativos – LDB nº 9.394/96, por meio das Leis nº 10.639/2003 (referendada pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE/CP 01/2004) e 11.645/2008 que asseguraram a abertura dos currículos escolares para a pluralidade de povos e culturas, não mais pautado no discurso celebratório, que exalta apenas as particularidades, os exotismos e as “contribuições” trazidas por estes diferentes agentes.

As possibilidades acenadas por esse novo momento, em que as questões étnico-raciais, a história e a cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas marcam presença, tem sido potencializadas por intermédio de pesquisas, da criação de disciplinas acadêmicas em universidades e cursos de formação de professores que levam em conta diferentes formas de pensar e de conhecer as questões “raciais” (COELHO, 2006, 2009, 2008, 2010, 2012; GOMES; SILVA, 2006; ABRAMOWICZ; GOMES, 2010). Também se avolumam as produções culturais que enfocam a temática das relações étnico-raciais: livros de história da África, literatura africana e afro-brasileira, materiais escolares diversos, como vídeos, filmes, livros didáticos, cursos para formação de professores (SERRANO; WALDMAN, 2007).

Nesta análise a intenção é compreender como as relações “raciais” se inserem nos currículos das disciplinas ministradas pelos professores da Educação Básica a partir dos *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2010, 2011) dos agentes. De acordo com o Técnico em Educação da DEINF/SEDUC as relações “raciais” se inserem nos currículos a partir da LDB nº 9.394/96, especialmente com a elaboração da Lei nº 10.639/2003. Neste sentido, afirma:

Penso que aquilo que a LDB preconizou, [...] nos artigos 24 e 25 (Art. 26A, 79A, 79B), não lembro agora qual o artigo. [...] muito tardiamente houve uma ação para a efetivação da elaboração da Lei 10.24... (Lei nº 10.639/2003) [...]. Mas, nessa perspectiva, [...] eu penso que ficou a desejar por conta da formação dos professores, só recentemente, eu me lembro que dois anos atrás a UFPA apareceu com uma Pós-Graduação em relações étnico-raciais, tendo em vista a questão da legislação, referente a isso. Mas, de um modo geral ela se acentua dentro do texto, mas as condições de sua efetivação não foram dadas (ENTREVISTA, 2013 – Grifo nosso).

Nesse enunciado, é possível perceber a influência do contexto de produção do texto referente à legislação que trata da temática afro-brasileira no currículo escolar. Embora não rememore a Lei nº 10.639/2003 e seus respectivos artigos, o agente ressalta que essa

discussão ficou a desejar. Lembra ainda a intervenção recente da UFPA concernente à efetivação no âmbito da Pós-Graduação da temática sobre as relações “raciais”. Mas, de modo geral, indica que no texto curricular essa discussão não foi efetivada.

Percebe-se que a legislação antirracista, a despeito de suscitar o aprofundamento da discussão da questão étnico-racial no Brasil, contribuindo para a explicitação do conteúdo referente à história e cultura afro-brasileira e africana e de representar avanços que respondam também as demandas expressivas dos movimentos sociais negro, por si, não é suficiente para que realmente as histórias e as memórias desses povos sejam efetivamente discutidas e inseridas no currículo das escolas no Brasil.

A Técnica da DEINF/SEDUC, por sua vez revela que as relações “raciais” se inserem no currículo da Educação Básica de forma episódica, além disso, as denúncias de discriminação no campo escolar por parte de professores e alunos em função da cor da pele revela as perversas mazelas do *racismo à brasileira* (TELLES, 2003). Postula ainda, que a questão do negro encontra-se fragilizada na área de conhecimento da história. A esse respeito corrobora:

[...] em termos de Educação Básica, [...] eu ainda vejo essa discussão étnico-racial nas escolas [...] muito episódica, [...] ainda não está no cotidiano dela, nós ainda recebemos denúncia de discriminação, de alunos que foram discriminados pela questão da cor, professores também que se acham discriminados. Então, ainda não está posto de fato no currículo, ainda está muito episódica. Olha [...] também a questão do negro [...] ela ainda não está construída na disciplina história [...] (ENTREVISTA, 2013).

Esse enunciado indica que a questão racial no campo da Educação Básica, especialmente do currículo não é considerada essencial na escola, imaginário social marcado pelos insultos raciais que aparecem nas queixas relativas à discriminação no âmbito escolar. Para Guimarães (2002, p.169-170) o insulto racial contribui para a “[...] construção de uma identidade estigmatizada” (GUIMARÃES, 2002, p.169-170), dado o tratamento diferenciado, pautado na *cor*. Neste sentido, Coelho (2013, p.26) nos afirma que “[...] a hierarquia da *cor* se concretiza na escola. [...] quanto mais claro, maiores as possibilidades de sucesso dentro e fora da escola”.

A Técnica em Educação da USE 7 revela que as relações “raciais” se inserem no currículo por meio dos trabalhos de alguns professores. Mas, aponta para a necessidade de se trabalhar alguns conceitos relacionados à temática racial no universo da sala de aula. Acentua que no caso do Ensino Fundamental menor as discussões são pautadas na direção do respeito, ética e o cuidar.

[...] as relações raciais elas são abordadas por alguns professores, ainda com a necessidade de trabalhar essa política ou esses conceitos dentro da sala de aula. E, no Ensino Fundamental menor, é muito no sentido do respeito, da ética, do cuidado. Não era aprofundo a política étnico-racial [...] pelo menos no que eu acompanhei nos planejamentos dos professores (ENTREVISTA, 2013).

As relações “raciais” no currículo são pautadas sob discurso da invisibilidade, silenciamento. Ao que parece há um processo de *naturalização*, mesmo considerando no contexto da micropolítica (BALL, et al, 1992) as discriminações sofridas por professores e alunos. Para Silva (2010) estudar história e cultura dos povos africanos exige dos professores, dos estudantes, negros e não negros, aprender a identificar, criticar, desconstruir distorções, omissões, avaliações baseadas em preconceitos, construir novas significações.

Assim, os agentes são instados a se engajar em processos de desconstrução, reconstrução e construção de conhecimentos, no qual a ênfase é dada a conceitos e compreensões teórico-práticas, sendo rejeitadas apresentações fragmentadas de episódios, dados e informações descontextualizadas (SILVA, 2010).

O Professor de História A da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Augusto Meira, afirma que começou a trabalhar com as relações “raciais” depois que a temática tornou-se obrigatória, com foco específico para a questão dos negros no Pará. Neste sentido, revela:

Olha, principalmente começamos a trabalhar as relações raciais no currículo depois que tornou-se obrigatório. Antigamente só pegava a questão da contribuição, hoje não se trabalha mais a questão da África, se trabalha mais a questão dos negros, aqui no Pará [...], tentando mostrar que sua contribuição não foi só a questão do folclore e da comida típica [...] e sim a construção do Estado do Pará e do Brasil também [...] (ENTREVISTA, 2013).

A Lei 10.639/2003 contribui para mudanças no currículo da escola básica. Este enunciado indica alterações com relação ao estudo do continente africano, que indiscutivelmente foi, mais do que qualquer outro laureado pelo pensamento ocidental com imagens particularmente negativas e excludentes (SERRANO; WALDMAN, 2007). Podemos observar que o agente enfatiza o aspecto local, ou seja o estudo do negro no Pará, para além dos aspectos culturais (folclore e comidas típicas). Mas, é necessário aprofundar as discussões em sala de aula em relação à África, sobretudo o regime de estereótipos imposto, reforçado pela distância e relativo isolamento para com o mundo europeu.

Para o Professor de Língua Portuguesa B da Escola Estadual de Ensino Médio Visconde de Souza Franco as relações “raciais” se inserem no currículo da Educação Básica por meio de discussões sobre diferentes visões ligadas a África e por meio de conteúdos específicos voltados para a movimentação física no espaço dos grupos negros. A esse respeito corrobora:

[...] discussão argumentativa sobre diferentes visões, mostrando os pontos de vistas sobre a África [...]. Eu vejo muito o trabalho de Geografia voltado para essa questão da movimentação física no espaço dos grupos negros, como eles acabaram despertando ao longo do tempo geograficamente. Agora, não sei se os professores da área de exatas têm essa visão, só sei quem é da área de humanas e quem é da área de linguagem tem mais possibilidade para trabalhar com as relações raciais. Que eu me lembre e saiba nenhum [...] (ENTREVISTA, 2013).

Neste enunciado se evidencia conteúdos de ensino que balizam um trabalho pedagógico voltado para temática racial na área da Geografia, com vista a apreender a realidade africana sob o prisma das especificidades que lhes são inerentes. Mas, ao que parece as discussões no contexto da prática ficam restritas a determinadas áreas de conhecimento, além disso, as discussões em torno da temática “racial” parece compor um jogo de trocas de responsabilidades (entre as áreas de Exatas, Humanas e Linguagem). Mas, é necessário compreender esse conhecimento enquanto contribuição para as discussões sobre a temática da africanidade nos diversos níveis e modalidades de ensino, conectadas com as lutas antirracistas, de defesa das especificidades culturais e das políticas de inclusão, todas fundamentais para um conjunto de relações institucionalizadas que, em princípio, tecem o universo da democracia (SERRANO; WALDMAN, 2007).

O Coordenador da COPIR/SEDUC assegura que as relações “raciais” ainda não se inserem no conteúdo das áreas de conhecimento da Educação Básica do Estado do Pará. Mas, revela a luta pela ancoragem desse conteúdo nas diferentes áreas do conhecimento. Aponta também o processo de formação de professores neste campo de estudo como imperativo para a discussão acerca do conteúdo da história e cultura afro-brasileira e africana na escola básica. Por outro lado, revela que a SEDUC não definiu os conteúdos a serem ministrados nos diferentes níveis e modalidades de ensino a partir das determinações das Diretrizes. Assim, afirma:

Na realidade ainda não se insere, nós estamos buscando a construção da retenção desse conteúdo (história e cultura afro-brasileira e africana) nas mais diversas disciplinas. [...] a gente tem projetos de formação de professores onde nessas formações nós levamos esses professores a entender a necessidade de já trazerem esse conteúdo para dentro da sua disciplina, mais não existe por parte dessa Secretaria ainda a definição dos conteúdos a ser trabalhado nas disciplinas a partir das diretrizes [...] (ENTREVISTA, 2013).

Um aspecto significativo é a inserção do conteúdo de história e cultura afro-brasileira e africana como forma de adequar o tratamento do patrimônio cultural negro nos currículos e dar visibilidade ao negro na sociedade brasileira. A invisibilização do negro, a difusão de um imaginário negativo em relação ao negro e dos significados positivos em relação aos brancos é estratégia de discurso racista observada como forma de discriminação no interior das escolas por meio do currículo, livros didáticos, paradidáticos (SILVA, 2005; COELHO. W; COELHO) para citar alguns, atuantes também em diversos campos sociais.

Para Coelho (2012, p.39 – grifo no original):

[...] a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, ocorreu após um longo período de luta da sociedade civil organizada. O Movimento Social Negro luta pela inclusão e pelo reconhecimento da herança cultural africana desde o final dos anos 1960. Os trinta anos anteriores [...] foram gastos em intensa luta política, cujas demandas só recentemente tem sido satisfeitas, com a inclusão do sistema educacional, de conteúdos relacionados à História e a Cultura Afro-Brasileira.

