

Carlos José Lírio

**AÇÕES AFIRMATIVAS E RECURSOS DISCURSIVOS:
A representação dos atores sociais na dimensão extensionista de projetos
educacionais selecionados para o Programa UNIAFRO em 2008**

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG

2012

Carlos José Lírio

**AÇÕES AFIRMATIVAS E RECURSOS DISCURSIVOS:
A representação dos atores sociais na dimensão extensionista de projetos
educacionais selecionados para o Programa UNIAFRO em 2008**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística do Texto e do Discurso.

Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso.

Linha de pesquisa: Análise do Discurso (Linha 2B).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sônia Maria de Oliveira Pimenta.

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG

2012

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

L768a Lírio, Carlos José.
Ações afirmativas e recursos discursivos [manuscrito] : a representação dos atores sociais na dimensão extensionista de projetos educacionais selecionados para o Programa UNIAFRO em 2008 / Carlos José Lírio. – 2012.
180 f., enc., il.
Orientadora: Sônia Maria de Oliveira Pimenta.
Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso.
Linha de Pesquisa: Análise do Discurso.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 168-173.
Anexos: f. 174-180.

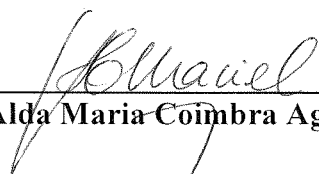
1. Programas de ação afirmativa – Brasil – Teses. 2. Extensão universitária – Brasil – Teses. 3. Análise do discurso – Teses. 4. Negros – Educação – Brasil – Teses. 5. Negros – Aspectos sociológicos – Teses. 6. Linguagem – Teses. 7. Racismo – Brasil – Teses. 8. Prática de ensino – Teses. 9. Estratégia discursiva – Teses. I. Pimenta, Sônia Maria de Oliveira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 418

Tese intitulada *Ações afirmativas e recursos discursivos: a representação dos atores sociais na dimensão extensionista de projetos educacionais selecionados para o Programa UNIAFRO em 2008*, defendida por CARLOS JOSÉ LÍRIO aprovada em 02/03/2012 pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:



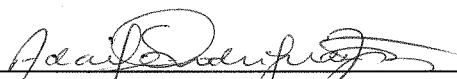
Dra. Sônia Maria de Oliveira Pimenta - UFMG
Orientadora



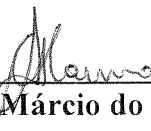
Dra. Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel - Colégio Pedro II/RJ



Dra. Maria Antonieta Amarante de Mendonça Cohen - UFMG



Dr. Adail Sebastião Rodrigues Júnior - UFOP/PUC-SP/CNPq



Dr. Cláudio Márcio do Carmo - UFSJ

À Eliana e Maria Emília, que me ensinaram a transformar a distância e a saudade em força para agir, dedico esta tese.

Agradeço a Deus pela vida e por fazer de mim um “instrumento da sua vontade”;

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Sônia Maria de Oliveira Pimenta, pela orientação séria e amizade, e, sobretudo, por ter confiado em mim, quando esta pesquisa esteve ameaçada pelas sempre imprevisíveis adversidades acadêmicas;

À minha mãe, Ordália, pelo exemplo de vida, o qual, nas horas mais difíceis, guia minhas atitudes e ações;

À Prof.^a Dr.^a Izabel Magalhães e ao Prof. Dr. Adail Sebastião Rodrigues Júnior, pelas valiosas sugestões feitas em meu exame de qualificação;

À Dona Neide pela ajuda sempre providencial;

Aos colegas de curso, cujo companheirismo e amizade foram fonte de apoio e descontração, na difícil tarefa que é construir o conhecimento científico no Brasil;

Aos amigos da Universidade Federal do Piauí, em especial, ao Prof. Luiz Egito de Sousa Barros, pela compreensão e boa vontade, e à Prof.^a Maria Alveni Vieira Barros, pelo auxílio logístico e material.

“Como é trabalhar pela redenção do homem negro, quando você tem ainda o peso profundo do trabalho da redenção do homem todo, seja lá que cor for?” (Gilberto Gil)

RESUMO

Esta pesquisa realiza, por meio da Análise Crítica do Discurso (ACD) informada por Fairclough (2009), um estudo acerca dos modos de representação dos atores sociais em cinco projetos educacionais de caráter extensionista, selecionados para o programa UNIAFRO/2008. Os objetivos são: 1) explicitar estratégias discursivas centradas na representação dos atores sociais e caracterizadoras dos referidos projetos como recursos, nas ações afirmativas estatais de combate ao racismo e à desigualdade racial que os cursos propostos materializam; e 2) propiciar uma discussão crítica, de base discursiva, sobre a eficácia socioeducativa das propostas pedagógicas representadas nos projetos em questão. Para tanto, foi construído, transdisciplinarmente, um objeto de pesquisa (a supressão ou marginalização da dimensão humana real e da dimensão discursiva), com base em categorias linguístico-discursivas e sociológicas, estas últimas fornecidas por Giddens (1984), Bourdieu (1991) e Bernstein (1996). O objeto de pesquisa tem, ainda, sua natureza socioeducativa e institucional explicitada por informações buscadas em Gomes (2007), Vieira (2003) e Silvério (2003), bem como em explicações de Gonçalves (2008) acerca do gênero em tela e na crítica de Botomé (1996) à extensão universitária no Brasil. O aparato teórico-metodológico permite analisar os modos de representação dos atores sociais (Cf. Van LEEUWEN, 1996) e mostrar como o discurso pedagógico constrói sujeitos imaginários cujas ocupações e (inter)ações representam relações de poder e recursos discursivos, os quais se restringem aos objetivos pedagógicos e institucionais dos atores que elaboram os e participam dos cursos de extensão. Constata-se, por meio da análise dos projetos, que a origem dos erros sociais mencionados e a responsabilidade por sua eliminação, em nossa sociedade, são atribuídas à coletividade, de onde emana, sobretudo, o poder do Estado. A pesquisa serve-se do artigo “Somos diferentes, somos iguais: uma abordagem educativa européia para os Direitos Humanos”, de Teresa Cunha e Inês Reis, para apresentar formas de superar os obstáculos à abordagem dos erros sociais e, portanto, de transpor os entraves ao êxito dos projetos de extensão. Conclui-se que os modos como os atores sociais são referidos fragiliza os projetos como recursos discursivos úteis às ações afirmativas, contudo, são apresentadas sugestões para aprimorá-los, dentre elas, incorporar as metodologias propostas por Cunha e Reis, assim como atividades de consciência linguística crítica (Cf. FAIRCLOUGH, 1992).

Palavras-chave: ações afirmativas; projetos de extensão; recursos discursivos; atores sociais; discurso pedagógico; análise crítica do discurso.

ABSTRACT

This research carries out, by means of Critical Discourse Analysis (CDA) informed by Fairclough (2009), a study on the modes of representation of social actors in five educational projects characterized as extension projects, selected for the program UNIAFRO/2008. The objectives are: 1) explicit discursive strategies focused on the representation of social actors and characterizing these projects as resources in the state affirmative action to combat racism and racial inequality that the courses offered materialize; and 2) provide a critical discussion based on the discursive realm, concerning to the effectiveness of socio-educative proposals represented in the projects in question. Thus, it was built, in a transdisciplinary way, an object of research (the suppression or marginalization of the real human dimension and discursive dimension), based on linguistic-discursive and sociological categories, the latter provided by Giddens (1984), Bourdieu (1991) and Bernstein (1996). The object of research has also its socio-educative and institutional nature explained by information sought in Gomes (2007), Vieira (2003) and Silvério (2003), as well as in the explanations of Gonçalves (2008) about the genre here considered and in the criticism of Botomé (1996) to the university extension in Brasil. The theoretical apparatus allows to analyze the modes of representation of social actors (Cf. Van LEEUWEN, 1996) and to show how the pedagogical discourse builds imaginary subjects whose occupations and (inter)actions represent power relations and discursive resources, which are restricted to the pedagogical and institutional objectives of the actors who design the extension courses and participate in it. The analysis of projects provides evidences that, the source of the social wrongs mentioned and social responsibility for its elimination, in our society, are assigned to the collectivity, from which emanates, especially the power of the State. The research makes use of the article “Somos diferentes, somos iguais: uma abordagem educativa européia para os Direitos Humanos”, written by Teresa Cunha and Inês Reis, to present ways to overcome barriers to addressing the social wrongs, and thus to past the obstacles to the success of extension projects. It is concluded that the ways in which social actors are referred to weaken the projects as discursive resources useful to affirmative action, however, are given suggestions to improve them, among which, incorporate the methodologies proposed by Cunha and Reis, as well as activities in critical language awareness (Cf. FAIRCLOUGH, 1992).

Keywords: affirmative action; extension projects; discursive resources; social actors; pedagogical discourse; critical discourse analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - A perspectiva semiótica social de Halliday e o papel mediador do contexto de situação	24
Figura 2 - A perspectiva relacional-dialética de Fairclough com o papel mediador das práticas sociais e a configuração da semiose em cada instância do processo social	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT –	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACD –	Análise Crítica do Discurso
CCLET –	Coordenação do Curso de Letras
CEAO –	Centro de Estudos Afro-Orientais
CLC –	Consciência Linguística Crítica
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CRO –	Campo Recontextualizador Oficial
CRP –	Campo Recontextualizador Pedagógico
DIE –	Discurso Instrucional Específico
DRE –	Discurso Regulativo Específico
EDH –	Educação para os Direitos Humanos
ESEC –	Escola Superior de Educação de Coimbra
IES –	Instituições de Educação Superior
LAESER –	Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais
LDBEN –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSF –	Linguística Sistêmico-Funcional
MEC –	Ministério da Educação e Cultura
NEAB –	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
ONG –	Organização Não Governamental
SECAD –	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI –	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR –	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UEMS –	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFBA –	Universidade Federal da Bahia

- UFPI – Universidade Federal do Piauí
- UFPR – Universidade Federal do Paraná
- UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- UNIAFRO – Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições
Federais e Estaduais de Educação Superior

SUMÁRIO

1	CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	11
2	CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS LINGUÍSTICOS E DISCURSIVOS	20
2.1	A relação entre sociedade, linguagem e significado em Halliday	20
2.2	A Análise Crítica do Discurso de Fairclough	25
2.2.1	O modelo transdisciplinar de Chouliaraki e Fairclough	29
2.2.2	Ação, representação e identificação: a análise dos significados textuais	35
2.3	A representação dos atores sociais conforme Van Leeuwen	39
2.4	Análise crítica do discurso e a abordagem relacional-dialética	46
3	CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	51
3.1	Foco em um ‘erro social’ considerado em seu aspecto semiótico	51
3.1.1	Seleção do tópico de pesquisa	51
3.1.2	Transformação do tópico de pesquisa em objeto de pesquisa	52
3.1.2.1	A teoria da estruturação social de Giddens	53
3.1.2.2	A relação entre linguagem e poder simbólico na perspectiva de Bourdie	56
3.1.2.3	A teoria social de Bernstein e a estruturação do discurso pedagógico	60
3.1.2.4	Ações afirmativas para a população negra no Brasil: justificativas e funções sociais	70
3.1.2.5	Considerações em torno da extensão universitária no Brasil	78
3.2	Identificação de obstáculos à abordagem do ‘erro social’	81
3.2.1	Análise das relações dialéticas entre semiose e outros elementos sociais	82
3.2.2	Seleção de textos e categorias para análises	86
3.2.2.1	Composição do <i>corpus</i>	86
3.2.2.2	Escolha das categorias para realizar as análises	89
4	CAPÍTULO 4 – ANÁLISES	90
4.1	Análise do projeto de curso de extensão da Universidade Federal do Piauí	90
4.2	Análise do projeto de curso de extensão da Universidade Federal da Bahia	122

4.3	Análise do projeto de curso de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro	128
4.4	Análise do projeto de curso de extensão da Universidade Federal do Paraná	140
4.5	Análise do projeto de curso de extensão da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.....	148
4.6	Consideração da “necessidade” do erro social para a manutenção da ordem social	154
4.7	Identificação de possíveis maneiras de transpor os obstáculos à abordagem dos erros sociais	158
5	CAPÍTULO 5 – CONCLUSÃO	164
	REFERÊNCIAS	168
	ANEXOS	174

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

Qual o papel da linguagem na vida das pessoas? O que elas são capazes de fazer (consciente e inconscientemente), por meio da linguagem, sobretudo, umas às outras e umas pelas outras? Por que o fazem de determinado modo e não de outro? Embora estas não sejam perguntas de pesquisa, são alguns dos questionamentos que sempre nos inquietaram, pois desde a juventude quisemos saber quais motivos levam as pessoas a (ou impedem-nas de) falar ou/e escrever aquilo que falam e/ou escrevem.

Nossas reflexões acerca da relação entre linguagem e ação intensificaram-se quando nos demos conta de como essa interface esteve sempre presente em nossa vida e nas vidas das pessoas com quem convivíamos, principalmente, na forma de constrangimentos e conflitos étnico-raciais explícitos e implícitos: piadas e relatos de experiência, em situações informais, elevação da auto-estima e opressão, em situações formais profissionais e acadêmicas, oportunidades e restrições sociais, foram algumas das vivências que nos marcaram.

Essas reflexões e vivências, propiciadas também pela mídia, culminaram, academicamente, num primeiro momento, na dissertação de mestrado que defendemos em 2001, na qual procuramos desvendar como um determinado gênero discursivo da mídia impressa possibilitava a constituição de uma identidade afro-brasileira contemporânea. Entretanto, aquela pesquisa, em virtude de seus objetivos e do arcabouço teórico utilizado, não oportunizou abordarmos aspectos educacionais, fato que, na condição de homem negro e professor da educação básica, deixou-nos, em certa medida, insatisfeitos.

Curiosamente, foi durante aquela pesquisa que tivemos o primeiro contato com a Análise Crítica do Discurso (ACD) concebida por Norman Fairclough, para sermos mais precisos, com a tradução da obra “Discourse and Social Change”, a qual, embora não tenha sido aproveitada para aquele estudo, serviu-nos como uma introdução fundamental a essa abordagem crítico-discursiva.

Também, no período em que concluímos a referida pesquisa, certos acontecimentos foram emblemáticos e motivaram nosso interesse em prosseguir investigando a relação entre discurso, ação social e questões étnico-raciais, dentre eles podemos citar a realização da “3ª Conferência Internacional contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, ocorrida em Durban, África do Sul, em 2001 e, principalmente, a promulgação da lei 10.639 pelo

presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003 (alterada pela lei 11.645/08), que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, bem como a Educação das Relações Étnico-Raciais no nível fundamental e médio da Rede Oficial de Ensino.

Posteriormente, outro fato despertou nossa atenção, sobretudo, em virtude de sua magnitude em termos de implementação do aparato legal anteriormente mencionado, referimo-nos à Resolução CD/FNDE nº 14, de 28 de abril de 2008, por meio da qual o Ministério da Educação estabeleceu os critérios para assistir financeiramente instituições de educação superior, visando subsidiar ações direcionadas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica e, também, para a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO).

Ora, na medida em que os referidos cursos de formação inicial e continuada objetivavam, além de cumprir o que determinava a lei 10.639/03, também, contribuir para a superação do preconceito étnico-racial e do racismo, por meio da aplicação de práticas pedagógicas consideradas apropriadas à abordagem desses temas nas escolas de educação básica brasileiras; esse propósito de natureza estatal suscitou-nos uma pergunta de pesquisa, a saber: a forma como a dimensão discursiva seria trabalhada junto aos professores favoreceria o combate àquelas ignomínias sociais?

Ainda, amparado pela Resolução CD/FNDE nº 14/08, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) (posteriormente denominada SECADI, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), selecionou, no contexto do UNIAFRO, vinte e sete (27) universidades públicas cujos projetos educacionais de formação de professores seriam subvencionados pelo governo federal.

Assim, nossa pesquisa começou a se delinear, sobretudo, a partir da suposição de que os projetos selecionados foram, portanto, aqueles que possuíam as melhores configurações didático-pedagógicas para realizar a formação continuada e inicial de professores do ensino básico, inclusive, em termos da dimensão discursiva do racismo e da desigualdade racial.

Essa suposição levou-nos, inicialmente, a entrar em contato com a SECADI e, explicando nossas intenções científicas, solicitar a essa secretaria uma cópia dos projetos selecionados para o UNIAFRO em 2008, contudo, somente nos foram

fornecidos (já em meados de 2009, após enviarmos diversos e-mails e realizarmos vários telefonemas) os endereços eletrônicos dos responsáveis pelos projetos em cada universidade.

O passo seguinte da coleta do *corpus* foi o contato com os coordenadores dos projetos, em cada uma das vinte e sete instituições envolvidas, ação que nos rendeu quatorze (14) projetos de formação de professores e um (1) de elaboração de material didático, este último descartado ao longo do processo de recorte do *corpus*, facilitado, inclusive, pelas valiosas sugestões que nos foram feitas no 3º Seminário de Teses e Dissertações (SETED), realizado em outubro de 2010, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Cabe aqui lembrar que, apesar de nossa insistência em contatar os coordenadores responsáveis, nenhum dos projetos educacionais elaborados por universidades públicas da região norte do país e selecionados para o UNIAFRO/2008 foi-nos fornecido, fato que, a nosso ver, não comprometeu o caráter qualitativo dessa pesquisa, em grande medida, garantido pelo arcabouço teórico-metodológico que mobilizamos.

Desse modo, tendo constituído um *corpus* com quatorze projetos educacionais e constatando que estes, na sua maioria, foram concebidos de modo a contemplar cursos de especialização, extensão e aperfeiçoamento, buscamos uma delimitação mais específica, a qual foi conseguida a partir da ideia de que os projetos exclusivamente ou predominantemente extensionistas estariam mais propensos a levar em conta a dimensão discursiva, tanto porque a extensão universitária é vista como favorecedora da disponibilização do conhecimento científico à sociedade, quanto em razão de as pesquisas na área da análise do discurso, no Brasil, terem atingido um patamar que, a nosso ver, propicia uma considerável socialização (ou aplicação) dos resultados das pesquisas nesse campo, inclusive, mediante cursos de extensão.

Esse processo delimitador, também pautado pela representatividade geográfica e, igualmente, por nosso pertencimento acadêmico/profissional (um dado crítico-discursivo que não poderia ser desprezado em razão da legitimidade que envolve), gerou um *corpus* final composto por cinco (5) projetos educacionais, os quais contemplam, em maior ou menor grau, a extensão universitária.

Vale aqui lembrar que, o processo de constituição do *corpus* foi permeado por um primeiro movimento visando abordá-lo, quando tentamos articular a análise textual para pesquisa social sugerida por Fairclough (2003) à Gramática Sistêmico-

Funcional informada por Halliday e Matthiessen (2004), entretanto, os resultados insatisfatórios revelaram a necessidade de buscarmos um instrumental mais adequado ao que pretendíamos.

Ocorre que, no período de nossa qualificação, tomamos contato, por intermédio de um minicurso ministrado pela professora Izabel Magalhães, com a versão de ACD fornecida por Fairclough (2009), a qual nos pareceu bastante adequada às pretensões desta pesquisa, proporcionando, sobretudo, levantarmos algumas hipóteses a partir do que esse autor denomina ‘erros sociais’, mais especificamente, hipóteses que apontam não os referidos ‘erros’ (aqui, o racismo e a desigualdade racial), mas certos empecilhos ao êxito das práticas sociais voltadas para a extirpação ou amenização destes.

De forma mais contundente, o instrumental teórico-metodológico mencionado sustenta nossa alegação de que o caráter extensionista dos projetos educacionais e a legitimidade que lhes é conferida pela natureza institucional dos seus contextos de produção e de consumo, e dos seus produtores e consumidores, colaboram para encobrir determinados obstáculos que, se não impedem a abordagem dos ‘erros sociais’, comprometem o sucesso das ações afirmativas representadas nos projetos como propostas extensionistas. Esses obstáculos são, do modo como vemos, a supressão ou marginalização da dimensão humana real (as pessoas, com suas atitudes, valores, histórias e vidas cotidianas) e, por conseguinte, a supressão ou marginalização da dimensão discursiva (interações verbais cotidianas formais e informais, no ambiente escolar, mas, também, no ambiente de trabalho, na família, etc.).

Ainda, a versão de ACD oferecida por Fairclough (2009) propiciou-nos aventar que os cinco projetos educacionais selecionados como *corpus* não se constituíssem em recursos discursivos, isto é, não contivessem conhecimentos discursivos e representações de práticas discursivas úteis ao combate dos ‘erros sociais’ em questão, mas, tão-somente, às ações didático-pedagógicas previstas no (e restritas ao) contexto pedagógico.

Igualmente, a reflexão acerca dos recursos discursivos disponibilizados nos/pelos projetos educacionais mencionados possibilitou-nos reconhecer a pertinência da alegação de Bernstein (1996, p. 39), segundo a qual:

Há um problema em fazer uma distinção entre recursos físicos e recursos discursivos, na medida em que isso implica que os últimos são qualitativamente diferentes dos primeiros. Não assumimos essa posição. Pelo

contrário, sustentamos que as práticas e os recursos discursivos são uma condição dos recursos físicos e são constituídos nos recursos físicos.

Nesse sentido, embora as hipóteses suscitadas tenham sido, em um primeiro momento, associadas a um discurso da ciência, sobretudo em razão da predominância discursiva das Ciências Sociais nos projetos educacionais extensionistas, uma ponderação acerca das práticas sociais envolvidas, pautada pela versão de ACD aqui mobilizada, levou-nos a optar por relacionar as hipóteses ao discurso pedagógico.

As referidas hipóteses e a natureza transdisciplinar da perspectiva teórica adotada colaboraram, por sua vez, para que elegêssemos, nesta pesquisa, certos arcabouços teóricos capazes de fornecer categorias analíticas que, articuladas às categorias discursivas propostas por Fairclough (2009) (discurso, gênero, texto, interdiscursividade, recontextualização, ordem de discurso, dentre outras) possibilitassem as análises que aqui realizamos.

De tudo quanto foi exposto emergem os seguintes objetivos:

- a) A partir da perspectiva crítico-discursiva aqui adotada, analisar os projetos de extensão que compõem o *corpus* coletado, visando descortinar as estratégias discursivas que, centradas na representação dos atores sociais, caracterizam os referidos projetos como recursos, nas ações afirmativas estatais de combate ao racismo e à desigualdade racial que os cursos propostos materializam;
- b) A partir dessa explicitação, abrir uma discussão, de base discursiva, acerca da eficácia socioeducativa das propostas pedagógicas representadas nos projetos em questão.

Com efeito, essa pesquisa apresenta-se por meio de uma configuração textual que, além desse capítulo introdutório, conta com uma apresentação dos pressupostos teóricos linguísticos e discursivos, assim, no Capítulo 2, explicitamos o substrato sistêmico-funcional informado por Halliday (1978), procurando mostrar os pontos principais que alicerçam, epistemologicamente, a ACD concebida por Fairclough. Abordamos, ainda, a teoria dos atores sociais conforme Van Leeuwen (1996), visando inserir essa categoria como o elemento integrador entre as categorias sugeridas por Fairclough e as categorias sociológicas ‘voz’, ‘mensagem’, ‘*habitus*’, ‘agente’, ‘contexto’, ‘regras’ e ‘recursos’. Tecemos, também, considerações acerca das versões de ACD já elaboradas por esse analista crítico do discurso, e finalizamos o

capítulo discorrendo sobre as modificações que Fairclough (2009) realiza no aparato teórico-metodológico por ele desenvolvido e os ganhos que elas propiciam.

Já o detalhamento e o desenvolvimento dos procedimentos analíticos que buscamos em Fairclough (2009) foram divididos em dois capítulos.

O Capítulo 3, que intitulamos “Metodologia” e comporta os seguintes procedimentos:

- foco em um ‘erro social’ considerado em seu aspecto semiótico, procedimento que, por seu turno, divide-se em dois passos: “Seleção do tópico de pesquisa” e “Transformação do tópico de pesquisa em objeto de pesquisa”, sendo este o espaço onde acontece aquilo que poderíamos chamar de transdisciplinarização; e

- identificação de obstáculos à abordagem do ‘erro social’, subdividida em:

- Analisar as relações dialéticas entre a semiose e outros elementos sociais: entre ordens de discurso e outros elementos das práticas, entre textos e outros elementos de eventos; e
- Selecionar textos, bem como focos e categorias para suas análises, à luz da e adequados à constituição do objeto de pesquisa.

É nesse capítulo que discorreremos acerca da teoria da estruturação social, concebida em Giddens (1984), da relação entre linguagem e poder simbólico, explicitada por Bourdieu (1991) e da estruturação do discurso pedagógico, conforme Bernstein (1996), os quais são a fonte das categorias sociológicas (voz, mensagem, *habitus*, agente, contexto/campo, regras, recursos) que, articuladas às fornecidas por Fairclough (2009), tornam possível constituirmos nosso objeto de pesquisa; o qual, ainda, tem sua natureza socioeducativa e institucional explicitada mediante as considerações de Gomes (2007), Vieira (2003) e Silvério (2003) acerca das ações afirmativas de combate ao racismo e à desigualdade racial no Brasil, e por intermédio dos esclarecimentos de Gonçalves (2008) sobre o gênero projeto de extensão e da crítica de Botomé (1996) à extensão universitária no Brasil.

E o Capítulo 4, que denominamos “Análises” e comporta a análise interdiscursiva e linguística dos textos, bem como os seguintes procedimentos:

- Consideração da “necessidade” do erro social para a manutenção da ordem societária e;

- Identificação de possíveis maneiras de transpor os obstáculos à abordagem dos erros sociais.

Nesse capítulo, pautados pelo objeto de pesquisa constituído (neste caso, relacionado à supressão ou marginalização da dimensão humana real e à supressão ou marginalização da dimensão discursiva), realizamos a análise das partes (ou excertos destas) que selecionamos em cada projeto de extensão (ou na porção extensionista, no caso daqueles que incluem propostas de outra natureza) integrante do *corpus* da pesquisa, descrevendo e interpretando o modo como os atores sociais são nelas representados, bem como associando as representações às categorias sociológicas e discursivas que compõem o quadro transdisciplinar erigido.

Aqui, cabe explicar que existem projetos (ou porções extensionistas destes) mais longos e detalhados que outros, fato que gera, nesta pesquisa, análises mais extensas ou menos extensas, dependendo da quantidade e do tamanho das partes selecionadas em cada projeto.

Ainda, no Capítulo 4, afirmamos que a sociedade brasileira não tem necessidade de manter o racismo e a desigualdade racial, mas de manter esses erros sociais vinculados à coletividade, sobretudo, por meio das ações criadas para eliminar ou amenizar esses flagelos, que, centradas na figura do Estado, privilegiam os agentes coletivos institucionais que o representam, em detrimento da figura do indivíduo, isto é, da pessoa, que, mesmo dotada de valores, atitudes, histórias, experiências e consciência, é excluída, em termos de representações dos atores sociais, nos projetos de extensão produzidos e operacionalizados pelos agentes anteriormente mencionados.

Assim, alegamos que, se de um lado, essa configuração social reproduz relações de poder como as que caracterizam o discurso pedagógico, de outro lado, paradoxalmente, ela favorece a sustentação dos erros sociais citados. E, no caso das ações afirmativas, a extirpação dos referidos erros dependeria, portanto, do empoderamento das pessoas, sobretudo, no contexto pedagógico.

Desse modo, na medida em que a transposição dos obstáculos ao êxito das ações afirmativas estatais criadas para combater o racismo e a desigualdade racial está diretamente associada à superação dos referidos erros sociais, sendo ambas dependentes da modificação do ordenamento social, também, no capítulo em tela, apresentamos, uma possibilidade para suplantarmos aqueles entraves e, conseqüentemente, alterar, em certa medida, as relações de poder no contexto pedagógico e em outros contextos. Essa proposta é explicitada, em conformidade com Fairclough (2009), mediante um

movimento analítico que, segundo ele, propicia passar de uma crítica negativa para uma positiva¹.

Esse movimento é realizado, assim como na abordagem dos erros sociais, por meio do que ele denomina ‘ponto de entrada’ semiótico (no caso desta pesquisa, o texto escrito cumpre essa função), porém, diferentemente da finalidade da pesquisa sobre os erros sociais, buscando formas de ultrapassá-los. Para tanto, servimo-nos, aqui, do artigo intitulado “Somos diferentes, somos iguais: uma abordagem educativa europeia para os Direitos Humanos”, de Cunha e Reis (2007). No referido texto, encontramos representações de processos de ensino/aprendizagem que colaboram para que os atores sociais sejam referidos segundo a dimensão humana real² e, portanto, abrem espaço para uma dimensão discursiva que é socialmente significativa, porque envolve recursos discursivos cuja relevância não é apenas pedagógica.

Mais, o texto de Cunha e Reis traz-nos, além da Educação para os Direitos Humanos, favorecedora da emancipação e do empoderamento das pessoas, outro elemento, a nosso ver, crucial para o aperfeiçoamento dos cursos de extensão voltados para combater o racismo e a desigualdade racial, a possibilidade de parcerias entre agentes sociais, os quais cooperariam para que as ações afirmativas pudessem ser realizadas, tanto coletivamente, com o Estado dividindo responsabilidades socioeducativas com atores de outra natureza (sobretudo ONGs e o Movimento Negro), como individualmente, com pessoas empoderadas e emancipadas cujas experiências, valores, atitudes e consciência constituiriam os próprios recursos discursivos demandados para a erradicação ou amenização dos erros sociais.

Por fim, no Capítulo 5, as conclusões a que chegamos, nesta pesquisa, apontam para o fato de que os atores sociais excluídos e o modo de representação dos que são referidos nos projetos de cursos de extensão analisados ilustram como as relações de poder que caracterizam o discurso pedagógico comprometem as ações afirmativas de combate ao racismo e à desigualdade racial, dificultando a eliminação desses erros sociais em razão do afastamento ou marginalização da dimensão humana real e da dimensão discursiva.

Ainda, afirmamos que a configuração discursiva conferida pela ordem de discurso aos projetos, sobretudo aquela fornecida pelos contextos e agentes sociais

¹ A nosso ver, esse movimento seria uma resposta de Fairclough às críticas de Martin e Rose (2003) à ACD.

² O termo “dimensão humana real”, nesta pesquisa, é utilizado em contraposição ao que Bernstein (1996) denomina sujeitos imaginários (ou pedagógicos).

envolvidos na sua produção e consumo, reveste-os de uma legitimidade institucional, que impede quaisquer dúvidas acerca da sua eficácia como recursos discursivos pedagógicos, a qual, por sua vez, é, indevidamente, associada à sua eficácia como recursos discursivos socioeducativos.

Em nossas considerações finais, apresentamos algumas sugestões de aperfeiçoamento das propostas de cursos de extensão que visam combater os erros sociais que figuram nessa pesquisa, dentre as quais mencionamos a realização de parcerias entre as universidades promotoras dos cursos e organizações não-governamentais, além disso, a incorporação de metodologias fornecidas pela Educação para os Direitos Humanos e, ainda, a inclusão de atividades de consciência linguística crítica (CLC) (Cf. FAIRCLOUGH, 1992).

Concluído este capítulo introdutório, passaremos àquele destinado à exposição mais detalhada dos arcabouços teóricos linguísticos e discursivos aqui mencionados, bem como às considerações que acreditamos serem relevantes para esta pesquisa, inaugurando, assim, as reflexões crítico-discursivas e sociais mais incisivas.

CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS LINGÜÍSTICOS E DISCURSIVOS

2.1 A relação entre sociedade, linguagem e significado em Halliday

A Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) informada por Michael Halliday caracteriza-se por um enfoque teórico em que os significados são considerados escolhas e a linguagem verbal é interpretada como redes de opções interligadas. As principais influências sobre tal enfoque foram, principalmente, os estudos de John Firth, Louis Hjelmslev e dos linguistas da escola de Praga.

Esse arcabouço teórico e suas bases estão explicitados em *Language as Social Semiotic: the social interpretation of language and meaning*, de 1978, obra na qual ele afirma que a relação entre os fatores situacionais e o texto é de determinação e não de constituição, ou seja, que tais fatores são antes determinantes em relação ao texto e não seus componentes.

Esse linguista britânico opera com o conceito de registro, isto é, “[...] certas normas sistemáticas que governam as particularidades do texto.” (HALLIDAY, 1978, p.62, tradução nossa) E assevera que o conceito de registro leva em conta os processos que articulam os traços textuais (a realização dos padrões semânticos) às categorias abstratas da situação discursiva.

Essas afirmações são feitas por Halliday no capítulo “Aspectos sociológicos da mudança semântica”, no qual busca explicitar e problematizar, à luz da LSF, a natureza sociolinguística da relação entre texto, situação, registro e significados. Nesse sentido, com base em Hymes e em Firth, apresenta, inicialmente, as categorias que determinam o texto: o campo, as relações e o modo. A primeira relativa à atividade em curso e aos objetivos específicos do uso da linguagem no contexto dessa atividade; a segunda referente às inter-relações entre os participantes (*status* e papéis nas relações); a terceira, por sua vez, concernente, de modo geral, ao que Hymes denomina canal, chave e gênero, isto é, ao papel desempenhado pela linguagem na interação (Cf. EGGINS, 2004).

Ao afirmar que essas três categorias são elementos determinantes do texto e não seus componentes, Halliday alega, também, que, articuladas, estas propiciam predizer o texto, ou seja, por meio delas é possível predizer o registro. Segundo ele, tais conceitos favorecem explicitar os meios pelos quais o observador é capaz de inferir, a partir da situação discursiva, determinadas normas semânticas que controlam as especificidades do texto. Ainda, no que concerne à função dessas categorias, para ele, se o observador é capaz de predizer o texto a

partir da situação, também um participante, de posse da mesma informação, pode inferir a situação a partir do texto e suprir, portanto, qualquer informação relevante que esteja faltando.