Essas reivindicações articulam-se com um projeto político de busca de africanidade como forma de estabelecer identidade cultural. O apelo por um currículo com valorização dos negros e da herança africana, por meio das modificações no currículo, livros didáticos e pela inclusão de conteúdos de história e cultura afro-brasileira, vem a compor um projeto de sociedade multirracial, com vistas ao acesso à cidadania – afirmação dos direitos civis e combate à discriminação (GUIMARÃES, 2002; SILVA, 2005).

Nesta direção, a Professora de Ciências Sociais da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Visconde Souza Franco nos relata que as relações “raciais” se inserem no currículo da Educação Básica a partir da Lei nº 11.645/2008 e aponta para a necessidade da formação neste campo de estudo. Neste sentido, corrobora:

Olha tem a Lei (11.645/2008) que ampara essas questões, [...] no currículo das escolas, tanto a questão afro-brasileira como as questões indígenas e a gente vem lutando para que isso passe a fazer parte do currículo [...]. Então, acho que devagar, com muita resistência, porque [...] é até complicado se você não teve uma formação [...], a gente vem de uma

universidade, de uma academia, de determinados cursos em que essas questões são mais debatidas, tem disciplinas específicas, tem trabalhos, tem outros cursos, que isso nem se fala, porque acham que isso nem deve ser discutido, [...] é um engano terrível [...]. Então, se pode colocar essas questões dentro do currículo das disciplinas, [...] mas, tem que ter formação para isso [...] (ENTREVISTA, 2013 - grifo nosso).

A Professora de Ciências Sociais aponta para a inserção da temática “racial” por meio da Lei nº 11.645/2008 que altera a LDB nº 9.394/96, amplia a discussão trazida na Lei nº 10.639/2003 e inclui a temática afro-brasileira e indígena no currículo da Educação Básica. Isso indica um amplo debate sobre o lugar ocupado pela educação no campo das relações “raciais”, especialmente a dimensão da política curricular, na qual se vislumbra, de uma forma esquemática, uma tensão entre duas visões sobre o processo de ensino-aprendizagem que se refere à perspectiva cognitiva (aprendizagens de conteúdos independente da pertença grupal) e a perspectiva cultural (conteúdos presentes na própria cultura).

Na política curricular, a recontextualização da Lei nº 11.645/2008 significa uma ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as *diferenças* resultantes de nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, a recontextualização deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira.

A formação de professores é outro aspecto apontado tanto pelo Coordenador da COPIR, quanto pela Professora de Ciências Sociais. Diríamos uma questão estrutural para o campo das relações “raciais”. Coelho (2006, 2009) em uma pesquisa realizada no Pará revela:

*[...] há uma deficiência na formação: os aportes teóricos adotados na formação de professores não consideram a questão racial como um problema cadente que ele é. Esse *pecado original* induz a que as manifestações de preconceito sejam tratadas como problemas pontuais, como desvios de disciplinas e não como problemas de formação – em relação aos quais os professores têm enormes responsabilidades.*

Isso exige políticas de formação de professores, certamente diferentes discursos concorrerem na construção da base curricular para a inclusão da temática antirracista. A incorporação dos diferentes discursos nos documentos curriculares é resultado de um complexo processo de negociação de sentidos em torno das demandas de políticas de ações afirmativas pelos diferentes agentes ou grupos sociais que participam desse processo político. Isso poderá possibilitar ações no contexto da prática (BALL et al, 1992) que contribuam para a subversão de estereótipos cristalizadas no imaginário social dos diferentes campos sociais.

Nesta direção, o Diretor da DEDIC/SEDUC confirma a dificuldade de professores para a inserção das relações “raciais” no currículo da Educação Básica. Sobre esse aspecto enuncia:

Eu acho que esse é um desafio, se ela se insere é muito pouco e os professores em geral tem dificuldade de fazer essa aproximação das questões étnico-raciais com os conteúdos da sua própria disciplina. [...] eu acho que é uma dificuldade de compromisso, de compreender a questão étnico-racial, como fundamental dentro do processo de ensino aprendizagem para construir uma nova cultura de democracia, de participação, de dignidade humana, de respeito à diferença, de respeito a nossa própria identidade construída historicamente. Então, por não terem essa à leitura [...] provocada por toda uma carga de preconceito, de racismo e tudo mais. Há resistências, eles não tem iniciativa de começarem a partir de suas disciplinas, de suas atividades pedagógicas e de desenvolverem atividades nessa perspectiva (ENTREVISTA, 2013).

Esse *enunciado* revela as dificuldades dos professores da Educação Básica em lidar com os conteúdos referentes às relações “raciais” e sua área de conhecimento. Para ele, as relações “raciais” são um desafio, pois os professores tem dificuldade em reconhecerem a relevância histórico cultural da temática afro-brasileira no processo de ensino-aprendizagem o que traz implicações aos processos culturais, democráticos e identitários provocados pelo *racismo à brasileira* (TELLES, 2003).

O Diretor da DEMP/SEDUC, por sua vez não recorda como as relações “raciais” se inserem nos currículos das disciplinas ministradas pelos professores da Educação Básica. Mas, revela o respeito à diversidade cultural na Rede Estadual de Ensino do Pará por meio da Portaria nº 016/2008 – GS, art. 1º que estabelece a partir de 02 de janeiro de 2009, todas as Unidades Escolares da Rede Pública Estadual do Pará passarão a registrar, no ato da matrícula dos alunos, o prenome social de Travestis e Transexuais. Desse modo, expõe:

De modo específico não me lembro, vou te ser honesto. Mais importante que a disciplina é [...] exigir, cobrar, tentar assegurar que haja esse respeito. [...] E, para você vê que é uma questão tão importante, tão valorizada [...] que a Secretaria de Educação do Pará foi à primeira Secretaria do Brasil, naquele momento a aceitar nomes de fantasias para os homossexuais. Então, naquele período foi baixada uma Portaria em que os estudantes poderiam se identificar do jeito que quisesse, desfrutando de sua orientação sexual. Então, isso é revelador deste compromisso [...] com o reconhecimento da diversidade cultural, da diversidade racial presente na sociedade paraense (ENTREVISTA, 2013).

O Diretor da DEMP/SEDUC revela que o essencial é o respeito à diversidade cultural. Neste aspecto, aponta avanço na educação paraense à medida que reconhece os nomes sociais

de travestis e transexuais no campo escolar. Podemos compreender a partir desse enunciado que as lutas pela igualdade de gênero, étnico-racial e também pelo respeito à diversidade têm sido constantes. Mas, o predomínio de atitudes e convenções sociais discriminatórias, em todas as sociedades, ainda é uma realidade tão persistente quanto naturalizada. As discriminações de gênero, étnico-racial e por orientação sexual, como também a violência homofóbica, são produzidas e reproduzidas em todos os campos da vida social brasileira. A escola, excepcionalmente, é um deles (FREIRE; SANTOS; HADDAD, 2009).

Para Freire et al (2009) não bastam leis, se não houver a transformação de mentalidades e práticas, daí o papel estruturante que adquirem as ações que promovam a discussão desses temas, motivem a reflexão individual e coletiva e contribuam para a superação e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso. Ações educacionais no campo da formação de professores e outros agentes são fundamentais para ampliar a compreensão e fortalecer a ação de combate à discriminação e ao preconceito.

Para a Diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Lauro as relações “raciais” se inserem no currículo por meio de textos, livros didáticos, práticas e experiências de vida no âmbito da sala de aula. Neste sentido, corrobora:

Basicamente através de textos, por exemplo, aqui na escola Lauro Sodré, nós temos um grande número de professores que extrapolam o livro didático, no sentido de [...] trazerem textos, até mesmo práticas, experiências de vida para relatar em sala de aula, é nesse sentido que eles estão trabalhando esse currículo [...] (ENTREVISTA, 2013).

Neste enunciado discursivo (BAKHTIN, 2010, 2011) é imprescindível compreendermos que as atividades curriculares relacionadas a textos e livros didáticos que abordem as questões “raciais” devem atentar aos discursos racistas, estratégias ideológicas, formas simbólicas que atuam no sentido de estabelecer e manter a hierarquização entre brancos e *não-brancos*. Tais discursos podem atuar de forma a naturalizar e reificar as relações de desigualdades raciais no currículo da escola básica, ou em outros campos sociais.

O Professor de História B da Escola Estadual Augusto Meira, por sua vez aponta a ausência de discussão sobre as relações “raciais”. Mas, abaliza que a questão da igualdade racial é um conteúdo que deverá adentrar nas discussões de sua área de conhecimento. Além disso, ressoa em seu discurso o combate ao pensamento da inferioridade da raça negra (propagada no século XIX¹⁹¹) e indígena. Assim, afirma:

¹⁹¹ Segundo Schwarcz (1993, 2012) foi no século XIX que os teóricos do darwinismo racial fizeram dos atributos externos e fenótipos elementos essenciais, definidores de moralidades e do devir dos povos. Vinculados e

[...] nunca há aquela preocupação, discussão sobre as relações raciais [...]. Eu tenho que trazer para mais próximo da disciplina a questão da discussão da igualdade racial, das relações raciais, eu acho que isso é deixando de lado. A questão da discriminação, eu entendo, assim é necessário manter um discurso que cada um de nós tome consciência de que não podemos mais agir como se o negro, o índio ou qualquer outra raça fosse inferior, isso a gente não pode mais entender dessa forma. Eu tenho certeza que as minhas ações é sempre no sentido [...] de tratar todos como seres humanos [...] como pessoa comum [...] (ENTREVISTA, 2013).

Esse enunciado indica que a temática das relações “raciais” ainda é uma discussão ausente na escola, a despeito da intencionalidade da discussão sobre a igualdade racial. A história dos afro-brasileiros nas áreas de conhecimento parece compor um debate isolado, sem mediação interdisciplinar. Mas, percebemos ainda intenções pedagógicas (plano ideológico) no sentido de desconstruir o imaginário social da inferioridade das raças (SKIDMORE, 1973; SCHWARCZ, 2012), ainda que tímido e no campo privado.

A Professora de Língua Portuguesa A da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Augusto Meira insere as relações “raciais” no currículo por meio de livros paradidáticos, como os livros de Monteiro Lobato¹⁹², especialmente a obra do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*. Sob esse aspecto aponta:

[...], o texto do Monteiro Lobato que [...] todo mundo está malhando, o Monteiro Lobato, eu já trabalhei [...] atualmente para mostrar para eles, que era isso na época dos anos 20 e 30, a gente pensava de uma forma. Quando ele falava da negra Anastácia, ele não falava, poderia estar até falando com tom pejorativo, mas as pessoas não sentiam esse peso, mas hoje a gente sente [...] (ENTREVISTA, 2013).

Neste enunciado é possível perceber que a agente apropria-se da literatura infanto-juvenil em suas aulas, de modo a demonstrar (ou justificar) o pensamento veiculado no início do século XX sobre a personagem literária de Tia Anastácia da obra do *Sítio do Pica-Pau Amarelo* de Monteiro Lobato. Na concepção da professora, ao que parece, o racismo veiculado sobre a personagem de Tia Anastácia (há algum tempo atrás), já não tem o mesmo peso do racismo de hoje.

As lutas antirracistas, ao longo das últimas décadas têm contribuído para a desnaturalização do *racismo à brasileira* (TELES, 2003). Hoje, quem sabe, após a

legitimados pela biologia, a grande ciência desse século, os modelos darwinistas sociais construíram-se em instrumentos eficazes para julgar povos e culturas a partir de critérios deterministas e, mais uma vez, o Brasil surgia representado como um grande exemplo – desta feita um “laboratório racial” (2012, p.20).

¹⁹² Sobre o livro paradidático *As Caçadas de Pedrinho* o Parecer CNE/CEB Nº 15/2010, dispõe sobre Orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista, segundo a relatora Nilma Lino Gomes.

implantação das políticas de ações afirmativas, “[...] já não é tão fácil declarar que no país vigora uma democracia racial [...]” (SCHWARCZ, 2012, p. 95).

É inegável a contribuição de Monteiro Lobato para a literatura brasileira e do ressurgimento de um novo estilo literário no Brasil baseado num aspecto ideológico. Mas, o preconceito racial, a descrição das características físicas e cognitivas dos personagens negros, de sua relação com os personagens brancos, sua inserção no espaço social, as formas estereotipadas, descritas a partir referências culturais marcadamente etnocêntricas configuram-se ao público infantil de modo velado e naturalizado.

Essas formas de perceber, sentir, fazer, pensar (*habitus*) configuram-se em expressões de prática de racismo cultural, institucional ou individual no currículo da Educação Básica. Tais expressões designam princípios de ação, portanto é necessário como nos assegura Bourdieu (2010) combater as *estruturas* (disposições interiorizadas duráveis) que são *estruturantes* (geradores de práticas e representações).

Para a Professora de Geografia da Escola Estadual Visconde de Souza Franco as relações “raciais” se inserem no currículo da Escola Básica por meio de ações pedagógicas isoladas. A esse respeito revela:

Olha o que eu percebo é que vem do seu interesse, do seu conhecimento em relação a temática [...], práticas isoladas [...]. No meu caso eu elaborei um projeto para o Ensino Médio Inovador, mas porque eu tenho conhecimento, o pouco conhecimento que eu tenho é a prática na sala de aula que eu trabalho, como eu sou de Geografia [...], mas não é uma prática de todo um processo, de toda uma organização da escola a temática [...] (ENTREVISTA, 2013).

O *enunciado discursivo* (BAKHTIN, 2010, 2011) indica que as atividades curriculares desenvolvidas na escola se constituem práticas isoladas, sem desdobramentos no plano institucional, ações solitárias de professores da Educação Básica, baseada no esforço pessoal em lidar com as questões “raciais” em sala de aula. A professora, ainda aponta a elaboração de projetos para o Ensino Médio Inovador, mesmo considerando as fragilidades teóricas no campo das relações “raciais”.

Desse modo, compreendemos que é necessário avançar para além dos discursos, ou seja, se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da questão “racial” e educação são necessárias, por outro lado precisam chegar à escola e sala de aula, alterando antes os espaços de formação de professores.

Para o Coordenador da DEINF/SEDUC as relações “raciais” se inserem no currículo por meio da transversalidade. Sob esse aspecto, aponta especialmente as disciplinas de

Geografia, História, Arte e Educação Física. Mas, revela que nas áreas de conhecimento de Matemática, Biologia, Química, ou de Física a discussão ainda é ausente a despeito da contribuição da SEDUC e das formações realizadas pelo COPIR. Neste sentido, corrobora:

As relações “raciais” são concebidas dentro do currículo na perspectiva da transversalidade. Então, elas são trabalhadas em todas as disciplinas. [...] há um esforço muito grande, inclusive por parte da Secretaria de Estado de Educação para que essa prática seja vivenciada no cotidiano da escola, porém o que nós percebemos ainda muito forte o enfoque maior na Geografia, História, Arte e na Educação Física. Agora, nós não percebemos, por exemplo as relações “raciais” sendo objeto de discussão dentro do conteúdo da Matemática, [...] Biologia, Química, ou Física. Mas, nas disciplinas das áreas de humanas é muito evidenciada a presença das relações “raciais” no currículo das disciplinas, até porque a SEDUC tem hoje trabalhado muito essa questão, nós temos uma coordenação étnico-racial (COPIR) que inclusive é muito atuante dentro da Secretaria com diversas ações de formação para nossos professores. Então, essa questão racial hoje ela é muito evidenciada, no entanto ainda temos essas lacunas em algumas disciplinas [...] (ENTREVISTA, 2013).

O enunciado discursivo (BAKHTIN, 2010, 2011) revela que apesar dos limites e dificuldades de inserção das relações “raciais” em todas as áreas de conhecimento, é possível perceber avanço dessa discussão na área de humanas. Neste sentido, o processo de formação de professores para o trato com as questões “raciais” na sala de aula parece atuar como elemento propulsor de mudanças, embora ainda não atinja a totalidade de disciplinas do currículo da Educação Básica.

Para o Técnico em Educação da DEMP/SEDUC a inserção das relações “raciais” no currículo da Educação Básica já é garantido pela legislação educacional brasileira (LDB nº 9.394/96 – Alterada pela Lei nº 10.639/2003). Para ele, as escolas recebem orientações da SEDUC a partir de documentos oficiais do MEC. Mas, assevera que o currículo das escolas estaduais tem sido conteudista e pouco prático, o que justifica o desconhecimento acerca das relações “raciais”. Neste sentido, revela:

[...] isso já está na legislação, nós vamos observar que em tese deveriam agregar novos conteúdos, sobretudo as disciplinas de História, Geografia, promovendo um debate [...]. Então, a escola acabou recebendo da Secretaria uma orientação a partir dos documentos oficial do Ministério da Educação e de ordem prática a gente não está conseguindo ver o retorno efetivo, porque a escola tem muita coisa para tratar. O currículo tem sido meramente conteudista e pouco praxiológico. Então, por causa disso, os debates [...] contidos nessa questão acabam sendo ignorados. Então a gente percebe uma fragilidade aí (ENTREVISTA, 2013).

Nota-se que as relações “raciais” apesar das prescrições da legislação educacional brasileira, sobretudo a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da Educação Básica são silenciadas, “desconhecidas” em função de um currículo conteudista e pouco praxiológico. Isso exige mudanças de representação e de práticas, questionamento dos lugares de poder, indaga ainda, a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.

Pensar as relações “raciais” na perspectiva de um currículo como política cultural implica considerar o jogo de disputa pela significação e produção de determinado desenvolvimento simbólico, neste caso da história afro-brasileira e africana no currículo da Educação Básica. Isso significa que as relações “raciais” e a transmissão de seus significados estão sempre sujeitas a filtros interpretativos e impugnações como nos assegura Ball et al (1992).

O Quadro 10, sintetiza a inserção das relações “raciais” no currículo da Educação Básica a partir dos *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2010, 2011) dos agentes.

QUADRO 10 - RELAÇÕES “RACIAIS” NO CURRÍCULO DAS DISCIPLINAS MINISTRADAS PELOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

AGENTES ENUNCIADORES	ENUNCIADOS DISCURSIVOS	CATEGORIAS DO PROCESSO ENUNCIATIVO DISCURSIVO
Técnico em Educação da DEINF/SEDUC	“Penso que aquilo que a LDB preconizou [...] muito tardiamente houve uma ação para a efetivação da elaboração da Lei nº 10.639/2003 [...]”.	a) A LDB preconizou tardiamente a efetivação da elaboração da Lei nº 10.639/2003;
Técnica da DEINF/SEDUC	“[...] em termos de Educação Básica, [...] eu ainda vejo essa discussão étnico-racial nas escolas [...] muito episódica. [...] não está posto de fato no currículo [...]”.	b) Discussão étnico-racial nas escolas muito episódica;
Técnica em Educação da USE 7	“Não era aprofundo a política étnico-racial [...] pelo menos no que eu acompanhei no planejamento dos professores”.	c) A discussão étnico-racial não está de fato no currículo;
Professor de História A	“Olha, principalmente começamos a trabalhar as relações raciais no currículo depois que tornou-se obrigatória [...]”.	d) Ausência de aprofundamento da política étnico-racial nos planejamentos dos professores;
Professor de Língua Portuguesa B	“[...] discussão argumentativa sobre diferentes visões, mostrando os pontos de vistas sobre a África.	e) Trabalhar as relações “raciais” no currículo depois que se tornou obrigatória;
Coordenador da COPIR/SEDUC	“[...] Projetos de formação de professores, onde [...] levamos esses professores a entenderem a necessidade de trazerem esse conteúdo para sua disciplina [...]”.	f) Diferentes visões sobre a África;
Professora de Ciências Sociais	“Olha tem a Lei que ampara [...] no currículo das escolas, tanto a questão afro-brasileira como indígenas [...]”.	g) Projetos de formação de professores;
Diretor da DEDIC/SEDUC	“Há resistências, eles não tem iniciativa a partir de suas disciplinas, de suas atividades pedagógicas de desenvolverem atividades nessa perspectiva”.	h) Lei que ampara no currículo a questão afro-brasileira e indígenas;
Diretor da DEMP/SEDUC	“[...] A Secretaria de Educação do Pará foi à primeira Secretaria do Brasil, naquele momento a aceitar nomes fantasia para os homossexuais.	i) Resistências de desenvolver atividades nessa perspectiva;
Diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Lauro	“Basicamente através de textos, [...] extrapolam o livro didático, no sentido de [...] trazerem textos, [...] práticas, experiências de vida para relatar em sala de aula”.	j) Nome fantasia para homossexuais;
Professor de História B	“Eu tenho que trazer para mais próximo da disciplina a questão da discussão da igualdade racial [...]”.	k) Textos, práticas experiências de vida e extrapolam o livro didático;
Professora de Língua Portuguesa A	“[...], o texto do Monteiro Lobato [...] eu já trabalhei [...] atualmente para mostrar para eles, que era isso na época dos anos 20 e 30 [...]”.	l) Discussão da igualdade racial;
Professora de Geografia	“Olha o que eu percebo é que vem do seu interesse, do seu conhecimento em relação a temática [...], práticas isoladas [...]”.	m) Texto de Monteiro Lobato;
Coordenador da DEINF/SEDUC	“As relações “raciais” são concebidas dentro do currículo na perspectiva da transversalidade”.	n) Práticas isoladas;
Técnico em Educação da DEMP/SEDUC	“O currículo tem sido meramente conteudista e pouco praxiológico “.	o) Perspectiva da transversalidade;
		p) Currículo conteudista e pouco praxiológico.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Pesquisa de Campo/2013

Os resultados da inserção das relações “raciais” no currículo da Educação Básica são unânimes na apreensão de certas mudanças no discurso sobre negro nas disciplinas ministradas pelos professores da Educação Básica. Neste aspecto, observamos nos *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2010, 2011) discussões que envolvem diferentes visões sobre a África, o conhecimento sobre a legislação educacional brasileira, no tocante as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 e, por conseguinte a discussão dessa temática no currículo que advém desse conjunto jurídico.

A perspectiva curricular segue a orientação da transversalidade que parece desenvolver-se por meio de textos, práticas, experiências de vida para além do livro didático nas diferentes áreas do conhecimento. O que não significa dizer que esteja centralmente em todas as áreas.