Um ponto a ser destacado nas colocações de Halliday acerca do registro refere-se ao fato de que, ao apresentar esse conceito e suas categorias, ele os associa às escolhas de significados potenciais, à natureza das escolhas linguísticas e às suas diversas possibilidades, e enfatiza a necessidade de se considerar todos os níveis do sistema linguístico.

Nesse sentido, relaciona cada uma das três categorias ao sistema semântico e a três metafunções da linguagem, respectivamente, assim, analisando textos em situações específicas, constata que o campo tende a determinar os padrões de transitividade (relativos ao significado ideacional, à função da linguagem de expressar um conteúdo, uma experiência do mundo); enquanto as relações tendem a determinar os padrões de modo (relativos ao significado interpessoal, à função da linguagem de expressar as relações entre os participantes da situação); e o modo tende a determinar as formas de coesão (relativas ao significado textual, à forma como as informações são estruturadas no texto).

Halliday (1978) constata que, na perspectiva sociolinguística, não existem princípios gerais que relacionem a linguagem e a variedade linguística (sobretudo dialetal) à ordem social. Contudo, encontra tais princípios na obra do sociólogo britânico Basil Bernstein, para quem a estrutura e a hierarquia social envolvem a variedade linguística em termos de registro e não de dialeto social.

A relação que Bernstein estabelece entre a estrutura social e o significado, bem como seu foco sobre os princípios de organização semiótica (código³) que governam a escolha de significados e a sua interpretação constituem, segundo Halliday, um acréscimo epistemológico crucial para a compreensão dos aspectos sociológicos da mudança semântica. Isso porque tais princípios podem ser considerados como determinantes do registro uma vez que selecionam os significados em situações-tipo, isto é, quando os conjuntos ordenados de opções que formam o sistema linguístico são ativados pelo campo, pelo modo e pelas relações. De maneira mais contundente, “[...] os códigos, em si, são tipos de semiótica social, ordens simbólicas de significado geradas pelo sistema social.” (HALLIDAY, 1978, p.68, tradução nossa)

Na visão de Halliday, portanto, o diferencial na obra de Bernstein está justamente na sugestão de que a estrutura social é representada na interação linguística. Soma-se, ainda, a essa incursão sociológica outra, por meio da qual, Halliday, do modo como vemos, insinua a

³ O conceito de código, informado por Bernstein, será explicitado, mais adiante, quando apresentaremos o arcabouço teórico que sua obra constrói acerca da relação entre linguagem e relações sociais.

necessidade de um movimento transdisciplinar não apenas para a sociolinguística, mas para o campo dos estudos linguísticos como um todo. Ele considera (além do conceito de código) a relevância do contexto de cultura para a análise da relação entre linguagem e vida social, e afirma que o contexto de cultura (nele incluído o contexto de situação) é um produto da estrutura social e da cultura no seu sentido mais restrito.

Halliday também leva em conta a demanda por uma teoria textual que não seja meramente uma metodologia para descrição do texto, mas um meio para relacionar o texto aos seus diversos níveis de significado. Nesse sentido, afirma que o texto é a unidade linguística básica, não sendo, portanto, nessa perspectiva, passível de uma descrição por meio de frases. E alega que o conceito de texto que adota para a LSF é deste como unidade semântica, independentemente do tamanho, sendo as frases (e outras unidades gramaticais) a realização dessa unidade semântica.

Assim, conclui que o problema central não está em relacionar estruturas ‘macro’ a estruturas ‘micro’, distintas em termos de extensão, mas em relacionar um nível (estrato) a outro, ou seja, relacionar o texto não apenas, ‘de modo descendente’, às frases que o realizam, mas, também, ‘de modo ascendente’, a um nível mais alto de significado, do qual o próprio texto é a realização ou projeção.

Vale aqui destacar o que afirma Halliday acerca da problemática explicitada no parágrafo anterior:

Tipicamente, em um contexto sociolinguístico, isso se refere aos significados sociológicos que são realizados por textos conversacionais do cotidiano, talvez, especialmente, àqueles que exercem um papel na transmissão cultural; todavia estes não são essencialmente distintos de outros textos, no que concerne ao tipo [...]. (1978, p.70, tradução nossa, grifo nosso)

Ora, em função do intento desta pesquisa, interessa dar relevo a determinados posicionamentos epistemológicos decorrentes do exposto. Em primeiro lugar, relacionar o texto a um nível mais alto de significação (‘de modo ascendente’) possibilita considerar a estrutura social na análise textual.

Em segundo lugar, ao não vincular os significados sociológicos apenas a textos conversacionais cotidianos com função de transmissão cultural, Halliday favorece considerar também a análise de textos diversos e, sobretudo, atrelar a variação semântica, decorrente do registro, ao nível mais alto e abstrato de significação, isto é, à estrutura social.

Assim, a variação da linguagem é funcional, isto é, a linguagem tem a propriedade de não apenas transmitir a ordem social, mas, também, manter e, potencialmente, modificá-la (Cf. HALLIDAY, 1978, p.186).

Além disso, o sistema linguístico, segundo Halliday, é também socialmente funcional, não somente porque a linguagem está organizada nos três componentes funcionais que visam a possibilitar os três tipos de significados anteriormente mencionados: o ideacional, o interpessoal e o textual, remissivos ao campo, às relações e ao modo, respectivamente. Mas porque, essa organização propicia-lhe ser utilizada numa infinidade de maneiras (funções) para diversos fins, ou seja, possibilita que as pessoas se engajem, por meio dela, em diversas ações sociais, utilizando-a de diferentes formas para diferentes propósitos, inclusive coletivos. “Considerada em relação à ordem social, a linguagem é um recurso, um significado potencial.” (Ibid., tradução nossa)

Dessa forma, a relação entre os componentes funcionais e o contexto social pode ser abordada de uma perspectiva que associa a linguagem à ordem social, enfoque denominado por Halliday de nível da ‘semiótica social’. Para esse nível, ele supõe que a correspondência entre sistema social e cultura pode ser representada como uma constituição de significados potenciais, isto é, como um sistema semiótico.

Ora, disso decorre que é no nível semiótico que a linguagem pode ser vista como um recurso individual e/ou coletivo para a ação social, ou seja, para a produção de significados potenciais no/do sistema social.

Merecem relevo, então, dois pontos acerca do construto teórico hallidayano: primeiro, o fato de que não há distinção entre sistema social e contexto de cultura, esse aspecto é importante, a nosso ver, porque autoriza enxergar, nessa perspectiva funcional, a ideia de que toda ação que envolve a linguagem é social, isto é, possui um caráter sociológico. Segundo, o papel essencial, atribuído por Halliday, ao contexto de situação como mediador entre o sistema social e o texto, porque isso autoriza considerar este último como um amplo conjunto de significados sociais possíveis e não apenas como uma representação abstrata da realidade concreta.

Essa relação entre a linguagem e a dimensão social está ilustrada na FIG. 1, que mostra o contexto de situação articulando o texto ao sistema social e alçando ambos ao nível semiótico, o qual, apesar de se situar acima desses três elementos, não representa um nível superior a eles, mas antes a perspectiva comum que compartilham.

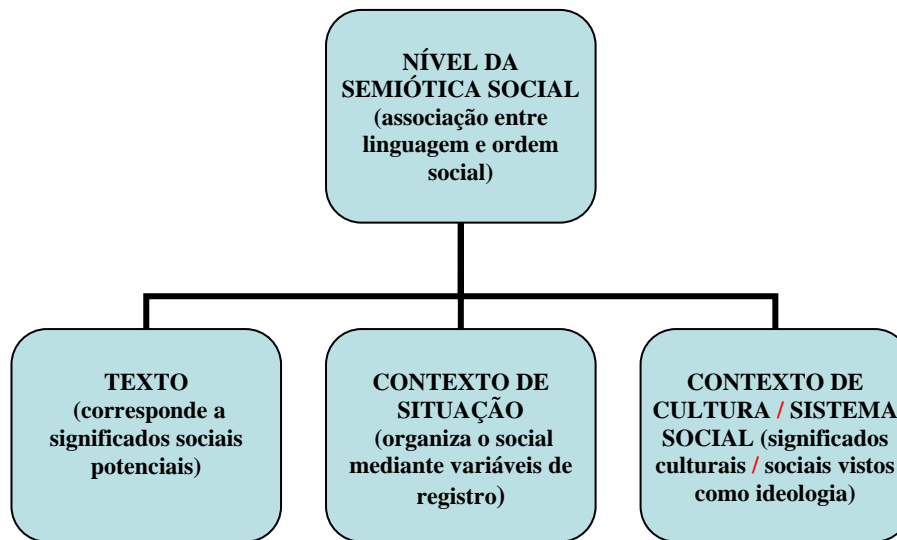


FIGURA 1- A perspectiva semiótica social de Halliday e o papel mediador do contexto de situação

Essas assunções ensejadas pela LSF concebida por Halliday propiciam (como veremos mais adiante) a adoção de outros enfoques que não o sociolinguístico e, portanto, fornecem elementos para que os significados sociológicos sejam repensados e analisados, não apenas sob outras perspectivas teóricas, mas, mormente, para diversas finalidades de descrição textual.

Nesse sentido, a relevância do pensamento de Halliday reside, de um lado, no fornecimento das bases linguísticas da abordagem crítico-discursiva pela qual optamos nesta pesquisa, e, de outro, na legitimidade que este confere à nossa escolha, pois, segundo ele:

Aqueles de nós que trabalham em universidades podem se considerar privilegiados, pois, geralmente, em nossas pesquisas, podemos escolher nosso próprio ponto de partida: estabelecer os limites do que estamos investigando, e decidir sobre a perspectiva em que queremos situá-lo. Isso não significa dizer que as universidades são “torres de marfim”; em minha vivência, pesquisadores são mais ansiosos que a maioria das pessoas, no que tange a serem relevantes e úteis às suas comunidades (o que não significa dizer que eles sempre obtêm sucesso!). Mas se eles desejam dar sua contribuição para o conhecimento e, por meio do conhecimento, para a vida das pessoas, eles têm que poder teorizar: e se você deseja aplicar princípios a um dado tipo de ação precisa ter princípios para aplicar, e isso significa desenvolver uma teoria. (HALLIDAY apud WEBSTER, 2004, p.7, tradução nossa)

Essa afirmação de Halliday, a nosso ver, remete tanto ao fato de as teorias oferecerem diversas possibilidades para compreendermos a realidade humana, quanto à constatação de que esse potencial epistemológico não se esgota nessa ação, porque pode (e deve) servir como um ponto de partida para a modificação dessa realidade. Isso pressupõe um

arcabouço teórico como sendo um meio direcionado, simultaneamente, para um fim e por um fim, a saber: a realidade social humana.

Portanto, essa dinâmica epistemológica, segundo ele, está na base da relevância social que o desenvolvimento científico pode (e deve) ter.

Ora, no nosso caso, não será necessário desenvolvermos uma teoria que propicie o enfoque crítico-discursivo demandado para e por esta pesquisa de caráter linguístico e social, uma vez que, há mais de duas décadas, o linguista britânico Norman Fairclough criou uma abordagem (inspirada na LSF de Halliday) denominada Análise Crítica do Discurso (ACD), cujos princípios vêm sendo aprimorados por ele e por outros pesquisadores ao longo dos anos.

Assim, nosso objetivo, na próxima seção, é apresentar os fundamentos teóricos e metodológicos informados pela obra de Fairclough, os quais visam o tipo de contribuição que Halliday sugere e que ele próprio alcançou.

2.2 A Análise Crítica do Discurso de Fairclough

A Análise Crítica do Discurso (daqui em diante, ACD) é concebida por Fairclough (2001a: p.19) como “[...] uma abordagem de análise linguística [...] que será útil particularmente para investigar a mudança na linguagem e que será útil em estudos de mudança social e cultural.” O autor partiu do princípio de que embora as pesquisas em ciências sociais reconhecessem as formas como as mudanças no uso da linguagem estão articuladas a processos culturais e sociais mais amplos, e considerassem a relevância da análise linguística como método de estudo da mudança social, ainda não havia um método de análise linguística teoricamente apropriado e cuja aplicabilidade fosse viável.

Em *Discourse and Social Change*, obra publicada em 1992⁴ e basilar para o campo da ACD, ele propõe uma análise do discurso centrada em um quadro tridimensional composto por texto, prática discursiva e prática social. Nesse quadro teórico e metodológico, que já havia sido explicitado na concepção de discurso como texto, interação e contexto, em *Language and Power*, de 1989, sua proposta de análise do discurso procura articular uma orientação linguística a um pensamento social e político pertinente para o discurso e para a linguagem.

⁴ A obra em questão foi traduzida por Izabel Magalhães e publicada em 2001 pela editora da UnB com o título de “Discurso e mudança social”. Pertencem à edição brasileira os trechos citados no início desta seção.

Fairclough afirma, ainda, que “um bom ponto de partida é uma teoria-sistêmica da linguagem (Halliday, 1978) que considera a linguagem como multifuncional e considera que os textos simultaneamente representam a realidade, ordenam as relações sociais e estabelecem identidades.” (2001a, p.27)

Segundo ele, a natureza multifuncional da linguagem enseja considerar três funções da linguagem e dimensões de sentido que são concomitantes e interagem no discurso: uma função relacional, uma função identitária e uma função ideacional. E estas, portanto, estão associadas aos três parâmetros situacionais fornecidos pela LSF (Cf. HALLIDAY, 1978), que remetem, respectivamente, a cada uma das funções mencionadas e envolvem classificações textuais tais como argumentativo, expositivo ou descritivo. Essa perspectiva remete à maneira como ocorre o estabelecimento das identidades sociais no discurso, a representação e negociação das relações sociais entre os participantes e aos modos como o texto significa o mundo, seus processos, entidades e relações.

Nesse sentido, o termo discurso, a um só tempo, remete à ideia de ação e de representação, isto é, a usos linguísticos e a recortes da realidade. Assim, Fairclough (2001a, p.90-1) esclarece:

Ao usar o termo ‘discurso’, proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira.

No quadro de análise tridimensional, anteriormente mencionado, o discurso como texto refere-se a uma análise elaborada em torno de quatro itens: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. A análise da prática discursiva centra-se, sobretudo, nos tipos de atos de fala, na coerência textual e na intertextualidade (manifesta ou constitutiva, esta última também denominada interdiscursividade). A somatória dos itens destas duas dimensões de análise constitui o quadro teórico-metodológico que engloba aspectos da produção, da interpretação e propriedades formais dos textos, assim como o seu consumo.

Já a análise da prática social remete à ideologia, consoante o pensamento de Althusser, e à hegemonia, conforme Gramsci, referindo-se, simultaneamente, à análise da prática discursiva e à análise do texto. Ao se referir à ideologia, Fairclough (2001a, p.116-7) declara:

As bases teóricas que tenho em mente são três importantes asserções sobre ideologia. Primeiro, a asserção de que ela tem existência material nas práticas das instituições, que abre caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia. Segundo, a asserção de que a ideologia ‘interpela os sujeitos’, que conduz à concepção de que um dos mais significativos ‘efeitos ideológicos’ que os lingüistas ignoram no discurso [...] é a constituição dos sujeitos. Terceiro, a asserção de que os ‘aparelhos ideológicos de estado’ (instituições tais como a educação ou a mídia) são ambos locais e marcos delimitadores na luta de classe, que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele como foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente.

Entretanto, o autor deixa claro que não aceita a concepção de Althusser de que a ideologia seria uma espécie de cimento social, inseparável da sociedade, pois à medida que os seres humanos conseguem transcender as sociedades marcadas pela dominação baseada na classe, no gênero social, no grupo cultural etc., as ideologias podem ser subjugadas, já que a predominância do sujeito efeito ideológico ou do sujeito agente ativo está relacionada às condições sociais e, portanto, à relativa estabilidade das relações de dominação.

Esses aspectos interessam, nesta pesquisa, em razão de que Fairclough, como verificaremos mais adiante, potencializa, por meio da transdisciplinaridade, as possibilidades instrumentais da ACD, permitindo que os analistas críticos possam contribuir para e favorecer o esclarecimento da interface ação social/liberdade de ação.

Nesse sentido, no que concerne aos resultados das análises e, mais especificamente, ao conhecimento advindo deles, Fairclough admite que este possa ser utilizado para fins que nem sempre agradam os analistas e que, inclusive, fogem ao nosso controle, mas que pode também servir como forma de conscientização das pessoas e transformação das relações sociais.

Desse modo, alinhando-nos ao posicionamento desse analista do discurso, a nosso ver, quando se pensa na relação dos resultados de uma análise discursiva com mudanças sociais e culturais mais amplas, tudo leva a crer que a constatação e/ou o favorecimento destas tenham o mesmo grau de relevância social, o mesmo ocorrendo com a reflexão e discussão para se chegar a um consenso sobre a sua validade e legitimidade.

Consoante o exposto, Fairclough (1995a), argumentando a favor do uso da análise textual nas pesquisas em ciências sociais, apresenta quatro razões principais para o reconhecimento da relevância desta como um instrumento da análise do discurso integrada às pesquisas sociais, a saber: uma razão teórica, uma razão metodológica, uma razão histórica e uma razão política. E, ao caracterizar esta última como relacionada à ciência social com objetivos críticos, assevera que o controle e a dominação social, assim como a negociação e a

resistência são, cada vez mais, exercidos por meio de textos (sobretudo, mas não apenas, midiáticos).

Além disso, a ACD concebida por Fairclough constitui um instrumental analítico em que teoria e aplicação relacionam-se dialeticamente, porque a justificativa e a legitimidade são as mesmas para ambas, ou seja, a dimensão teórica e a dimensão metodológica estão unidas não apenas pelo mesmo objeto (o discurso), mas pelos mesmos objetivos (a emancipação e o empoderamento das pessoas).

Essa configuração teórico-metodológica, a nosso ver, ao invés de restringir a ACD, amplia seus horizontes, porque as formas de se alcançar os objetivos possibilitam aos analistas assumirem posicionamentos críticos e realizarem pesquisas que visam modificar contextos, relações e práticas sociais que se constituem em obstáculos, muitas vezes imperceptíveis e involuntários, ao bem estar humano.

Em consonância com essa forma de conceber a ACD, no que concerne à relação entre discurso e prática social, Chouliaraki e Fairclough (1999, p.37-8, tradução nossa) afirmam que

[...] toda prática possui um elemento reflexivo – representações de uma prática são geradas como parte da prática. O discurso, portanto, figura de duas maneiras dentro das práticas: práticas são parcialmente discursivas (conversar, escrever, etc. é uma maneira de agir), mas elas são também discursivamente representadas. Na medida em que tais representações ajudam a sustentar relações de dominação no interior da prática, elas são ideológicas. Redes de práticas e práticas específicas dentro de redes constituem determinadas relações que podem ser conceituadas como hegemonia [...] Enfocar a vida social como práticas é uma forma de mediação entre estruturas abstratas e eventos concretos, combinando as perspectivas de estrutura e agência. Sugerimos que a análise de ‘conjunturas’ – conjuntos interinstitucionais de práticas em torno de projetos específicos – pode ser uma maneira produtiva de operacionalizar esse enfoque.

Os autores dessa citação fornecem, do modo como vemos, cinco pontos que são cruciais para esta pesquisa, pois concernem, simultaneamente, às análises dos dados e aos seus resultados. Primeiro, o fato de o discurso integrar as práticas sociais. Segundo, a representação das práticas sociais por meio do discurso. Terceiro, a função ideológica das representações nas práticas sociais. Quarto, a função mediadora que as práticas sociais exercem, vinculando estruturas abstratas e eventos concretos, aspecto propiciador de um ponto de vista que articula estrutura e agência. E quinto, a sugestão teórico-metodológica de que, mediante a análise de conjunturas, essa articulação possa ser considerada nos estudos calcados na ACD.

Esses cinco pontos estão diretamente associados a uma versão de ACD cujas alegações estabelecem um poderoso arcabouço teórico-metodológico que, em razão de sua relevância para esta pesquisa e de suas implicações e aplicações para esse campo de estudo, será apresentado, em maiores detalhes, na próxima seção.

2.2.1 O modelo transdisciplinar de Chouliaraki e Fairclough

Em *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*, Lilie Chouliaraki e Norman Fairclough desenvolvem um construto teórico e metodológico capaz de dotar a ACD de elementos que lhe confirmam uma maior aplicabilidade nas pesquisas sociais, por meio de um contato mais profundo e produtivo com teorias sociais cujos enfoques centram-se nos aspectos problemáticos da modernidade tardia (ou pós-modernidade⁵).

Assim, buscam as obras de teóricos sociais como Habermas, Harvey, Giddens, Bernstein e Bourdieu, dentre outros, autores cujas teorias criam um lugar para a ACD enquanto uma perspectiva crucial na teorização e análise da modernidade tardia. Isso ocorre na medida em que as abordagens dos autores mencionados não são, fundamentalmente, orientadas para a linguagem, havendo, então, a possibilidade de contribuição (e de realimentação) da ACD, já que estas não preenchem essa ‘lacuna’ linguística, por assim dizer (Cf. CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Uma afirmação de Chouliaraki e Fairclough sobre os usos linguísticos na modernidade tardia é, em particular, significativa nesta pesquisa, a saber: apesar das práticas serem altamente homogeneizadas, a agência pode expressar reflexividade, capacidade para usar o conhecimento sobre a vida social para transformá-la. Significa dizer que os agentes podem criar estratégias discursivas, nelas incluídas a aplicação consciente de conhecimentos sobre práticas de linguagem, para mudar certas práticas de linguagem, como parte de estratégias mais amplas de mudança. Essa afirmação coloca em pauta o fato de que o discurso pode ser um recurso mobilizado para a mudança social.

Entretanto, uma mudança de maior amplitude social pode exigir dos agentes envolvidos o conhecimento e, em especial, a manutenção de determinadas práticas discursivas institucionalizadas, disso dependendo, inclusive, o engajamento na ação transformadora e a legitimidade dos agentes.

⁵ A modernidade tardia (ou pós-modernidade) refere-se à dinâmica e às implicações da vida social contemporânea, dentre as quais se destacam a indistinção e ruptura das características definidoras das sociedades modernas, sobretudo, no que concerne aos limites em termos de tempo, espaço, práticas sociais e papéis sociais (Cf. CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003).

Desse modo, o discurso enquanto recurso mobilizado é, também, um instrumento de identificação e avaliação de um perfil desejado para a ação social, ou seja, um dispositivo a serviço do controle, em uma relação assimétrica, utilizado pela parte detentora de poder para localizar, empoderar e credenciar um agente a agir em nome desta.

Considerar o discurso em sua relação com o poder e a ação social remete ao modo como Chouliaraki e Fairclough buscam operacionalizar a ACD, isto é, tentando articular várias disciplinas de uma forma transdisciplinar, de maneira que a lógica de uma (por exemplo, a sociologia) possa ser incorporada e colocada a serviço do desenvolvimento de outra (por exemplo, a linguística), entretanto, sem que haja um reducionismo teórico da disciplina fornecedora dos “novos” princípios e conceitos.

Essa remissão torna-se patente, na medida em que a versão de ACD que esses autores informam mobiliza diversos conceitos tais como sistema social, prática social, evento social, relações sociais, ideologia, dentre outros. Esses conceitos, em sua maioria, oriundos das ciências sociais, servem para explicitar e explicar como configurações textuais e usos linguísticos integram (positiva ou/e negativamente) as condições requeridas para o bem estar das pessoas.

Devido a essa perspectiva transdisciplinar, a vida social é vista como práticas, modos habituais, vinculados a determinados tempos e lugares, por meio dos quais as pessoas aplicam recursos materiais ou simbólicos para agirem juntas no mundo. As práticas sociais são constituídas através da vida social em domínios especializados como a economia e a política, mas, também, no domínio cultural e, inclusive, no cotidiano.

Ainda, uma dada prática envolve diversos elementos da vida, formas e relacionamentos específicos, determinados tipos de atividade, ligados de certas maneiras a certas locações materiais, espaciais e temporais, assim como determinadas pessoas com determinadas experiências, conhecimentos e disposições em relações sociais específicas, além de certos recursos semióticos e modos de usar a linguagem, e assim por diante.

No entanto, é preciso, também, admitir que levar em conta apenas a relação entre esses elementos da vida e seus mecanismos não é o bastante, pois é necessário considerar, igualmente, o modo dialético como se dá a sua articulação⁶ nas práticas sociais específicas, já que essa dinâmica, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), apresenta-se permanentemente aberta à mudança.

Nesse sentido, aqui, merece destaque a alegação desses dois analistas críticos do discurso de que a noção de articulação entre os elementos de uma prática social propicia

⁶ Segundo os autores, o conceito de ‘articulação’ é fornecido por Laclau e Mouffe (1985).

percebê-los como momentos⁷ que se unem para instaurar essa prática, bem como internalizando um ao outro. Sobretudo, a ideia de articulação implica vê-los modificando seu relacionamento, porém, sendo passíveis de certa estabilidade à medida que são articulados como momentos de determinadas práticas. E transformados, no processo de serem recombinados em novas configurações.

Contudo, o ponto de relevo para esta pesquisa repousa na afirmação de que o conceito de articulação pode ser estendido, também, para a estrutura interna de cada momento, visando explicitar sua forma particular em uma dada prática. Portanto, o discurso (ou o semiótico), como momento em diferentes práticas sociais, mostra-se diferente na articulação de recursos simbólicos tais como gêneros e vozes, os quais, por sua vez, podem ser articulados de maneira relativamente permanente como momentos da semiose e transformados durante o processo. Assim, a forma específica assumida pela articulação de recursos simbólicos, no interior de um momento, em uma prática social, é moldada por sua relação com outros momentos, ou seja, é o efeito da sua internalização de outros momentos.

Essa perspectiva permite compreender o fato de que um gênero, sendo um recurso simbólico e, integrando a semiose, tem sua configuração determinada pela internalização de outros momentos nesse processo. Isso leva a crer que as relações sociais, conhecimentos, experiência e propósitos dos agentes sociais não somente são incorporados ao discurso, mas moldam sua estrutura genérica e controlam as escolhas textuais.

Dentre as implicações desse enfoque crítico-discursivo está o reconhecimento de que a ação social depende e é condicionada pela relativa estabilidade que ela própria proporciona. Assim, desse ponto de vista, ganha relevância a dimensão institucional das práticas sociais, porque as instituições possuem lógicas internas que não podem ser reduzidas nem a estruturas abstratas nem a cadeias de eventos.

O aspecto crucial dessas colocações levam Chouliaraki e Fairclough a considerar relevante a abordagem das conjunturas, porque estas, sendo conjuntos, relativamente duráveis, de pessoas, materiais, tecnologias e práticas voltadas para projetos sociais específicos, estes no sentido mais amplo do termo, atravessam e reúnem diferentes instituições, propiciando focar a relação dialética que existe entre certos elementos e configurações sociais mais estáveis e outros mais pontuais. Isso porque as estruturas sociais são condições de longo termo necessárias para a vida social, que são, na verdade, transformadas por esta última e os eventos, por seu turno, são acontecimentos imediatos e singulares, bem como ocasiões da vida social.

⁷ Já o conceito de ‘momentos’ é informado por Harvey (1996).

Ora, nesse sentido, é plausível considerar que o papel atribuído a um determinado gênero discursivo, em uma dada prática social, depende da conjuntura existente e, portanto, dos projetos sociais em que este se insere. Esse aspecto da ação social caracteriza o gênero discursivo, a nosso ver, como um recurso para a ação social cujos usos possíveis estão fortemente atrelados à conjuntura, isto é, ao que nela se configura como valor, necessidade e, sobretudo, legitimidade.

Essas considerações remetem às três principais características das práticas, inclusive das práticas sociais, a saber:

- 1) Elas são formas de produção da vida social, não apenas no campo econômico, mas, também, no domínio cultural e político;
- 2) Toda prática está inserida numa rede de relacionamentos com outras práticas, e essas relações externas determinam sua constituição interna;
- 3) As práticas possuem uma dimensão reflexiva, isto é, as pessoas sempre produzem representações do que fazem como parte do que fazem.

No que diz respeito à primeira característica, pode-se destacar o fato de que todas as práticas de produção mobilizam e combinam recursos físicos e recursos simbólicos. E estes últimos, que englobam discursos e gêneros, de modo semelhante aos recursos físicos, incidem sobre as práticas e as afetam internamente.

Em relação à segunda característica, é relevante para esta pesquisa, a necessidade de se reconhecer as redes de práticas, também, em termos de relações de poder, isto é, em termos de dominação. Isso exige admitir que ocorra sobredeterminação entre práticas externas e práticas internas, e estabelecer uma ligação causal entre práticas sociais institucionais e posições de sujeitos em um campo social mais amplo (por exemplo, a educação), pois, segundo Chouliaraki e Fairclough, apenas assim as teorias críticas poderão superar o determinismo e o anti-humanismo em favor da agência nas práticas sociais.

Já no que concerne à terceira característica, cabe enfatizar que as práticas podem depender das autoconstruções reflexivas para sustentar relações de dominação, e a esse modo de funcionamento pode-se denominar de ideologia. Ou seja, a constituição de práticas a partir de uma perspectiva específica, suprimindo suas contradições, dilemas e antagonismos, e conformando-as a interesses e projetos de dominação, mas também a necessidades socioculturais e a projetos criados para a mudança social.

Desse modo, levando-se em conta o relacionamento entre ação social e conjuntura, e considerando-se as características das práticas e suas implicações, podemos nos alinhar com o posicionamento de Chouliaraki e Fairclough a favor de uma teoria dialética da

linguagem. E, concordando com eles, admitirmos que exista uma dialética entre a ação social e os recursos estruturais e conjunturais que a possibilitam (ou favorecem), recursos estes que são produzidos e transformados na interação comunicativa, a qual também constitui uma condição para a ação social. Ainda, segundo os dois analistas críticos, uma teoria dialética da linguagem e de outros sistemas semióticos é requerida para alinhar essas propriedades do discurso.

Uma alegação fundamental para a ACD, em Chouliaraki e Fairclough (1999), é de que na análise deveríamos adotar tanto um enfoque interior quanto exterior, isto é, colocarmos, concomitantemente, no lugar de alguém engajado em uma determinada prática social, para quem, portanto, o que interessa é como os recursos sociais podem ser adquiridos, e, da mesma forma, na posição de um teórico cujo objetivo é descrever tais recursos sociais.

Em relação ao ponto de vista exterior e, especialmente, no que concerne à mudança de paradigma nas teorias sociais, asseveram que a centralidade da linguagem nas reconstruções do materialismo histórico está associada à crítica da relevância excessiva concedida à dimensão econômica, havendo, por isso, uma tendência (de base marxista) a enfatizar a cultura e a interação social e, por conseguinte, a linguagem. Ou seja, surgiram teorias sociais que consideram a relação recursiva entre linguagem e a ação social, sendo Giddens, Bourdieu e Bernstein, dentre outros, representantes dessa perspectiva e, sobretudo, três de seus principais expoentes.

Acerca dos pontos coincidentes e divergentes nas teorias desses três sociólogos, e das implicações que a tentativa de aproximá-las traz para as ciências sociais, Chouliaraki e Fairclough (1999, p.76, tradução nossa) ponderam:

Ao aproximarmos elementos dessas teorias, estamos também introduzindo tensões entre diferentes conceitos e análises. Entretanto, acreditamos que isso seja, ao mesmo tempo, apropriado e produtivo: apropriado porque desejamos mostrar como a ACD pode contribuir com um campo de pesquisa tendencioso, não para mostrarmos como a ACD poderia fortalecer a dimensão linguística de uma dada teoria sobre a modernidade tardia, então parece correto deixar as tensões geradas agirem no interior do campo em questão; produtivo porque acreditamos que isso renda maiores ‘insights’ sobre o uso linguístico social contemporâneo, mediante a explicitação de suas propriedades contraditórias, ou seja, supomos que as diferenças teóricas reflitam amplamente as contradições do domínio teorizado.

Consoante o exposto, Chouliaraki e Fairclough procuram aproximar a ‘ordem de discurso’ e o ‘gênero discursivo’ dos conceitos de ‘campo’ e ‘*habitus*’, de Bourdieu, assim como dos conceitos de ‘voz’ e ‘código’, de Bernstein⁸.

⁸ Algumas dessas aproximações serão retomadas na abordagem mais detalhada de cada teoria.

Ainda, consideram que embora possa não ser correto ver diferentes enfoques teóricos simplesmente como abordagens distintas da ‘mesma’ realidade, é possível reconhecer uma considerável coincidência na identificação de aspectos cruciais da modernidade tardia.

Essas colocações são emblemáticas para esta pesquisa não apenas porque remetem a distintas formas de se focar a relação entre uma dada prática social e um determinado uso da linguagem, visto como recurso para certa ação social; mas, principalmente, porque se referem a arcabouços teóricos que, uma vez mobilizados na ACD, propiciam verificar se há contradições entre o uso linguístico, a prática social e a ação social (alegada ou pretendida), no interior de um domínio específico (por exemplo, a educação). Isso, em se considerando o relacionamento entre esses três elementos um aspecto fundamental na modernidade tardia, que pode estar vinculado a políticas e programas pensados em função da qualidade de vida das pessoas.

Chouliaraki e Fairclough (1999) sugerem, também, que sua versão de ACD pode aprofundar e intensificar a ligação entre esta e a LSF, tanto em termos da relação entre as metafunções e seus respectivos sistemas gramaticais, quanto em termos da correspondência entre estas e as variáveis de registro. Assim, afirmam que o social é produzido na tessitura gramatical da linguagem, ou seja, por meio da internalização entre momentos da prática social, de modo que a constituição semiótica pelo social e do social é constantemente levada em conta na análise da linguagem.