No que se refere à formação de professores, apreendemos certas modificações, sobretudo projetos de formação para professores da Educação Básica acerca da temática, realizado pela SEDUC por meio da COPIR, o que poderá contribuir para a subversão da dimensão simbólica do *racismo à brasileira* (TELLES, 2003). Neste sentido, é essencial que as formações contribuam para extirpar o discurso racista presente em livros didáticos e paradidáticos, como a obra (citada pela agente) do *Sítio do Pica Pau Amarelo* de Monteiro Lobato, entre outras.

Outro aspecto observado foram as discussões na Rede Estadual de Ensino sobre a igualdade de gênero, especialmente os nomes fantasia de homossexuais no documento de matrícula do aluno, o que indica, quiçá reconhecimento da diversidade cultural. Mas, essa discussão no âmbito da escola parece repercutir de forma mitigada e selecionada no discurso educacional brasileiro que sustenta e produz o *racismo à brasileira* (TELLES, 2003).

A despeito dos avanços, tais modificações não significaram um tratamento equânime de brancos e negros ou a ausência dos discursos racistas. As modificações notadas foram pontuais e há um problema na exequibilidade dessa política de Estado e educacional na escola no tocante as relações “raciais”, pois ela não ocorre por conta da fragilização da competência cultural e teórica desse agente social que deve executá-la. Isso contribui para disseminação e ratificação do racismo, sobretudo quando os agentes revelam que a discussão da temática na escola ocorre de forma episódica, com ausência dessa discussão no currículo, bem como nos planejamentos dos professores, constituindo-se em práticas isoladas, marcada por um currículo conteudista e pouco praxiológico. Ademais, há resistências no desenvolvimento de atividades que envolvem essa temática no campo curricular.

Podemos concluir que a *enunciação discursiva* (BAKHTIN, 2010, 2011) das relações “raciais” no ciclo de política curricular do Estado do Pará permite a primeira aproximação para a compreensão de que apesar de alguns avanços antirracista no *contexto prática* (BALL et al, 1992), sobretudo no currículo da Educação Básica, ainda evidenciamos práticas curriculares que contribuem para silenciamento das relações “raciais” no campo curricular, o que corrobora à perpetuação do *racismo à brasileira* (TELLES, 2003). Um racismo estrutural e simbólico na medida em que o discurso *naturaliza* as práticas racistas (tangível, invisível), manifestas em atitudes, condutas, estereótipos e preconceitos.

Neste capítulo, analisamos no *ciclo de política* (BALL et al, 1992) os *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2010, 2011) dos agentes educacionais que participaram da política curricular do Estado do Pará. No *contexto de produção* do texto da política curricular analisamos os grupos que estavam representados no processo de produção do texto político. Neste aspecto, evidenciamos que diferentes grupos, sobretudo partidos políticos, movimentos sociais, SEDUC, URE, USE, escolas, para citar alguns, estavam representados nesse processo político, em meio a lutas e embates pela legitimação do texto da política curricular. Neste contexto, investigamos a construção do texto da política curricular e inquirimos a ênfase nos processos macro e micropolíticos que indica a movimentação de um *ciclo político* (BALL et al, 1992). Em relação às concepções que o texto da política curricular expressa sobre as relações “raciais” apontamos que a concepção recorrente nos enunciados abaliza para a diversidade cultural.

No *contexto da prática* investigamos como as relações “raciais” se inserem nos currículos das disciplinas ministrados por professores da Educação Básica. Neste sentido, apesar dos avanços antirracistas, corroboramos práticas curriculares que silenciam as relações “raciais” no currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese analisou os *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2010, 2011) do ciclo de política curricular do Estado do Pará acerca das relações “raciais” no período compreendido entre 2008 a 2012, com base na *teoria sócio-histórica e dialógica da linguagem* em Bakhtin (2010, 2011) e na abordagem do *ciclo de políticas* proposto por Ball et al (1992). Nesta análise, focalizamos a produção da política curricular no *contexto de influência*, *contexto de produção de textos políticos* e *contexto da prática* (BALL et al, 1992) com vista a compreender os *enunciados discursivos* sobre as relações “raciais”.

A análise realizada nos diferentes contextos que compõem o *ciclo de política* buscou responder ao problema central de nosso estudo: *Quais os enunciados discursivos do ciclo de política curricular do Estado do Pará no período de 2008 a 2012 sobre as relações “raciais”?* O problema de pesquisa levou-nos a evidenciar que a produção de políticas curriculares, como um *ciclo contínuo*, fez circular discursos e textos promovendo diferentes *enunciações* sobre as relações “raciais”, fazendo-as não somente serem conhecidas, mas também discutidas, confrontadas, recontextualizadas e hibridizadas (LOPES; MACEDO, 2012).

A análise empreendida neste estudo perscrutou centralmente os *enunciados discursivos* do *ciclo de política* curricular do Estado do Pará sobre as relações “raciais”. Para esse propósito, inicialmente, analisamos as principais influências que contribuíram para construção dos *enunciados discursivos* da política educacional, com foco nas política curricular.

Nesta perspectiva, evidenciamos que as políticas educacionais no Brasil corrobora um alinhamento e hierarquização, uma perspectiva que acentua o papel das agências internacionais na definição das políticas educacionais de forma preponderante. Tal perspectiva, está informada por uma análise que enfoca mais o âmbito macro que o micro, vozes ausentes no *contexto de influência*, *contexto da produção do texto* e *contexto da prática* (BALL, et al, 1992), em síntese, uma visão verticalizada de poder, favorecendo o modelo “de cima para baixo”.

No aspecto relacionado as políticas curriculares no âmbito das Relações “Raciais” no Brasil evidenciamos que a produção dessa política indica um *ciclo contínuo de políticas* marcada por lutas históricas e estratégias de resistência, da forma como os grupos sociais se opõem a práticas generalizadas e hegemônicas, como o projeto de branqueamento e a

“democracia racial” (GUIMARÃES, 1999, 2002; MUNANGA, 2004a), impingidos na educação brasileira.

Ao abordarmos acerca da *enunciação discursiva* (BAKHTIN, 2010, 2011) das relações “raciais” nas políticas de currículo o tema se apresentou frágil teoricamente, sem historicidade, presente somente para justificar o tema inclusão e a alteração da LDB nº 9.394/96. Não existe, portanto uma reflexão profunda sobre educação antirracista, uma discussão que caminhe na direção da superação do racismo e da desigualdade racial, uma vez que essa discussão faz parte da luta pela construção da cidadania e democracia.

Ao realizarmos o mapeamento da produção acadêmica sobre política curricular no campo das relações “raciais” no Brasil a partir da ANPED (GT-21), *site* da CAPES/PPGE e Fundação Ford, evidenciamos novos sentidos e possibilidades de uma construção democrática que tenha por base o reconhecimento das diferenças étnico-raciais, de inserção no sistema educacional, ao acesso e permanência ao Ensino Superior de grupos fragilizados econômica e socialmente, bem como a implantação dos sistemas de cotas nas Instituições de Ensino Superior.

Essas demandas se impõe pela necessidade de políticas preocupadas com reparações, compensações e ou ações afirmativas, que visam assegurar condições de acesso e tratamento igualitário para os negros em todas as esferas da vida social. Nesta perspectiva, *raça* é concebida como construto social e instrumento analítico necessário ao estudo das relações “raciais”. Os dados também revelam que o currículo, não é neutro, tem um caráter político, social e de relações de poder na qual se envolve a questão racial e as políticas para equidade.

Para examinar como se deu a produção dos documentos da política curricular do Estado do Pará, consideramos o *contexto de influência* e de *produção do texto*. Para essa análise recorreremos ao documento da Política de Educação Básica do Estado do Pará, especialmente o eixo da Política Curricular, a I Conferência Estadual de Educação: Diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas aprovadas, bem como a Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos (vol I e II).

Nesta análise, destacamos alguns aspectos de caráter geral que os documentos foram capazes de levantar, entre os quais a existência de um processo participativo na produção desse texto político, o reconhecimento de que a abordagem curricular do Estado do Pará inclui uma perspectiva crítica sugerida pela opção em organizar a proposta curricular por meio dos processos de emancipação e humanização com vista a valorização e reconhecimento das diferenças étnico-raciais. Em contrapartida, diante do poder persuasivo dos textos políticos e da forma indireta de uma abordagem curricular que contemple as relações “raciais” no texto

da política curricular do Estado do Pará, ao que parece, é mais um resultado do mercado editorial da educação do que uma necessidade substancial da realidade educacional paraense.

No *contexto de influência e produção do texto* da Política Curricular do Pará constatamos que a despeito das questões “raciais” encontrar-se subsumida em outras diferenças, a produção da política curricular do Estado do Pará, compreende um *ciclo* que envolve diversas influências, definições e práticas nas quais os agentes e grupos se engajam, formulando e difundindo ideias acerca dessa política cultural. Isso indica, uma interlocução com o discurso pedagógico e não apenas como produto de governo, contrapondo-se dessa forma à perspectiva estadocêntrica (LOPES; MACEDO, 2012).

Não obstante, as relações “raciais”, mesmo considerando a legislação brasileira no tocante as políticas para igualdade racial, o *enunciado discursivo* acerca do *ciclo de política* curricular do Estado do Pará aponta que há um problema teórico e cultural em relação as questões “raciais” na produção do texto da política de currículo, o que nos leva acreditar, na ausência de reconhecimento da existência do racismo, sua compreensão e percepção de sua especificidade.

A despeito desse fragilidade identificamos que as influências global, nacional e local são sempre recontextualizadas e reinterpretadas no contexto local, numa demonstração de que há uma inter-relação dialógica entre os contextos macro e micropolítico nessa migração de políticas. É possível perceber ainda que os textos, são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política (MAINARDES, 2006; LOPES; MACEDO, 2011).

Nesta perspectiva, o protagonismo de agentes e grupos na produção do texto da política curricular do Pará, é marcado por ambivalências entre grupos derivados de diferentes posições e influenciadas também pelas inserções em grupos que defendem semelhantes propostas e suas relações de poder. Desse modo, as diferentes formas de atuação repercutem nas distintas posições assumidas pelos agentes, relacionadas aos diferentes propósitos que empreendem na luta política.

Assim, a construção da produção do texto curricular na *enunciação discursiva* dos agentes evidenciou que essa construção enfatizou os processos macro e micropolíticos, considerou as peculiaridades regionais e a diversidade étnico-racial. Além disso, percebeu-se a participação de grupos historicamente estigmatizados como negros, homossexuais e prostitutas nesse complexo processo de legitimação da política curricular. A incorporação dos diferentes discursos no documento curricular é resultado de um complexo processo de negociação de sentidos em torno das políticas pelos diferentes agentes e grupos sociais.

Assim, a complexa produção do texto curricular acaba por transformar esses textos em ambivalentes, marcados pela presença de discursos com variados sentidos, proposições com diferentes sentidos, resultando em documento curricular híbrido, garantindo desse modo uma possível legitimidade do texto diante de uma comunidade reconhecida.

As concepções da política curricular do Estado do Pará sobre relações “raciais” apontam modificações nos discursos no texto da política curricular, porém são mudanças tênues que indicam avanço limitado no trato das questões “raciais”. Uma observação sistemática são os discursos sobre a diversidade, pluriethnicidade, igualdade racial e valorização cultural, permanecendo, porém, a fragilidade teórico-cultural da discussão sobre o negro, que apresenta-se em patamares inferiores no imaginário social brasileiro, acompanhados pela desigualdades operantes caracterizadas pelo *racismo à brasileira* (TELLES, 2003).