Desse modo, o texto pode ser visto tanto como um recurso para (re)produzir significados quanto uma forma semiótica de (re)produção social. Nesse sentido, sabendo que na LSF a diferença semiótica entre práticas sociais não é vista apenas em termos das categorias de dialeto e registro, mas, também, da categoria de gênero, e vendo este último, no interior de uma dada prática social, como um dispositivo articulador e controlador do discurso, Chouliaraki e Fairclough alegam, então, que o semiótico possui uma dupla estrutura (o sistema linguístico e a ordem de discurso), que emerge por intermédio da internalização da lógica do social pelo semiótico em diferentes níveis, isto é, na estruturação social da linguagem e de outros sistemas semióticos e na estruturação social da diversidade semiótica.

Por fim, cabe aqui mencionar três afirmações de Chouliaraki e Fairclough que antecipam o conteúdo das próximas seções, nas quais apresentaremos os remodelamentos da versão de ACD ora em pauta, evidenciando um estreitamento da relação desta com a LSF, que será útil para esta pesquisa, a saber:

- 1) Em ACD, dever-se-ia objetivar não apenas mostrar quais recursos interdiscursivos são mobilizados em um texto sob análise e como estes

são realizados semiótica e linguisticamente, mas, também, explicitar, mediante análise do texto, como tais recursos estão articulados no processo textual, como são ‘trabalhados’ no desenvolvimento ou ‘desdobramento’ do texto no tempo (textos falados) ou no espaço (textos escritos);

2) Não há constituição da realidade sem negociação das relações e identidades sociais, mas tampouco nenhuma destas existe sem o desdobramento do texto;

3) Para continuar contribuindo, satisfatoriamente, na pesquisa social crítica, para uma abordagem sistemática do momento semiótico de práticas sociais contemporâneas, a ACD precisa estar mais firme e claramente embasada em três direções: a) em uma visão social crítica científica do social e do crítico; b) no campo da pesquisa social crítica sobre a modernidade tardia; c) na teoria e análise da linguagem e da semiose.

Vejamos, então, que acréscimos e ajustes Fairclough realiza em sua ACD, visando a contemplar essas afirmações.

2.2.2 Ação, representação e identificação: a análise dos significados textuais

Para os propósitos da pesquisa em curso, além da abordagem transdisciplinar informada por Chouliaraki e Fairclough (1999), também consideramos útil discorrer acerca do redimensionamento da base sistêmico-funcional que Fairclough (2003) realiza como uma forma de estender a ACD e, assim, direcioná-la para uma análise textual mais detalhada e passível de ser utilizada por cientistas sociais.

Com esse objetivo, Fairclough (2003) afirma que existe uma correspondência entre Ação e gêneros, Representação e discursos, Identificação e estilos. Sendo gêneros, discursos e estilos formas relativamente estáveis e duráveis de agir, representar e identificar, que estão relacionadas com elementos das ordens de discurso no nível das práticas sociais. Por isso, considera que quando analisamos textos como parte de eventos sociais específicos, realizamos duas ações interligadas: buscamos descobrir se os significados (acional, representacional e identificacional) realizam-se nos vários traços textuais e fazemos uma conexão entre o evento social concreto e as práticas sociais mais abstratas, questionando que gêneros, discursos e estilos estão articulados no texto.

Essas colocações, que serão aprofundadas mais adiante, reafirmam a opção desse analista crítico do discurso pelo quadro teórico da LSF como instrumento principal na

realização da análise textual. Para ele, a LSF realizada por Michael Halliday caracteriza-se, em contraste com a tradição Chomskyana, pela profunda preocupação com o relacionamento entre a linguagem e outros elementos e aspectos da vida social. Ainda, a abordagem de análise linguística dos textos fornecida pela LSF Hallidayana sempre está voltada para o caráter social dos textos, configurando-a, assim, como um recurso valioso para a ACD.

Nesse sentido, afirma, entretanto, que os objetivos da LSF e da ACD não coincidem, exatamente, e que é necessário desenvolver abordagens de análise textual mediante o diálogo transdisciplinar com enfoques linguísticos e discursivos pertencentes à teoria e à pesquisa social, de modo a possibilitar que os textos sejam analisados como elementos dos processos sociais. Assim, em Fairclough (2003), tal como em Chouliaraki e Fairclough (1999), há a afirmação de que essa operação depende da adoção das categorias e da ‘lógica’ de teorias sociológicas, por exemplo, no desenvolvimento de uma teoria do discurso e de métodos de análise textual.

Com esse objetivo, Fairclough busca relacionar determinados aspectos da linguagem e da vida social, para associar a LSF e a ACD a teorias sociológicas específicas. Dessa operacionalização destaque, aqui, os pontos que, a nosso ver, estão no bojo desta pesquisa e das três afirmações colocadas na seção anterior, a saber:

- O fato de que os textos, como elementos de eventos sociais, produzem determinados efeitos e contribuem para mudanças no conhecimento, crenças e atitudes das pessoas, assim como nas ações, nas relações sociais e no mundo material. No entanto, segundo Fairclough, tais efeitos podem não ser constantes, porque dependem de outros fatores contextuais que determinam a sua extensão no tempo e no espaço, bem como a variedade de efeitos de um dado texto, por exemplo, sobre diferentes intérpretes. Por isso, os indivíduos podem constituir textualmente (representar, imaginar, etc.) o mundo social de determinados modos, mas se suas representações modificam sua própria constituição depende de vários fatores textuais, que incluem o modo como a realidade social está construída, quem a está construindo, dentre outros. Assim, se o mundo social é textualmente construído, não o é totalmente;

- A afirmação de que os textos produzem efeitos ideológicos, ou seja, de que eles inculcam e sustentam ou modificam ideologias. Conforme Fairclough, ideologias são representações de aspectos do mundo que podem ser mostradas contribuindo para o estabelecimento, manutenção e mudança de relações sociais de poder, dominação e exploração. Essa visão da ideologia como uma modalidade de poder, segundo ele, contrasta com um enfoque descritivo que a concebe como

posições, atitudes, crenças e perspectivas de grupos sociais, e não a remete às relações de poder e dominação entre tais grupos. Ainda, ao afirmar que as representações ideológicas podem ser identificadas nos textos, Fairclough sugere que, em razão de sua concepção ‘crítica’, a análise textual necessita estar embasada em uma análise social que considere os textos em termos dos seus efeitos sobre as relações de poder. Além disso, como representações, as ideologias também são capazes de funcionar nas formas de agir socialmente, inculcadas nas identidades sociais dos agentes;

– A consideração (embasada em Foucault) do autor como sendo aquele(s)/aquela(s) a quem possa/possam ser atribuída a responsabilidade pela elaboração do texto, e como aquele(s)/aquela(s) comprometido(s)/comprometida(s) com a verdade, obrigações, necessidade e valores, porque tornou/tornaram as escolhas realizadas;

– A asserção de que devemos considerar, no que concerne ao processo de produção de significados, a posição institucional, interesses, valores, intenções, desejos etc. dos(das) produtores(as), assim como as relações entre elementos de diferentes níveis nos textos; e o posicionamento institucional, conhecimento, propósitos, valores etc. dos(das) receptores(as);

– Por fim, a própria relevância do referencial teórico-metodológico, ou seja, a afirmação de que aquilo que os analistas críticos são capazes de perceber instalado em um texto depende da perspectiva pela qual o abordamos, incluindo as questões sociais específicas em foco e a teoria social e discursiva em que nos embasamos.

Considerando-se que textos podem ser produzidos em uma determinada língua natural, os pontos aos quais me referi ilustram, então, o fato de que Fairclough vislumbra a linguagem (e de modo geral a ‘semiose’, inclusive a significação e comunicação por meio de imagens visuais) como parte dos três níveis do social, isto é, como língua, na estrutura social, como ordens de discurso, nas práticas sociais e como textos, em eventos sociais. E, reafirmando a assertiva de que as práticas sociais mediam estruturas e eventos sociais, retoma o conceito de ordens de discurso que, para ele, são entidades intermediárias organizacionais de natureza linguística.

Uma ordem de discurso é uma rede de práticas sociais em seu aspecto linguístico. Os elementos de ordens de discurso não são coisas como nomes e sentenças (elementos das estruturas linguísticas), mas discursos, gêneros e estilos [...] Esses elementos selecionam certas possibilidades definidas pelas línguas e excluem outras

– eles controlam a variabilidade linguística para áreas específicas da vida social. Então, ordens de discurso podem ser vistas como a organização e o controle social da variação linguística. (FAIRCLOUGH, 2003, p.24, tradução nossa)

O autor dessa citação assevera que os três elementos mencionados são configurações do discurso nas três principais maneiras em que este figura na prática social, a saber: como gêneros (formas de agir), como discursos (formas de representar) e como estilos (formas de ser).

No que concerne à primeira, se falar ou escrever constitui modos de agir e interagir, então, o discurso aparece primeiro como ‘parte da ação’. E podemos, portanto, distinguir diferentes gêneros como diferentes formas de (inter)agir discursivamente.

Quanto à segunda, o discurso figura nas representações, que são sempre uma parte das práticas sociais – representações do mundo material, de outras práticas sociais, auto-representações reflexivas da prática em questão (conforme mencionei na seção anterior). E, portanto, nesse sentido, as representações são uma questão discursiva e podemos distinguir diferentes discursos, os quais podem representar o mesmo domínio da realidade de posições ou perspectivas distintas. É importante notar que, nesse enfoque, o termo discurso possui dois sentidos: como nome abstrato, significa a linguagem verbal e outros tipos de semiose enquanto elementos da vida social; como nome contável, significa determinadas maneiras de representar aspectos do mundo.

No que diz respeito à terceira, o discurso integra inúmeros comportamentos na constituição de certas formas de ser, determinadas identidades sociais ou pessoais, isto é, estilos.

A tudo quanto foi exposto soma-se a perspectiva multifuncional (ideacional, interpessoal e textual) da linguagem fornecida pela LSF, a qual é adotada por Fairclough associada à distinção entre gêneros, discursos e estilos como os três principais modos pelos quais o discurso integra a prática social. Ou seja, a relação do texto com o evento, o mundo físico e material mais amplo, e com as pessoas envolvidas no evento. Todavia, em termos de três tipos básicos de significado (ação, representação e identificação), em vez de funções.

Assim, a representação corresponde à função ideacional de Halliday; a ação aproxima-se da função interpessoal, contudo, mais em termos do texto como forma de (inter)ação em eventos sociais, incorporando a ‘relação’, pois possibilita as relações sociais; já a identificação não remete, especificamente, a uma dada metafunção da linguagem, embora, segundo Fairclough, a maneira como ele a concebe possua elementos que podem, em certa

medida, ser relacionados à função interpessoal. Quanto à função textual, Fairclough afirma que não a distingue separadamente, porque a incorpora à Ação.

Ainda, segundo ele, a Ação, a Representação e a Identificação são significados que podem ser percebidos, simultaneamente, mediante textos inteiros e em partes menores de textos. Esse aspecto, do modo como vemos, é fundamental para esta pesquisa porque torna legítima, em termos de análise, a seleção de determinada(s) parte(s) da estrutura genérica do texto. Ou seja, já que estas, embora se configurem como segmentos textuais, são dotadas do mesmo valor discursivo do todo textual, possuem, portanto, tal qual este, o mesmo valor analítico.

Outra asserção feita por esse analista crítico do discurso cabe aqui ser destacada, a de que o foco na inter-relação entre ação, representação e identificação confere uma perspectiva social ao detalhamento mais apurado do texto.

Nesse sentido, vale mencionar uma categoria linguística que, por favorecer o referido foco, interessa sobremaneira a esta pesquisa e demanda ser colocada em tela.

Por isso, antes de discorrermos sobre como Fairclough reformula certos aspectos da ACD e realiza modificações que ampliam as implicações decorrentes da interface linguagem/significados sociais, é necessário abordar a categoria linguística “ator social”, que se refere à agência humana e favorece a imbricação entre o nível sociológico e o nível discursivo.

Nesta pesquisa, as considerações acerca da categoria em questão serão feitas a partir do estudo de Van Leeuwen (1996) sobre os modos de representação dos atores sociais no discurso inglês.

A escolha dessa obra deve-se ao fato de que, tendo fornecido o embasamento para a apresentação do tema por Fairclough (2003), nela encontramos explicações mais detalhadas sobre os modos de representação dos atores sociais, as quais são, a nosso ver, indispensáveis para esta pesquisa, sobretudo, em virtude de colaborarem para o entendimento dos modos como a agência humana pode ser representada nos textos.

2.3 A representação dos atores sociais conforme Van Leeuwen

Van Leeuwen faz, inicialmente, três questionamentos básicos em seu estudo: o primeiro sobre os diferentes modos por meio dos quais os atores sociais (os participantes nos processos sociais) podem ser representados no discurso em língua inglesa, o segundo acerca das escolhas que a língua inglesa oferece para nos referirmos às pessoas, o terceiro, segundo

ele, mais específico, sobre como os atores sociais de destaque são representados, no caso de certo tipo de discurso racista.

Nesta pesquisa, consideramos essas três questões (e o estudo de Van Leeuwen como um todo), em grande medida, válidas, também, para o discurso em português brasileiro e, assim, os modos de representação de atores sociais explicados pelo referido linguista serão, aqui, levados em conta, explicitando-se, no entanto, as distinções linguísticas que se fizerem necessárias.

Segundo ele, a primeira questão pode ser vista como sendo de natureza gramatical, contanto que adotemos o enfoque de Halliday e enxerguemos a gramática como um ‘potencial de significados’ e não como um conjunto de regras.

Van Leeuwen insere seu estudo no campo da ACD e afirma que, diferente de outras abordagens pertencentes a essa perspectiva, não toma operações ou categorias linguísticas como ponto de partida para as alegações que faz, mas busca delinear um conjunto sócio-semântico dos modos de representação dos atores sociais, procurando estabelecer a relevância sociológica e crítica das categorias que apresenta para, somente depois, discorrer sobre como estas se realizam linguisticamente.

Nesse sentido, ele explica as razões para a adoção desse procedimento: primeiramente, a ausência de biunicidade da língua, exemplificado pelo fato de que nem sempre há coincidência entre agência sociológica e agência linguística (o papel gramatical de Agente), pois esta pode ser realizada, também, de vários outros modos, dentre os quais mediante pronomes possessivos ou por meio de um sintagma preposicional, caso em que o agente gramatical é sociologicamente ‘paciente’.

Cabe aqui, destacar que Van Leeuwen assevera não haver co-referência exata entre categorias sociológicas e linguísticas, fato que, para ele, no que concerne a análises da representação da agência, por exemplo, a ACD não pode deixar de considerar, sob risco de as análises se restringirem, exageradamente, a certas operações e categorias linguísticas, desprezando outros tipos de agência.

Ainda, ele afirma que não é possível, até se prove contrário, conciliar, na língua, os pontos de vista sociológico e linguístico, e que os linguistas procuram manter a unidade das categorias formais. Assim, menciona o modo como Halliday busca, por meio do conceito de ‘metáfora gramatical’, abordar o problema da biunicidade, todavia, Van Leeuwen se propõe a explicar esse aspecto da língua por intermédio da relação existente entre significação sócio-semântica específica e distribuição social. Ou seja, a seu ver, as relações sociais e os

usos linguísticos (gêneros discursivos, por exemplo) em contextos particulares estão na base do entendimento da questão da ausência de biunicidade na língua.

Já a segunda razão para não partir de operações e categorias linguísticas, conforme esclarece Van Leeuwen, repousa na suposição de que o significado não é inerente à língua, mas à cultura, não podendo, portanto, ser associado a uma modalidade semiótica específica. Contudo, ele enfatiza que, apesar disso, o seu estudo acerca da representação dos atores sociais baseia-se na linguística e que cada uma das escolhas representacionais propostas estão ligadas a certas realizações linguísticas ou retóricas. Essa afirmação é relevante para nossos intentos porque corrobora a natureza linguística da categoria ‘ator social’, cuja principal propriedade, a nosso ver, é a de favorecer, nas práticas sociais, a articulação entre outros sistemas da estrutura social (por exemplo, o econômico, o político, o religioso) e a língua.

Outra afirmação de Van Leeuwen importante de se ressaltar refere-se ao fato de que, nas práticas discursivas reais, as escolhas podem ser concomitantes, ou seja, não precisam ser radicalmente alternativas. Além disso, os limites podem ser, propositalmente, sutis, visando certos efeitos representacionais, assim, os atores sociais podem ser representados, ao mesmo tempo, como funcionalizados e classificados, por exemplo.

Também, segundo esse linguista, a rede de sistemas constituída pelos modos de representação dos atores sociais une aquilo que os linguistas tendem a separar, pois, na medida em que ela envolve diversos sistemas linguísticos, tanto em nível léxico-gramatical como em nível discursivo (transitividade, referência, grupo nominal, figuras retóricas, etc.), possibilita que elementos desses sistemas, independentemente da perspectiva em que são considerados, sejam vistos integrando as formas de realização das representações dos atores sociais.

Essa característica unificadora dessa rede de sistemas, a nosso ver, revela-se altamente vantajosa, porque amplia as possibilidades de análise textual e explica a heterogeneidade inerente aos recursos discursivos, no que concerne à agência humana.

Segundo Van Leeuwen (1996), os modos de representação dos atores sociais constituem-se (com exceção da exclusão, da distribuição de papéis, da assimilação e da sobredeterminação), de modo geral, em relação de oposição, assim, a genericização opõe-se à especificação, a associação à dissociação, a indeterminação à diferenciação, a nomeação à categorização, a funcionalização à identificação e a personalização à impersonalização.

As exclusões, conforme ele explica, não deixam marcas na representação e podem suprimir tanto os atores sociais quanto suas atividades. A esse respeito, uma afirmação de Van

Leeuwen tem especial importância para esta pesquisa e a constituição de seu objeto, a saber, a de que, apenas por meio de uma comparação (ou análise) das diferentes formas de representação de uma mesma prática social, exclusões extremas desse tipo podem ser vistas desempenhando um papel. Ainda, segundo ele, uma exclusão tão radical quanto a mencionada não pode ser percebida mediante a análise de um único texto, porque, obviamente, ela não deixa qualquer vestígio que possibilite constatá-la.

Nesse sentido, distingue dois tipos de exclusão: ‘supressão’ e ‘colocar em segundo plano’, na primeira, não há referência alguma ao(s) ator(es) em nenhuma parte do texto, já na segunda, embora excluídos e não referidos em termos de certa atividade, os atores sociais podem ser mencionados em algum lugar do texto, podendo ser inferidos. Assim, considera-se, no segundo caso, que eles não estão propriamente excluídos, mas pouco explícitos e, portanto, afastados para segundo plano.

A supressão pode ser realizada por meio de apagamento do agente da passiva ou mediante orações infinitivas que funcionam como participante gramatical. Ainda, as nominalizações e os nomes de processo possibilitam a exclusão de atores sociais. É importante, aqui, a afirmação de que é difícil determinar até que ponto os atores sociais suprimidos são recuperáveis pelo leitor, ou pelo próprio escritor.

De modo semelhante, colocar em segundo plano pode ser um efeito de elipses em orações infinitivas ou na voz passiva, formadas com participios ou gerúndios.

Acerca da relevância dessas formas de exclusão, nesta pesquisa, podemos observar que estas propiciam eliminar dos textos ou marginalizar nestes, certos atores sociais incompatíveis com os contextos de produção e recepção, em termos dos propósitos que envolvem uma dada atividade ou prática social.

No que concerne à distribuição de papéis para serem desempenhados em representações por atores sociais, há duas possibilidades, como ‘agente’ (Ator) e como ‘paciente’ (Finalidade). Van Leeuwen afirma que essas duas opções continuam relevantes, pois não há necessidade de congruência entre os papéis realmente desempenhados pelos atores sociais nas práticas sociais e os papéis gramaticais atribuídos a eles nos textos. Com efeito, os papéis podem ser redistribuídos pelas representações, assim como as relações sociais entre os participantes podem ser organizadas.

Desse modo, as representações são capazes de fornecer aos atores sociais papéis ativos ou passivos. Estes ocorrem quando os atores sociais são representados submetidos a certa atividade ou sendo receptores desta, aqueles quando atores sociais são representados sendo forças ativas e dinâmicas em dada atividade. As representações, em termos da

distribuição de papéis, podem ser realizadas por meio de papéis gramaticais participantes, por intermédio de estruturas de transitividade, mediante nominalização ou possessivação.

A genericização diz respeito à representação de atores sociais como classes, já a especificação refere-se à representação dos atores sociais como indivíduos específicos e identificáveis.

A genericização pode se realizar mediante o plural sem artigo, ou por intermédio do singular com um artigo definido ou indefinido. Além disso, a referência genérica está também relacionada a vários outros fatores, como o tempo verbal, por exemplo. Já a referência específica tem sido relacionada à presença de um numerativo.

Na assimilação, os atores sociais são referidos como grupos, seja por agregação, isto é, pelo uso de um quantificador definido ou indefinido, o qual exerce a função de numerativo ou de núcleo do grupo nominal, seja por coletivização mediante pluralidade, mediante um substantivo contável ou substantivo que denote um grupo de pessoas.

A associação é outro modo de os atores sociais serem representados como grupos. Van Leeuwen esclarece que o termo associação é utilizado por ele para designar grupos formados por atores sociais e/ou grupos de atores sociais (genericizados ou especificados) que não são classificados no texto, sendo, geralmente, associados por meio de parataxe. Ainda, segundo ele, ao longo dos textos é comum que as associações sejam feitas e desfeitas, caracterizando, assim, a dissociação.

A associação remete, a nosso ver, ao fato de que, nos textos, em grande medida, podem estar representados certos atores sociais referidos, mormente, em função de atividades e propósitos circunstanciais, portanto, delimitados aos contextos de utilização desses textos.

Quanto à indeterminação, esta é definida como sendo o modo pelo qual os atores sociais são representados por indivíduos ou grupos não-especificados e ‘anônimos’. Sua forma típica de realização é por meio de pronomes indefinidos usados em função nominal, podendo também ocorrer mediante agregação.

A diferenciação, por seu turno, distingue explicitamente um ator social individual ou grupo de atores sociais de um dado ator social ou grupo semelhante, desse modo diferenciando o ‘si próprio’ do ‘outro’, ou o ‘nós’ do ‘eles’.

Van Leeuwen afirma que os atores sociais podem ser referidos em termos de sua identidade pessoal, sendo ‘nomeados’, ou em termos de identidades e funções compartilhadas com outros, isto é, ‘categorizados’.

O modo de realização típico da nomeação é por meio de nomes próprios, podendo ser formal (sobrenomes, com ou sem honoríficos), semi-formal (nome próprio acompanhado

de sobrenome) ou informal (apenas o nome próprio). As nomeações podem ser também tituladas, seja mediante honorificação, isto é, a adição de títulos padrão, cargos, etc., seja por meio de afiliação, ou seja, o acréscimo de um termo concernente à relação pessoal ou relação de parentesco.

A funcionalização e a identificação, por sua vez, são consideradas por Van Leeuwen dois tipos de categorização. A primeira ocorre quando atores sociais são representados por referência a uma dada atividade, a uma ocupação ou função, realizando-se mais comumente por meio de substantivos deverbais que as indiquem ou refiram-se a alguma profissão.

Podemos supor que tanto as nomeações tituladas quanto as funcionalizações estejam ligadas, assim como a associação, à representação de atores sociais circunscritos a contextos, atividades e propósitos específicos.

Já a identificação acontece quando atores sociais são referidos por meio de alguma característica que, em certa medida, é considerada permanente, isto é, inerente à sua natureza ou identidade. A identificação pode ocorrer por três processos: classificação, identificação relacional e identificação física.

A classificação refere-se a quando os atores sociais são representados a partir das principais categorias utilizadas por uma sociedade ou instituição para diferenciar classes de pessoas (idade, sexo, origem, classe social, riqueza, raça, etnicidade, religião, orientação sexual, etc.). A respeito desse modo de representação, nesta pesquisa, interessa, sobretudo, o fato de que atores sociais classificados podem não remeter, necessariamente, à agência humana.

A identificação relacional ocorre quando os atores sociais são representados em termos da relação pessoal, de parentesco ou de trabalho que pode caracterizar suas interações. A forma de realização envolve um conjunto de substantivos que denotam tais relações e que, em geral, são possessivados.

A identificação física é o modo de representação por meio do qual os atores sociais são referidos em termos das características físicas pelas quais são identificados especificamente, em um determinado contexto. Essa forma de representação pode ser realizada por substantivos que denotem as referidas características ou por intermédio de adjetivos e sintagmas preposicionais.

Van Leeuwen menciona ainda a avaliação, forma de representação pela qual os atores sociais podem ser referidos em termos interpessoais mais do que experienciais. Nesse tipo de representação, os atores sociais são qualificados como bons ou maus, amados ou

odiados, admirados ou lamentados. Isso se realiza mediante um conjunto de substantivos e expressões idiomáticas que denotam apenas essa forma avaliação.

Outros dois modos de representação são a personalização e a impersonalização, o primeiro ocorrendo quando as escolhas representacionais possibilitam que os atores sociais sejam referidos como seres humanos, processo que pode ser realizado por meio de pronomes pessoais ou possessivos, nomes próprios ou substantivos possuidores do traço semântico [+humano], podendo acontecer, também, através de certos adjetivos.

A impersonalização, por seu turno, refere-se ao processo pelo qual os atores sociais são representados por recursos tais como substantivos abstratos ou concretos que não contêm o traço [+humano]. Há dois tipos de impersonalização, a abstração e a objetivação, aquela ocorre quando atores sociais são referidos por intermédio de alguma qualidade atribuída a eles pela representação, esta, quando atores sociais são representados mediante referência a algum local ou coisa associada à sua pessoa ou à atividade que realizam, ou seja, por meio de uma referência metonímica.

Podemos, ainda, conforme Van Leeuwen, distinguir quatro tipos de objetivação mais comuns, a saber:

- 1) A espacialização: forma de objetivação que permite que atores sociais sejam representados pela referência a um determinado local a que estão diretamente relacionados, em um contexto específico;
- 2) A autonomização do enunciado: forma de objetivação em que os atores sociais são representados pela referência aos seus enunciados;
- 3) A instrumentalização: forma de objetivação na qual a representação dos atores sociais se dá por meio da referência ao instrumento com o qual eles realizam a atividade a que se relacionam;
- 4) A somatização: forma de objetivação em que a representação dos atores sociais ocorre por meio da referência a alguma parte do seu corpo.

Ainda no que diz respeito à impersonalização, Van Leeuwen acrescenta algumas observações acerca dos efeitos desse modo de representação que, a nosso ver, remetem, em certa medida, ao objeto de pesquisa que será transdisciplinarmente constituído. Segundo ele, essa escolha representacional pode encobrir a identidade e/ou o papel dos atores sociais, conceder autoridade impessoal ou força a alguma atividade ou qualidade de um dado ator social, além de adicionar conotações positivas ou negativas a uma determinada atividade ou enunciado de um dado ator social.

Com efeito, observa que uma consequência dos dois primeiros efeitos mencionados é que um texto pode não explicitar ao leitor o responsável por uma determinada atividade, assim como acontece nas nominalizações e apagamentos do agente da passiva. Disso decorre o fato de que a impersonalização é frequente na linguagem da burocracia, que se configura como um modo de organização das atividades humanas e se constitui com base na negação da responsabilidade, sendo, além disso, caracterizada por procedimentos impessoais que, uma vez instalados, afastam, consideravelmente, a agência humana (Cf. Van LEEUWEN, 1996).

Por fim, a sobredeterminação, que ocorre quando os atores sociais são representados tomando parte, simultaneamente, em mais de uma prática social. Esse modo de determinação é dividido em quatro tipos: inversão, simbolização, conotação e destilação.

A inversão é uma forma de sobredeterminação em que os atores sociais se relacionam a duas práticas sociais que, de algum modo, são opostas.

A simbolização, por sua vez, acontece quando um ator social ou grupo de atores sociais ‘ficcionalis’ representam atores ou um grupo de atores em práticas sociais reais.

A conotação, por seu turno, é um modo de representação em que uma única determinação (nomeação ou identificação física) refere-se a uma classificação ou funcionalização.

Já a destilação ocorre quando a sobredeterminação realiza-se por meio de uma combinação da generalização com a abstração. A destilação pode ser considerada uma forma de sobredeterminação que une atores sociais a diversas práticas sociais, isso por meio da abstração da mesma característica dos atores sociais envolvidos nessas práticas sociais.

De forma geral, essas considerações sobre os modos de representação dos atores sociais, a nosso ver, sugerem que essa categoria propicia sobremaneira articular a análise textual à análise das práticas sociais. Desse potencial analítico crítico-discursivo decorre o uso que faremos, mais adiante, do conjunto sócio-semântico apresentado por Van Leeuwen. Porém, isso exige compreender a versão de ACD informada por Fairclough (2009), perspectiva teórico-metodológica mais ampla e acentuadamente transdisciplinar, que mobilizaremos nesta pesquisa e será apresentada na próxima seção.

2.4 Análise crítica do discurso e a abordagem relacional-dialética

A nosso ver, considerando-se tudo quanto foi até aqui exposto, uma versão de ACD mais sofisticada e socialmente incisiva, pode ser percebida em Fairclough (2009), onde

a metodologia relacional-dialética é apresentada como uma versão da análise do discurso na pesquisa social transdisciplinar nos moldes de Chouliaraki e Fairclough (1999) e de Fairclough (2003).

Nesse sentido, inicialmente, Fairclough realiza alguns ajustes terminológicos e conceituais, por exemplo, dando preferência a semiose em lugar de discurso para se referir à produção de significado como elemento dos processos sociais. O termo discurso é reservado por ele para se referir à linguagem relacionada a um dado campo ou prática social, podendo, também, ser associado a uma maneira de constituir aspectos do mundo concernentes a uma dada perspectiva social. Assim, a semiose (termo mais abstrato e geral) é considerada um dos constituintes do processo social, tendo uma relação dialética com os demais elementos (ou momentos), caracterização que justifica a abordagem relacional-dialética proposta por Fairclough. Além disso, segundo ele, a adoção de semiose em lugar de discurso tem a vantagem de sugerir que a ACD concerne a diversas modalidades semióticas e não apenas à linguagem verbal.

Ainda, ele abandona a alegação de que há três tipos básicos de significado, em favor da afirmação de que existem três maneiras pelas quais a semiose se relaciona com outros elementos das práticas sociais e dos eventos sociais, a saber: como uma faceta da ação; na representação de aspectos do mundo; e na constituição de identidades, sendo esses modos de relacionamento semiótico, por seu turno, remissivos, respectivamente, às categorias semióticas (ou analítico-discursivas) gênero, discurso e estilo.

A nosso ver, essas modificações fundamentais expandem as possibilidades da ACD na medida em que seu caráter semiótico social torna-se ainda mais explícito e definido.

Desse modo, as relações entre os elementos, no processo social, são vistas como dialéticas porque não só se interpenetram (internalizam-se reciprocamente), mas, também, porque não são distinguíveis, ou seja, as relações sociais, o poder, as instituições, crenças e valores culturais são, em certa medida, semióticas, porque incorporam a semiose sem serem redutíveis a ela. Além disso, a relação da semiose com outros elementos sociais pode variar de uma instituição ou organização para outra, dependendo, igualmente, de fatores temporais e espaciais. Por isso, Fairclough (2009), como nas versões anteriores, argumenta a favor de uma análise capaz de integrar, transdisciplinarmente, diferentes perspectivas teóricas.

Um ponto reformulado por Fairclough (2009) refere-se ao fato de a ACD ser considerada crítica em função de objetivar a contribuição para a abordagem do que ele denomina de ‘erro social’, isto é, a injustiça, a desigualdade, a falta de liberdade, dentre outros. Segundo ele, essa abordagem é possível por meio da análise das fontes e causas do

‘erro social’, assim como da análise da resistência a elas e das possibilidades de transpô-las para eliminá-lo ou minimizá-lo.

Ainda, essa versão de ACD, assim como as anteriores, analisa e busca explicitar o funcionamento semiótico no estabelecimento, reprodução e mudança das relações desiguais de poder (dominação, marginalização, exclusão de certas pessoas por outras) e nos processos ideológicos, e, de modo geral, como isso compromete o bem-estar dos seres humanos. Assim, o epíteto ‘crítica’ refere-se, também, em termos das relações dialéticas, à análise e explicação de como a lógica e a dinâmica dominantes são testadas, desafiadas e desarticuladas pelas pessoas (individual ou coletivamente), bem como à identificação das possibilidades que tais relações oferecem para superar os obstáculos à abordagem do ‘erro social’ e ao favorecimento do bem-estar de mulheres e homens.

Com base no exposto e nos intentos desta pesquisa, tomemos, por exemplo, a dimensão extensionista de projetos educacionais elaborados como ação afirmativa voltada para a população negra, a qual, por sua vez, pode estar relacionada à busca e à concessão de financiamento estatal para esse tipo de ação, três práticas sociais concebidas, primordialmente, para favorecer o bem-estar do referido grupo social, historicamente oprimido e marginalizado. E, então, na tentativa de colaborar para a desarticulação da lógica e da dinâmica dominantes nas relações raciais que caracterizam a sociedade brasileira e geram os elementos constituintes de certos ‘erros sociais’, levantemos, ao menos, dois questionamentos básicos: 1) a dimensão extensionista caracteriza os projetos educacionais como recursos eficientes e adequados, nas referidas práticas sociais? 2) independentemente de uma resposta afirmativa ou negativa para a questão anterior, qual o papel da semiose nessa caracterização e quais as implicações crítico-discursivas disso?

Desse modo, ganha relevância, porque remete diretamente aos dois questionamentos levantados, a seguinte afirmação:

A ACD oscila, conforme indiquei, entre um foco nas *estruturas* (especialmente o nível intermediário da estruturação das práticas sociais) e um foco nas *estratégias* dos agentes sociais, isto é, os modos como eles tentam atingir resultados ou objetivos no interior das estruturas e práticas existentes, ou modificá-las de formas específicas. Isso inclui um foco nas mudanças na estruturação da diferença semiótica (ou seja, nas ordens de discurso) que constituem uma parte da mudança social, e também, um foco em como os agentes sociais buscam estratégias semioticamente nos textos. (FAIRCLOUGH, 2009, p.165, tradução nossa, grifos do autor)

Essa dinâmica que caracteriza a perspectiva relacional-dialética, bem como o papel mediador das práticas sociais no processo social, articulando o nível das estruturas

sociais ao nível dos eventos sociais, estão representados no diagrama da FIG. 2, a qual, por seu turno, remete à FIG. 1, que ilustra o enfoque semiótico social de Halliday e o papel mediador atribuído por ele ao contexto de situação. Essa dialética epistemológica, por sua vez, possibilita ver o nível da semiótica social em Halliday (1978) correspondendo ao processo social (questões sociais, problemas, mudanças, etc.) em Fairclough (2009).

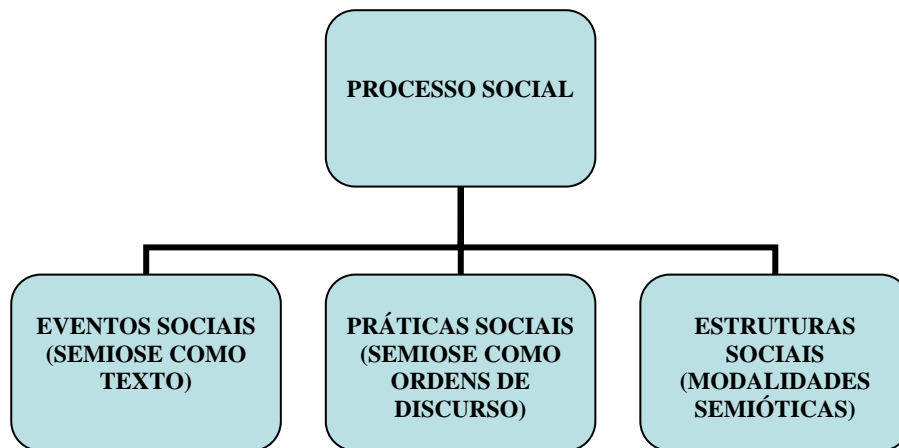


FIGURA 2 - A perspectiva relacional-dialética de Fairclough com o papel mediador das práticas sociais e a configuração da semiose em cada instância do processo social

Nesse sentido, considerando-se Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003, 2009), é possível, embasados na perspectiva relacional-dialética e transdisciplinar, associar determinadas categorias sociológicas à semiose, visando encontrar respostas para os dois questionamentos por nós colocados.

Ora, na medida em que, nesta pesquisa, optamos por utilizar a versão de ACD informada por Fairclough (2009), a qual, a nosso ver, traz reformulações que favorecem o tipo de contribuição social alegada por Halliday (apud WEBSTER, 2004), faz-se necessário apresentar os princípios metodológicos desse arcabouço crítico-discursivo, o qual, acreditamos, propiciará obter respostas satisfatórias para os dois questionamentos anteriormente levantados.

Assim, cabe aqui, antecipar e esclarecer alguns pontos acerca dos referidos princípios metodológicos, visando facilitar o entendimento do modo como serão aplicados.

Fairclough (2009) afirma que prefere se referir a uma ‘metodologia’ para o uso de uma versão relacional-dialética de ACD na pesquisa social transdisciplinar que a um ‘método’, isso porque, a seu ver, o processo metodológico é também teórico, já que os métodos são selecionados de acordo com o modo como o ‘objeto de pesquisa’ é constituído teoricamente.

Logo, segundo ele, não se trata de uma questão de ‘aplicação de métodos’ no sentido usual dessa expressão, pois não é possível separar, tão rigidamente, a teoria do método. Assim, embora essa versão de ACD esteja associada a um método ‘geral’, os métodos específicos utilizados para um determinado recorte de pesquisa dependem do processo teórico de constituição do seu objeto, ou seja, dependem dos próprios erros sociais abordados e das teorias sociais e categorias analíticas transdisciplinarmente mobilizadas.

Desse modo, em conformidade com as considerações de Fairclough, o capítulo dedicado à ‘metodologia’, diferentemente de trabalhos apoiados em outras vertentes da análise do discurso, será permeado pelas descrições dos arcabouços teóricos demandados para a constituição do objeto de pesquisa.

Ainda, Fairclough afirma que podemos identificar ‘passos’ ou ‘procedimentos’ na metodologia apenas sob a condição de que estes não sejam interpretados de uma maneira mecânica, pois, embora se configurem como partes fundamentais da metodologia em termos da ‘ordem teórica’ desta e, em certa medida, faça sentido segui-los por uma questão de ‘ordenamento procedimental’, a relação entre eles, ao longo da pesquisa, não se resume ao respeito à sua ordem sequencial.

Nesse sentido, embora a constituição do objeto de pesquisa precise anteceder as ações subsequentes, faz sentido, também, retomá-la à luz dessas ações, considerando a formulação do objeto de pesquisa uma preocupação constante ao longo de todo o trabalho.

Por fim, segundo o eminente analista crítico do discurso, essa metodologia pode ser vista como uma variante da ‘crítica explanatória’ de Bhaskar, a qual pode ser formulada em quatro ‘procedimentos’ que, por sua vez, podem comportar ‘passos’.

Portanto, passaremos ao capítulo seguinte cujos objetivos são explicitar, explicar e aplicar a metodologia da ACD informada por Fairclough (2009).

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Esta pesquisa, conforme afirmamos no capítulo anterior, apoia-se na versão de ACD informada por Fairclough (2009). Assim, em relação aos procedimentos que direcionarão nossas análises, optamos por apresentar, na mesma sequência sugerida por Fairclough, cada um dos quatro procedimentos que constituem essa abordagem, explicando seus procedimentos e, após o esclarecimento de cada uma delas, realizar as ações previstas, dessa maneira, acreditamos estar ilustrando o modo de aplicação da metodologia.

3.1 Foco em um ‘erro social’ considerado em seu aspecto semiótico

Fairclough (2009) afirma que este procedimento envolve dois passos: 1) selecionar um tópico de pesquisa que se relacione a ou aponte um erro social, e que possa, por seu turno, ser produtivamente abordado de modo transdisciplinar, com uma atenção específica nas relações entre o elemento semiótico e outros ‘momentos’; 2) transformar o tópico selecionado em um objeto de pesquisa por meio da teorização transdisciplinar.

3.1.1 Seleção do tópico de pesquisa

Esta pesquisa, ao consubstanciar as duas questões lançadas no capítulo anterior, desenvolve-se a partir do seguinte tópico: discurso e ações afirmativas estatais para a população negra. Esse tópico foi escolhido como foco de pesquisa porque nos parece importante explicitar, no atual contexto socio-político-cultural brasileiro, em que medida as ações afirmativas de combate ao racismo e às desigualdades raciais (‘erros’ sociais que se imbricam) desenvolvidas pelo Estado são favorecidas por atividades de caráter extensionista (cursos de extensão), tidas como as de maior alcance social, em termos de aplicação do conhecimento científico produzido nas IES públicas.

Ainda, pesa em favor dessa escolha o fato de que a existência de ações afirmativas e projetos educacionais (de qualquer natureza) voltados para questões étnico-raciais e subsidiados pelo Estado não garante (em razão da complexidade de tais questões) que todos os aspectos socioculturais relevantes sejam (satisfatoriamente) contemplados, neste caso, em especial, referimo-nos à consideração do lugar das práticas discursivas na origem e na resolução ou amenização dos erros sociais mencionados no parágrafo anterior.

Com efeito, Fairclough (2009) afirma também que um tópico de pesquisa precisa ser transformado em objeto de pesquisa de modo a possibilitar que o analista ultrapasse a superfície da obviedade do tópico selecionado e/ou da ênfase que a vida cotidiana (e a mídia) dá a esse tópico. Essa transformação, segundo ele, apenas é possível por meio de uma teorização transdisciplinar do tópico escolhido, a qual será nosso intento, na seção seguinte.

3.1.2 Transformação do tópico de pesquisa em objeto de pesquisa

Do modo como vemos, transformar o tópico de pesquisa apresentado em objeto de pesquisa exige integrar, de forma transdisciplinar, a teoria crítico-discursiva que aqui utilizamos, isto é, o enfoque informado por Fairclough (2009), a teorias sociais que propiciem compreender a linguagem como um recurso para as pessoas agirem (individual e/ou coletivamente) na constituição, reprodução e modificação da vida social. Em função disso, nesta pesquisa, serão mobilizadas a ‘teoria da estruturação’, de Anthony Giddens, e a ‘teoria da prática’, de Pierre Bourdieu, bem como a teoria sociológica de Basil Bernstein, que concerne à ‘estruturação do discurso pedagógico’.

Ainda, parece-nos necessário levar em conta, além das teorias sociais mencionadas, a definição do que sejam ações afirmativas, com especial atenção para aquelas criadas para os negros brasileiros pelo Estado, conforme informam Gomes (2007), Vieira (2003) e Silvério (2003), assim como considerar a crítica de Botomé (1996) à extensão universitária no Brasil.

De modo mais específico, para que o tópico de pesquisa seja tornado objeto de pesquisa, será necessária uma integração teórica que possibilite explicitarmos o modo como a divisão social do trabalho de reprodução em educação colabora para que agentes do Estado incumbidos de subsidiar, planejar e executar as referidas ações afirmativas, suprimam ou marginalizem, em certos textos que produzem e avaliam, certas representações de práticas discursivas, as quais fazem parte (ou, a nosso ver, deveriam fazer) desse tipo de ações de combate ao racismo e à desigualdade racial, restringindo, assim, os potenciais significados desses textos como recursos discursivos, na prática social socioeducativa em que os referidos agentes e suas tarefas se inserem.

As próximas seções serão dedicadas, portanto, à apresentação dos principais pontos das teorias sociais selecionadas para esta pesquisa, bem como das outras definições e considerações necessárias. Vale ressaltar que, ao longo dessa ação, serão realizados os primeiros movimentos transdisciplinares para a constituição do objeto de pesquisa.

3.1.2.1 A teoria da estruturação social de Giddens

Para tornarmos o tópico de pesquisa anteriormente mencionado em objeto de pesquisa, iniciaremos as considerações, especificamente sociológicas, pelos principais aspectos da teoria social de Anthony Giddens, que fornece uma explicação do modo como os agentes sociais realizam suas ações e da forma como a vida social está configurada em estruturas e sistemas.

Segundo Giddens (1984), a noção de estrutura tem sua origem, nas Ciências Sociais, tanto no estruturalismo quanto no funcionalismo e, em sua teoria da estruturação, ele diferencia e utiliza três conceitos básicos, a saber:

Estrutura(s): regras e recursos, ou conjuntos de relações de transformação, organizados como propriedades de sistemas sociais;

- Sistema(s): relações reproduzidas entre atores ou coletividades, organizadas como práticas sociais regulares;

- Estruturação: condições governando a continuidade ou transmutação de estruturas, e, portanto, a reprodução de sistemas sociais (Cf. GIDDENS, 1984, p.25, tradução nossa).

Giddens considera que regras são fórmulas constantemente invocadas nas atividades do dia-a-dia, as quais entram na estruturação de grande parte do tecido da vida cotidiana, sendo as regras de uma língua natural, para ele, o exemplo típico disso.

Esse sociólogo utiliza, então, exemplos linguísticos para ilustrar a recursividade como uma característica dos sistemas sociais (sobretudo, das sociedades), e afirma que um considerável esclarecimento de questões envolvendo análises sociais pode ser obtido com o estudo das qualidades recursivas do discurso e da linguagem. Nesse sentido, chama a atenção para o fato de que, quando se produz um enunciado gramatical, recorre-se às mesmas regras sintáticas que o enunciado ajuda a produzir. Fala-se a ‘mesma’ língua dos outros falantes da comunidade linguística, compartilham-se as mesmas regras e práticas linguísticas, ainda que com um pequeno conjunto de variações, fato que, necessariamente, não ocorre com as propriedades estruturais de sistemas sociais em geral.

Para Giddens, portanto, os exemplos linguísticos ilustram bem a recorrência no/do modo de funcionamento de regras e recursos na integração social, porque envolve a dualidade de estrutura (a estrutura como o meio e o resultado do conduto que ela recursivamente organiza), que, por sua vez, é crucial para a ideia de estruturação e reprodução social.

Assim, as regras não podem ser conceituadas separadamente dos recursos, os quais se referem aos modos pelos quais as relações transformadoras são realmente incorporadas à produção e reprodução das práticas sociais. As propriedades estruturais, portanto, expressam formas de dominação e poder. As regras estão, então, relacionadas, de um lado à constituição de significados e, de outro, à sanção de modos de conduta social.

Ainda, Giddens define ‘poder’ como a capacidade de intervir no mundo ou reagir a uma intervenção, influenciando em um processo ou estado de coisas, e afirma que podemos compreender a dualidade de estrutura nas relações de poder referindo-nos aos recursos (enfocados através da significação e da legitimação) como propriedades estruturadoras de sistemas sociais, sustentadas e reproduzidas por agentes conhecedores durante as interações. Os recursos são, portanto, meios através dos quais o poder é exercido como um elemento da rotina de instanciamento da conduta na reprodução social.

Nessa perspectiva, a estrutura não é ‘externa’ aos indivíduos: como traços de memória, e sendo instanciada nas práticas sociais, ela é, de certo modo, mais ‘interna’ que exterior às suas atividades, em um sentido Durkheimiano. Ainda, estrutura não deve ser equiparada à restrição, pois é sempre coerção e permissão. Característica que não impede, entretanto, que as propriedades estruturadas de sistemas sociais estendam-se no tempo e no espaço, para além do controle dos indivíduos. Também, não impede a possibilidade de que as hipóteses dos indivíduos sobre os sistemas sociais que eles(as) ajudam a produzir e reproduzir em suas atividades possam reificar tais sistemas. A reificação das relações sociais, ou a ‘naturalização discursiva’ do quantitativo histórico de circunstâncias e produtos da ação humana, é uma das principais dimensões da ideologia na vida social (Cf. GIDDENS, 1984).

Essa última afirmação, independentemente de o conceito de ideologia⁹ de Giddens, na teoria da estruturação, ser distinto daquele que Fairclough (2003, 2009) adota na ACD, aponta para três dimensões estruturais dos sistemas sociais partilhadas pelas perspectivas de ambos, a saber: a significação, a legitimação e a dominação, esta última entendida por Giddens como capacidade para agir.

No que concerne à relação entre as três dimensões mencionadas, Giddens (1984) explicita que estruturas de significação devem sempre ser entendidas em conexão com a dominação e a legitimação, sendo essa interdependência sustentada pela permanente influência do poder na vida social, pois, para ele, a dominação e o poder não podem ser

⁹ Segundo Giddens (1984, p.33, tradução nossa) “[...] na teoria da estruturação, ideologia não é um ‘tipo’ específico de ordem simbólica ou uma forma de discurso [...] ‘Ideologia’ refere-se somente àquelas dicotomias de dominação que conectam a significação à legitimação de interesses seccionais.”

pensados apenas em termos de assimetrias de distribuição, mas devem ser reconhecidas como inerentes à associação social, isto é, à ação humana (individual ou institucional).

Desse modo, a forma de relacionamento entre as estruturas de legitimação e as estruturas de significação propicia que moldem e sejam moldadas por elementos normativos e códigos de significação, à medida que as pessoas os empregam nas diferentes práticas sociais. E, de modo semelhante, as estruturas de dominação se interconectam aos recursos alocativos e autoritativos que os indivíduos utilizam nos papéis e identidades desempenhando várias práticas.

Então, se conforme Giddens afirma, o poder é gerado em e mediante a reprodução de estruturas de dominação. E se, segundo ele, e em conformidade com o exposto no parágrafo anterior, toda co-ordenação de sistemas sociais ao longo do tempo e do espaço envolve, necessariamente, uma determinada combinação de recursos alocativos e recursos autoritativos, é procedente a alegação de Meurer (2004) de que em virtude de os indivíduos e as instituições estarem intimamente relacionados com recursos (ou com a ausência deles), não é razoável desprezar esse aspecto das identidades e das práticas sociais.

Essas afirmações, por sua vez, corroboram nossa suposição de que se uma das propriedades estruturais dos recursos autoritativos é permitir a organização de oportunidades de vida (a constituição de oportunidades de autodesenvolvimento e auto-expressão), isso somente é possível se os considerarmos integrados aos recursos alocativos, os quais comportam bens produzidos, ou seja, artefatos criados pela interação entre recursos materiais do ambiente, e meios de produção/reprodução materiais. Assim, somos levados a crer que não existem dois tipos distintos de recursos, mas apenas um, os recursos discursivos (ou semióticos), cuja principal propriedade estrutural é, justamente, articular a dimensão material (física) à dimensão sociocultural, mediante certos usos da linguagem, isto é, determinados conhecimentos discursivos e práticas discursivas.

Essa assertiva sustenta a alegação de que os recursos discursivos constituem a base das propriedades das estruturas de dominação, sendo, portanto, a condição fundamental para a ação social.

Findas as considerações acerca da teoria da estruturação social de Giddens, é possível afirmarmos que, para esta pesquisa, o aspecto transdisciplinar mais fecundo propiciado por esse autor refere-se ao modo como ele concebe a relação entre regras e recursos, isto é, em termos de dualidade estrutural e estruturação social, tomando as propriedades recursivas do discurso e da linguagem tanto como exemplo dessa concepção quanto como um meio para aclarar aspectos das análises sociais.

Nesse sentido, entretanto, se, por um lado, a incorporação dos conceitos de regras e recursos à ACD pode ser útil na medida em que proporciona relacionar a ação social (individual ou coletiva) ao controle social, por outro lado, implica, também, um alargamento dos conceitos em questão. Ou seja, favorece associar as regras às ordens de discurso, logo, indo além da perspectiva estruturalista e pragmática que caracterizam o entendimento de Giddens sobre a linguagem; assim como contribui para que os recursos (alocativos e autoritativos) sejam vistos como discursivos, portanto, ultrapassando a limitação dicotômica que impede relacionar o simbólico (semiótico) ao físico (material).

3.1.2.2 A relação entre linguagem e poder simbólico na perspectiva de Bourdieu

Além da teoria da estruturação social de Anthony Giddens, é também, transdisciplinarmente relevante para esta pesquisa, a teoria informada por Pierre Bourdieu e denominada por ele ‘teoria da prática’, arcabouço teórico desenvolvido como uma crítica enfática da linguística formal e estrutural, ou seja, da perspectiva que linguistas como Saussure e Chomsky imprimiram à ciência da linguagem.

Esse sociólogo considera as trocas linguísticas cotidianas como encontros situados, que ocorrem entre agentes dotados de recursos e competências socialmente estruturados. Nesse sentido, ele usa o termo ‘instituição’ de modo bastante geral e ativo, pois instituição não se refere, necessariamente, a uma organização específica (por exemplo, uma dada família ou empresa), mas a qualquer conjunto de relações sociais, relativamente durável, que forneça aos indivíduos poder, *status* e recursos de vários tipos.

Bourdieu (1991) defende o rompimento com a experiência imediata como um pré-requisito fundamental para o estabelecimento de uma abordagem social científica e, embora sua teoria seja uma tentativa de realizar essa ação epistemológica, procura levar em conta, também, o caráter prático da vida social.

O principal conceito que Bourdieu utiliza no desenvolvimento da sua abordagem é o ‘*habitus*’, um conjunto de disposições que impele os agentes a agirem ou reagirem de certas maneiras, e que ele relaciona ao ‘campo’, contextos sociais específicos, onde são distribuídos diferentes tipos de recursos ou ‘capital’, não apenas no sentido econômico, mas, também, ‘capital’ cultural (conhecimentos, habilidades) e ‘capital’ simbólico (prestígio, honra), sendo uma das principais características dos ‘campos’ o modo como estes possibilitam a conversão de um tipo de capital em outro.

Uma observação importante refere-se ao fato de que, no interior de campos que não se caracterizam como especificamente econômicos, as práticas podem não ser governadas por uma lógica estritamente econômica (por exemplo, podem não ser orientadas para ganhos financeiros); e ainda que em nada concorram para uma lógica que seja, de modo geral, econômica, em certa medida elas são orientadas para o acúmulo de *algum* tipo de ‘capital’ (capital cultural ou simbólico, por exemplo) ou a maximização de *algum* tipo de ‘proveito’ (por exemplo, honra ou prestígio) (Cf. BOURDIEU, 1991).

Bourdieu, portanto, supõe a ligação fundamental entre ações e interesses, entre as práticas dos agentes e os interesses que eles, claramente ou não, buscam alcançar, embora, ao mesmo tempo, rejeite a ideia de que os interesses são sempre estritamente econômicos.

Ele explica que a diferenciação entre distintas esferas ou campos de prática, envolvendo formas e combinações específicas de capital e valor, assim como instituições específicas e mecanismos institucionais, é uma característica surgida com o desenvolvimento das sociedades européias ocidentais a partir da idade média. Por intermédio desse processo de diferenciação, uma economia de mercado baseada nos princípios do capitalismo foi separada e constituída como uma esfera, relativamente distinta, de produção e troca. Ainda, uma administração e um sistema legal centralizados no Estado foram estabelecidos e progressivamente dissociados da autoridade religiosa; apareceram campos de produção intelectual e artística, que adquiriram certa autonomia, tendo suas próprias instituições (universidades, museus, editoras, etc.), seus próprios profissionais (intelectuais, artistas, escritores, etc.) e seus próprios princípios de produção, avaliação e troca.

Todavia, embora as esferas ou campos de prática tenham historicamente emergido e adquirido relativa autonomia, elas não são completamente desarticuladas umas das outras. Elas são interconectadas de modos complexos e, de acordo com Bourdieu, parte da tarefa de um estudo sociológico desses campos é explicitar os modos como eles são estruturados e articulados¹⁰, evitando-se, porém, a tendência à redução de um campo ao outro, ou tratá-los como se fossem um mero epifenômeno da economia.

Em sua crítica da perspectiva linguística estruturalista/formalista que a sociologia há muito adotou, Bourdieu afirma que para abandoná-la, a despeito da legitimidade de se abordar as relações sociais, inclusive as de dominação, como interações simbólicas, isto é, como relações de comunicação que implicam cognição e reconhecimento, é necessário (re)considerar as relações sociais, também, como relações de poder simbólico, nas quais as

¹⁰ Tarefa com a qual, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003, 2009), a ACD pode contribuir.

relações de poder entre os falantes ou seus respectivos grupos são atualizadas. O poder simbólico, segundo ele, é um poder ‘invisível’, porque sendo ‘irreconhecível’ como tal é ‘reconhecido’ como legítimo. Assim, sua eficácia decorre da pressuposição de certas formas de conhecimento e crença, como o reconhecimento e a aceitação tácita das relações hierárquicas, por exemplo.

Nesse sentido, alega, também, que toda ação linguística realiza-se mediante a conjunção de *habitus* com estruturas de mercado linguístico, que se impõem como um sistema de sanções e censuras específicas.

Tal modelo de produção e circulação linguística, conforme Bourdieu, não busca desafiar ou realocar uma análise estritamente linguística do código. Mas propicia um entendimento dos erros e falhas a que a linguística sucumbe quando, enfatizando apenas um dos fatores envolvidos (uma competência estritamente linguística, abstratamente definida, ignorando tudo que esta deve às condições sociais da sua produção), tenta abordar, adequadamente, o discurso em toda sua singularidade conjuntural.

As colocações desse sociólogo acerca da perspectiva linguística predominante nas Ciências Sociais e, ainda hoje, em grande medida, reinante na ciência da linguagem, vão além do exposto e oferecem reflexões relevantes para esta pesquisa, vejamos:

Na verdade, como eles não têm conhecimento dos limites que constituem a sua ciência, os linguistas não têm escolha senão procurarem desesperadamente na linguagem por algo que está realmente inscrito nas relações sociais em que esta funciona, ou se engajarem em uma sociologia sem saber que estão fazendo isso, isto é, arriscando-se a descobrirem, na gramática em si, algo que a sua sociologia espontânea importou para o interior daquela. (BOURDIEU, 1991, p.38, tradução nossa)

Essa citação enseja, a nosso ver, considerar os ganhos que a transdisciplinaridade operada pela ACD podem proporcionar tanto às teorias sociais quanto aos estudos da linguagem, porque essa perspectiva linguística leva em conta, justamente, o fato de que o caráter social da linguagem encontra-se, conforme afirma Bourdieu, nas relações sociais, lugar que abriga, também, o seu aspecto utilitário.

As relações sociais são, do mesmo modo, o espaço onde, segundo Bourdieu, acontece a formação do preço e a antecipação de proveitos. Em outras palavras, uma relação de comunicação entre um emissor e um receptor, baseada na codificação e decodificação, e, portanto, na implementação de um código ou de uma competência gerativa (relação de troca linguística), é também uma troca econômica que é estabelecida no interior de uma dada relação simbólica de poder entre um produtor, dotado de certo capital linguístico, e um

consumidor (ou um mercado), que é competente para adquirir certo material ou proveito (ganho) simbólico.

Nesse sentido, para Bourdieu, os discursos são sempre, até certo ponto, “eufemismos” inspirados pela preocupação em se expressar bem (ou adequadamente) para produzir os produtos que respondem às demandas de um mercado (um campo em particular); eles são formações de compromisso resultantes de uma transação entre o interesse expressivo e a censura inerente a determinadas relações de produção linguística (seja a estrutura da interação linguística ou a estrutura de um campo especializado), uma censura que é imposta ao falante ou escritor dotado de certa competência social, isto é, um poder simbólico relativamente significativa sobre essas relações de poder simbólico.

Ainda, a forma e o conteúdo de um discurso dependem da relação entre um *habitus*, que é em si o produto das sanções de um mercado, o qual pode ser caracterizado por um nível de tensão, em certa medida elevado, logo, pela severidade das sanções que inflige àqueles que atentam insuficientemente para a ‘correção’ e a ‘imposição da forma’.

Há, contudo, colocações acerca do arcabouço teórico de Bourdieu trazidas à baila pela crítica de Chouliaraki e Fairclough (1999), embasada em Bernstein, à perspectiva teórica desse sociólogo francês, segundo a qual, a consideração da dimensão discursiva da prática pode revelar duas questões problemáticas do enfoque desse sociólogo, a saber: 1) o fato de que as posições e relações entre os campos são tratadas apenas como um quadro estrutural pré-construído para a interação, isto é, elas não são tratadas como construídas (e potencialmente modificadas) ao longo dela; 2) decorrente disso, o fato de que as relações de campo são vistas como contraditórias somente em termos sistêmicos, aspecto que tende a reificar as estruturas, deixando sua gênese e mudança social sem explicação.

Entretanto, os dois analistas críticos do discurso propõem usar o conceito de ‘voz’ (relacionado à habilidade de distinguir contextos de práticas discursivas), informado por Bernstein, para permitir que as concepções teóricas de Bourdieu funcionem no interior da ACD. Conforme sugerem, a ‘voz’ manifestada por meio de modos habituais de ser, fazer e falar pode ser vista como um ‘*habitus* linguístico’, isto é, como certas disposições para usar a linguagem de determinados modos, sendo os agentes distintamente dotados, dependendo dos campos em que atuam, das suas posições nesses campos e das suas diferentes trajetórias sociais. Assim, afirmam que a ‘voz’ pode ser associada à ordem de discurso, em termos de configurações de discursos e gêneros disponíveis para sujeitos em relações específicas entre si. Além disso, para cada sujeito socialmente posicionado, essas configurações discursivas de

‘voz’ obedecem aos princípios de poder e controle característicos da prática em que estes estão inseridos.

Ora, essa sugestão de Chouliaraki e Fairclough propicia atestar quão vantajosa a transdisciplinaridade pode ser para as teorias sociais mencionadas, para a ACD e para esta pesquisa, pois permite aventar um *habitus* discursivo institucional (ou organizacional), ou seja, disposições linguísticas que, numa dada prática, em um dado campo (a educação superior, por exemplo) podem gerar recursos discursivos capazes de converter capitais simbólicos específicos (certos conhecimentos científicos sociais, por exemplo) em capital especificamente econômico e, ainda, maximizar um determinado tipo de proveito para um dado grupo de especialistas, que se constitui em um agente institucional (por exemplo, uma imagem de competência para a ação social de caráter extensivo).

Nesse sentido, supor um *habitus* discursivo institucional e remetê-lo a uma ordem de discurso favorece não apenas vê-lo engendrando um recurso discursivo, mas, sobretudo, associá-lo, como tal, a regras (Cf. GIDDENS, 1984) e limites, que materializam na configuração linguística (textual) desse recurso as sanções do campo a que pertence e é mobilizado. E nesse caso, a manifestação de um *habitus* discursivo institucional específico pode ser considerada, além de adequada, altamente desejável (em função dos valores que possui), porque representa a condição (o recurso necessário) para alocar benefícios materiais e/ou financeiros, por exemplo.

Desse modo, em razão do exposto, apresentamos, a seguir, os fundamentos teóricos e analíticos construídos por Basil Bernstein, e, dentre eles, selecionaremos outras categorias e princípios que, articulados à ‘voz’, fornecerão os demais elementos para o que aqui se intenta, ou seja, a constituição transdisciplinar de nosso objeto de pesquisa.

3.1.2.3 A teoria social de Bernstein e a estruturação do discurso pedagógico

O primeiro ponto relevante a ser destacado em Bernstein (1996) para a constituição do objeto desta pesquisa encontra-se na afirmação de que a

[...] distribuição de poder e dos princípios de controle gera, distribui, reproduz e legitima princípios dominantes e dominados. Esses princípios regulam as relações no interior dos grupos sociais e entre eles e, portanto, formas de consciência. (p.27)

Essa citação, do modo como vemos, encerra alguns dos aspectos que apontam fatos fundamentais na teoria social de Bernstein. Inicialmente, o fato de que as relações

sociais têm uma “função distributiva” em termos de poder, a qual se dá por meio de certos princípios reguladores das relações entre os grupos sociais e no interior destes. Mas, também, o fato de que ocorrem a reprodução e a legitimação de tais princípios, isto é, eles são, simultaneamente, vistos como dominantes e dominados, estando seu papel regulador ‘intergrupar’ e ‘intragrupar’ diretamente relacionado com formas de consciência, logo, de conhecimento social.

Nesse sentido, pode-se conceber a relação entre grupos que buscam alocar aportes financeiros para executar certas ações acadêmicas e sociais e grupos que, interessados em fomentar tais ações e sendo detentores de tais aportes, avaliam e selecionam, dentre os primeiros, aqueles que serão por estes subsidiados, como um relacionamento que demanda e mobiliza certos conhecimentos sobre relações sociais específicas e, portanto, envolve a consciência acerca de como se dá a distribuição do poder nessas relações em termos de princípios reguladores, que tanto reproduzem quanto legitimam o relacionamento entre esses agentes sociais.

Outro fato refere-se às funções que Bernstein (Ibid., p.27-8) atribui aos princípios de controle, isto é, tanto posicionar os sujeitos quanto propiciar a mudança de ‘posicionamento’, termo que ele utiliza para se referir ao estabelecimento de uma relação particular com outros sujeitos e à geração de relações específicas dentro dos próprios sujeitos. Ainda, segundo ele, as relações de classe engendram, distribuem, reproduzem e legitimam diferentes formas de comunicação, as quais, então, transmitem códigos (princípios regulativos adquiridos tacitamente) dominantes e dominados. Nessa perspectiva, os códigos são regulados em conformidade com um dado grupo social e, assim, posicionam os sujeitos em relação às formas dominantes e dominadas de comunicação e aos relacionamentos entre elas.

Esse enfoque permite, a nosso ver, considerar equivalentes os conceitos de sujeito, utilizado por Bernstein, e agente social (Cf. FAIRCLOUGH, 2003, 2009), porque as relações sociais, assim concebidas, podem ser consideradas tanto entre integrantes de diferentes grupos sociais, quanto entre os grupos em si, e, em ambos os casos, podendo esses agentes pertencer a campos ou subcampos distintos ou a um mesmo campo ou subcampo (Cf. BOURDIEU, 1991). Ainda, essa alegação encontra eco nos esclarecimentos de Giddens (1984, p.283, tradução nossa), inclusive, no que diz respeito ao conceito de controle, vejamos: “Por ‘controle’ quero me referir à capacidade que alguns atores, grupos ou tipos de atores têm de influenciar as circunstâncias da ação de outros.”

Além disso, o autor dessa citação explica que tendemos a nos referir a coletividades ou grupos como agentes (conforme faremos nesta pesquisa) quando há um grau

significativo de monitoramento reflexivo das condições de reprodução social, geralmente associado a organizações.

Ora, conceber a comunicação associada às relações sociais e, sobretudo, legitimada e reproduzida nessas relações, bem como instauradora de princípios regulativos, favorece relacioná-la à própria regulação das ações no interior das práticas e dos eventos sociais, e, por conseguinte, associá-la tanto às ordens de discurso e seus elementos quanto aos textos produzidos (Cf. FAIRCLOUGH, 2003, 2009).

O código é, também, visto como o elemento responsável pela seleção e integração de significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores.

Segue-se dessa definição que, se o código seleciona e integra significados relevantes, ele pressupõe um conceito de significados irrelevantes ou ilegítimos; que, se o código seleciona formas de realização, ele pressupõe um conceito de formas de realização inapropriadas ou ilegítimas; que, se o código regula contextos evocadores, então, de novo, isso implica um conceito de contextos inapropriados, ilegítimos. O conceito de código é inseparável dos conceitos de comunicação legítima e ilegítima e pressupõe, assim, uma hierarquia nas formas de comunicação, bem como na sua demarcação e nos seus critérios. (BERNSTEIN, 1996, p.29)

Essa definição de código implica que a unidade de análise a ser considerada, para a análise dos códigos, deva ser as relações entre contextos, pois o código é o elemento regulador das relações ‘intercontextuais’ e ‘intracontextuais’. Assim considerados, os códigos devem criar princípios que possibilitem a distinção entre contextos, mas, igualmente, princípios para a criação e produção de relações especializadas dentro de um dado contexto. A esses princípios Bernstein (Ibid., p.30) denomina ‘regras de reconhecimento’ e ‘regras de realização’. As primeiras geram os meios para distinguir entre contextos e, desse modo, reconhecer a especificidade de um contexto. Já as regras de realização regulam a criação e a produção de relações especializadas dentro do contexto.