No *contexto da prática* da Política Curricular do Estado do Pará evidenciamos que a despeito dos avanços, as modificações notadas foram pontuais e há um problema cultural e teórico no tocante as relações “raciais” na escola, sobretudo quando os agentes revelam que a discussão da temática na escola ocorre de forma episódica, com ausência dessa discussão no currículo, bem como nos planejamentos dos professores, constituindo-se em práticas isoladas, marcada por um currículo conteudista e pouco praxiológico. Ademais, há resistências no desenvolvimento de atividades que envolvem essa temática no campo curricular.

Por fim, concluímos que os diferentes *enunciados discursivos* (BAKHTIN, 2010, 2011) produzidos nos variados contextos são marcados pela hibridização de discursos, resultado de processos de recontextualização. Neste sentido, a política curricular do Estado do Pará se apresenta em inter-relações entre múltiplos contextos no *ciclo de políticas* (BALL, et al, 1992). Mas, a despeito do caráter contínuo e não hierarquizado das políticas, da articulação macro e micropolíticas avançarem em relação às abordagens estadocêntricas e do processo de recontextualização política que ocorre no *contexto da prática*, os *enunciados discursivos* sobre as relações “raciais” apontam que a política curricular do Estado do Pará existe como uma política de Estado, existe como uma política educacional. No entanto, na exequibilidade dessa política de Estado e educacional na escola, ela não ocorre por conta da fragilização da competência cultural e teórica desse agente social que deve executá-la. A fragilização está na concretização dessa política no *contexto da prática*. Há um problema entre o que se projeta e o que se pratica, o que ajuda a atribuir a realidade social a disseminação e ratificação do racismo e discriminação nos diferentes contextos que compõe a política de currículo.

Finalmente, gostaríamos de argumentar sobre alguns aspectos da pesquisa que merecem maior aprofundamento, não previstos nos objetivos desse estudo, mas que no decorrer da pesquisa foram permanentemente percebidos como parte do processo de produção da política curricular e são basilares para pesquisas futuras, referimo-nos a inclusão do *contexto dos resultados (efeitos)* e o *contexto das estratégias políticas* à estrutura conceitual de análise de políticas, ambas pouco utilizadas nas pesquisas do campo curricular.

Isso nos parece significativo e merece aprofundamento, à medida em que a *enunciação discursiva* da política curricular do Estado do Pará sobre as relações “raciais” permeia um campo discursivo nos “padrões” de “igualdade”, “liberdade” e “justiça social”. Isso, demonstra que a política curricular tem efeitos em vez de simplesmente resultados. Neste sentido, as políticas deveriam ser analisadas em termos de seu impacto, das interações com as desigualdades existente e contribuir para a resolução/atenuação dessas desigualdades nos distintos campos sociais.

Essas são contribuições e desdobramentos futuros que mostram a profundidade do debate sobre o ciclo de política curricular na perspectiva crítica, que considerem o processo político como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micropolíticas, correspondente respectivamente as intenções e a prática.

REFERÊNCIAS

- ABERS, Rebecca; SERAFIM, Lizandra; TATAGIBA, Luciana. Novas relações Estado-sociedade no governo federal brasileiro. Repertórios de participação em um Estado heterogêneo. Texto aprovado para apresentação no 35º Encontro Anual da ANPOCS, Outubro de 2011.
- ABRAMOWICZ, Anete.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- ADESKY, Jacques d'. *Anti-racismo, liberdade e reconhecimento*. – Rio de Janeiro; Daudt, 2006.
- ALVES, N. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- AVRITZER, Leonardo. *Experiências nacionais de participação social*. São Paulo: Cortez, 2009, p.159.
- AMARAL, Assunção José Pureza. "Da Senzala à vitrine": direitos iguais e oportunidades diferentes no Mercado de Trabalho em Belém-Pa. XXVI Encontro Anual da ANPOCS, GT 17, 2002.
- APPLE, Michael W. Presença ausente da raça na s reformas educacionais. In: CANEN, Ana. MOREIRA, Antonio Flávio Moreira. *Ênfases e omissões no currículo* (orgs.). – Campinas, SP: Papirus, 2001.
- _____. *Ideologia e currículo*. Tradução Vinicius Figueira, - 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista – 11 ed. – São Paulo, Cortez, 2009.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Pará apresenta Ideb abaixo da média da região norte. *Entrevista Pará Notícia*, 2012.
<http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2012/08/para-apresenta-ideb-abaixo-da-media-da-regiao-norte.html>. Acessado em 25/11/2013.
- ARELARO, Lizete Regina Gomes. O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial - Out. 2005.
- _____. Fundef: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação. 30ª Reunião anual da ANPED – GT-: Estado e Política Educacional / n.05, 2007.
- ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículo, políticas e práticas*. Campinas, São Paulo. Papirus, 1999.

ALBUQUERQUE Jr., Durval M. Gestão ou gestação pública da cultura: algumas reflexões sobre o papel do Estado na produção cultural contemporânea. In: RUBIM, Antônio; BARBALHO, Alexandre (orgs.). *Políticas culturais no Brasil*. Salvador, EDUFBA, 2007.

AZEVEDO, Eliane. *Raça: conceito e preconceito*. 2ª ed. – São Paulo: Ática, 1990.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GOLD, Anne. *Reforming Education and changing schools: case studies in Policy Sociology*. London, 1992.

_____. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. *Educational reform: a critical and poststructural approach*. Buckingham: Open University Press, 1997.

_____.; BOWE, Richard. El currículo nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios de Currículo*. vol. 1, nº 2, abril/1998, pp.105-131.

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: Silva, L.H. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 121-137.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, Jul/Dez, 2001.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*. v. 25, n. 89, pp. 1105-1126, set/dez.2004. Disponível no site: www.scielo.br

_____. *Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge, 2006.

_____.; BOWE, R. Currículo y su puesta en practica: el papel de los departamnetos de materiais o asignaturas. *Revista de Estudio de Currículo*, v.1, n.2, abr, 1998.

_____. Entrevista com Stephen j. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: MAINARDES, Jeferson, MARCONDES, Maria Inês. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

BALL, Stephen J.; MAINARDES. *Políticas Educacionais: Questões e dilemas*. – São Paulo, Cortez, 2011.

BARCELOS, Luiz Claudio. Educação e desigualdades raciais no Brasil. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, n.86, p.15-24. Ago. 1993.

BARROS, Antonio Carlos. *A política de municipalização do Ensino: regime de colaboração de responsabilidade no Pará?* Belém, Pa. 2009.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2 ed. rev. 4. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p.25-36.

BARROSO, João. O Estado e a educação: regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, João (org.). *A regulação das políticas públicas de educação*. Espaços, dinâmicas e atores: Coimbra, Educa, 2006.

BARRETO, Edna Abreu. *Mediações e produção de sentidos em políticas de currículo: os contextos de construção da política de ciclos na experiência da Escola Cabana (1997-2004)*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski* (1929). 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. 276p.

_____. *Gêneros, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. (V.N Volochínov). *Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frayeschi Vieira. 14.ed. – São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. *A estética da criação verbal*. Tradução Russo Paulo Bezerra. – 6 ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRAIT, Beth. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2 ed. rev. 4. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

_____. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo, preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 1990.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: *Sociologia* (org. Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.

_____. *Contrafogos 2: Por um movimento social europeu*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____.; WACQUANT, Loic. A nova bíblia do tio Sam. *Le monde diplomatique*, edição brasileira, v. 1, n. 4, ago. 2002.

_____. *Os usos sociais da Ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Tradução: Denise Bárbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004a.

_____. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 2004b.

_____.; *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____.; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução Reynaldo Bairão. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. *A economia das trocas linguísticas: O que falar quer dizer*. Tradução Sérgio Miceli. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. - 12 ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2009.

_____. *O Senso Prático*. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. *Regras da arte: gênese e estrutura de campo literário*. Tradução de Maria Lucia Machado. Campinas, SP: Companhia das Letras, 2010.

_____.; *Coisas Ditas*. Tradução Cássia R. Silveira e Denise M. Pegorin. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. *Psicologia Social do Racismo: Estudos Sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BONNEWITZ, Patrice. *Pierre Bourdieu, vie, oeuvres, concepts*. Paris: Ellipses Éditions Marketing, 2002.

BRASIL, Maria do Socorro Menezes de Oliveira. Apresentação. In: PARÁ. *Política de Educação Básica do Estado do Pará*. Belém, 2008.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional*, In: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Distrito Federal, DF. n. 248, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Constituição*. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Parecer CNE/CEB 04/1998.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 20 de dezembro de 2003, altera a Lei nº 9.394/96, 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”*. In: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, Distrito Federal, DF. 10 de jan., 2003.

BRASIL, *Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003, institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial*. In: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, Distrito Federal, DF. 10 de jan., 2003.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República. *Relatório de Gestão 2003-2006*. Esplanada dos Ministérios, Brasília, Distrito Federal, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*. Parecer CNE/CP3/2004.

BRASIL, Ministério da Educação. *Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, institui o Programa Brasil Profissionalizado*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. In: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, Distrito Federal, DF. 13 de dez., 2007.

BRASIL. *Parecer nº2/2007. Dispõe Quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 31 de jan., 2007.

BRASIL. *Lei nº 11.465/08, de 1 de março de 2008, altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”*. In: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, Distrito Federal, DF. 11 de mar., 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009) como procedimento de avaliação do desempenho escolar e acadêmico dos participantes*. Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Distrito Federal, DF. 08 de jun., 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Ensino Médio Inovador*. Instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil Distrito Federal, DF. 08 de jun., 2009.

BRASIL. Fórum Nacional de Educação. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE) 2010. Construindo um Sistema Articulado de Educação; O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e estratégias de ação; Documento Referência. Brasília, DF: FNE, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf . Acesso em: 20 dez. 2013. BRASIL. FNE.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – Parecer CNE/CEB Nº. 7 – 7 de abril de 2010*.

BRASIL. *Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010*, altera as Leis nºs 7.716/89, 9.029/95, 7.347/85, e 10.778/03 para instituir o Estatuto da Igualdade Racial. In: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, Distrito Federal, DF. 21 de Jul., 2010.

BRASIL. *III Conferência Nacional de Promoção para Igualdade Racial*. Brasília, 2013.

BRASIL, *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento-Base. Brasília, DF: MEC, 2010. v. 1-2

BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e Educação: uma introdução. In: Burbules, Nicholas. & Torres, Carlos Alberto. *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, pp.11-26.

BURKE, Peter. História como memória social. In: *Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000, p. 67-89.

CAREPA, Ana Júlia. Entrevista. Gestão Pública. *Revista do Sistema de Formação e Aperfeiçoamento de Recursos Humanos da Escola de Governo do Pará*. – Belém: Escola de Governo do Estado do Pará, a.1, n.1, 2007, p.1-9.

CANDAU, Vara Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio.; CANDAU, Vara Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (orgs.). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASHMORE, Ellis. et al. *Dicionário das relações étnicas e raciais*. Tradução Dinah Kleve. São Paulo, Summus, 2000.

CANEN, Ana. *Multiculturalismo e Formação Docente: experiências narradas*. Educação e Realidade, v. 24, n.2, 1999, p. 89-102.