As regras de reconhecimento referem-se à classificação (relações entre categorias) e à divisão social do trabalho, sendo a ‘voz’ de uma categoria social (de um determinado discurso, sujeito ou ocupação) construída pelo grau de especialização das regras discursivas reguladoras e legitimadoras da forma de comunicação, característica, segundo Bernstein, que aproxima a voz do conceito de registro.

Já as regras de realização estão vinculadas ao enquadramento, ou seja, o princípio regulador das práticas comunicativas das relações sociais no interior da reprodução de recursos discursivos, que, podendo ser forte ou fraco, determina a ‘mensagem’, o uso contextual de regras discursivas.

Ainda, embora a voz imponha limites à mensagem, esta pode vir a tornar-se um meio de mudança da voz. Cabe lembrar que, enquanto a voz decorre das relações entre categorias, a mensagem emerge da prática interativa dentro de um dado contexto.

Acrescente-se ao exposto que as relações de poder são o elemento responsável pelo estabelecimento da voz de uma categoria por meio do isolamento que pode ser (assim como o enquadramento) forte ou fraco, porém, elas não criam a mensagem (a prática interativa), pois, ao instalar a voz, criam sinalizadores de demarcação e os procedimentos de reconhecimento (regras).

Merece ênfase, neste ponto, o fato de que Bernstein, no que concerne à divisão social do trabalho da reprodução em educação, distingue certas características classificatórias dotadas de configurações próprias e arbitrárias de isolamento, e relações de poder. Dentre tais características, ganham relevo, em virtude dos propósitos desta pesquisa, aquela que se refere às relações ‘intradiscursivas da educação’, em termos do isolamento entre agentes e do isolamento entre discursos; e aquela que diz respeito ao ‘contexto do sistema’. A primeira porque, estando relacionada ao contexto organizacional, remete ao fato de os agentes e discursos tornarem-se especializados em departamentos cujo isolamento é forte; a segunda em razão de concernir à alegação de que “a educação pode estar completamente subordinada às agências do Estado, ou pode ter um espaço relativamente autônomo com respeito às áreas e práticas discursivas” (BERNSTEIN, 1996, p.47).

Essas duas características classificatórias são pertinentes, principalmente, porque ecoam nas possibilidades de ‘transformação da voz’ (aquilo que ainda está por ser vocalizado) e nas possibilidades de ‘transformação da mensagem’ (aquilo que ainda está por ser realizado), sendo estas a “mensagem” daquelas, por assim dizer.

No que diz respeito às referidas possibilidades, Bernstein esclarece que “o ainda por ser realizado” é um potencial do “ainda por ser vocalizado”, o qual, por seu turno, caracteriza-se por ser um potencial das contradições, clivagens e dilemas engendrados pelo princípio classificatório. Ele enfatiza, ainda, a relevância em se distinguir entre as reações (ou contestações) à regra de realização determinada por um enquadramento específico e o “ainda por ser realizado”.

Esses potenciais para a mudança integram o nível da prática tácita e apontam para a constatação fundamental de que todo enquadramento traz em si os procedimentos necessários para sua perturbação e mudança, logo, a nosso ver, para enfraquecer o isolamento de sujeitos e discursos, e, portanto, gerar autonomia para as áreas e suas práticas discursivas.

Do exposto decorrem uma questão crucial e sua respectiva resposta, a saber:

Quais são as realizações do “ainda por ser realizado”? As realizações, neste nível, não são o produto de um processo de seleção e ordenamento que possa ser conscientemente modificado; elas adotam a forma de metáforas de novas possibilidades. Dizer isso não significa que elas não sejam reguladas, pois elas são um potencial do código e de sua mudança ou variação (BERNSTEIN, 1996, p.63).

Neste ponto, cabe, em consonância com essa citação, explicitar a função dos códigos específicos que, possuindo valores particulares de classificação e enquadramento, são responsáveis por regular a reprodução/produção de recursos discursivos, no que concerne aos significados relevantes e às suas realizações (produções textuais), geradas por práticas interativas especializadas, que, por sua vez, constituem os contextos comunicativos evocadores. E, também, definir modalidades de código como sendo, basicamente, as variações nos meios e nos focos de controle simbólico, a partir de uma determinada distribuição de poder.

As modalidades de código, entretanto, podem variar, dependendo da localização e valor de código da modalidade. Em termos de localização, ressaltamos aqui, em razão de nossos intentos, que a variação pode regular uma agência ou agências situadas dentro do mesmo contexto organizacional. E, em termos de valor de código, a variação pode afetar somente o princípio de classificação, somente o enquadramento ou ambos.

Assim, pode haver, no que tange à classificação, a substituição de categorias no interior de um conjunto, por exemplo, a troca de uma categoria pura por uma aplicada, ou de uma menos especializada por uma mais especializada. Bem como, em termos de enquadramento, pode ocorrer variação no grau de regulação pelas agências do campo de controle simbólico, que regulam os meios e contextos, e legitimam as possibilidades de reprodução cultural. “Poderíamos dizer que as modalidades de código estabelecem e reproduzem as práticas específicas de um campo e, outra vez nos termos de Bourdieu, criam a especificidade de um *habitus*” (Cf. BERNSTEIN, 1996, p.71).

Nesse sentido, compreende-se, então, a afirmação de Bernstein de que o sistema educacional é, contemporaneamente, um produtor e reproduzidor fundamental de recursos discursivos dentro do campo de controle simbólico, sendo de especial interesse o processo de descontextualização e de recontextualização das produções do sistema educacional, isto é, das teorias, em outros campos de prática, incluindo diferentes níveis e funções da educação (por exemplo, a educação linguística). Acrescente-se a isso, entretanto, a afirmação do referido sociólogo de que as teorias, nas Ciências Sociais, estabelecem uma base empírica para o controle simbólico (um “como”), sendo as modalidades de código responsáveis por regular a sua seleção, variação e mudança.

Esses esclarecimentos, por seu turno, remetem, oportunamente, à sugestão de que, na perspectiva transdisciplinar da ACD, as ‘modalidades de código’ podem ser associadas tanto à categoria ‘gênero’ quanto à categoria ‘discurso’, propiciando, assim, a associação das categorias ‘voz’ e ‘mensagem’ tanto a este quanto àquele (Cf. CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Desse ponto de vista, podemos considerar um gênero como um dispositivo ordenador cuja função é articular (regular) discursos de um modo específico.

Ainda, podemos considerar os códigos como transformações das relações e realizações das categorias em gramáticas ou princípios semióticos específicos, em que as relações entre categorias (discursos, ocupações, agentes) são vistas como paradigmáticas e as realizações (textos) como sintagmáticas. Logo, os códigos e suas modalidades são tidos como gramáticas semióticas específicas, que regulam a aquisição, a reprodução e a legitimação de regras cruciais de exclusão, inclusão e apropriação, mediante as quais os sujeitos são criados, posicionados e opostos (Cf. BERNSTEIN, 1996).

Esse enfoque, por conseguinte, leva em conta o princípio de recontextualização, que se materializa discursivamente em textos (realizações) de determinados gêneros discursivos e em determinadas relações sociais de produção e reprodução (pedagogias), demandando, então, considerar os modos de funcionamento dos contextos recontextualizadores e seus agentes.

Com efeito, são relevantes as colocações de Bernstein acerca do contexto recontextualizador e dos agentes envolvidos na seleção de textos oriundos do campo intelectual criado pelo sistema educacional. Ele alega existirem três tipos de contexto: o contexto primário (produção de discurso), o contexto secundário (reprodução do discurso) e o contexto recontextualizador (relocação do discurso), os quais, segundo ele, são interdependentes e concernem ao discurso, à prática e à organização educacionais, respectivamente.

O contexto primário refere-se ao processo de desenvolvimento e posicionamento de um texto no seu interior (contextualização primária), esse processo caracteriza-se pela criação, modificação e transformação seletiva de novas ideias, nele, discursos especializados são desenvolvidos, modificados ou transformados. Tal contexto cria, conforme a terminologia de Bourdieu, o “campo intelectual” do sistema educacional, esse campo e sua história são gerados a partir das posições, relações e práticas advindas, sobretudo, da produção (e não da reprodução, necessariamente) do discurso educacional (pedagógico) e suas práticas, sendo os seus textos, contemporaneamente, dependentes, em certa medida, da canalização de fundos

privados e estatais para grupos de pesquisa e pesquisadores individuais (Cf. BERNSTEIN, 1996).

Ora, os elementos mencionados na descrição do contexto primário, gerador do campo intelectual do sistema educacional, a nosso ver, parecem remeter, no Brasil, aos vários grupos de pesquisa existentes (por exemplo, os NEABs – Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros), mormente, nas Instituições de Educação Superior (IES) públicas, responsáveis, em todas as áreas do conhecimento, pela maior parte da produção intelectual do país.

Já o contexto secundário, com seus vários níveis, agências, posições e práticas, concerne à reprodução seletiva do discurso educacional (pedagógico). Os níveis são diferenciados por Bernstein em quatro tipos distintos: terciário, secundário, primário e pré-escolar, podendo haver, no interior de cada um deles, algum grau de especialização de agências que se inter-relacionam. Esse contexto estrutura o campo da reprodução do discurso educacional e, considerando essa função, podemos levantar questões acerca dos princípios de classificação e de enquadramento reguladores das relações entre níveis e dentro de cada nível, princípios estes que, por seu turno, regulam a circulação e localização de códigos e suas modalidades.

Tendo como ponto de partida esses dois contextos fundamentais e os campos por eles estruturados, Bernstein distingue um terceiro contexto, responsável pela estruturação de um campo, cujas práticas, agentes e posições estão voltadas para a movimentação de textos/práticas do contexto primário da produção discursiva educacional para o contexto secundário da reprodução. A função da posição, dos agentes e das práticas, no interior desse campo e de seus subconjuntos, é regular a circulação de textos entre o contexto primário e secundário. Disso decorre a denominação ‘recontextualizador’, dada a esse contexto e ao campo estruturado por ele.

O sociólogo britânico assevera, então, que o contexto recontextualizador implica uma série de campos e agentes, a saber:

A) Departamentos especializados e subagências do Estado e autoridades educacionais locais, suas pesquisas e sistema de inspeção;

B) Departamentos das universidades, das faculdades de educação e suas pesquisas;

C) Meios de educação especializados, publicações semanais, revistas, etc., e editoras, juntamente com seus leitores e consultores;

D) Campos e agentes não especializados no discurso educacional e suas práticas, mas, também, capazes de influenciar tanto o Estado quanto seus vários arranjos e/ou locais, agentes e práticas especiais dentro da educação.

Para esta pesquisa, têm especial importância os itens 'A' e 'B', mas, sobretudo o primeiro, porque, do modo como vemos, remete aos 'órgãos específicos singulares' que integram a estrutura organizacional do Ministério da Educação, isto é, às secretarias responsáveis por determinados temas, ações e níveis de educação (por exemplo, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Esses órgãos, em virtude de nossos propósitos neste estudo, mas, principalmente em razão das áreas que abrangem e de suas funções específicas, podem ser associados às características classificatórias relativas ao contexto organizacional e ao contexto do sistema, pois se configuram como agentes e discursos tornados especializados em departamentos cujo isolamento é forte (certas relações intradiscursivas da educação), bem como ilustram a falta de autonomia da educação em relação às agências do Estado (certas áreas, práticas e recursos discursivos).

Cabe destacar, ainda, a afirmação de Bernstein de que quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores que atuam no campo recontextualizador, geralmente, é modificado antes de sua relocação. O modo dessa modificação é regulado por um princípio descontextualizante, responsável por algo semelhante a um 'deslocamento' seguido de uma 'relocação' do texto. Esse processo garante que o texto, então, não seja mais o mesmo, pois: a) mudou sua posição relativamente a outros textos, práticas e posições; b) foi modificado pela seleção, simplificação, condensação e elaboração (nesta pesquisa, interessa a modificação por seleção, pois esta remete ao poder simbólico de um dado agente recontextualizador); e c) foi reposicionado e refocalizado.

Assim, descontextualizado e dotado de um novo posicionamento ideológico em um contexto recontextualizador, o texto sofre novas transformações ou reposicionamentos à medida que é ativado dentro de uma agência, no interior de um dado campo e/ou contexto secundário. Nesse sentido, é fundamental, portanto, distinguir dois tipos de transformações: a) a transformação dentro do contexto recontextualizador e b) a transformação do texto transformado, no processo de ativação e reprodução dos adquirentes. Nesta pesquisa, especificamente, importa o processo de legitimação sofrido pelo texto, no interior de um dado campo recontextualizador, e a sua conseqüente transformação em modelo (padrão) para o subcampo intelectual que o originou.

Com efeito, pode-se afirmar que

É o campo recontextualizador que gera as posições e oposições da teoria, da pesquisa e da prática pedagógica. É, [portanto,] de alguma forma, importante analisar o papel dos departamentos do Estado nas relações e movimentos dentro dos vários contextos e seus campos estruturadores, bem como entre eles (BERNSTEIN, 1996, p.92, grifo do autor).

Ainda, segundo Bernstein (1996), o campo (contexto) recontextualizador tem como função principal constituir o “quê” e o “como” do discurso pedagógico. O primeiro relaciona-se à classificação, ou seja, às categorias, conteúdos e relações transmitidas. O segundo refere-se à forma de transmissão, isto é, ao enquadramento. O “quê” envolve uma recontextualização que tem como referência campos intelectuais (por exemplo, Química, Espanhol, Geografia, etc.), campos expressivos (as Artes) e campos manuais (artesanato). O “como” refere-se à recontextualização de teorias das Ciências Sociais, geralmente, da Psicologia, ou seja, teorias que embasam formas de ensino. Também, o contexto recontextualizador une discursos de campos que possuem, na maioria das vezes, uma classificação forte, e raramente une os agentes, os quais, em geral, não coincidem em termos daqueles que produzem o discurso original e daqueles que o recontextualizam.

A descrição acima, relativa ao discurso pedagógico, é válida tanto em termos do campo recontextualizador pedagógico (CRP) quanto em termos do campo recontextualizador oficial (CRO), este último regulado pelo Estado, politicamente, mediante o poder legislativo e, administrativamente, pela administração pública.

No que concerne ao CRO, Bernstein esclarece que ele é constituído, em geral, por um núcleo de funcionários oriundos das agências pedagógicas oficiais do Estado e por consultores, assessores, dentre outros profissionais, provenientes do sistema educacional e dos campos econômicos e de controle simbólico. Assim, o discurso pedagógico oficial apresenta-se sempre na forma de uma recontextualização de textos e das relações sociais que os engendraram, a partir de posições dominantes no campo econômico e de controle simbólico.

No diz respeito ao Discurso pedagógico, Bernstein afirma: “Definiremos o discurso pedagógico como a regra que embute um discurso de competência (destrezas de vários tipos) num discurso de ordem social, de uma forma tal que o último sempre domina o primeiro.” (BERNSTEIN, 1996, p.258).

Em relação ao discurso que transmite competências especializadas e a relação mútua entre elas, Bernstein afirma que este pode ser denominado discurso *instrucional*. Já ao discurso que gera a ordem, a relação e a identidade especializadas ele denomina discurso *regulativo*.

O *discurso instrucional específico* (DIE) regula as regras que constituem a variedade considerada legítima, isto é, as características internas e relacionais das competências especializadas, nas agências específicas. O *discurso regulativo específico* (DRE) constitui as regras reguladoras em termos de ordem legítima entre transmissores, adquirentes, competências e contexto organizacional, assim como no interior desses elementos, e, no nível mais abstrato fornece e legitima as regras oficiais reguladoras da ordem, da relação e da identidade.

Em relação às regras que constituem o discurso pedagógico, Bernstein assevera que estas não se originam das regras reguladoras das características internas das competências que devem ser transmitidas. Nesse sentido, segundo o sociólogo britânico, o discurso pedagógico não se caracteriza por um discurso específico, isto é, não possui um discurso próprio. Ele é um princípio para a apropriação de outros discursos e para estabelecê-los em uma relação mútua específica, visando à sua transmissão e aquisição seletiva, sendo, portanto, um discurso recontextualizador e direcionador. Esse princípio recontextualizador, faz com que o discurso pedagógico não possa ser identificado com quaisquer dos discursos que recontextualiza.

Acrescente-se a isso o fato de que, segundo Bernstein, o discurso original, quando deslocado e realocado, deixa de ser uma prática real para se transformar em uma prática virtual (imaginária), criando, portanto, sujeitos imaginários.

Se as regras distributivas marcam e distribuem quem pode transmitir o quê a quem, e sob quais condições e, ao fazê-lo, tenta estabelecer os limites exteriores e interiores do discurso legítimo, então o discurso pedagógico consiste nas regras de comunicação especializada através das quais os sujeitos pedagógicos são seletivamente criados (BERNSTEIN, 1996, p.258).

Essas alegações remetem ao controle simbólico exercido pelo Estado sobre as ações públicas criadas por ele para a população negra brasileira, bem como aos agentes que, com base em conteúdos e metodologias específicos, planejam e executam-nas, portanto, agentes de um contexto recontextualizador pedagógico, e aos agentes de um contexto recontextualizador oficial, que, embasados em instrumentos legais, avaliam e legitimam-nas, referem-se, ainda, às práticas sociais a elas vinculadas. Com efeito, as duas próximas seções serão dedicadas à definição e apresentação dessas ações, agentes e práticas.

3.1.2.4 Ações afirmativas para a população negra no Brasil: justificativas e funções sociais

Os objetivos desta pesquisa e os erros sociais cujos obstáculos à eliminação ela busca identificar exigem não apenas a exposição da natureza e implicações de tais erros, mas, também, discorrer sobre algumas das medidas que o Estado brasileiro e a sociedade têm adotado para extirpá-los e amenizar seus efeitos danosos. Nesse sentido, inicialmente, teceremos considerações acerca do racismo praticado no Brasil contra a população negra, a nosso ver, o erro social que consubstancia as adversidades e conflitos étnico-raciais¹¹ aos quais esse grupo está submetido.

Segundo Gomes (2007), o contexto histórico, social, cultural e político que explica e caracteriza o racismo brasileiro tem como especificidades os seguintes aspectos: a longa duração do período escravagista, a colonização e dominação política e cultural de determinados grupos sociais e étnico-raciais, a resistência de negros e negras à escravidão, a tensão que marcou a abolição e as várias formas de negociação envolvidas nesse processo, a criação de um regime republicano que desprezou a demanda pela integração dos(as) negros(as) libertos(as), o autoritarismo e golpes militares que caracterizaram a república, a ação dos movimentos sociais, buscando o retorno da democracia ao Estado e à sociedade civil, na década de 1980, processo ao qual se soma o neoliberalismo e a globalização capitalista.

Nesse contexto, essa autora destaca o papel político crucial que teve e tem o Movimento Negro, pois este, além de denunciar a opressão e exploração que marcam as injustiças sofridas pela população negra brasileira, tem reivindicado que o Estado saia de sua posição de neutralidade em relação à desigualdade racial e adote políticas de ação afirmativa e, ainda, intervenha dentro do próprio Estado para criar instâncias políticas e intelectuais progressistas, inclusive no governo federal. Gomes também acredita que mediante a superação do racismo e da desigualdade racial seja possível alcançar transformações éticas e solidárias que abranjam a sociedade como um todo, favorecendo, assim, tanto a efetivação da justiça social e o pleno exercício da cidadania quanto o direito à diversidade, pois, segundo ela, esse processo poderá propiciar uma reeducação social e cultural dos brasileiros no que tange à diversidade.

¹¹ Cabe enfatizar que, em razão dos propósitos desta pesquisa, não problematizaremos aspectos inerentes às questões étnico-raciais, como, por exemplo, as distinções conceituais que possam existir entre os termos “raça” e “etnia”, o que explica o uso sinonímico que fazemos dos modificadores nominais “étnico”, “étnico-racial” e “racial”.

Nesse sentido, cabe a afirmação de Vieira (2003, p.86):

Diante de um quadro que evidencia a desigualdade racial, e ao mesmo tempo a reproduz, adquire-se a certeza de que devem ser tomadas medidas voltadas para sua reversão. Essas medidas, chamadas ações afirmativas, cada vez mais aparecem no debate político e intelectual brasileiro como formas privilegiadas para a promoção da população negra.

Essa citação ganha relevo porque, a nosso ver, define as ações afirmativas, justamente, a partir da dimensão socioeducativa que Gomes relaciona à superação do racismo e da desigualdade racial. Além disso, Vieira acrescenta que as ações afirmativas configuram-se como medidas para reverter a reprodução dessas ignomínias sociais, destacando, assim, seu caráter intervencionista.

Gomes (2007) acrescenta, ainda, a necessidade da criação de oportunidades para que tanto negros quanto brancos possam estabelecer um contato real com as diferenças, contudo, pautado pela igualdade e pela cidadania, e que, segundo ela, ultrapasse o aspecto discursivo do “politicamente correto”, alegação que, do modo como vemos, pode ser associada à demanda por uma educação linguística.

Essa educadora enfatiza que, especialmente, após a constatação oficial das denúncias do Movimento Negro¹² e da “3ª Conferência Internacional contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, ações concretas foram realizadas pelo Estado brasileiro, sobretudo no nível federal, dentre as quais se destacam a promulgação da lei 10.639, sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em nove de janeiro de 2003 (e alterada, posteriormente, pela lei 11.645/08), tornando obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio da Rede Oficial de Ensino.

Também, com base na referida lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE), criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que constam do Parecer do Conselho, CNE/CP003/2004 e CNE/CP Resolução 1/2004. Outro ponto de destaque refere-se ao fato de a lei 10.639/03 alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96, fazendo desta a primeira LDBEN a introduzir efetivamente a temática das relações raciais em seu texto (Cf. GOMES, 2007).

¹² Gomes refere-se à pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 1999, que revelou um contexto altamente preocupante em termos da relação entre a escolarização dos negros brasileiros e as desigualdades raciais, recomendando, na época, que medidas urgentes fossem tomadas.

A partir desse cenário e desses acontecimentos, diversas iniciativas para formar educadores, assim como integrantes do Movimento Negro e da comunidade em geral, aptos a atuarem na perspectiva da diversidade étnico-racial têm sido realizadas no Brasil, dentre estas destacamos editais do Ministério da Educação que vêm sendo elaborados e recursos públicos que têm sido direcionados para esse fim.

Nesse sentido, mais especificamente, Gomes cita, a produção de material didático, o fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e as pesquisas realizadas por eles, a realização dos Fóruns Estaduais Educação e Diversidade Étnico-Racial, os Programas Uniafro promovidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), assim como publicações específicas, a exemplo da Coleção Educação Para Todos. Além disso, podemos mencionar a inserção de pontos sobre inclusão e diversidade na Conferência Nacional da Educação Básica, a realização de seminários, debates, consultorias e o acompanhamento, pelo Ministério da Educação, de experiências de ações afirmativas feitas na educação básica e no ensino superior.

No tocante a essas ações, é interessante a informação de que apenas recentemente o tema 'Inclusão' passou a integrar a referida secretaria que, anteriormente, atendia pela sigla SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), passando, então, a ser designada SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

Outro dado importante acerca da SECADI refere-se ao fato de que essa secretaria, criada em julho de 2004, é o mais recente dentre os 'órgãos específicos singulares' do Ministério da Educação, e envolve temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena, bem como diversidade étnico-racial, os quais, antes de sua criação, eram de responsabilidade de outras secretarias. Ainda, seu objetivo é colaborar para a redução das desigualdades educacionais mediante a participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação¹³.

Igualmente relevante para esta pesquisa é a afirmação de que a SECADI visa, também, subsidiar e assessorar cursos de formação inicial e continuada sobre a temática étnico-racial voltados para educadores, com o propósito de colaborar para a superação de preconceitos e atitudes discriminatórias racistas, mediante práticas pedagógicas específicas que propiciem tratar desses fatos nas escolas de educação básica brasileiras.

¹³Essas informações estão disponíveis em <http://portal.mec.gov.br>

Contudo, de acordo com Vieira (2003), mais que a prática antidiscriminatória, as ações afirmativas, no seu conjunto, não apenas corrigirão e/ou compensarão atos discriminatórios do passado ou do presente, mas, também, prevenirão novas ocorrências de discriminação por intermédio de punições aos transgressores, assim como da produção de diversos mecanismos de fiscalização e prevenção, e de agências de promoção social de segmentos discriminados. Essas agências, a nosso ver, consubstanciam-se, atualmente, na SECADI, em razão dos temas que, como vimos, competem a esse órgão.

Também, do modo como vemos, a criação e a atuação da SECADI encontram respaldo na alegação de que

Tanto nos Estados Unidos como na África do Sul, ou nos demais países com experiências de ação afirmativa, a pressão dos movimentos anti-racistas obrigou o Estado a assumir o monopólio do combate oficial às desigualdades raciais. Ou seja, as ações afirmativas, desde cedo, configuraram-se como política social, e mesmo aquelas iniciativas desenvolvidas pela sociedade civil, as chamadas *voluntary affirmative action*, posicionavam-se sob as determinações do Estado (VIEIRA, 2003, p. 90, grifos da autora).

A autora dessa citação acrescenta que a criação de políticas de ação afirmativa é, ainda, uma prática recente no Brasil, mas que, embora tenham sido as organizações da sociedade civil as responsáveis por inaugurar, em nosso país, as ações afirmativas, há um consenso (não formalizado, mas defendido pelos agentes envolvidos) de que, idealmente, o Estado, em virtude de sua função coercitiva e como responsável pela ordem social e política, e, principalmente, como legitimador das reivindicações militantes, deva ser o principal criador e regulador das referidas ações.

As colocações de Gomes (2007) e de Vieira (2003) são cruciais para podermos, de um lado, compreender o contexto social e político em que surgiram as ações afirmativas no Brasil, isto é, os conflitos e injustiças sociais que demandaram a sua criação e o papel do Estado como principal responsável por sua implantação e legitimação; e, de outro lado, entender a própria definição dessas ações a partir do referido contexto e das tensas relações raciais que nele ocorrem. Contudo, é a afirmação de Silvério (2003, p. 71-2), concernente ao papel das ações afirmativas em contextos racializados¹⁴, que nos propicia alçar tais colocações a um patamar teórico-crítico mais abstrato e, ao mesmo tempo, em termos sócio-semióticos, mais incisivo. Segundo esse autor:

¹⁴ Esse termo refere-se a uma teoria taxonômica, o racismo, o qual não se trata de um conceito utilizado para explicar fenômenos ou fatos sociais de ordem institucional, mas de um conceito utilizado para a compreensão de certas ações subjetivamente intencionadas, ou o sentido subjetivo que orienta determinadas ações sociais. (Cf. GUIMARÃES, 1999)

Os novos parâmetros para o estabelecimento de um conhecimento sobre o uso nativo da categoria raça no Brasil, em um contexto transnacional de circulação de ideais, imposições de agendas acadêmicas locais, financiamentos focados de fundações e agências estrangeiras e nacionais, requer [sic] uma nova postura científica e política no campo das ciências sociais, que por sua própria natureza ideológica é profundamente hierarquizado, a qual nos exigirá ousar na construção de um novo paradigma em que as diferentes formas de hierarquia social sejam interpretadas e compreendidas, antes que simplesmente sublimadas e negadas (grifo nosso).

Neste ponto, é necessário esclarecer que a reivindicação feita nessa citação decorre, principalmente, do fato de que, se de um lado, o reordenamento teórico e metodológico realizado por diversos cientistas sociais a partir de pesquisas patrocinadas pela UNESCO possibilitou dar início a uma tentativa de “[...] revisão do nosso passado escravista e do presente racial, social e cultural das populações negras do Brasil” (MOURA, 1988, p.31), de outro lado, criou, em certa medida, um padrão epistemológico e temático.

Ora, do modo como vemos, a crítica de Silvério às Ciências Sociais remete, em grande medida, à base empírica para o controle simbólico e às possibilidades de ‘transformação da voz’ (aquilo que ainda está por ser vocalizado) (Cf. BERNSTEIN, 1996), no referido subcampo. E, portanto, a uma possibilidade (e, neste caso, necessidade) de transformação nas próprias relações de poder simbólico que, mediante a classificação e a divisão social do trabalho, determinam o isolamento forte e as regras de reconhecimento, nessa área específica do contexto primário, ou seja, no subcampo intelectual Ciências Sociais, onde determinados agentes produzem determinados discursos, que se tornam especializados e, sobretudo, hegemônicos.

Nesse sentido, acreditamos que uma transformação da voz, no subcampo intelectual em questão, nos moldes preconizados por Silvério, dependa das possibilidades de transformação da voz (aquilo que ainda está por ser vocalizado), isto é, de uma possível mudança no discurso pedagógico, condição remissiva ao fato de que, segundo Bernstein (1996), todo enquadramento, que envolve regras de realização (produção textual) e regras discursivas (mensagem), contém os procedimentos requeridos para sua instabilidade e mudança. Ou seja, embora a voz condicione a mensagem, esta pode converter-se em um meio para modificação daquela.

Assim, na medida em que a crítica de Silvério dirige-se à predominância, no Brasil, de certos temas, conceitos, perspectivas e autores no subcampo intelectual Ciências Sociais, em termos das pesquisas sobre relações raciais, a “nova postura científica e política” defendida por ele significa tanto a abertura desse subcampo aos discursos produzidos no seu interior e/ou em outros subcampos intelectuais, quanto a constatação e aceitação de que as

metáforas representativas do potencial de dilemas, clivagens e contradições gerados pelo princípio classificatório sinalizam um caminho para essa abertura. Esses processos, cremos, refletir-se-iam, por seu turno, no reconhecimento do potencial do “ainda por ser realizado”.

Nesse sentido, a crítica do referido autor pode ser entendida como uma contestação potencial à distribuição de poder simbólico no subcampo a que ele pertence, dir-se-ia que se trata de um “ainda por ser vocalizado”, ou seja, uma resistência aos princípios classificatórios (e às categorias) existentes.

Contudo, acreditamos que certos agentes (por exemplo, os NEABs), em razão de estarem submetidos a um forte poder simbólico, configuram-se, mais propriamente, como agentes recontextualizadores, pois, em certas condições, têm sua característica como produtores de conhecimento colocada em segundo plano, isto é, são mais valorizados em razão de sua capacidade para selecionar e reproduzir certos conhecimentos especializados já existentes, os quais, não necessariamente, foram produzidos por eles.

Assim, a partir da contestação de Silvério podemos vislumbrar uma relação intradiscursiva e uma relação intercontextual, que ilustram o modo como a divisão social do trabalho da reprodução em educação e o discurso pedagógico operam na direção da situação hegemônica que ele contesta, a saber:

a) Os NEABs (ou agentes similares), configurados como grupos constituídos, fundamentalmente, por cientistas sociais (mas também, historiadores, antropólogos, pedagogos, dentre outros) especializados em questões étnico-raciais distinguem-se da SECADI, agência pedagógica oficial do Estado, formada, basicamente, por consultores e assessores, oriundos do sistema educacional e dos campos econômicos e de controle simbólico. Entretanto, essa distinção é amenizada pelo discurso que ambas compartilham, isto é, o discurso pedagógico;

b) Essa distinção decorre da divisão social do trabalho da reprodução em educação e caracteriza uma relação intercontextual entre agentes de um contexto recontextualizador pedagógico (os NEABs), incumbidos de planejar e executar, segundo as regras do discurso pedagógico, certas ações afirmativas, e um agente de um contexto recontextualizador oficial (a SECADI), cuja tarefa é avaliar os textos produzidos pelos primeiros, textos estes que realizam tanto as duas ações mencionadas como os discursos (selecionados, apropriados e direcionados pelo discurso pedagógico).

c) Os discursos reproduzidos no CRP, uma vez legitimados no CRO, podem, então, circular daquele contexto para o contexto secundário (educação básica),

que se configura, então, como o lugar da reprodução de conhecimentos reproduzidos por agentes especializados e, por isso, podendo ser considerados adequados e suficientes, a ponto de poderem ser, por meio de certas práticas sociais (por exemplo, cursos de extensão universitária), oferecidos aos agentes transmissores do contexto secundário (professores, diretores, coordenadores).

Essas alegações ensejam, ainda, levar em conta possíveis variações nos meios e focos de controle simbólico referenciadas por uma determinada distribuição de poder, as quais, por sua vez, também são passíveis de variação em termos de localização, relativa a uma agência ou agências de um mesmo contexto (campo), e valor de código, concernente à variação apenas na classificação (forte ou fraca), somente no enquadramento (forte ou fraco) ou em ambos.

A esta altura, aceitando o fato de que o enquadramento traz consigo os procedimentos necessários para a mudança da mensagem e, por conseguinte, para uma modificação da voz, podemos supor que estas dependam, justamente, de uma variação na regulação (classificação) por parte de um agente de controle simbólico (por exemplo, o agente recontextualizador oficial SECADI) sobre outro(s) (por exemplo, os agentes recontextualizadores pedagógicos NEABs).

Nesse caso, especificamente, no que concerne a textos produzidos em função das ações afirmativas voltadas à população negra, o potencial para mudança discursiva contido no enquadramento derivaria da modificação, pelos agentes (sobretudo aquele detentor de maior poder), do próprio valor simbólico atribuído à mensagem (regras discursivas) que caracteriza essas realizações (produções textuais). Isso demanda que os referidos agentes compreendam a mensagem, sobretudo, como favorecedora de certas ações e de funções sociais (por exemplo, as defendidas por Vieira e por Gomes), e, principalmente, estejam dispostos a abrir mão do isolamento forte e do *habitus* institucional que o discurso pedagógico coopera para reproduzir em relação a determinados subcampos intelectuais da educação.