_____. MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente. In: Canen, A.; Moreira, A. F. B.(orgs.). *Ênfases e Omissões no Currículo*. São Paulo: Ed. Papyrus, p. 15 – 43, 2001.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial dos alunos. *Revista Brasileira de Educação*, Jan /Fev /Mar /Abr Nº 2, 2005, p.77-96.

CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, 1992.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores*. Cronos, Natal-RN,v.7, n.2, p. 303-309, jul/dez. 2006a.

_____. Relações étnico-raciais e formação de professores: uma reflexão sobre a docência no Estado do Pará, 1970-1989. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 27, n. 13, p. 97-123, set./dez. 2006b.

_____. *Silêncio e cor: relações raciais e a formação de professoras no Estado do Pará (1970-1989)*. 30ª Reunião Anual da ANPED (GT-21), 2007.

_____; COELHO, Mauro Cezar. *Raça, cor e diferença*. (Org.). Belo Horizonte: Mazza, 2008.

_____. *A cor ausente*. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

_____. *Educação. História e problemas: cor e preconceito em discussão*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

COELHO, W, COELHO, M. Música, raça, preconceito no Ensino Fundamental: notas iniciais sobre a hierarquia da cor entre adolescentes. *Revista Afro-Ásia*. 48, 2012, p.311-333.

_____. Sociabilidades e hierarquias no Ensino Fundamental: música, cor e preconceito. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho; SANTOS, Raque Amorim dos. SILVA; Rosângela Maria de Nazaré Barbosa (orgs.). Belém, ed. Açai, 2013.

_____. Educação na região norte: apontamentos iniciais; BENTO, Maria Aparecida da Silva; COELHO, Mauro Cezar; FERNANDES, Daniela Martins Pereira. *Amazôn., Rev. Antropol.* (Online) 5 (1): 140-175, 2013a.

_____.; COELHO, Mauro Cezar. Hierarquias em perspectiva na escola: música, raça e preconceito no Ensino Fundamental. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía.; COELHO, Mauro Cezar. (Orgs.). *Trajetórias da Diversidade na Educação: formação, patrimônio e identidade*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012, p.227-253.

COELHO, Mauro Cezar.; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A lei no. 10.639/03 e consciência histórica: ensino de História e os desafios da Diversidade. *XXVII Simpósio Nacional de História, ANPUH*, Natal, p.1-17, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 3ª. ed. – Petropolis, RJ: Vozes, 2010.

CORRÊA, Mariza. *Ilusões da liberdade: a Escola de Nina Rodrigues*, 1998.

COSTA, Sérgio. *O branco como meta: apontamentos sobre a difusão do racismo científico no Brasil pós-escravocrata*. *Estudos Afro-Asiáticos*, nº 1/2/3, Jan-Dez 2006, p. 47-68.

COSTA, Candida Soares da. *Educação para as relações étnico-raciais: Planejamento escolar e a literatura no Ensino Médio*. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

COUTO, Cláudio Gonçalves. La participacion irrelevante: una evaluación del gobierno de Lula. In: ARNISON, C. J et. al. (orgs.) *La “nueva izquierda” en América Latina: derechos humanos, participación política, y sociedad civil*. Woodrow Wilson Center Press, 2009.

CUNHA, Luis Antônio R. da. *Educação brasileira: projetos em disputas*. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n.80, setembro/2002. p.168-200.

_____. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1998.

DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à Antropologia social*. Petrópolis: Vozes, [1981] 1987.

_____. Notas sobre o racismo à brasileira. In: SOUZA, J. (org.). *Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos*. Brasília: Ministério da Justiça, 1996, p.69-74.

D'ARAÚJO, Maria Celina (coord.) *Governo Lula: contornos sociais e políticos da elite no poder*. Rio de Janeiro, CPDOC, 2007.

_____. *A elite dirigente do governo Lula*. Rio de Janeiro, CPDOC, 2009.

Declaração sobre Educação para Todos. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

DELORS, Jacques *et al.* *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI. 4ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC-UNESCO, 2000.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 96 à lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

DIAS, Rosanne Evangelista. *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2009.

_____.; LOPES, Alice Casimiro . Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, p. 79-99, 2009.

DIJK, Teun A. Van. Introdução. In: (orgs.). DIJK, Teun A. Van. *Racismo e discurso na América Latina*. – São Paulo: Contexto, 2008.

_____. O legado histórico. In: VAN DIJK, Teun A. (org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008.

DOMINGUES, Petrônio José. Negros de alma branca? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930. *Estud. afro-asiát.* vol.24 nº.3. Rio de Janeiro, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectiva e desafios. *Cad. Cedes, Campinas* vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ESTERCI, Neide. Amazônia: povos tradicionais e luta por direitos. In: BOTELHO, André. SCHWARCZ, Lilia Moritz. (orgs.). *Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos*. São Paulo: Claro Enigma, 2012, p.130-142.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, Francisco das Chagas. *Apresentação*. In: Documento Referência CONAE, 2010. Brasília, 2010.

FIALA, Robert. Review of 'Internacional Handbook of Educational Reform'. Edited by Peter Coookson, Alan Sadovnik and Susan Semel". *Contemporary Sociology*. Vol.24, n.1 (jan., 1995), p. 62-64.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. – 2ª .ed.- Porto Alegre: Bookman. 2004.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alice. O ENEM no contexto das políticas para o Ensino Médio. *Química nova na escola o ENEM e o Ensino Médio*, nº 10, novembro 1999, p.26-30.

FREIRE, Nilcéa. SANTOS, Edson. HADDAD, Fernando. Construindo uma política de educação em gênero e diversidade. In: *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime patriarcal*. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, [1933] 1999.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. (Coord.). *Caminhos para a redefinição da política pública para a educação tecnológica e o sistema de formação profissional continuada: proposições*, Niterói, 2002 (mimeo).

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5ª. Ed. – São Paulo, Cortez, 2003.

_____. CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

_____. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França, NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPJSV, 2006.

_____. *A produtividade da escola improdutiva*. Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2010, p.1113.

GARCIA, Marco Aurélio.; TONI, Dilermando et al (orgs.). *Lula Presidente: Programa de Governo* (2007-2010). Disponível em http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano_governo.pdf Acessado em: 10/12/2013.

GANDIN, L. A.; APPLE, M. W. Thin versus thick democracy in Education: Porto Alegre and the creation of alternatives to neo-liberalism. *International Studies in Sociology of Education*, v. 12, n. 2, p. 99-115, 2002.

GENTILI. Pablo; STUBRIN, Florencia. Igualdade, direito à educação e cidadania: Quatro evidências de uma década de conquistas democráticas. In: GENTILI. Pablo (org.). *Política*

educacional, cidadania e conquistas democráticas. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013, p.15-26.

GENRO, Luciana. Prefácio. In: *Uma visão pela esquerda: A socialdemocracia, o Estado e o PT: as perspectivas do governo Lula*, 2003.

GIDDENS, A. *Beyond Left and Right: the Future of Radical Politics*. Cambridge: Polity Press, 1994.

_____. Para além da esquerda e da direita: o futuro da política radical., (trad.) Álvaro Hattnher, São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: *Revista de Administração de empresas*, v 35, n 2Mar/Abr. 1995, p57-63.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. *Ação afirmativa & princípio Constitucional da igualdade: o Direito como instrumento de transformação social. A experiência do EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

_____. Cotas étnicas e democratização da universidade pública. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.9, n.53, p.55-61, 2003.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____.; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (Orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.

_____. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2008b.

_____. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Relações étnico-raciais, Educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp.98-109, Jan/Abr., 2012.

GOUVÊA, Maria Cristina S. de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31, n1. p.77-89, jan/abr. 2005.

GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. In: GONZALEZ, Lélia.; HASENBALG, Carlos (orgs.). *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, pp.9-66, 1982.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Cor, raça e *status* nos estudos de Pierson, Azevedo e Harris na Bahia: 1940-1960. In: MAIO, M.C.; SANTOS, R.V. (orgs.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/ Centro Cultural Banco do Brasil, 1996, p. 143-58.

_____. O recente anti-racismo brasileiro: o que dizem os jornais diários. *Revista USP*. São Paulo, n. 28, p. 84-95, dez.-fev, 1995-1996.

_____. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 1999.

_____. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

_____. Raça e pobreza no Brasil: a *rationale* dos estudos de desigualdade racial. In: DURHAM, Eunice R.; BORI, Carolina M. (Orgs.). *Seminário: O negro no Ensino Superior*. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 2002.

_____. O acesso dos negros às universidade pública. In: SILVÉRIO; Valtér Roberto (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, pp.115-128.

_____. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Sociologia e desigualdades: desafios e abordagens brasileiros. In: Heloisa Helena T. de Souza Martins; Carlos Benedito Martins. (Org.). *Horizontes das Ciências Sociais no Brasil - Sociologia*. 1 ed. São Paulo: Anpocs/ICH/Discurso Editorial/Barcarolla, 2010, v. 1, p. 107-128.

_____. Cidadania e retóricas negras de inclusão social. *Revista Lua Nova*, São Paulo, 85: 13-40, 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro. DP&A editora, 2001.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HANCHARD, Michael. Ciderela negra?: raça e esfera pública no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*. V.30, p.41-59, dezembro/1996.

HANCHARD, Michael George. *Orfeu e o poder: o movimento no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)*. Tradução, Vera Ribeiro – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HASENBALG, Carlos A. *Discriminação e desigualdades sociais no Brasil*. 2 ed. Graal, 2005.

_____; SILVA, Nelson do Valle, Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, maio 1990.

HOBBSBAWM, E. J. *A era dos Extremos: o breve século XX: 1914 – 1991*. Tradução – Marcos Santarita. São Paulo. Companhia das Letras, 1995.

HOFBAUER, Andreas. *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

IANNI, Octávio. *Metamorfoses de escravo*. São Paulo: Difel, 1962.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. – 26. ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INEP/MEC. *ENEM – Documento básico*. Brasília, 1999, mimeografado.

JACCOUD, L. de B.; BEGHIN, N. Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

_____; THEODORO, Mário. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Tradutora Lílían Ulap. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

Jornal da Educação. Informativo da Secretaria de Educação do Pará. Ano I, n. 13, dez. 2008, p.3.

LACERDA, Franciane Gama; NETO, Geraldo Magella de Menezes. Ensino e Pesquisa em História: a literatura de cordel na sala de aula. *Outros Tempos*. Vol. 7, n.10, dezembro/2010 - Dossiê História e Educação, p.217-236.

LAVILLE, Cristian, DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. – Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora, UFMG, 1999.

LEITE, Carlinda. Políticas de Currículo em Portugal e (im) possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo Sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.67-81, Jul/Dez 2006.

LE GOFF, Jacques. “Memória”. In: *História e Memória*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2001, p. 423-483.

LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. Campinas: Papirus-Ed. Unicamp, 1986.

LESSARD, Claude. *Régulation multiple et autonomie professionnelle des enseignants: éléments de comparaison Canada/Québec*. Disponível em: <http://crifpe.scedu.umontreal.ca/html/chaieres/lessard/pdf/regulationmultiple.pdf>. Acesso em: abr. 2008.

LESSER, Jeffrey. Legislação imigratória e dissimulação racista no Brasil. *Arché*, vol. 3, nº8, pp. 79-98, 1994.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Novos estudos*. - CEBRAP n.87 São Paulo, Jul. 2010, p.1-19.

LINGARD, Bob. É ou não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: Burbules, Nicholas C. & Torres, Carlos A. *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, pp. 59-76.