Por sua vez, a reprodução mencionada parece relacionar-se ao seguinte questionamento:

[...] como as práticas sociais são transformadas em discursos sobre elas mesmas – tanto em termos dos meios dos quais dispomos para fazê-lo, quanto em termos de como nós, de fato, fazemos isso em determinados contextos institucionais que têm relações específicas com as práticas sociais das quais produzem representações (Van LEEUWEN apud CALDAS-COULTHARD; COULTHARD, 1996, p.35, tradução nossa)¹⁵.

¹⁵ CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa; COULTHARD, Malcolm (Eds.). **Texts and Practices**. London: Routledge, 1996.

Ora, se aceitarmos que uma resposta (ou respostas) satisfatória ao questionamento feito por Van Leeuwen pode estar associada ao fato de que as práticas sociais reproduzem (de forma mais ou menos fidedigna), nos recursos discursivos que os agentes criam e mobilizam, as relações sociais das quais esses agentes participam, então, isso significa dizer que as (im)possibilidades que reproduzem a voz e a mensagem nas relações sociais constituem o modo como as práticas sociais são tornadas discursos sobre elas próprias. E, nesse processo, tanto as práticas quanto as relações sociais que nelas ocorrem reproduzem significados engendrados em um nível mais abstrato e geral, o sistema social (lugar de origem das modalidades semióticas e de seus significados potenciais), ou seja, os significados reproduzidos são significados sociais potenciais instanciados no processo social.

Portanto, com base em tudo quanto foi exposto, podemos afirmar que, em se tratando de ações afirmativas para a população negra, é equivocada a manutenção do isolamento forte entre agentes e discursos de determinados subcampos intelectuais, o qual tem como contraparte o enquadramento forte da reprodução de recursos discursivos, porque isso significa suprimir inúmeras possibilidades do “ainda por ser realizado” que, por sua vez, remetem também a diversas possibilidades do “ainda por ser dito”, logo, significa rejeitar diferentes possibilidades de relações sociais, práticas sociais e, sobretudo, práticas discursivas alternativas capazes de desafiar e mesmo desarticular a lógica e a dinâmica dominantes em nossa sociedade, no que tange às relações raciais.

Assim, o objeto de pesquisa, até aqui constituído, refere-se ao modo como o poder simbólico (classificação e enquadramento) propiciado pelo discurso pedagógico dos agentes recontextualizadores do Estado é visto como uma condição para a reprodução de certos campos e discursos (competências e formas de ensino), mas não, necessariamente, como uma condição para o sucesso socioeducativo das ações afirmativas voltadas para a população negra brasileira e, nesse sentido, para as mudanças nas práticas discursivas implícitas nessas ações.

Entretanto, para melhor situar esse objeto de pesquisa, em conformidade com o tópico de pesquisa inicialmente alegado, é necessário discorrer, também, acerca de uma forma de atividade acadêmica utilizada pelas IES, a extensão universitária. Essa abordagem pretende explicitar o modo como os objetivos da extensão relacionam-se aos objetivos das ações afirmativas criadas e subsidiadas pelo Estado brasileiro para a população negra. Mas, também, explicitar aspectos do controle exercido pelo agente recontextualizador oficial (SECADI) sobre os agentes do contexto recontextualizador pedagógico (NEABs), verificando como esse controle compromete o funcionamento de um recurso discursivo utilizado por esses agentes e, por conseguinte, o sucesso das ações afirmativas pelas quais respondem.

3.1.2.5 Considerações em torno da extensão universitária no Brasil

A dimensão extensionista das ações afirmativas é de especial interesse para os intentos desta pesquisa porque, de modo geral, esse tipo de atividade acadêmica é considerado a principal forma de intervenção da universidade na sociedade (Cf. SILVEIRA, 1987). Assim, a extensão universitária é vista como a maneira mais direta de as instituições de educação superior colocarem o conhecimento científico nelas produzido à disposição da sociedade e, desse modo, cumprirem o seu papel de colaborar para a resolução de inúmeros problemas sociais.

Entretanto, segundo Botomé (1996), a extensão universitária só existe porque ocorre uma “alienação da pesquisa”, isto é, no processo de produção de conhecimentos, em grande parte das atividades das universidades, perdem-se de vista, muitas vezes, dois momentos e dimensões cruciais, a saber: a origem e a destinação desse processo. Nesse sentido, o contato do pesquisador com os problemas da sociedade e o conhecimento detalhado sobre eles deveriam ser, conforme afirma esse autor, os elementos fundadores e norteadores da produção de conhecimentos na universidade.

Com efeito, Botomé (1996, p.104-5) coloca os seguintes questionamentos acerca da destinação do conhecimento produzido pela universidade:

Quem tem acesso a ele? A quem ele interessa? Que tipo de problemas da sociedade ele ajuda a resolver? Quem é beneficiado por ele, diretamente, indiretamente, imediatamente ou a longo prazo? Que canais a Universidade tem para torná-lo acessível? Que procedimentos ela usa para capacitar as pessoas a usarem o conhecimento para atuarem e melhorarem as condições de vida na sociedade? Quem e como avalia essa destinação ou uso do conhecimento que a Universidade domina e produz? De que forma os dados ou as respostas relativas a essas questões são usados pela Universidade para mudar ou melhorar seus procedimentos, instrumentos e condições de trabalho? O que cabe ser feito pelos alunos, pelos técnicos, pelos pesquisadores-docentes e pelos administradores para otimizar o acesso aos resultados do trabalho de produção de conhecimento realizado pela Universidade?

O autor dessa citação afirma, ainda, que a despeito dos possíveis detalhamentos ou ampliação desses questionamentos, bem como das circunstâncias que determinaram ou influenciam a origem e destinação dos processos de produção de conhecimento das universidades, é relevante o fato de que a “extensão universitária”, desde sua origem, tem sido considerada como *a atividade responsável por estender a pesquisa desenvolvida na universidade*, sendo essa atribuição, na visão desse autor, um problema que a própria universidade não consegue superar.

Ainda, Botomé afirma que esse problema se configura como a incapacidade de a universidade reformular o ensino e a pesquisa em função das modificações demandadas pela realidade social, ou seja, a extensão é vista como uma atividade redentora dessas duas atividades que, além de serem anteriores a ela, seriam, segundo esse autor, por si só, suficientes para contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, processo que poderia contar com a incorporação da própria extensão ao ensino e à pesquisa, tornando-a inerente a essas atividades.

Outro ponto a ser destacado refere-se ao fato de que a atividade extensionista reflete, também, o alto grau de especialização técnico-científica em um determinado assunto que caracteriza a formação profissional do quadro docente das universidades (Cf. BOTOMÉ, 1996), aspecto que, a nosso ver, contribui para a constituição da voz (discurso, ocupação) e da mensagem (regras discursivas) de certo agente (por exemplo, o NEAB), mas, sobretudo, para o isolamento forte dessa voz e dessa mensagem.

Essas considerações remetem, também, à relação entre responsabilidade social, cidadania e extensão universitária, isso porque, conforme explica Gonçalves (2008), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), visando, no âmbito da política de responsabilidade social, contemplar a política de ações de interesse público, diversidade e combate à discriminação.

Ora, é inegável que essa política demandou profissionais especializados em determinados campos do conhecimento, entretanto, não houve (e acreditamos que ainda não haja), em contrapartida, uma ênfase do Estado na inclusão de conteúdos específicos nos cursos de licenciatura e pedagogia, referimo-nos, aqui, à temática História e Cultura Africana e Afro-brasileira, bem como à Educação das Relações Étnico-raciais, dentre outras. Tudo isso, somado à obrigatoriedade do ensino dessa temática nas escolas da Rede Oficial de Ensino e às ações afirmativas anteriormente mencionadas, causou, também, uma supervalorização dos profissionais especializados, favorecendo, ainda, o interesse por cursos de extensão, de especialização e de aperfeiçoamento, sendo os primeiros considerados mais acessíveis e flexíveis (em todos os sentidos) para os professores interessados e iniciantes no tema.

Nesse sentido, consoante as alegações de Botomé, as atividades extensionistas propostas pelos NEABs (ou agentes similares) talvez possam ser vistas mais como uma compensação à ausência da temática étnico-racial nos programas dos cursos de licenciatura e pedagogia, e, portanto, pensadas, sobretudo, em função de certos sujeitos imaginários (ou pedagógicos) seletivamente criados pelo discurso pedagógico (Cf. BERNSTEIN, 1996), do

que como um recurso para eliminar ou amenizar o racismo e a desigualdade racial. Do mesmo modo, as atividades extensionistas parecem remeter mais a uma forma de atender a uma solicitação do MEC/SECADI (um interesse público) para que as universidades públicas, por intermédio dos NEABs, representem a atuação do Estado no enfrentamento das questões étnico-raciais, do que a uma exigência demandada pelas tensões étnico-raciais que caracterizam a realidade sociocultural brasileira.

Com efeito, tem-se a impressão de que as atividades extensionistas são criadas para que as instituições públicas de educação superior socializem os conhecimentos nelas produzidos e os propague, inclusive no seu próprio contexto, e de que o distanciamento (ou o hermetismo) que as separa de outras instâncias geradoras de conhecimentos e vivências de natureza não científica (por exemplo, Ongs e movimentos sociais como o Movimento Negro) limita, em certa medida, o alcance social de suas ações no que concerne ao combate do racismo, das desigualdades, discriminação e preconceito raciais.

A nosso ver, as críticas da função e razão das atividades de extensão universitária no Brasil, favorecem identificar o objeto de pesquisa como sendo: a supressão ou marginalização da dimensão discursiva, nas ações afirmativas promovidas pelo Estado para combate ao racismo e à desigualdade racial, por meio da supressão ou marginalização da dimensão humana real dos atores sociais envolvidos nessa prática social. Ou seja, mediante a supressão da dimensão em que os estes não se restringem aos atores sociais pertencentes a quaisquer dos contextos em que predomina o discurso pedagógico, porque aqueles são anteriores a estes e pertencem a uma realidade mais ampla, que os/nos envolve, a vida social.

O que estamos aqui afirmando é que o racismo e a desigualdade racial, bem como a discriminação e o preconceito racial materializam-se, em quaisquer contextos, sobretudo, por meio do discurso e que, portanto, atividades extensionistas de caráter afirmativo deveriam atuar junto às pessoas que, efetivamente, experimentam esses erros sociais em meio a diversas práticas sociais e discursivas, sejam os oprimidos sejam os opressores.

Desse modo, o objeto de pesquisa configura uma restrição do caráter socioeducativo das referidas ações afirmativas, que ocasiona a redução das potencialidades de certos recursos discursivos utilizados pelos agentes do Estado responsáveis por elas. Nesse caso, o poder simbólico (classificação e enquadramento) exercido por meio do discurso pedagógico da SECADI e dos NEABs reproduz certas categorias e discursos (competências e formas de ensino), mas, elimina outros, também necessários para o sucesso socioeducativo das ações afirmativas voltadas para a população negra brasileira e, portanto, para as mudanças nas práticas discursivas implícitas nessas ações.

Assim, não estamos apontando, nesta pesquisa, certo erro social, até então, imperceptível, mas abordando um objeto de pesquisa que, conforme veremos nas seções seguintes, relaciona-se ao impedimento da eliminação ou amenização de certos erros sociais (o racismo e a desigualdade racial) há muito constatados.

3.2 Identificação de obstáculos à abordagem do ‘erro social’

Fairclough (2009) diz ser necessária a análise da ordem social, sendo demandado para isso encontrar um ‘ponto de entrada’, e, caso este seja semiótico, implica selecionar e analisar textos (de qualquer modalidade semiótica) que sejam relevantes para essa ação, bem como abordar as relações dialéticas entre a semiose e outros elementos sociais. Esse procedimento comporta três passos:

- 1) Analisar as relações dialéticas entre a semiose e outros elementos sociais: entre ordens de discurso e outros elementos das práticas sociais, entre textos e outros elementos de eventos sociais;
- 2) Selecionar textos, bem como focos e categorias para suas análises, à luz da e adequados à constituição do objeto de pesquisa;
- 3) Desenvolver a análise dos textos, tanto interdiscursiva quanto linguística/ semiótica.

Segundo Fairclough (2009), considerados de modo articulado, esses três passos indicam uma importante característica dessa versão de ACD, a saber: o fato de que a análise textual é apenas uma parte da análise semiótica (ou análise discursiva), devendo aquela enquadrar-se adequadamente no interior desta. Nesse sentido, a análise dos textos apenas contribuirá para a descoberta do ‘ponto de entrada’ semiótico para o objeto de pesquisa caso esteja integrada a uma análise mais ampla deste, em termos das relações dialéticas anteriormente mencionadas.

Em relação ao terceiro passo, especificamente, Fairclough acrescenta que, embora os métodos específicos de análise textual utilizados em um caso particular dependam do objeto de pesquisa, essa versão de ACD possui um método geral de análise, a saber: análises textuais devem incluir tanto análises linguísticas quanto análises interdiscursivas (análise de gêneros, discursos e estilos e de como eles se articulam). Nesse sentido, a análise interdiscursiva é vista, relevantemente, como mediadora, porque interliga análises linguísticas a análises sociais, bem como a análise de textos como parte de um evento à análise das práticas sociais, ou seja, a análise do evento (ação, estratégia) à análise da estrutura social.

3.2.1 Análise das relações dialéticas entre semióse e outros elementos sociais

Desenvolver esse passo exige considerar certos aspectos da relação dialética entre discurso e relações sociais (Cf. BERNSTEIN, 1996) e, do mesmo modo, entre discurso e poder simbólico (Cf. BOURDIEU, 1991), assim como determinados aspectos acerca das práticas sociais e das ordens de discurso envolvidas, conforme a versão de ACD aqui mobilizada e as considerações sobre gêneros discursivos informadas por Fairclough (2003), relacionando esse arcabouço teórico-metodológico às ações afirmativas criadas pelo Estado para combater o racismo e a desigualdade racial (Cf. VIEIRA, 2003), e às atividades de extensão universitária (Cf. GONÇALVES, 2008). Assim, será possível reconhecer a dimensão semiótica das práticas sociais em questão e dos recursos (Cf. GIDDENS, 1984) a elas relacionados.

Nossa primeira colocação refere-se ao fato de que as ações afirmativas criadas pelo Estado para combater o racismo e a desigualdade racial integram práticas sociais relativamente recentes, as quais se consolidaram, no nível do governo Federal, sobretudo ao longo da última década, por meio de um processo de institucionalização e oficialização que já havia se iniciado, em certa medida, no nível municipal e estadual.

Essas ações que constituíram e ilustram esses processos, e vão desde a criação da SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), em março de 2003 e a instituição da Política Nacional de Promoção da Igualdade Nacional até a aprovação, em junho de 2010, do Estatuto da Igualdade Racial, possuem uma dimensão semiótica que deve, também, ser considerada, pois constituem uma rede de práticas sociais que, por sua vez, remetem a ordens de discurso que se imbricam.

Nesse sentido, podemos mencionar o fato de que certos gêneros discursivos ‘situados’, isto é, específicos dessa rede de práticas sociais (Cf. FAIRCLOUGH, 2003), propiciam a (inter)ação entre diferentes agentes do Estado responsáveis pelas ações afirmativas anteriormente citadas, neste caso, os NEABs e a SECADI, e entre diferentes contextos (neste caso, o contexto recontextualizador pedagógico e contexto recontextualizador oficial) (Cf. BERNSTEIN, 1996), isto é, entre o contexto acadêmico, onde ocorre a seleção (e, em certa medida, a reprodução) de conhecimento científico sobre questões étnico-raciais e a execução de tarefas educacionais nele embasadas, e o contexto administrativo público, onde são planejadas as ações do Estado relativas a essas questões.

Em especial, interessa aqui, o gênero discursivo projeto educacional, sobretudo, (pelos motivos anteriormente explicitados) na sua dimensão extensionista, a qual tem um

objetivo principal que engloba a demonstração, previsão, ordenação ou premeditação de uma atividade a ser executada, por intermédio de uma obra ou operação.

No que tange aos elementos textuais de projetos de extensão, Gonçalves (2008) afirma que algum de seus itens poderá ser suprimido pelo elaborador do projeto, em função do destinatário, entretanto, de modo geral, um projeto de extensão é composto, segundo essa autora, pelas seguintes partes: introdução, justificativa, objetivos, metas, atividades e/ou ações pretendidas, beneficiários, estratégias, metodologia, determinação dos prazos e calendário de atividades, recursos necessários ao desenvolvimento do projeto, custos globais, custos financiáveis, cronograma, estrutura organizacional e de gestão, indicadores de avaliação da execução, fatores externos e impactos esperados.

Ora, essas afirmações acerca do gênero projeto de extensão remetem diretamente às alegações de Fairclough (2003) sobre a consideração da ‘atividade’ e da ‘estrutura genérica’ na análise de gêneros individuais.

Em relação à atividade, Fairclough afirma que colocar a questão “o que as pessoas estão fazendo?”, como parte da análise de gêneros discursivos, significa, mais especificamente, questionar “o que as pessoas estão fazendo discursivamente?”, pois quando pensamos em eventos sociais, estamos preocupados, acima de tudo, com atividades, sejam elas discursivas ou não. Ainda, considerar se essas atividades são fundamentalmente discursivas ou se o discurso, nelas, é apenas um elemento auxiliar envolve levar em conta um determinado grau de predominância.

Segundo Fairclough, é comum um gênero discursivo ser definido em termos dos propósitos da atividade, mas, na realidade, um determinado gênero pode ter inúmeros propósitos, e estes podem ser relativamente explícitos ou implícitos. Nesse sentido, observar as hierarquias de propósitos é uma forma de perceber como um texto ou uma interação figura no interior de redes de práticas sociais, sendo certos gêneros indubitavelmente propositados e possuidores de objetivos claros, enquanto outros não podem ser tão facilmente identificados como tal.

Em termos da análise da estrutura genérica, merece destaque, nesta pesquisa, a afirmação de Fairclough de que esse tipo de análise deve ser considerado, sobretudo, no caso dos gêneros propositados, sendo relevante relacioná-la à ritualização.

Esses aspectos são pertinentes ao gênero projeto de extensão e o remetem a certos princípios reguladores que pautam as relações entre os agentes e entre os contextos anteriormente citados, bem como a certas ações e formas de interação que, nas práticas sociais em questão, caracterizam a divisão social do trabalho em educação. Além disso, tais aspectos

sugerem que levar em conta a estrutura do referido gênero em análises de textos dessa natureza possibilita considerar as partes mencionadas por Gonçalves (2008) como espaços textuais destinados à constituição de determinados significados associados aos propósitos considerados.

No que diz respeito à atividade de extensão universitária, de modo geral, e, especificamente, no âmbito Responsabilidade Social e Cidadania, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), por meio da norma NBR 16001/ 2004, recomenda que se adote o registro documentado em forma de declaração, manuais e *projetos*, para facilitar o controle interno e externo da ação ou atividade implementada, bem como sugere o estabelecimento de procedimentos para melhoria e aferição, visando monitorar e mensurar as relações, processos, produtos e serviços, e os impactos decorrentes da gestão e dos resultados atingidos (Cf. GONÇALVES, 2008).

No que concerne, especificamente, a projetos educacionais, existe o estabelecimento pelo Ministério da Educação, por intermédio da Resolução CD/FNDE nº 14, de 28 de abril de 2008, de critérios para assistir financeiramente as Instituições de Educação Superior e, assim, subsidiar ações direcionadas à formação inicial e continuada de professores(as) da educação básica e à elaboração de material didático específico, dentro do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO). O referido documento especifica e determina os seguintes aspectos: fundamentação legal, formas de ação, proponentes, beneficiários, critérios de análise e seleção de propostas de trabalho, isto é, de projetos educacionais¹⁶.

Essa Resolução remete às considerações de Bernstein (1996, p.273) acerca do conceito de recursos discursivos, às quais, para esta pesquisa, são bastante emblemáticas:

O sistema educacional sempre tem um produto que serve como recurso potencial ou real para as agências de controle simbólico, sua divisão social do trabalho e suas relações sociais. Esse produto é definido como um recurso discursivo. As relações sistêmicas da educação com respeito aos recursos discursivos antecedem às relações sistêmicas com respeito aos recursos físicos, são relativamente mais estreitas e, no futuro, serão provavelmente mais duradouras, complexas e mais reguladas pelo Estado.

No que concerne ao papel da Resolução CD/FNDE nº 14/2008 como parte dos referidos princípios reguladores e, portanto, como parte do processo de constituição e legitimação da voz dos agentes do contexto recontextualizador pedagógico, assim como da legitimação das ações que esses agentes planejam e executam, mas, também, da constituição

¹⁶ A Resolução CD/FNDE nº 14/2008 está disponível na íntegra em forma de anexo.

do próprio poder simbólico dos agentes do contexto recontextualizador oficial sobre os primeiros, é relevante, aqui, dar como exemplo os parágrafos 1º e 2º, que detalham o Artigo 2º, a saber:

§ 1o Somente as Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior dotados de Núcleo de Estudo Afro-Brasileiros (NEAB) ou grupos correlatos poderão solicitar recursos para a formação inicial e continuada de professores e para a elaboração de material didático.

§ 2o Define-se NEAB ou grupo correlato, como núcleo de natureza acadêmica que desenvolva atividades explicitamente vinculadas aos estudos afro-brasileiros e africanos e à educação para as relações étnico-raciais, reconhecido institucionalmente por meio de instrumento legal validado por dirigente máximo da instituição. (RESOLUÇÃO..., 2008, p.2)

O poder simbólico do agente do contexto recontextualizador oficial (SECADI), que se traduz em controle estatal, materializado textualmente na Resolução CD/FNDE nº 14/2008, é corroborado pelo conteúdo do Artigo 11:

Art. 11 A seleção dos projetos será realizada por Comissão Técnica, a ser instituída pelo MEC, composta por especialistas em História e Cultura Afro-brasileira e da África, e em educação das relações étnico-raciais, da área de produção de material didático-pedagógico e currículo, e de um representante de cada uma das seguintes secretarias: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) (RESOLUÇÃO..., 2008, p.4, grifo nosso).

A Resolução CD/FNDE nº 14/2008 configura aquilo que Bernstein denomina *discurso pedagógico estatal oficial*, isto é, regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos (discurso), suas relações sociais de transmissão e aquisição (prática), bem como a organização de seus contextos.

Ora, do modo como vemos, a Resolução CD/FNDE nº 14/2008 ilustra bem o controle (Cf. GIDDENS, 1984) total do Estado, contemporaneamente, sobre os recursos discursivos (conforme previu Bernstein) dos agentes do contexto recontextualizador pedagógico, neste caso, mediante a avaliação e seleção dos projetos educacionais voltados para ações afirmativas que receberão financiamento federal, isto é, sobre o capital econômico (Cf. BOURDIEU, 1991) que esses projetos representam.

Mais, a Resolução é um obstáculo semiótico à abordagem dos erros sociais que o próprio Estado visa a combater, neste caso, o racismo e a desigualdade racial, porque, mediante a legitimação oficial dos agentes do contexto recontextualizador pedagógico

(NEABs), de sua voz (discurso e ocupação), mensagem (regras discursivas) e realizações (textos), o próprio Estado impede o questionamento da eficiência e adequação dos recursos discursivos (facetas das ações socioeducativas pretendidas, mas também representações do mundo social) disponíveis para a eliminação ou amenização dos erros sociais mencionados.

Desse modo, o ponto de entrada semiótico para a análise da ordem social não é a Resolução CD/FNDE nº 14/2008, que materializa o discurso pedagógico estatal oficial do agente recontextualizador oficial (SECADI), mas certas realizações (produções textuais) que materializam a voz e a mensagem dos agentes do contexto recontextualizador pedagógico (NEABs), isto é, corporificam o funcionamento do discurso pedagógico (e dos discursos instrucional e regulativo que ele articula) de que esses agentes dispõem para levarem a cabo as ações afirmativas de combate ao racismo e à desigualdade racial pretendidas pelo Estado.

3.2.2 Seleção de textos e categorias para análises

3.2.2.1 Composição do *corpus*

O modo de constituição do objeto de pesquisa e o ponto de entrada semiótico que divisamos determinam que os textos escolhidos realizem semioticamente a supressão ou marginalização da dimensão discursiva nas ações afirmativas promovidas pelo Estado para combate ao racismo e à desigualdade racial, mas, principalmente, ilustrem semioticamente a restrição (ou inconsistência) socioeducativa que isso causa às referidas ações afirmativas e, por conseguinte, às atividades de extensão e aos recursos discursivos voltados para elas.

Com efeito, no caso dos projetos de curso de extensão que integram os projetos educacionais constituintes do *corpus* desta pesquisa, partimos do princípio de que o objetivo precípua da sua elaboração tenha sido, em primeiro plano, as ações afirmativas. Essa suposição coloca a alocação de recursos financeiros como um propósito hierarquicamente secundário (Cf. FAIRCLOUGH, 2003), isso porque muitos desses projetos educacionais já existiam e alguns já haviam sido, inclusive, executados anteriormente, sem subsídios do programa UNIAFRO.

Assim, de acordo com o passo e com os procedimentos anteriores, os textos que analisaremos são projetos de curso de extensão elaborados por NEABs ou grupos correlatos como formas de ações afirmativas voltadas para o combate ao racismo e à desigualdade racial, alguns desses textos integram um projeto educacional mais amplo, do qual a dimensão extensionista que caracterizam é apenas uma parte, entretanto, todos foram, após submissão

de proposta à SECADI, selecionados para o programa UNIAFRO, em 2008, para serem financiados pelo Governo Federal.

O processo de coleta desenvolveu-se ao longo do primeiro semestre de 2009, período em que solicitamos junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) acesso aos vinte e sete (27) projetos mencionados. Entretanto, apenas nos foram fornecidos os endereços eletrônicos dos responsáveis pela elaboração de cada projeto, de modo que foi necessário contatá-los, via *e-mail* e, explicando nossos objetivos científicos, solicitar-lhes uma cópia do projeto educacional submetido à e aprovado pela SECADI.

Contudo, das vinte e sete universidades contatadas, somente quatorze (14) atenderam ao nosso pedido e forneceram os projetos em questão. Uma consequência disso é que somente quatro (4) das cinco regiões brasileiras estão representadas no *corpus* coletado, pois os responsáveis pelos três projetos oriundos da região norte do país e selecionados pelo programa UNIAFRO não responderam às nossas solicitações.

Ainda, dos quatorze projetos educacionais coletados, apenas sete (7) contemplavam, explicitamente, na proposta de plano de trabalho enviada à SECADI (ou pelo menos como parte dela) o caráter extensionista, porque o apoio fornecido pelo programa UNIAFRO destina-se (sem restrições) a projetos educacionais de formação inicial para graduandos de licenciaturas e de pedagogia e/ou projetos educacionais de formação continuada para professores da rede de ensino de educação básica, nas modalidades curso de aperfeiçoamento e/ou de extensão, e/ou de especialização; além de projetos de elaboração de materiais didáticos para o ensino básico.

Assim, pautados por tudo quanto foi exposto e por outros critérios de escolha que serão detalhados a seguir, chegamos a um *corpus* constituído por cinco (5) projetos educacionais¹⁷, que são agora apresentados.

O projeto de extensão “As competências para ensinar na escola das diferenças”, da Universidade Federal do Piauí, faz parte de um projeto educacional mais amplo que inclui, também, a proposta de um curso de especialização, esse projeto foi selecionado para integrar o *corpus* desta pesquisa não apenas em virtude de sua natureza extensionista, mas, sobretudo, porque é oriundo da instituição em que desenvolvemos nossas atividades profissionais, vínculo que gera a obrigação e a satisfação de lançarmos um olhar crítico sobre ele e, assim, darmos mais essa contribuição à comunidade acadêmica a que pertencemos.

¹⁷ Os cinco projetos educacionais podem ser consultados na íntegra, nos anexos.

O projeto de extensão “Curso à Distância de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras”, da Universidade Federal da Bahia, também integra o *corpus* da pesquisa e sua escolha se deve, em primeiro lugar, ao fato de que, somado ao projeto da Universidade Federal do Piauí, constituem o conjunto representativo da região nordeste. Além disso, pesam, aqui, também, ao menos duas outras constatações, a saber: a) o estado da Bahia possui a maior população negra do nordeste e do Brasil; e b) a Bahia é o estado nordestino, geograficamente, mais próximo da região sudeste.

O projeto de curso de extensão elaborado na Universidade Federal do Rio de Janeiro e intitulado “Oficina de Indicadores Sociais com Ênfase em Relações Raciais Para Professores da Rede de Ensino Fundamental no Estado do Rio de Janeiro”, além de possuir natureza puramente extensionista, foi escolhido para compor o *corpus* desta pesquisa em virtude de constituir o elemento representativo da região sudeste.

Por motivos similares aos mencionados no parágrafo anterior, o “Projeto de Formação Continuada em Estudos Étnico-Raciais: Educação, História e Linguagem”, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, representativo da região centro-oeste, integra, também, o *corpus* da pesquisa.

Por último, o projeto “Extensão em Educação das Relações Étnico-Raciais”, da Universidade Federal do Paraná, foi selecionado como o elemento representativo da região sul.

Ora, do modo como vemos, o caráter qualitativo desta pesquisa não nos parece comprometido pela ausência dos projetos educacionais produzidos por instituições da região norte do país ou pelo fato de apenas metade daqueles que nos foram fornecidos contemplarem a dimensão extensionista, pois acreditamos que o ponto principal da seleção dos textos foi atendido, ou seja, o respeito ao que é determinado pela forma transdisciplinar como o objeto de pesquisa foi constituído.

Por fim, cabe esclarecer que, para efeito de ordenação, as análises seguirão a sequência do desenvolvimento dos procedimentos que constituem os projetos de curso extensão, sendo a seleção destas pautada pelo objeto de pesquisa constituído. Dito de outra forma, o critério fundamental para a seleção e análise das partes dos projetos será a presença/ausência de representações e ações discursivas de atores sociais, sobretudo, daqueles que, nos projetos dos cursos de extensão, são representados como sendo os responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, bem como daqueles para quem os cursos foram pensados, ou seja, representações dos transmissores e adquirentes (terminologia utilizada por Bernstein e adotada nesta pesquisa).

Esse critério, a nosso ver, torna certas partes (objetivos, metodologia, avaliação) que remetem, mais claramente, à (inter)ação e às relações sociais entre transmissores e adquirentes, bem como às suas atividades de ensino-aprendizagem e ao discurso nessas atividades, mais relevantes que outras (conteúdos programáticos, referências), as quais, entretanto, remetendo, de algum modo, àqueles elementos das práticas e eventos sociais (Cf. FAIRCLOUGH, 2003, 2009), poderão ser analisadas.

3.2.2.2 Escolha das categorias para realizar as análises

As categorias para as análises pretendidas, nesta pesquisa, foram fornecidas pelos arcabouços teóricos linguístico, discursivo e sociológico utilizados na constituição transdisciplinar do objeto de pesquisa, os quais foram explicitados nas seções anteriores e no capítulo anterior.

De modo geral, as categorias sociológicas (voz, mensagem, *habitus*, agente, contexto/campo, regras, recursos) serão referidas a partir de uma categoria linguística unificadora (ator social) que, por sua vez, remeterá aquelas às categorias discursivas (discurso, gênero, texto, interdiscursividade, recontextualização) propostas por Fairclough (2009).

Assim, com a escolha das categorias necessárias para desenvolvermos as análises textuais (tanto interdiscursivas quanto linguísticas) completamos a apresentação da metodologia a ser utilizada, e podemos, no próximo capítulo, aplicar o instrumental analítico constituído ao *corpus* selecionado para, então, identificarmos os obstáculos à abordagem dos erros sociais em questão.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISES

As análises, em conformidade com a abordagem sugerida por Fairclough (2009), partirão do foco nas representações dos atores sociais (e na relação destas com as demais categorias mencionadas), visando explicitá-las nas relações dialéticas entre elementos das instâncias do processo social e, do mesmo modo, nas relações dialéticas entre cada uma destas.

4.1 Análise do projeto de curso de extensão da Universidade Federal do Piauí

A) Representação dos atores sociais no “Objetivo geral” (subseção dos “Objetivos do curso”)

“Fortalecer a institucionalização das atividades do NEAB – ÌFARADÁ [**ator social paciente da ação verbal e funcionalizado**], contribuindo para a implementação de políticas de ação afirmativa voltadas para a população afrodescendente no estado do Piauí [**ator social assimilado por coletivização e identificado por classificação (raça/etnicidade)**] por intermédio da formação de discentes, profissionais docentes e lideranças negras [**atores sociais associados; um deles identificado por classificação (raça/etnicidade)**] capacitados para intervir no processo de ensino dirigidas à implementação da Lei 10.639/2003, do Parecer CNE/CP 003/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004 e promovendo a permanência de discentes afrodescendentes [**atores sociais funcionalizados e identificados por classificação (raça/etnicidade)**].” (p.12)

➤ Análise dos modos de representação dos atores sociais nessa parte

Nessa parte, os modos de representação dos atores sociais colaboram para que o discurso pedagógico opere o discurso regulativo que cria o agente educacional (NEAB-ÌFARADÁ) responsável por instrumentalizar os atores (adquirentes) que intervirão no processo de ensino preconizado pela lei 10.639/03. Esse agente é, também, o principal beneficiado pelo objetivo geral do curso, porque é o ‘paciente’ (Finalidade) da ação de “fortalecer a institucionalização das atividades”. Ainda, esses modos de representação criam uma dicotomia (atores institucionalizados/atores não-institucionalizados) entre os adquirentes e o grupo social mais amplo a que eles também pertencem. Ou seja, “discentes, profissionais

docentes e lideranças negras’, uma vez associados, passam a constituir um grupo oposto à “população afrodescendente no estado do Piauí”, que, no entanto, de modo geral, engloba o primeiro.

Mais, para além da estabilidade e da relativa institucionalidade que caracteriza o grupo associado, este representa, também, uma articulação que existe, apenas, em função da ação afirmativa, da qual nem todos se beneficiarão igualmente. Isso não somente porque o grupo de adquirentes, além de heterogêneo, constitui aquilo que denomino ‘atores-instrumentos’ (atores sociais cuja ação é direcionada por outros visando à resolução de problemas sociais específicos), mas, sobretudo, porque apenas parte desses atores terá algum tipo de proveito maximizado institucionalmente (Cf. BOURDIEU, 1991) em razão de pertencerem, oficialmente, à instituição, pois os “discentes afrodescendentes” serão beneficiados pelo investimento em sua permanência.

Também, no que concerne, especificamente, aos atores sociais “lideranças negras”, substantivo abstrato que, simultaneamente, impersonaliza os membros de um dado grupo, encobrindo o papel social destes e fornecendo-lhes uma autoridade impessoal (Cf. Van LEEUWEN, 1996), o fato de estes atores sociais serem os únicos identificados por classificação em termos de raça/etnicidade, dentre os atores associados, gera uma identificação maior com “a população afrodescendente no estado do Piauí” (ator social exterior à instituição) que com os outros atores associados, neste caso, “discentes, profissionais docentes” (pertencentes à instituição), trazendo a dicotomia anteriormente mencionada para dentro do grupo de atores associados.

B) Representação dos atores sociais nos “Objetivos específicos” (subseção dos “Objetivos do curso”)

“- Fortalecer o desempenho acadêmico e a participação de estudantes afrodescendentes da Universidade Federal do Piauí no ÌFARADÁ [**atores sociais funcionalizados, assimilados por pluralidade¹⁸ e identificados por classificação (raça/etnicidade)**] como pesquisadores, lideranças negras [**atores sociais associados; um deles identificado por classificação (raça/etnicidade)**], contribuindo para o debate

¹⁸ Vale lembrar que, nesta pesquisa, o termo pluralidade refere-se a uma forma de assimilação por coletivização mediante um substantivo contável ou que denote um grupo de pessoas, logo a uma categoria linguística remissiva a um modo de representação dos atores sociais (Cf. Van LEEUWEN apud CALDAS-COULTHARD; COULTHARD, 1996).

permanente no tocante as questões do fortalecimento da lei 10.639/2003 nas instituições públicas do ensino no estado.

- Substanciar a discussão teórica [**atores sociais colocados em segundo plano por nominalização**] sobre a temática do negro [**ator social genericizado**] na sociedade brasileira [**ator social assimilado e identificado por classificação (origem)**], através de pesquisas e cursos de capacitação [**atores sociais colocados em segundo plano por nominalização**].

- Formar pesquisadores e profissionais da educação [**atores sociais pacientes da ação verbal, associados e funcionalizados**] na área da história e cultura africana e afrodescendente, de acordo com a Lei n.º 10.639/2003, do Parecer CNE/CP 003/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004.” (p.12)

➤ **Análise dos modos de representação dos atores sociais nessa parte**

No primeiro dos objetivos específicos, o modo de representação dos atores sociais produz, novamente, as categorias (ocupações e sujeitos), que pertencem oficialmente à instituição educacional e que serão instruídos no contexto recontextualizador, bem como as categorias (ocupações e sujeitos) em que esses atores serão transformados, nesse contexto, sempre marcados, também, pelo pertencimento étnico-racial que as representações constroem.

No segundo dos objetivos específicos, simultaneamente à colocação dos atores sociais (transmissores e adquirentes) em segundo plano, ocorre a representação genericizada de um ator social que remete a uma categoria étnico-racial, a qual constitui um aspecto do discurso instrucional, isto é, um conteúdo de um dado campo intelectual a ser recontextualizado e estudado pelos adquirentes, por meio de certas formas de ensino-aprendizagem (“pesquisas e cursos de capacitação”), que são, por sua vez, aspectos do discurso regulativo, determinante do modo como o referido conteúdo deve ser transmitido.

Já no terceiro objetivo específico, os atores sociais são triplamente representados, como a ‘Finalidade’ da ação de “Formar”, em relação a determinados conteúdos recontextualizados que constituem aspectos centrais do discurso instrucional de referência e, nesse sentido, totalmente controlado e regulado pelo poder simbólico do Estado. Como associados, unidos de forma estável, porque constituem duas categorias vinculadas ao mesmo campo intelectual e cuja existência decorre de uma regulação legal, logo, de um discurso regulativo. E como funcionalizados, porque caracterizam duas categorias (ocupações) que fazem parte da ‘classificação’ instituidora do discurso pedagógico.

C) Representação dos atores sociais na “Metodologia”

“A metodologia de avaliação acontecerá através do acompanhamento sistemático e contínuo pelo Coordenador e orientadores do projeto proposto [**atores sociais associados, funcionalizados e assimilados por pluralidade**] que subsidiarão e avaliarão todas as atividades realizadas pelos professores(as) [**atores sociais funcionalizados, assimilados por pluralidade e identificados por classificação (gênero)**] sempre discutindo e avaliando em conjunto nas reuniões, e também pelos relatórios, e desempenho de todos os participantes do curso de extensão [**atores sociais assimilados por pluralidade e funcionalizados**].” (p.12)

➤ Análise dos modos de representação dos atores sociais nessa parte

Nessa parte, certos atores sociais são representados por meio de uma associação consideravelmente estável e institucionalizada, a qual se edifica em torno do projeto e, portanto, restringe-se ao período de duração deste. Também, mediante funcionalização, são instaurados atores sociais (“Coordenador e orientadores do projeto proposto”) responsáveis por ações realizadas por outros atores sociais, que, representados por suas funções (“professores(as)”) e hierarquicamente subordinados aos primeiros, respondem pela transmissão de conteúdos aos adquirentes, por sua vez, representados como assimilados por pluralidade e funcionalizados (“todos os participantes do curso de extensão”). Representados desse modo, os atores sociais materializam as categorias (ocupações) do discurso pedagógico, sobretudo, em termos de classificação.

Cabe aqui comentar o fato de que, curiosamente, apenas os atores sociais responsáveis pela transmissão estão identificados por classificação de gênero. Essa distinção, a nosso ver, apenas revela que as questões referentes ao gênero, sendo também um aspecto das ações afirmativas implementadas pelo Estado, são, em certa medida, também consideradas.

D) Representação dos atores sociais em “Público alvo”

“A área de abrangência do projeto [**ator social impersonalizado por espacialização**] será o estado do Piauí. O projeto [**ator social impersonalizado por autonomização**] pretende beneficiar estudantes afrodescendentes da UFPI, pesquisadores, professores da Educação Básica e Educação Superior e lideranças negras [**atores sociais**”

pacientes da ação verbal, associados e funcionalizados; dois deles identificados por classificação (raça/etnicidade)].” (p.12)

➤ **Análise dos modos de representação dos atores sociais nessa parte**

A parte ‘Público alvo’ possui, inicialmente, representações que constroem a figura do agente recontextualizador (“NEAB-IFARADÁ”) impersonalizada pela objetivação mediante espacialização, processo que o remete ao lugar (“estado do Piauí”) diretamente relacionado tanto ao referido agente quanto à atividade de extensão que realizará, e por intermédio da autonomização, que ocorre pela referência ao texto (“O projeto”) produzido pelo ator social em função da atividade que realizará (curso de extensão).

Esse modo de representação, a um só tempo, confere força à atividade de extensão e acrescenta uma conotação positiva a ela (Cf. Van LEEUWEN, 1996), bem como coloca em segundo plano a identidade do agente recontextualizador e ressalta o produto de sua ação.

Também, aqui, há representações de atores sociais associados, isso em razão de configurarem o grupo ao qual se dirige a ‘Finalidade’ da ação do agente recontextualizador pedagógico. Esses atores sociais são, ainda, categorizados por funcionalização, processo que os caracteriza a partir de suas ocupações e identidades institucionais, e identificados por classificação, em termos de um pertencimento étnico-racial. Esses processos sócio-semânticos produzem a especificidade da ação afirmativa almejada, entretanto, apenas, no que concerne ao espaço e aos beneficiários.

E) Representação dos atores sociais em “Número de vagas”

“O curso terá um total de 50 vagas por módulo, voltadas para profissionais, pesquisadores, lideranças negras e professores [**atores sociais associados e funcionalizados; um deles identificado por classificação (raça/etnicidade)].” (p.12)**

➤ **Análise dos modos de representação dos atores sociais nessa parte**

Aqui, os atores sociais são representados, mais uma vez, por funcionalização, contudo, cabe destacar que as ocupações criam categorias de atores sociais anteriores à categoria adquirente, que os caracterizará no contexto recontextualizador pedagógico, situação que cria um isolamento e uma classificação fortes (Cf. BERNSTEIN, 1996), os quais

delimitam vozes (discursos) e estão pautados por relações de poder e por uma divisão do trabalho bastante específicas, fato que acontece, também, nas demais partes. Além disso, ocorre, novamente, a identificação por classificação em termos de raça/etnicidade, que diz respeito apenas a determinados atores sociais (‘lideranças negras’), fato concernente à dicotomia atores sociais institucionalizados / atores sociais não-institucionalizados, já referida e recorrente ao longo de todas as partes até aqui analisadas.

F) Representação dos atores sociais em “Critério de seleção”

“A seleção [atores sociais colocados em segundo plano por nominalização] dos candidatos [atores sociais funcionalizados e assimilados por pluralidade] ocorrerá através de análise [atores sociais colocados em segundo plano por nominalização] de Curriculum Vitae.” (p.12)

➤ **Análise dos modos de representação dos atores sociais nessa parte**

A primeira observação a ser feita sobre o modo de representação dos atores sociais, na parte “Critério de seleção”, refere-se ao fato de que os responsáveis por analisar o Curriculum Vitae dos candidatos e selecioná-los estão colocados em segundo plano, fornecendo uma maior proeminência aos “candidatos” e à categoria (posição ou ocupação) que eles constituem no discurso pedagógico.

Ainda, acerca dos atores sociais (“candidatos”) representados por meio de funcionalização nesta parte, destacamos o fato de que estes, em outras partes, são representados mediante o mesmo processo, porém categorizados por outras funções (estudantes afrodescendentes da UFPI, pesquisadores, professores da Educação Básica e Educação Superior e lideranças negras). Assim, uma vez que, na parte em questão, a forma de representação remete, tal como nas partes “Público alvo” e “Critérios de seleção”, a um momento que antecede o início e o desenvolvimento do curso, podemos dizer que essa parte, em certa medida, traz uma categoria e uma representação obrigatórias, necessárias para o acesso a outras categorias e representações dos atores sociais.

Além disso, categorizados por funcionalização, os atores sociais, por intermédio do substantivo contável “candidatos”, são, também, construídos por assimilação mediante pluralidade. Desse modo, categorizados e assimilados, os atores sociais são representados, mais uma vez, como membros de um grupo circunstancialmente homogeneizado, que terão

outras especificações representacionais (funções, classificações e associações) acrescidas, tão-somente, a partir e em função do processo educacional ao qual, apenas alguns deles, serão submetidos.

G) MÓDULO I: HISTÓRIA DOS AFRODESCENDENTES NO BRASIL

PROGRAMA DE CURSO

➤ Representação dos atores sociais nos “Objetivos”/ Módulo I

“Traçar um perfil **[atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinitiva]** da sociedade escravista brasileira **[ator social assimilado, personalizado e identificado por classificação (origem)]**, considerando **[atores sociais colocados em segundo plano mediante verbo não-finito de gerúndio]** suas determinações históricas.

Retratar, em linhas gerais, **[atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinitiva]** as condições de vida, trabalho e resistência dos trabalhadores negros escravizados **[atores sociais funcionalizados, identificados por classificação (raça/etnicidade) e apassivados]**.

Propiciar **[atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinitiva]** a professores **[atores sociais pacientes da ação verbal, funcionalizados e assimilados por pluralidade]** uma reciclagem do conhecimento, bem como da metodologia de ensino em História.” (p.13)

➤ Representação dos atores sociais na “Metodologia”/Módulo I

“Aulas expositivas com uso de recursos audiovisuais, leituras, discussão e construção de pequenos textos **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]**.” (p.14)

➤ Representação dos atores sociais em “Indicadores de acompanhamento e avaliação”/Módulo I

“Os aspectos a serem considerados **[atores sociais colocados em segundo plano mediante apagamento do agente da passiva]** durante o processo de desenvolvimento do

curso **[atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização]** para avaliação de aproveitamento dos participantes **[atores sociais funcionalizados e assimilados por pluralidade]**, são:

- Frequência **[atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização]** de 75% das aulas.
- Participação e pontualidade **[atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização]** nas tarefas.
- Atividades individuais **[atores sociais personalizados por meio de um adjetivo]** (leituras) e coletivas **[atores sociais personalizados por meio de um adjetivo]** (resumo, pesquisas e apresentações de grupo) **[atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização e apassivados]**.

Elaboração de relatório da disciplina **[atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização]** contemplando todos os conteúdos e tarefas desenvolvidas ou produção de um texto a partir de um tópico específico da disciplina **[atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização]**.” (p.14)

H) MÓDULO II: EDUCAÇÃO E LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

PROGRAMA DE CURSO

➤ Representação dos atores sociais nos “Objetivos”/ Módulo II

“GERAL

- Promover a formação de opiniões, atitudes e valores **[atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinitiva, nominalização e nomes de processo]** que eduquem os cidadãos **[atores sociais pacientes da ação verbal e sobredeterminados por inversão]** para a convivência étnico-racial;” (p.15)

“ESPECÍFICOS

- Promover a valorização **[atores sociais colocados em segundo plano por meio de oração infinitiva e nominalização]** da produção literária afro-brasileira e africana e a reflexão sobre conceitos e estereótipos **[atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização]** acerca da pessoa do negro **[ator social personalizado por substantivo e identificado por classificação (raça/etnicidade)]**;

- Possibilitar a releitura e a valorização **[atores sociais colocados em segundo plano por meio de oração infinitiva e nominalização]** da cultura, da história e da identidade africana **[personalização e identificação mediante classificação (raça/etnicidade)]** e dos afro-descendentes **[atores sociais personalizados por um substantivo e assimilados por pluralidade]**;

-Visibilizar **[atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinitiva]** os(as) escritores(as) afro-brasileiros(as) **[atores sociais pacientes da ação verbal, assimilados por pluralidade, identificados por funcionalização e por classificação (raça/etnicidade/gênero)]** que trazem contribuição significativa para a literatura brasileira.”
(p.15-6)

➤ **Representação dos atores sociais na “Metodologia”/Módulo II**

“O curso será desenvolvido **[atores sociais colocados em segundo plano mediante apagamento do agente da passiva]** através de atividades que possibilitem o confronto entre teoria e prática **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]** no decorrer de todo o processo. Deste modo, enfatizará os seguintes aspectos:

a)Teóricos: leituras, resenhas, produção de textos, discussões, exposições dialogadas **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]**;

b)Teórico-práticos: elaboração de seminários **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]**.

Os conteúdos desta disciplina serão trabalhados **[atores sociais colocados em segundo plano mediante apagamento do agente da passiva]** através de:

·exposição dialogada **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]**, tornando-se indispensável a leitura prévia dos textos referentes a cada unidade do programa **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]** .

·trabalhos individuais **[atores sociais personalizados por meio de um adjetivo]** ou em grupo, proporcionando a participação ativa do aluno **[ator social genericizado mediante substantivo no singular]**.

A concepção de ensino-aprendizagem **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]** será voltada **[atores sociais colocados em segundo plano**

mediante apagamento do agente da passiva] para a interação professor-aluno; aluno-professor, aluno-aluno **[atores sociais genericizados mediante substantivos no singular].”** (p.16)

➤ **Representação dos atores sociais em “Indicadores de acompanhamento e avaliação”/Módulo II**

“- Avaliação qualitativa **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]**, levando em conta **[atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização]** o interesse, a responsabilidade, o engajamento e a participação ativa do aluno **[ator social funcionalizado, apassivado e genericizado mediante substantivo no singular]** em sala. Avaliação quantitativa **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]**: dois trabalhos em sala – um oral, outro escrito e o trabalho final, compreendendo de uma análise crítica de textos literários afro-brasileiros **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização].”** (p.16)

I) MÓDULO III: EDUCAÇÃO E AFRICANIDADES BRASILEIRAS

PROGRAMA DE CURSO

➤ **Representação dos atores sociais nos “Objetivos”/ Módulo III**

“Introduzir os aspectos relevantes da história **[atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinitiva]** dos afrodescendentes **[atores sociais personalizados e assimilados por pluralidade]** no Brasil, tendo como ponto de partida a história africana **[atores sociais colocados em segundo plano mediante verbo não-finito de gerúndio]**. O curso pretende **[impersonalização mediante autonomização]** um novo enfoque que dê base aos estudos das relações interétnicas brasileiras sob a ótica dos descendentes **[atores sociais personalizados, assimilados por pluralidade e identificados mediante classificação (raça/etnicidade)]** de africanos **[atores sociais personalizados e assimilados por pluralidade]** e suas conseqüências para a educação **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]**. Tem como premissa a apresentação de uma nova conceituação histórica e cultural, distante das habituais, e ensejadora de novas reflexões **[atores sociais colocados em segundo plano mediante elipse e nominalização]**

sobre os papéis dos africanos [**atores sociais personalizados e assimilados por pluralidade**] e seus descendentes [**atores sociais personalizados, assimilados por pluralidade e apassivados por possessão**] na cultura e na sociedade brasileira [**atores sociais assimilados e identificados mediante classificação (origem)**]. Tem como finalidade a utilização deste enfoque nos aspectos da educação com vista a um ensino sem prejuízo para a construção [**atores sociais colocados em segundo plano mediante elipse e nominalização**] da identidade dos afrodescendentes [**personalização, identificação mediante classificação (raça/etnicidade) e assimilação por pluralidade**] (p.17).

➤ **Representação dos atores sociais na “Metodologia”/Módulo III**

“Os conteúdos desta disciplina serão trabalhados [**atores sociais colocados em segundo plano mediante apagamento do agente da passiva**] através de:

- exposição dialogada [**atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização**], tornando-se indispensável a leitura prévia dos textos referentes a cada unidade do programa [**atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização**].

- trabalhos individuais [**atores sociais personalizados por meio de um adjetivo**] ou em grupo, proporcionando a participação ativa do aluno [**ator social genericizado mediante substantivo no singular**].” (p.18)

➤ **Representação dos atores sociais em “Indicadores de acompanhamento e avaliação”/Módulo III**

“Os aspectos a serem considerados [**atores sociais colocados em segundo plano mediante apagamento do agente da passiva**] durante o processo de desenvolvimento do curso [**atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização**] para avaliação de aproveitamento dos participantes [**atores sociais funcionalizados e assimilados por pluralidade**], são:

- Frequência [**atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização**] de 75% das aulas.
- Participação e pontualidade [**atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização**] nas tarefas.

- Atividades individuais [**atores sociais personalizados por meio de um adjetivo**] (leituras) e coletivas (resumo, pesquisas e apresentações de grupo) [**atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização e apassivados**].
- Elaboração de relatório da disciplina [**atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização**] contemplando todos os conteúdos e tarefas desenvolvidas ou produção de um texto a partir de um tópico específico da disciplina [**atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização**].” (p.18)

J) MÓDULO IV: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

PROGRAMA DE CURSO

➤ Representação dos atores sociais nos “Objetivos”/ Módulo IV

“-Provocar [**atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinitiva**] reflexões críticas sobre o racismo à brasileira;

-Apresentar princípios e estratégias da Pedagogia Interétnica e de propostas pedagógicas multiculturais [**atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinitiva**], viabilizadoras da valorização da pluralidade cultural no âmbito da escola [**atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização**];

-Discutir sobre Práticas Pedagógicas, Currículo, Relações Interétnicas e formação [**atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinitiva**] de professores [**atores sociais funcionalizados e assimilados por pluralidade**] à partir da vivência pedagógica dos alunos/profissionais [**atores sociais funcionalizados e sobredeterminados por meio de inversão**], de situações-problemas escolares e de pesquisas realizadas sobre o Negro [**ator social genericizado por meio de singularidade**] e a Educação Escolar.” (p.20)

➤ Representação dos atores sociais na “Metodologia”/Módulo IV

“Este curso tem natureza teórica e teórico-prática e será ministrado [**ator social colocado em segundo plano mediante apagamento do agente da passiva**] através de aulas expositivas mistas com grupos de monitoração [**ator social assimilado**]. Para tanto, os grupos de no máximo cinco membros [**ator social assimilado**], devem realizar leituras prévias dos

textos básicos e preparar resumos a serem entregues a turma **[ator social assimilado]** com um dia de antecedência, para que sirvam de suportes às apresentações de cada sessão.

Os participantes **[atores sociais funcionalizados e assimilados por pluralidade]** de cada grupo **[ator social assimilado]** deverão coletar dados associados à temática em estudo, a fim de que possam enriquecer as exposições com elementos concretos de nossa realidade local, regional e nacional, proporcionando análises comparativas com outras realidades (internacionais), assim facilitando a produção final de um trabalho de conclusão **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]** desta disciplina. Portanto, deverão ser feitas **[ator social colocado em segundo plano mediante apagamento do agente da passiva]** pesquisas didáticas na Internet, em revistas científicas especializadas e/ou informativas, em jornais (do Brasil, Folha de São Paulo, Meio Norte...) em bibliotecas, escolas e demais instituições de nossa sociedade.” (p.21)

➤ **Representação dos atores sociais em “Indicadores de acompanhamento e avaliação”/Módulo IV**

“Os aspectos a serem considerados **[atores sociais colocados em segundo plano mediante apagamento do agente da passiva]** durante o processo de desenvolvimento do curso **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]** para avaliação de aproveitamento dos participantes **[atores sociais funcionalizados e assimilados por pluralidade]**, são:

- Frequência **[atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização]** de 75% das aulas.
- Participação e pontualidade **[atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização]** nas tarefas.
- Atividades individuais **[atores sociais personalizados por meio de um adjetivo]** (leituras) e coletivas (resumo, pesquisas e apresentações de grupo) **[atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização]**.

Elaboração de relatório da disciplina **[atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização]** contemplando todos os conteúdos e tarefas desenvolvidas ou produção de um texto a partir de um tópico específico da disciplina **[atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização]**.” (p.21)

K) MÓDULO V: EDUCAÇÃO, SOCIOLOGIA E AFRICANIDADES

PROGRAMA DE CURSO

➤ Representação dos atores sociais nos “Objetivos”/ Módulo V

“GERAL

Promover a observância do preconceito **[atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinitiva]** relacionado à população afrodescendente **[ator social assimilado e identificado por classificação (raça/etnicidade)]** no âmbito educacional/escolar e social; moldado pela história e pelos costumes e tradições, evidenciando os princípios da diversidade e do pluralismo étnico racial brasileiro **[atores sociais colocados em segundo plano mediante verbo não-finito de gerúndio]**, de modo que facilite o desenvolvimento do processo de transformação da mentalidade social preconceituosa com relação a côr (sic) da pele **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]**, permitindo assim a construção de uma auto-imagem nacional real **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]** acerca de nossa condição afro-brasileira **[atores sociais personalizados e identificados mediante classificação (raça/etnicidade)]**.” (p.23)

“ESPECÍFICOS

- Analisar criticamente a memória negra no do Brasil **[atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinitiva]**, evidenciando-se os motivos **[ator social colocado em segundo plano mediante verbo não-finito de gerúndio]** pelos quais a população brasileira **[ator social assimilado e identificado por classificação (origem)]** assimilou o processo de “embranquecimento” (como o instituído “normal” em que afro-descendentes/mestiços **[atores sociais personalizados e assimilados por pluralidade]** submeteram-se a tal idéia) e ao mesmo tempo levantando estratégias de políticas pedagógicas afirmativas para a valorização **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]** das identidades étnico-raciais **[personalização, identificação mediante classificação (raça/etnicidade) e assimilação por pluralidade]**, a partir da educação escolar.
- Estimular o questionamento e a investigação sobre as fronteiras étnico-raciais da cultura afro-brasileira **[atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinitiva e nominalização]**, relacionando-as com o processo educacional vigente e com o desenvolvimento econômico-democrático do país, através de discussões e debates guiados por

textos básicos **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]** para que os profissionais da educação/participantes **[atores sociais funcionalizados, assimilados por pluralidade e sobredeterminados por inversão]** possam sistematizar novas idéias e novas posturas diante da referida problemática.

- Reconhecer as atitudes discriminatórias cultivadas pela mídia (mídia eletrônica: televisão, Internet, CD e cinema; e mídia impressa: revista, jornais e livros) **[atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinitiva]**, entendendo-a como uma extensão dos espaços das relações que interpelam a construção educacional **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]** das identidades étnico-raciais/culturais **[personalização, identificação mediante classificação (raça/etnicidade) e assimilação por pluralidade]**, para tanto, trabalharemos **[atores sociais personalizados mediante desinência verbal]** com vídeo-filmes, novelas de televisão/obras literárias, sites, letras de música...., a propósito do reforço à resistência cultural e luta **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]** por uma educação em que os afro-descendentes **[atores sociais personalizados e assimilados por pluralidade]** tenham uma representação positiva.” (p.23-4)

➤ **Representação dos atores sociais na “Metodologia”/Módulo V**

“Os conteúdos desta disciplina serão trabalhados **[ator social colocado em segundo plano mediante apagamento do agente da passiva]** através de:

- exposição dialogada **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]**, tornando-se indispensável a leitura prévia dos textos referentes a cada unidade do programa **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]**.

- trabalhos individuais **[atores sociais personalizados por meio de um adjetivo]** ou em grupo **[ator social assimilado]**, proporcionando a participação ativa do aluno **[ator social genericizado por substantivo singular]**.” (p.24)

➤ **Representação dos atores sociais em “Indicadores de acompanhamento e avaliação”/Módulo V**

“Os aspectos a serem considerados **[ator social colocado em segundo plano mediante apagamento do agente da passiva]** durante o processo de desenvolvimento do

curso **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]** para avaliação de aproveitamento dos participantes **[atores sociais funcionalizados e assimilados por pluralidade]**, são:

- Frequência **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]** de 75% das aulas.
- Participação e pontualidade **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]** nas tarefas.
- Atividades individuais **[atores sociais personalizados por meio de um adjetivo]** (leituras) e coletivas (resumo, pesquisas e apresentações de grupo) **[atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização e apassivados]**.
- Elaboração de relatório da disciplina **[atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização]** contemplando todos os conteúdos e tarefas desenvolvidas ou produção de um texto a partir de um tópico específico da disciplina **[atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização]**.” (p.24)

L) MÓDULO VI: AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS NA DIÁSPORA BRASILEIRA

PROGRAMA DE CURSO

➤ Representação dos atores sociais nos “Objetivos”/ Módulo VI

“GERAL

Analisar o processo de construção do imaginário brasileiro **[atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinitiva e nominalização]** acerca das religiões de matriz africana visando a desmistificação e conseqüente valorização destas **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]** como elemento importante na cultura brasileira.” (p.26)

“ESPECÍFICOS

- Sensibilizar **[atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinitiva]** os discentes **[atores sociais como pacientes da ação verbal, funcionalizados e assimilados por pluralidade]** acerca da importância das religiões de matriz africana, estimulando assim, o respeito e a valorização **[atores sociais colocados em segundo plano**

mediante nominalização] destas como expressões formadoras da cultura afro-brasileira;” (p.26)

- Apontar novas possibilidades de abordagens das religiões de matriz africana **[atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinitiva e nominalização]** nos currículos escolares do ensino público e privado.

➤ **Representação dos atores sociais na “Metodologia”/Módulo VI**

“Os conteúdos desta disciplina serão trabalhados **[ator social colocado em segundo plano mediante apagamento do agente da passiva]** através de:

. exposição dialogada **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]**, tornando-se indispensável à leitura prévia dos textos referentes a cada unidade do programa **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]**.

. trabalhos individuais **[atores sociais personalizados por meio de um adjetivo]** ou em grupo **[ator social assimilado]**, proporcionando a participação ativa do aluno **[ator social genericizado por substantivo singular].”** (p.26)

➤ **Representação dos atores sociais em “Indicadores de acompanhamento e avaliação”/Módulo VI**

“Os aspectos a serem considerados **[ator social colocado em segundo plano mediante apagamento do agente da passiva]** durante o processo de desenvolvimento do curso **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]** para avaliação de aproveitamento dos participantes **[atores sociais funcionalizados e assimilados por pluralidade]**, são:

- Frequência **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]** de 75% das aulas.
- Participação e pontualidade **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]** nas tarefas.
- Atividades individuais **[atores sociais personalizados por meio de um adjetivo]** (leituras) e coletivas (resumo, pesquisas e apresentações de grupo) **[atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização e apassivados]**.

- Elaboração de relatório da disciplina **[atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização]** contemplando todos os conteúdos e tarefas desenvolvidas ou produção de um texto a partir de um tópico específico da disciplina **[atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização].**” (p.27)

M) MÓDULO VII: CULTURA AFRODESCENDENTE PROGRAMA DE CURSO

➤ Representação dos atores sociais nos “Objetivos”/ Módulo VII

“GERAL

A partir de um (sic) mitologia africana mostrar os desdobramentos **[atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinitiva e nominalização]** afrodescendentes **[ator social personalizado mediante um adjetivo e assimilado por meio de pluralidade]** na educação brasileira.” (p.28)

“ESPECÍFICOS

- Analisar criticamente os mitos africanos **[atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinitiva]**, evidenciando-se os motivos **[atores sociais colocados em segundo plano mediante verbo não-finito de gerúndio]** pelos quais a população brasileira **[ator social assimilado e identificado por meio de classificação (origem)]** assimilou o processo de “embranquecimento” (como o instituído “normal” em que afro-descendentes/mestiços submeteram-se a tal idéia) e ao mesmo tempo levantando estratégias de políticas pedagógicas afirmativas para a valorização **[ator social colocado em segundo plano mediante nominalização]** das identidades étnico-raciais **[personalização, identificação mediante classificação (raça/etnicidade) e assimilação por meio de pluralidade]**, a partir da educação escolar.

- Estimular o questionamento e a investigação **[atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinitiva e nominalização]** sobre as fronteiras étnico-raciais da cultura e religião afrobrasileira, relacionando-as com o processo educacional vigente, através de discussões e debates guiados por textos básicos **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]** para que os profissionais da educação/participantes **[atores sociais funcionalizados, assimilados por pluralidade e**

sobredeterminados por inversão] possam sistematizar novas idéias e novas posturas diante da referida problemática.” (p.28)

➤ **Representação dos atores sociais na “Metodologia”/Módulo VII**

“Dialogia fenomenológica (retorno às coisas mesmas através do diálogo) **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]**. Levar em conta o conhecimento **[atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinitiva]** dos educandos **[atores sociais funcionalizados e assimilados por meio de pluralidade]** na tentativa de buscar uma compreensão filosofante, abrindo mão da autoridade **[atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinitiva e nominalização]** do educador **[ator social funcionalizado]** sempre que possível para poder dialogar **[atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinitiva]** com o educando **[ator social funcionalizado]**.” (p.28)

➤ **Representação dos atores sociais em “Indicadores de acompanhamento e avaliação”/Módulo VII**

“Os aspectos a serem considerados **[ator social colocado em segundo plano mediante apagamento do agente da passiva]** durante o processo de desenvolvimento do curso **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]** para avaliação de aproveitamento dos participantes **[atores sociais funcionalizados e assimilados por pluralidade]**, são:

- Frequência **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]** de 75% das aulas.
- Participação e pontualidade **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]** nas tarefas.
- Atividades individuais **[atores sociais personalizados por meio de um adjetivo]** (leituras) e coletivas (resumo, pesquisas e apresentações de grupo) **[atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização e apassivados]**.
- Elaboração de relatório da disciplina **[atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização]** contemplando todos os conteúdos e tarefas desenvolvidas ou

produção de um texto a partir de um tópico específico da disciplina **[atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização].**” (p.28-9)

N) MÓDULO VIII: CONHECENDO A ÁFRICA¹⁹

PROGRAMA DE CURSO

➤ Representação dos atores sociais nos “Objetivos”/ Módulo VIII

“GERAL

Discutir Idéias e perspectivas diversas sobre as realidades sociais, culturais, políticas, econômicas, e históricas do continente africano **[atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinitiva]** a fim de estimular discussões e reflexões em torno das africanidades e da afrodescendência brasileira **[atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinita e nominalização].**” (p.30)

“ESPECÍFICOS

Apresentar e discutir conhecimentos **[atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinita e nominalização]** acerca da História da África antes dos Europeus **[atores sociais personalizados e assimilados por meio de pluralidade].**

Apresentar e discutir conhecimentos **[atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinita e nominalização]** acerca da África com os europeus **[atores sociais personalizados e assimilados por meio de pluralidade]**

Apresentar e discutir conhecimentos **[atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinita e nominalização]** acerca África com “pós-europeus **[atores sociais personalizados e assimilados por meio de pluralidade]”**” (p.30)

➤ Representação dos atores sociais na “Metodologia”/Módulo VIII

“Os conteúdos desta disciplina serão trabalhados **[atores sociais colocados em segundo plano mediante apagamento do agente da passiva]** através de:

¹⁹ Este módulo está identificado no projeto como MÓDULO VII, entretanto, em razão de já haver um módulo com essa identificação, acreditamos que tenha havido um erro de identificação, de modo que este seria o MÓDULO VIII, motivo pelo qual assim o identificamos.

· exposição dialogada **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]**, tornando-se indispensável a leitura prévia dos textos referentes a cada unidade do programa **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]**.