_____.; OZGA, J. (Eds.). Introduction: reading education policy and politics. In: *The Routledge Falmer Reader in Education Policy and Politics*. London: Rotledge, 2007, p. 1 – 8.

LOPES, Alice Casemiro.; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casemiro Lopes; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. – São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, p.109-118, 2003.

_____. LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. (org.) *Currículo de ciências em debate*. Campinas: Papirus, 2004c, pp.45-75.

_____.; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. – São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Quem defende os PCNs para o Ensino Médio? In: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Políticas de Currículo em múltiplos contextos*. – São Paulo Cortez, 2006a.

_____. Políticas de Currículo: lutas para definir o conhecimento escolar. In: *III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2006b.

_____. *Currículo e epistemologia*. – Ijuí: Ed. Injuí, 2007.

_____. et al (orgs.). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. – Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

_____. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, pp. 249-283.

MAGUIRE, Meg.; BALL, Stephen J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v.2, nº2, pp. 97-104, jul./dez. 2007.

MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do ciclo de políticas*: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. Educ. Soc. Campinas, vol. 27, n. 94, p.47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011.

_____.; FERREIRA, Márcia dos Santos.; TELLO, César. *Análise de políticas*: Fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. – São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. A diferença nos PCN do Ensino Fundamental. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. – São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, L. R. de S. (1998). O Modelo de Competências e a regulamentação da Base Curricular Nacional e de Organização do Ensino Médio. In: *Revista Trabalho e Educação*. Belo Horizonte: NETE / FAE / UFMG, ago / dez, nº 4.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário*: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo. Ensinar, praticar a diferença e ética: experiências de professores e alunos em escolas públicas em Belém. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía, COELHO, Mauro Cezar (Orgs.). *Raça, cor e diferença*. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

MATHEUS, Danielle dos Santos. Educação de qualidade: o discurso da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. *34ª Reunião Anual da ANPED – GT: Currículo /n.12*, 2011.

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *Currículo e políticas públicas*. - Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MAUÉS, Josenilda. Inclusão e diversidade: notas indicativas para políticas educacionais. In: *A Educação Básica no Pará*: Elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos. Belém, 2008b, p.120-129.

MENDES, Gilene Alves. *Ananindeua dos trilhos ao asfalto*. Ed. 1. Belém. Ed. Mendes, 2003.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução Isa Tavares. – São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M.C.S. *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na Educação do Governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009

MOURA, Carlos A. BARRETO, Jônatas N. (orgs.) *A Fundação Palmares na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio. *Currículo e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.

MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Autêntica, 2004a.

_____. *O negro na sociedade brasileira: resistência, participação e contribuição*. 2004b.

_____. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Revista USP*, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006.

MULLER, Tânia Mara Pedroso.; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *Relações Étnico-Raciais e diversidade*. – Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014.

MULLER, P.; SUREL, Y. *A análise das políticas públicas*. Pelotas: EDUCAT, 2002.

NASCIMENTO, Alessandra Santos. FONSECA, Dagoberto José. Classificações e identidades: mudanças e continuidades nas definições de cor ou raça. In: PETRUCCELLI, José Luis. SABÓIA, Ana Lúcia. *Características étnico-raciais da população: classificações e identidades*, 2013, p.51-82.

NETTO, José Paulo. Crise do socialismo e ofensiva neoliberal. In: *Questões de Nossa Época* N.20. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 1995.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu. Limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 78, Abril/2002.

_____. *Bourdieu e a Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Mariza (Orgs.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de Educação Básica*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de. MIRANDA, Cláudia. *Revista Brasileira de Educação*. Jan /Fev /Mar /Abr, 2004, nº 25.

OLIVEIRA, Iolanda. Raça, currículo e práxis pedagógica. *Cadernos Penesb* – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF, n.7, novembro 2006, Rio de Janeiro/Niterói – Quartet/EdUFF, 2006, p.41-67.

_____. A incorporação da dimensão racial do fenômeno educativo às funções da universidade: origem e atuação do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB). In: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloisio de Jesus *et al.* *Diversidade étnico-racial e educação superior brasileira: experiências de intervenção*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

_____. A Educação das Relações Raciais nos Planos Nacionais da Educação. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; SISS, Ahyas *et al.* (orgs.). *Educação e Diversidade: Estudos e Pesquisas*. Vol.1, 2009. Recife. Ed: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009, p.203-212.

OLIVEIRA, Ana de. LOPES, Alice Casemiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. *Cadernos de Educação* | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [38]: 19-41, janeiro/abril 2011.

ORTIZ, Renato. *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d' Água, 2003.

PARÁ. *Lei Ordinária Nº 7.685/94*. Diário Oficial do Município de Belém de 17 de janeiro de 1994.

PARÁ. *Constituição do Estado do Pará*. Diário Oficial de 27 de outubro de 1989.

PARÁ. *1ª Conferência Estadual de Educação: diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas aprovadas*. Secretaria de Estado da Educação, 2008a.

PARÁ. *A Educação Básica no Pará: Elementos para uma política educacional democrática educacional e de qualidade Pará todos*. Secretaria de Estado da Educação, v.1, 2008b.

PARÁ. *A Educação Básica no Pará: Elementos para uma política educacional democrática educacional e de qualidade Pará todos*. Secretaria de Estado da Educação, v.2, 2008c.

PARÁ. *Política de Educação Básica do Estado do Pará*. Secretaria de Estado da Educação, 2008d.

PARÁ. *À Equipe Técnico-pedagógica das USEs e UREs*. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Instrumento diagnóstico apresentado à equipe técnico-pedagógica das USEs e UREs, 2008e.

Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/porta/Arquivos/NoticiaLink/130.pdf> acesso em 20/03/2012.

PARÁ. *Informativo da Secretaria de Educação do Pará*. Ano I, nº 13, dez. 2008.

PACHECO, José Augusto. *Políticas educativas: o neoliberalismo em Educação*. Portugal: Editora: Porto Editora, 2000.

_____. *Políticas curriculares: referências para análise*. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *Escritos curriculares*. – São Paulo: Cortez, 2005.

_____.; PARASKEVA, João M. As tomadas de decisão na contextualização curricular. *Cad. Educ. FaE/UFPe1*, Pelotas (13): 7 - 18, a go./dez. 1999.

PAULA, Marilene de. “*Nunca antes na história desse país*”...?: um balanço das políticas do governo Lula. In: PAULA, Marilene de. (org.). Rio de Janeiro, RJ: Fundação Heinrich Boll, 2011.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França, NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

PAULILO, André Luis. *A pesquisa em políticas públicas de educação numa perspectiva histórica*. Estudos RBEP. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 229, p. 481-510, set./dez. 2010.

PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PETRUCCELLI, J. L. *O mapa da cor no ensino superior brasileiro*. Série Ensaios e Pesquisas. Rio de Janeiro: LPP/PPCOR, 2004.

_____. *A cor denominada: estudos sobre a classificação étnico-racial*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

PINHEIRO, Thaís Oliveira.; ÁLVARES, Maria Luzia Miranda. A trajetória política de Ana Júlia carepa: a primeira governadora do estado do Pará

PINHEIRO, T.; ÁLVARES, M. L. M. A trajetória política de Ana Júlia Carepa: a primeira governadora do Estado do Pará. In: *17º Encontro Nacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero*. v. 1. – João Pessoa, 2013, p. 1-18.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/atlas/> . Acesso 3 de mar. 2004.

PREAL/Unesco. *Financiamiento de La Educación en América Latina*. Santiago, Chile, 1997.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. (coord.). *O negro na universidade: Programa a cor da Bahia*. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Ciências Humanas da UFBA. Salvador: Novos Toques, n 5, 2002.

RAMOS, Márcia Elisa Teté, Alma do Negócio: O ensino de qualidade total nos parâmetros curriculares nacionais. *Revista Brasileira de Educação*, mai./jun./jul./ago. 2002.

RIBEIRO, Matilde. Análise e propostas: as políticas de igualdade racial no Brasil. *Fundação Friedrich Ebert*, nº35 abr, 2009.

RITZMANN, Iracy de Almeida Gallo. À comunidade Escolar Pública do Estado do Pará. In: Política de Educação Básica do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação. – Belém, v.3, 2008e.

ROCHA, Helena do socorro Campos da. A experiência da Lei nº 10.639/2003 CEFET-PA Formação inicial e continuada. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía, COELHO, Mauro Cezar. *Raça, cor e diferença*. (Org.).- Belo Horizonte: Mazza, 2008.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Reflexões sobre currículo e política curricular. In: *A Educação Básica no Pará: Elementos para uma política educacional democrática e de qualidade* Pará todos. Belém, 2008b, p.72-96.

ROSA, Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a avaliação dos resultados*. 1ª. ed. 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Qualidade na Educação Infantil: uma perspectiva internacional. In: *Simpósio nacional de educação infantil, 1. Anais...* Brasília, 1994. p.154-156.

_____. A implementação do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford: uma experiência brasileira de ação afirmativa. In: Anete Abramowicz; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SANTOS, S. A. dos. Ação afirmativa e mérito individual. In: SANTOS, R. E. dos; LOBATO, F. (orgs.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

SANTOS, Raquel Amorim dos. *[In] visibilidade negra: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA)*. (Dissertação de Mestrado). – Universidade Federal do Pará, 2009.

SANTOS, Joel Rufino dos Santos. O movimento negro e a crise brasileira. Rio de Janeiro: *Política e Administração*, vol.II, nº2, julho-setembro, 1985, p.287-307.

SANTOS, Sales Augusto. *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, José Alcides Figueiredo. Efeitos de classe na desigualdade racial no Brasil. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 48, n.1, 2005, p.21-65.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 40. ed Campinas, SP, Autores Associados, 2008.

_____. Os conteúdos culturais, a diversidade cultural e a função das instituições escolares. In: *Globalização e Interdisciplinaridade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p.129-151.

SEYFERTH, Giralda. Os paradoxos da miscigenação: observação sobre o tema migração e raça no Brasil (1870-1930). *Estudos Afro-Asiáticos*, nº 20, pp.165-185, 2001.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. *Memória d'África. A temática africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França, NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. O fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-98.

_____; MORAES, Maria Célia Marcondes de, EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 3 ed. Rio De Janeiro: DP&A, 2004.

_____.; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

_____; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversação das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J., MAINARDES, Jefferson (orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. – São Paulo: Cortez, 2011.

SISS, Ayhas. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

_____; OLIVEIRA, Iolanda de. Trinta anos de ANPED, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT-21: marcas de uma trajetória. Texto apresentado na 24ª *Reunião Anual da ANPED*, 2004.

_____; MONTEIRO, Aloísio Jorge de Jesus *et al* (orgs.). *Diversidade étnico-racial e educação superior brasileira: experiências de intervenção*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930)*; tradução Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, [1976] 2012.

SCHWARCZ, Lílían Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha. Coleção Folha Explica, 2001.

_____. Raça sempre deu o que falar. In: FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. 2 ed. São Paulo: Global, 2007.

_____. *Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Ana Célia da. *As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes*. (Tese de Doutorado) Universidade Federal da Bahia – Educação, 2001.

_____. *A discriminação do negro no livro didático*. 2 ed. – Salvador. EDUFBA, 2004.

_____. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

_____. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?* – Salvador: EDUFBA, 2011.

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

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVÉRIO, Valter Roberto. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (orgs.). *Educação e Ações Afirmativas: entre a Justiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

_____. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete. GOMES, Nilma Lino. (orgs.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica. Editora, 2010, p.37-54.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. – 1 ed., reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Edinho et al. *Metodologia e diretrizes do programa de governo*. São Paulo, 2012.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio*. Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 201-233.

SILVA JÚNIOR. Hédio. *Anti-racismo – Coletânea de leis brasileiras*. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

_____. Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa: a Lei como obstáculo e como instrumento dos direitos e interesses do povo negro. In: GUIMARÃES, A. S. A. *Tirando as máscaras: ensaios sobre racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra/SEF, 2000.

SILVA, Enid Rocha Andrade da. *Participação social e as conferências nacionais de políticas públicas: reflexões sobre os avanços e desafios no período de 2003-2006*. IPEA, 2009.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V.R. (Org.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus, 2005. p.108.

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

SOUZA, Ana Lúcia Silva Souza; CROSSO, Camila (orgs.). *Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003*. São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceerte, 2007.

WALDMAN, Maurício. *Imaginário, Espaço e Discriminação racial*. Pulg. *Revista GeoUSP, tempo de Espaço e*, nº 14, pp. 45-64, el da Pós-Graduação de Revista hace el da Universidade de São Paulo, 2004 de Depto de Geografia.

TELLES, Edward. Início no Brasil e fim nos EUA? In: *Revista Estudos Feministas*, vol. 4 n.1 / 1996, IFCS/UFRJ - PPCIS/UERJ. p.194-201.

_____. As Fundações Norte-Americanas e o debate Racial no Brasil. *Revista Estudos Afro-Asiáticos*. Tradução Patrícia Farias. Ano 24, nº1, 2002, p.141-165.

_____. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003.

TEIXEIRA, M. de P. *Negros na universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Pallas, 2003.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Políticas de currículo no cotidiano escolar. LOPES, Alice Casimiro et al (orgs.). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. – Petropolis: DP et alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

UNESCO. *A Unesco e a Educação na América Latina e Caribe 1987-1997*. Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe. Santiago, Chile, 1998.

VENTURA, Roberto. *Estilo tropical: a natureza como pátria*. *Ideologies & Literature New Series*, vol II, nº, pp. 145-158, 1987.

VIEIRA, Sofia Lercher. Escola – função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria C.; AGUIAR, Márcia Ângela das (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 129-145.

_____. *Desejos de reforma: legislação educacional no Brasil – Império e República*. – Brasília: Líber Livro, 2008.

ANEXOS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CICLO DE POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ:
A ENUNCIÇÃO DISCURSIVA DOS AGENTES (2008-2012)**

APÊNDICE A – Dados de Agentes Sociais

Instituição: _____

Autoclassificação Racial

- (a) Branco
- (b) Preto
- (c) Pardo
- (d) Indígena
- (e) Amarelo

Função de agentes na participação da Política Curricular do Estado do Pará

- (a) Diretor (a) de Ensino Médio e Profissional
- (b) Diretor (a) de Educação Infantil e Ensino Fundamental
- (c) Diretor (a) de Educação para Diversidade, Inclusão e Cidadania.
- (d) Técnico em Educação
- (e) Professor da Educação Básica

Período ocupado no cargo e/ou na equipe de Organização e/ou Sistematização:

Tempo de serviço: _____

Formação Acadêmica

- (a) Ensino Superior. Graduação. Qual? _____
- (b) Pós-Graduação. Qual? _____



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CICLO DE POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ: A ENUNCIÇÃO DISCURSIVA DOS AGENTES (2008-2012)

APÊNDICE B – Entrevista (Agentes Educacionais)

Contexto de influência

1. Que influências (globais, nacionais ou locais) operaram como contexto macro da formulação da política educacional do estado do Pará?

Contexto de produção do texto

2. Em que período e em que condições políticas se iniciaram a construção do texto dessa política?

3. Que grupos estavam representados no processo de produção do texto da política curricular do Estado do Pará?

4. Que concepções o texto da política curricular expressa sobre relações raciais?

Contexto da prática

5. Como as relações “raciais” se inserem nos currículos das disciplinas ministradas por professores da Educação Básica?

APÊNDICE C – FONTES PESQUISADAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO ANPED (GT-21)

BARBOSA, Valci Aparecida, LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. Programa de integração e de inclusão étnicorracial: ações afirmativas na UNEMAT – uma questão de (re) educação. *34ª Reunião Anual da ANPED - GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21*, 2011.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias, SILVA, Maria Vieira da. A questão do negro e políticas públicas de educação multicultural: avanços e limitações. *28ª Reunião Anual da ANPED - GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21*, 2005.

JESUS, Regina de Fátima de. Micro-ações afirmativas no cotidiano de escolas públicas. *31ª Reunião Anual da ANPED - GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21*, 2008.

JESUS, Regina de Fátima de. Práticas pedagógicas evidenciam micro-ações afirmativas Cotidianas. *32ª Reunião Anual da ANPED - GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21*, 2009.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. A manifestação do preconceito e da discriminação racial na Trajetória dos alunos negros bolsistas do PROUNI. *34ª Reunião Anual da ANPED - GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21*, 2011.

MATHEUS, Danielle dos Santos. Sentido(s) de conhecimento fixados no debate político sobre democratização da educação básica. *34ª Reunião Anual da ANPED - GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.12*, 2011.

MENIN, Maria Suzana De Stefano, SHIMIZU, Alessandra de Moraes. Representações sociais de diferentes políticas de ação Afirmativa para negros, afrodescendentes e alunos de Escolas públicas numa universidade brasileira. *29ª Reunião Anual da ANPED - GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21*, 2006.

MIRANDA, Claudia. Narrativas sobre “cotas” em jornais: o híbrido e o grotesco nos discursos de resistência frente à perspectiva afrodescendente de interculturalidade. *28ª Reunião Anual da ANPED - GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21*, 2005.

PEREIRA, Amauri Mendes. “Quem não pode atalhar, arroteia!”: reflexões sobre o desafio da práxis dos educadores dos agentes da Lei 10.639/03. *30ª Reunião Anual da ANPED - GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21*, 2007.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Movimento negro, raça e política educacional. *28ª Reunião Anual da ANPED - GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21*, 2005.

ROSA, Maria Cristina. Os professores de arte e a inclusão: o caso da Lei 10639/2003. *29ª Reunião Anual da ANPED - GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21*, 2006.

SISS, Ahyas. Afro-brasileiros. Políticas de ação afirmativa e educação: algumas considerações. *25ª Reunião Anual da ANPED - GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21*, 2002.

SOUZA, Maria Elena Viana Souza. Considerações sobre a (não)implementação da lei 10.639/03 em Escolas públicas do município do rio de janeiro. *34ª Reunião Anual da ANPED - GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21*, 2011.

SOUZA, Maria Elena Viana. Diálogos possíveis entre concepções de currículo e a Lei 10.639/03. *32ª Reunião Anual da ANPED - GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21*, 2009.

TOMAIN, Valquiria Rodrigues Reis, LIMA, Rita de Cássia Pereira. Representações sociais de professores do ensino médio sobre cotas para negros na universidade: o mito da democracia racial. *33ª Reunião Anual da ANPED - GT: Afro-Brasileiros e Educação/ n.21*, 2010.

VELOSO, Geisa Magela. Cotas na universidade pública – direito ou privilégio? *28ª Reunião Anual da ANPED - GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21*, 2005.

VERÍSSIMO, Maria Valéria Barbosa. Educação e desigualdade racial: políticas de ações afirmativas. *26ª Reunião Anual da ANPED - GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21*, 2003.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO SUPERIOR CAPES/PPGE

ADÃO, Jorge Manoel. *Políticas Públicas de ações afirmativas, educação e ABÁ (Pensamento) negro- brasileiro diásporico*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.

ANSELMO, Eliane Regina Martins. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais na produção da diferença racial*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2003.

CARDOSO, Claudete Batista. *Efeitos da Política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2008.

CRUZ, Andréia Gomes da. *Mídia e Ação Afirmativa: o caso de implementação das cotas na UERJ*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2009.

CUNHA, Egláisa Micheline Pontes. *Sistema univesal e sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília: um estudo de desempenho*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2006.

DUARTE, Sonia Regina Silva. *O perfil étnico-racial dos (as) ingressantes de 2009 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: uma contribuição para a análise, proposição e implementação de medidas de ações afirmativas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2010.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy Assis de. *As ações afirmativas na Educação Superior: política de inclusão a lógica do capital*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2008.

GATINHO, Andrio Alves. *O movimento negro e processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2008.

HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves. *Trajetória de vida de jovens negras da UNB no contexto das ações afirmativas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2008.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. *De como torna-se o que se é: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2007.

MONTEIRO, Rosana Batista. *A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2010.

MOREIRA, Anália de Jesus. *A luta corporal e a Lei 10.639/03: um estudo sobre os impactos da Lei no ensino da Educação Física em Salvador*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2008.

NETTO, José Paulo. Crise do socialismo e ofensiva neoliberal. In: *Questões de Nossa Época* N.20. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 1995.

NUNES, Cícera. *O reisado em Juazeiro do Norte-CE e os conteúdos da História e Cultura Africana e Afrodescendente: uma proposta para implementação da Lei nº 10.639/2003*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2007.

OLIVIERA, Vera Rosane Rodrigues de. *Políticas Públicas e ações afirmativas na formação de professores: cotas uma questão de classe e raça – Processo de implementação da Lei 73/1999 na UFRGS*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2006.

ONASAYO, Claudemir Figueiredo Pessoa. *Fatores obstacularizadores na implementação da Lei 10,639/03 de História e Cultura Afrobrasileira e Africana na perspectiva dos/as professores/as das Escolas Públicas Estaduais do Município de Almirante Tamandaré- PR*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2008.

SACRAMENTO, Mônica Pereira do. *Ação afirmativa: o impacto da política de cotas na ESDI*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2005.

SANTANA, Jair. *A Lei 10.639/03 e o ensino de Artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2010.

SOUZA, Eliane Almeida de. *A Lei 10.639/03 na formação de professore e o pertencimento étnico-racial em escolas públicas de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

VALVERDE, Danielle Oliveira. *Para além do Ensino Médio: a política de cotas da Universidade de Brasília e o lugar do/a jovem negro/a na educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2008.

**PROGRAMA INTERNACIONAL DE BOLSA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA
FUNDAÇÃO FORD (INTERNATIONAL FELLOWSHIPS PROGRAM - IFP)**

AUGUSTO, A *jurisdição como instrumento de efetivação das cotas raciais*. Dissertação (Mestrado) – Instituto Toledo de Ensino, Programa de Pós-Graduação em Direito, Bauru/SP, 2010.

MACIEL, Regimeire Oliveira. *Ações afirmativas e Universidades: uma discussão de sistema de cotas da UFMA*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. pp. 138. 2009.

OLIVEIRA, Ilzver de Matos. *O discurso do Judiciário sobre as ações afirmativas para a população negra da Bahia*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Direito, 2008.

OLIVIERA, Edna Imaculada Inácio de. *Política pública para o acesso ao ensino superior: o PROUNI no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UNILESTE-MG*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

RODRIGUES, João Jorge Santos. *Direito e ação afirmativa: políticas de ação afirmativa para afro-brasileiros*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, 2005.