· trabalhos individuais **[atores sociais personalizados por meio de um adjetivo]** ou em grupo **[ator social assimilado]**, proporcionando a participação ativa do aluno **[ator social genericizado por substantivo singular]**.” (p.30)

➤ **Representação dos atores sociais em “Indicadores de acompanhamento e avaliação”/Módulo VIII**

“Os aspectos a serem considerados **[ator social colocado em segundo plano mediante apagamento do agente da passiva]** durante o processo de desenvolvimento do curso **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]** para avaliação de aproveitamento dos participantes **[atores sociais funcionalizados e assimilados por pluralidade]**, são:

- Frequência **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]** de 75% das aulas.
- Participação e pontualidade **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]** nas tarefas.
- Atividades individuais **[atores sociais personalizados por meio de um adjetivo]** (leituras) e coletivas (resumo, pesquisas e apresentações de grupo) **[atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização e apassivados]**.

Elaboração de relatório da disciplina **[atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização]** contemplando todos os conteúdos e tarefas desenvolvidas ou produção de um texto a partir de um tópico específico da disciplina **[atores sociais colocados em segundo plano por meio de nominalização]**.” (p.31)

➤ **Análise dos modos de representação dos atores sociais nos “Objetivos” dos módulos**

Na seção “Objetivos”, nos módulos das atividades que compõem o curso de extensão, os atores sociais, de modo geral, estão colocados em segundo plano mediante oração infinitiva, mas, igualmente, assimilados, personalizados e identificados por

classificação como em “Traçar um perfil da sociedade escravista brasileira [...]” (MÓDULO I, p.13), modos que possibilitam que o conteúdo do discurso instrucional seja construído e ressaltado. Esse processo é reforçado pela funcionalização, classificação e apassivação de certos atores sociais que, a exemplo do que acontece em “Retratar, em linhas gerais, as condições de vida, trabalho e resistência dos trabalhadores negros escravizados” (MÓDULO I, p.13), remetem a certas coordenadas espaço-temporais constituintes do conteúdo a ser transmitido.

Os atores sociais são referidos, ainda, como a ‘Finalidade’ de uma ação verbal (“Propiciar a professores uma reciclagem do conhecimento [...]” (MÓDULO I, p.13)) que coloca os transmissores em segundo plano e, simultaneamente, instala os adquirentes na posição de pacientes, logo, desprovidos da condição para agir, característica que justifica o modo de funcionamento do discurso pedagógico.

Esses atores sociais (“professores”) configuram-se como aqueles que devem e podem obter determinadas competências especializadas, porque são reconhecidos como os transmissores legítimos do contexto secundário (espaço da reprodução do discurso educacional).

Ainda, como o discurso instrucional está embutido em um discurso regulativo (Cf. BERNSTEIN, 1996), essa forma de representação dos atores sociais favorece que o discurso pedagógico (princípio subjacente de ordenamento) condense esses dois discursos, fundindo ordem e competência de maneira indissolúvel.

No Módulo II, referente ao objetivo geral da disciplina ‘Educação e literatura afro-brasileira’, os atores sociais responsáveis pela transmissão do conteúdo e os adquirentes estão colocados em segundo plano, sobretudo, por meio de nominalização (“Promover a formação de opiniões, atitudes e valores que eduquem os cidadãos para a convivência étnico-racial;”) (p.15).

Essa forma de serem representados faz com que os atores sociais do curso de extensão sequer apareçam como a “Finalidade” da ação verbal “Promover”, dando lugar a um conjunto de substantivos abstratos (“formação de opiniões”, “atitudes”, “valores”) desvinculados dos referidos atores sociais. Por outro lado, os atores sociais da oração encaixada (“cidadãos) são representados como a “Finalidade” da ação verbal (“eduquem”). Esses atores sociais, também, são representados como um grupo social cujos membros são sobredeterminados por inversão, isto é, configuram-se como adquirentes (aqueles que precisam de certo tipo de educação) e, ao mesmo tempo, como já possuidores dos atributos da cidadania (“cidadãos”).

Essas observações, a nosso ver, remetem à já mencionada dicotomia atores institucionalizados/atores não-institucionalizados, porque os modos de representação dos atores sociais sugerem que “os cidadãos” aos quais se destinam as “opiniões”, “atitudes” e “valores” a serem formadas não são os adquirentes, neste caso, os agentes do contexto secundário, isto é, os(as) professores(as) da educação básica que frequentarão o curso de extensão.

No primeiro dos objetivos específicos do Módulo II, mais uma vez, os transmissores e adquirentes são colocados em segundo plano (“Promover a valorização da produção literária afro-brasileira e africana e a reflexão sobre conceitos e estereótipos acerca da pessoa do negro”) (p.15-6) e, assim, têm suas ações encobertas, o mesmo ocorrendo com os atores sociais que se ocupam da atividade literária. Em contrapartida, ganham proeminência as representações remissivas às características étnico-raciais do produto dessa atividade. O aspecto que destacamos, aqui, entretanto, é a presença do substantivo “pessoa” como parte da representação de um ator social personalizado e identificado por classificação étnico-racial (“pessoa do negro”), e o fazemos porque essa representação, dentre tantas até aqui constatadas, é a única que, a nosso ver, possui um elemento lexical que remete à dimensão humana real.

No segundo objetivo específico do segundo Módulo II, assim como no primeiro, ocorre a colocação dos transmissores e adquirentes em segundo plano (“Possibilitar a releitura e a valorização da cultura, da história e da identidade africana e dos afro-descendentes;” (p.16)). Ainda, a representação a partir de um adjetivo (“identidade africana”) possuidor do traço semântico [+ humano], que, todavia, refere-se, também, a uma temática (conteúdo) do discurso instrucional. Essa remissão ao discurso instrucional é igualmente possibilitada pela representação de atores sociais mediante um item lexical (“afro-descendentes”) que integra três processos representacionais: a personalização, a classificação e a assimilação.

Por fim, no terceiro objetivo específico do Módulo II, o fato de que, novamente, transmissores e adquirentes estão colocados em segundo plano (“Visibilizar os(as) escritores(as) afro-brasileiros(as) que trazem contribuição significativa para a literatura brasileira.” (p.16)) favorece que apenas os atores sociais ligados à atividade literária (“os(as) escritores(as) afro-brasileiros(as)”) estejam representados. Entretanto, as representações são, sobretudo, um modo de constituir um dado conteúdo e, assim, mais uma vez, possibilitar o funcionamento do discurso instrucional. Esse conteúdo é legitimado, ainda, porque aumenta o capital cultural (Cf. BOURDIEU, 1991) de um campo intelectual específico, a “literatura brasileira”.

A colocação dos adquirentes e transmissores em segundo plano (“Introduzir os aspectos relevantes da história dos afrodescendentes no Brasil, tendo como ponto de partida a história africana.” (MÓDULO III, p.17)) propicia, de um lado, o destaque de atores sociais que, personalizados e assimilados, constituem o conteúdo do discurso instrucional, e, de outro, possibilita a ênfase no modo de funcionamento desse discurso (“aspectos relevantes da história dos afrodescendentes no Brasil”), que seleciona e recontextualiza os conhecimentos que serão tornados conteúdo.

Nesse sentido, nos objetivos do módulo “Educação e africanidades brasileiras”, representações apassivadas dos atores sociais (“O curso pretende um novo enfoque que dê base aos estudos das relações interétnicas brasileiras sob a ótica dos descendentes de africanos e suas conseqüências para a educação.”) remetem a categorias sociais que se configuram, principalmente, como conteúdos temáticos dissociados das ações dos transmissores e dos adquirentes, que se encontram impersonalizados mediante autonomização (“O curso pretende um novo enfoque [...]”). Assim, as representações dos atores sociais são afastadas das ações e, portanto, da dimensão humana real.

No Módulo IV, como nos anteriores, destacamos, na seção “Objetivos, a presença de representações que colocam adquirentes e transmissores em segundo plano, fato que relacionamos à predominância do discurso regulativo, cujas regras de enquadramento e de realização remetem, por seu turno, aos recursos discursivos e às produções textuais que eles possibilitam e controlam.

Entretanto, gostaríamos, aqui, de chamar a atenção para outras ocorrências de formas de representação dos atores sociais:

“Discutir sobre Práticas Pedagógicas, Currículo, Relações Interétnicas e formação de professores à partir da vivência pedagógica dos alunos/profissionais, de situações-problemas escolares e de pesquisas realizadas sobre o *Negro* e a Educação Escolar.” (MÓDULO IV, p.20)

Essas representações destoam da colocação em segundo plano, seja porque constroem os adquirentes considerando realidades distintas de atuação (“alunos/profissionais”), seja em razão da temática (“Negro”) que o ator social representa, ou da remissão à ocupação específica (“professores”) dos adquirentes, ou pelo menos de parte deles, na sociedade.

No que concerne às realidades distintas de atuação representadas pela funcionalização dos atores sociais (“alunos/profissionais”, “professores”), podemos afirmar que estas se referem a categorias sociais circunscritas ao contexto pedagógico oficial e, portanto, estão submetidas às regras discursivas que regulam e legitimam o modo de comunicação no interior deste contexto.

No que se refere à representação do ator social enquanto uma temática específica (“negro”), podemos alegar que ocorre a constituição de um sujeito sociológico (ou sociologizado), isto é, também restrito ao contexto recontextualizador pedagógico, pois configura um conhecimento tornado conteúdo pelo agente desse contexto, em função das relações sociais e de poder constituídas nesse espaço.

No que concerne aos objetivos gerais, a colocação dos atores sociais em segundo plano (“Promover a observância do preconceito relacionado à população afrodescendente no âmbito educacional/escolar e social [...]”, (MÓDULO V, p.23)) pode ser considerada um aspecto linguístico da ordem de discurso responsável pela regulação do gênero projeto de curso de extensão, porque esse modo de representação, articulado à assimilação, à personalização e à classificação dos atores sociais (“[...] a construção de uma auto-imagem nacional real acerca de nossa condição afro-brasileira [...]”, (MÓDULO V, p.23)), no discurso instrucional, determina como devem ser recontextualizadas determinadas categorias sociológicas, isto é, que sejam (re)construídas em função dos contextos recontextualizadores pedagógico e oficial. Isso propicia que o objetivo da atividade restrinja-se apenas aos adquirentes e transmissores, porque a inferência delimita-se aos atores e aos contextos em questão.

Em relação aos objetivos específicos, a sua amplitude é restringida por meio de modos de representação (já analisados em outros módulos) que criam atores sociais circunscritos à atividade e ao contexto pedagógico em que ela é desenvolvida.

Assim, se de um lado, os atores sociais colocados em segundo plano favorece um considerável encobrimento de adquirentes e transmissores, de outro lado, novamente, os processos de personalização, assimilação e classificação colaboram para a proeminência de atores sociais que constituem categorias sociológicas tornadas conteúdos (“população brasileira”, “afro-descendentes/mestiços”, “identidades étnico-raciais”, “identidades étnico-raciais/culturais”, “afro-descendentes”) (MÓDULO V, p.23-4).

Ainda, as escassas representações funcionalizadas e personalizadas dos adquirentes e transmissores (“profissionais da educação/participantes”, “trabalharemos”,

(p.23-4)) são suficientes para limitar os objetivos da atividade aos atores sociais pertencentes ao contexto recontextualizador pedagógico.

Colocados em segundo plano os atores sociais dão lugar a ações e processos (“Analisar o processo de construção do imaginário brasileiro acerca das religiões de matriz africana visando a desmistificação e conseqüente valorização destas [...]”, (MÓDULO VI, p.26)), que caracterizam o princípio recontextualizador inerente ao discurso pedagógico. Dito de outra forma, ocorre a deslocação e relocação de um discurso original (“religiões de matriz africana”), que é transformado de uma prática real em uma prática imaginária, isto é, a focalização e a reordenação seletiva eliminam a base social da prática de onde o discurso recontextualizado provém.

Assim, não apenas transmissores e adquirentes estão excluídos da seção, mas, nesse caso, sobretudo os atores sociais do discurso das religiões de matriz africana.

Nesse sentido, embora, predominantemente, os atores sociais estejam colocados em segundo plano, há ocorrências em que estes, mais especificamente os adquirentes, estão representados por meio de funcionalização e assimilação por pluralidade, a exemplo do que ocorre em “Sensibilizar os discentes acerca da importância das religiões de matriz africana [...]”, (MÓDULO VI, p.26). Esse tipo de ocorrência possibilita, sob outro ponto de vista, tecer algumas observações, neste caso, sobre a regulação moral da relação estabelecida entre transmissores e adquirentes (regras de ordem, relação e identidade), a qual é anterior à transmissão das competências e uma condição para a própria transmissão (Cf. BERNSTEIN, 1996).

Ora, na medida em que essa ordem moral submete-se ao princípio recontextualizador, ela própria é (re)significada, ou seja, não apenas a seleção do conteúdo é regulada, mas a teoria de instrução (ensino-aprendizagem) das quais derivam as regras de instrução também o são.

Essas alegações são corroboradas pelo fato de os adquirentes estarem representados como pacientes (Finalidade) da ação verbal “Sensibilizar”, no que tange às religiões de matriz africana, as quais envolvem, na dimensão humana real, aspectos relativos à crença e à experiência pessoal e grupal que envolvem essas (e quaisquer outras) religiões e, portanto, estão além de um simples processo de sensibilização.

Podemos, então, afirmar que, na seção “Objetivos” (gerais e específicos, em todos os módulos), os modos de representação dos atores sociais e/ou a exclusão destes propiciam que os adquirentes e transmissores sejam referidos como circunscritos ao contexto recontextualizador pedagógico como em “[...] textos básicos para que os profissionais da

educação/participantes possam sistematizar novas idéias e novas posturas [...], (MÓDULO VII, p.28)”, onde os primeiros são construídos por meio de sobredeterminação invertida.

Mas, também, possibilitam constituir a voz (discurso) do agente do referido contexto (NEAB) por meio da mensagem (uso das regras discursivas) que o agente do contexto recontextualizador oficial (SECADI) exige para a legitimação das atividades do primeiro e das próprias práticas sociais que ambos integram, isto é, ressaltando as ações planejadas por transmissores e esperadas de adquirentes (“Discutir Idéias e perspectivas diversas [...]”, “[...] estimular discussões e reflexões em torno das africanidades e da afrodescendência brasileira [...]”, “Apresentar e discutir conhecimentos [...]”, (MÓDULO VIII, p.30)).

➤ **Análise dos modos de representação dos atores sociais na “Metodologia” em todos os módulos**

O fato de adquirentes e transmissores, nessa seção, em todos os módulos, serem, predominantemente, colocados em segundo plano, ou, quando muito, aparecerem genericizados pode ser explicado pela predominância do discurso regulativo (Cf. BERNSTEIN, 1996), aspecto que diz respeito à afirmação de que esse discurso é, em si, uma pré-condição demandada para qualquer discurso pedagógico, pois envolve regras de ordem, relação e identidade no discurso instrucional, isto é, refere-se a um princípio moral que pauta o “o quê” por meio do “como”. Disso decorre o predomínio do geral sobre o particular, dos métodos e técnicas sobre os conteúdos, do conhecimento sobre a competência.

Mas pode, igualmente, ser explicado pela ordem de discurso (Cf. CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003, 2009), isto é, pelo controle exercido sobre a variação da dimensão linguística das práticas sociais, ou seja, tanto como uma característica do gênero projeto de curso de extensão, que demanda a proeminência do discurso regulativo como um indício de legitimidade e como uma condição para a legitimação, quanto um aspecto da rede de práticas sociais e das relações sociais e de poder que geram uma determinada ordem de discurso.

Essas explicações remetem, de um lado, às vozes de determinadas categorias sociais (discursos, ocupações, agentes), isto é, regras discursivas, e às mensagens, usos contextuais dessas regras, e, de outro lado, aos recursos discursivos que essas vozes e mensagens configuram (Cf. BERNSTEIN, 1996).

No Módulo III, temos um exemplo das alegações acima, isto é, adquirentes e transmissores colocados em segundo plano, e representados por meio de personalização adjetivada e genericização mediante singularidade (“trabalhos individuais ou em grupo, proporcionando a participação ativa do aluno”, (p.18)).

Esses modos de representação, a nosso ver, são aspectos do funcionamento do discurso regulativo e das regras discursivas, assim como de determinada ordem de discurso e de um gênero discursivo específico.

Contudo, podemos, ainda, remeter essas constatações ao modo como o discurso pedagógico oficial, ao criar determinadas categorias sociais circunscritas a certos contextos e atividades, legitimadas por relações sociais e de poder específicas, gera, também, as condições para suprimir ou marginalizar categorias externas a essa esfera social. Isso porque a regulação é sempre acompanhada de uma seleção de realidades, ou melhor, de determinadas dimensões destas.

Assim, a mesma legitimidade que, na proposta de curso de extensão, permite que os adquirentes e transmissores possam ser afastados de recursos discursivos específicos das atividades e contextos pedagógicos (“exposição dialogada, tornando-se indispensável a leitura prévia dos textos referentes a cada unidade do programa.” (MÓDULO III, p.18), ou representados como vinculados lexical e semanticamente a instâncias que pressupõem o discurso (“trabalho”, “participação”), também impede a presença de certos atores sociais.

Embora a colocação em segundo plano dos adquirentes e transmissores seja um dos aspectos do discurso regulativo que ordena as relações sociais e as formas de transmissão dos conteúdos, há, ainda, formas de representação igualmente responsáveis pela instauração do referido discurso. Referimo-nos à assimilação dos atores sociais (“[...] será ministrado através de aulas expositivas mistas com grupos de monitoração.”, “[...] preparar resumos a serem entregues a turma [...]”, (MÓDULO IV, p.21)), neste caso, em especial, os adquirentes, os quais, assim referidos, representam, sobretudo, uma metodologia, isto é, uma forma de transmissão de conteúdos calcada em atividades coletivas, que requerem a interação constante entre esses atores sociais.

A representação dos adquirentes mediante assimilação, articulada à funcionalização destes (“Os participantes de cada grupo deverão coletar dados associados à temática em estudo [...]”, (MÓDULO IV, p.21)), integra o dispositivo discursivo pedagógico oficial e, na subseção “Metodologia”, em todos os módulos, constrói os atores sociais

mencionados como categorias didático-pedagógicas, que são legitimadas tanto pelo contexto onde são utilizadas quanto pelos próprios atores sociais envolvidos.

A colocação de adquirentes e transmissores em segundo plano propicia o destaque do discurso instrucional (“Os conteúdos desta disciplina serão trabalhados através de:”, “[...] leitura prévia dos textos referentes a cada unidade do programa.” (MÓDULO V, p.24), relativo às competências especializadas a serem transmitidas, mas, também, possibilita ressaltar o discurso regulativo, produtor da ordem e da relação especializada, isto é, das formas de instrução (“exposição dialogada”, “leitura prévia dos textos”, “trabalhos individuais”, “participação ativa” (MÓDULO V, p.24)) e, principalmente, as identidades especializadas (“aluno”) que criam (sobretudo mediante inferência) as categorias do discurso pedagógico. Além disso, esses modos de representação dos atores sociais são típicos do gênero projeto de curso de extensão.

Assim, o fato de os atores sociais estarem colocados em segundo plano remete, também, à ordem de discurso, porque coloca em evidência uma forma de controle social sobre a variação linguística do gênero projeto de curso de extensão ou, se preferirmos, sobre um recurso discursivo utilizado nas ações afirmativas de combate ao racismo e à desigualdade racial.

Nesse sentido, colocar os atores sociais em segundo plano, bem como representá-los indiretamente personalizados (“trabalhos individuais”) e/ou genericizados (“aluno”) revela-se, conforme observamos ao longo das análises da seção “Metodologia” (mas igualmente nos “Objetivos”), em todos os módulos, como uma forma de legitimar os modos discursivos de (inter)agir nas práticas sociais em questão e de se constituir os aspectos do mundo social a que estas pertencem.

Entretanto, como já tivemos oportunidade de alegar, esse modo de legitimação implica, também (e principalmente), uma expurgação (legitimada pela ordem de discurso) da dimensão humana real dos atores sociais, no projeto de curso de extensão. Essa eliminação, a nosso ver, favorece circunscrever as representações dos atores sociais, em termos discursivos, ao contexto pedagógico e, assim, afastar do texto a dimensão discursiva mais próxima da dimensão mencionada.

➤ **Análise dos modos de representação dos atores sociais em “Indicadores de acompanhamento e avaliação” nos módulos**

Na seção “Indicadores de acompanhamento e avaliação”, em todos os módulos analisados, assim como nas outras seções já analisadas, os atores sociais são, principalmente, excluídos, ou melhor, colocados em segundo plano, na maior parte das vezes por nominalização. Isso se deve, a nosso ver, ao fato de que, aqui, interessa explicitar os “Indicadores de acompanhamento e avaliação” e não os atores sociais responsáveis por eles, os quais, entretanto, podem ser inferidos porque são mencionados em outras partes do projeto do curso de extensão.

Contudo, cabe destacar que essa forma de representação remete às regras de reconhecimento e às regras de realização (Cf. BERNSTEIN, 1996), que possibilitam, neste caso, adequar o projeto ao que é demandado pelo contexto recontextualizador oficial e por seu agente (SECADI), e regular as relações especializadas entre este o agente do contexto recontextualizador pedagógico (NEAB-IFARADÁ). Isso configura a predominância do modo de representação dos atores sociais, anteriormente referido e, conforme aparece na seção “Indicadores de acompanhamento e avaliação”, como um dos aspectos do gênero discursivo projeto de extensão, sobretudo, como um traço significativo da voz dos agentes recontextualizadores e de um *habitus* institucional que lhes é peculiar (Cf. BOURDIEU, 1991).

Nesse sentido, Gonçalves (2008, p.81) afirma que “Os indicadores permitem avaliar, verificar e comprovar as metas e os objetivos propostos, demonstrando o progresso e o alcance das atividades realizadas.”

Assim, mais uma vez, o texto colabora para a instauração e manutenção do discurso pedagógico, mediante um discurso instrucional e um discurso regulativo, que se fundem em termos de ordem e competência, determinando e legitimando os atores sociais e suas ações, sem, necessariamente, explicitá-los, em cada parte ou tópico do projeto de extensão.

Cabe ressaltar que os adquirentes, na seção em tela, em todos os módulos analisados, quando referidos (ou incluídos), são representados, basicamente, de três modos, como atores sociais funcionalizados e assimilados por pluralidade (“Os aspectos a serem considerados durante o processo de desenvolvimento do curso para avaliação de aproveitamento dos participantes, são:” (MÓDULO I, p.14)), personalizados mediante adjetivo possuidor do traço semântico [+ humano] vinculado a um ‘nome de processo’ ou

assimilados mediante substantivo denotador de grupo (“Atividades individuais (leituras) e coletivas (resumo, pesquisas e apresentações de grupo).” (MÓDULO I, p.14)). Esses três modos de representação remetem a categorias pertencentes ao discurso regulativo, pois se referem ao ordenamento que regula os adquirentes em termos de uma dada ocupação e de determinadas ações, circunscritas, apenas, ao curso de extensão.

Ressalta-se, aqui, um fato relacionado à predominância anteriormente alegada e que, em certa medida, corrobora-a, referimo-nos a uma única ocorrência, em somente um dos módulos, de um modo de representação distinto dos prevalecentes (“Avaliação qualitativa, levando em conta o interesse, a responsabilidade, o engajamento e a participação ativa do aluno em sala.” (MÓDULO II, p.16)). Neste caso, embora os transmissores estejam colocados em segundo plano, o fato de os adquirentes serem representados por genericização e, simultaneamente, por funcionalização e apassivação, propicia o surgimento de uma figura caracterizada por uma dada ocupação de uma dada categoria social, ambas construídas por atividades e relações sociais que configuram o curso de extensão.

Assim, constatamos outra vez a prevalência do discurso regulativo sobre o discurso instrucional, porque, conforme afirmamos antes (sobretudo, nas considerações sobre a seção “Metodologia”), o fato de os adquirentes e transmissores estarem, majoritariamente, colocados em segundo plano é um índice dessa situação, discursivamente legítima e legitimadora.

Ainda, a predominância da colocação dos adquirentes e dos transmissores em segundo plano, na seção “Indicadores de acompanhamento e avaliação”, remete tanto ao enquadramento quanto às regras de realização a que está submetido o texto. Nesse sentido, refere-se, também, à ordem de discurso que disponibiliza o gênero projeto de curso de extensão como um recurso discursivo a ser utilizado nas ações afirmativas contra o racismo e a desigualdade racial.

Ora, na medida em que as formas de representação dos atores sociais são, conforme ocorre na seção metodologia, um aspecto da legitimidade que, instaurada pelo/no discurso pedagógico, é capaz de blindar o texto contra representações consideradas incompatíveis, indesejáveis ou inaceitáveis, podemos supor, então, a existência de representações de atores sociais cuja ausência não é percebida, porque sequer são tidas como legítimas.

Assim, do modo como vemos, no que diz respeito, especificamente ao quarto módulo, denominado “Educação das relações étnico-raciais”, os indicadores de acompanhamento e avaliação (e, sobretudo, a própria atividade) parecem-nos inadequados,

porque consideram legítimas apenas representações dos transmissores e adquirentes que estejam em conformidade com (e, portanto, restritas a) o contexto pedagógico.

Essa inadequação deve-se, a nosso ver, ao fato de as dimensões discursivas que dizem respeito a tais atores sociais (“Atividades individuais (leituras) e coletivas (resumo, pesquisas e apresentações de grupo).” (MÓDULO IV, p.21)) não contemplarem aquelas concernentes aos atores sociais pertencentes à dimensão humana real (conversas formais e informais, relatos de experiência, etc.), as quais, embora presentes no contexto pedagógico, não são consideradas, em geral, pedagogicamente relevantes.

Por isso, acreditamos que esse distanciamento entre a dimensão discursiva pedagógica e a não-pedagógica revela-se como um fator que impede a eliminação dos erros sociais (Cf. FAIRCLOUGH, 2009) considerados nesta pesquisa e, portanto, compromete as ações afirmativas criadas pelo Estado visando ao bem-estar das pessoas.

Outro aspecto a ser destacado aqui, em relação aos modos de representação dos atores sociais, na seção “Indicadores de acompanhamento e avaliação”, refere-se ao fato de que estes constroem, principalmente, a voz dos transmissores, ou seja, mostra que o agente recontextualizador pedagógico (NEAB-IFARADÁ) conhece as regras discursivas e o seu uso contextual, sobretudo, para constituir as categorias em torno das ocupações (obrigações) dos transmissores e adquirentes.

Assim, como afirma Bernstein (1996) o uso contextual das regras discursivas, isto é, a mensagem, legitima a voz dos transmissores perante os adquirentes e, em especial, perante o agente recontextualizador oficial, neste caso, a SECADI.

Nesse sentido, podemos dizer que a legitimidade criada pela mensagem provém do isolamento forte entre categorias que a homogeneidade e especificidade dos modos de representação dos adquirentes e transmissores (mas, também, a exclusão de certos modos de representação destes) geram, por meio do discurso regulativo, na seção “Indicadores de acompanhamento e avaliação”. Dir-se-ia que a possibilidade de inferir e, assim, recuperar a figura de adquirentes e transmissores, na leitura do projeto de curso de extensão, implica o (re)conhecimento das relações sociais e das relações de poder que produzem a autoridade destes e a sujeição daqueles, na prática social em questão, nas atividades e nos mecanismos pedagógicos que a integram, como, por exemplo, a avaliação.

4.2 Análise do projeto de curso de extensão da Universidade Federal da Bahia

O primeiro aspecto a ser destacado na análise do projeto de extensão elaborado pelo Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAO/UFBA) refere-se ao fato de que, já na parte “Objetivos do curso”, é possível perceber o funcionamento do discurso pedagógico, o qual, articulando o discurso instrucional e o discurso regulativo, constrói o conjunto formado pelas competências especializadas que se relacionam entre si e pela ordem e identidades especializadas.

Essa configuração interdiscursiva gera a especificidade do modo como a representação dos atores sociais produz significados em termos de ação e de constituição de aspectos do mundo social (Cf. FAIRCLOUGH, 2009).

Nesse sentido, a colocação dos atores sociais em segundo plano, por meio de orações infinitivas e da nominalização, na parte “Objetivos do curso”, propicia, por meio das ações pretendidas pelo agente do contexto recontextualizador pedagógico (CEAO/UFBA), “aja” sobre o agente do contexto recontextualizador oficial (SECADI), isto é, ofereça a este último ações que são requisitadas e valorizadas na rede de práticas sociais que ambos integram, caracterizando, assim, o projeto como um recurso discursivo.

Desse modo, o “Objetivo geral” “Estimular a promoção da igualdade étnico-racial na educação” (p.11), enfatiza uma ação que, em detrimento da explicitação dos atores sociais nela envolvidos (os quais, todavia, podem ser recuperados por inferência), é ressaltada, principalmente, em razão da sua importância para as ações afirmativas de combate ao racismo e à desigualdade racial. Fato que se repete com os “Objetivos específicos”:

- “- Fornecer subsídios para a implementação da Lei n. 10.639/03
- Consolidar o Programa de Ações Afirmativas da UFBA;
- Estimular o conhecimento da história e cultura afro-brasileiras;
- Proporcionar condições para a transversalização da temática História e Cultura Afro-brasileiras no currículo escolar.” (p.11)

Assim, a nosso ver, esses são exemplos de como se dá, no interior das práticas sociais em jogo, a relação dialética entre (inter)ação, discurso e atores sociais, estando estes últimos (ainda que recuperados por inferência) circunscritos aos contextos pedagógico e oficial, fato corroborado por elementos lexicais como “Lei n. 10.639/03”, “Programa de

Ações Afirmativas da UFBA” e “temática História e Cultura Afro-brasileiras no currículo escolar”, aspectos do mundo social que, aqui, remetem aos contextos mencionados.

Essa delimitação contextual, que determina o modo de representação dos atores sociais, torna-se ainda mais acentuada na parte “Recursos didático-pedagógicos”, onde os discursos regulativo e instrucional constroem a divisão social do trabalho por meio das vozes dos transmissores e dos adquirentes, isso a partir das atividades e formas de (inter)ação típicas do ambiente virtual que caracteriza a proposta de curso de extensão do CEAO/UFBA, as quais, por seu turno, remetem tanto às regras discursivas alegadas por Bernstein (1996) como ao caráter recursivo das regras mencionadas por Giddens (1984).

A edificação discursiva da natureza do curso é, inicialmente, realizada colocando-se os atores sociais em segundo plano mediante apagamento do agente da passiva em

“O Curso à Distância para Formação de Professores para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileiras será realizado quase que integralmente através da Internet.” (p.12)

A essa introdução segue-se a determinação das funções dos transmissores e adquirentes por meio de funcionalização e/ou assimilação, tal como acontece em

“Cada aluno(a) fará parte de um grupo orientado por um(a) Professor(a)-Tutor(a), que transmitirá informações sobre os conteúdos, sobre o ambiente virtual e dará dicas sobre como orientar seus estudos.” (p.12)

Ainda, nesse exemplo, os atores sociais estão identificados por classificação em termos de gênero, já que esse aspecto do mundo social, em geral, está sempre integrado às ações afirmativas étnico-raciais.

Com efeito, para representar como será a forma de controle do agente recontextualizador pedagógico e dos transmissores sobre os adquirentes, aqueles são colocados em segundo plano mediante nominalização e apagamento do agente da passiva, processos visíveis em:

“Para identificação do perfil do aluno e caracterização de suas trajetórias de aprendizagem, será adotado o Moodle [...] (p.13)”.

No entanto, a nominalização é utilizada, também, para representar os adquirentes como ativados em

“A garantia do acesso ao ambiente do curso ficará sob a responsabilidade do aluno, que deverá dispor de computador conectado à Internet.” (p.12)

Todavia, o fato de serem assim referidos não constrói os adquirentes dotados de poder, mas apenas produz a condição necessária para que estes possam se inserir na prática social em questão e nela se mantenham.

Esses modos de representação dos atores sociais, na parte em questão, atestam, mais uma vez, a relação dialética existente entre os elementos constituintes das práticas sociais, que Fairclough (2003, 2009) assevera ser necessário analisar para compreendermos o processo social. Neste caso, especificamente, a articulação e internalização mútua entre relações sociais e (inter)ação dos atores, interface que, por seu turno, garante a situação demandada para que ocorra a estruturação, isto é, a reprodução do sistema social (Cf. GIDDENS, 1984).

A constituição discursiva da prática social e dos atores sociais (quando incluídos), bem como a delimitação de suas identidades ao contexto pedagógico ocorre, igualmente, nos itens que apresentam as atividades a serem desenvolvidas no curso. Esses processos podem ser observados já no primeiro item, intitulado “Aulas virtuais”, onde os adquirentes são colocados em segundo plano mediante nominalização:

“as aulas virtuais consistirão na apresentação de textos-sínteses sobre os temas programados para cada semana.” (p.12)

E os transmissores aparecem funcionalizados, porém apassivados, já que sua força ativa e dinâmica é neutralizada pela autonomização dos textos produzidos pelos adquirentes e pela nominalização que se refere a todos os envolvidos:

“Estes textos motivarão as discussões que acontecerão nos fóruns semanais, mediadas pelas(os) docentes facilitadoras(es).” (p.12)

Tais modos de representação e exclusão repetem-se ao longo dos itens “Exercícios de auto-avaliação”, “Atividades individuais” e “Avaliação final obrigatória” conforme podemos constatar em

“produção de textos sobre a temática; elaboração de projetos para o trabalho com os conteúdos; trabalhos em grupo;” (p.12), “consistirá na apresentação de projeto pedagógico pelas(os) participantes, passível de ser aplicado nas suas escolas onde trabalham.” (p.12)

Aqui, podemos notar, ainda, a funcionalização dos adquirentes e a sua apassivação (“pelas(os) participantes”) corroborando a categoria a que pertencem, e o apagamento do agente da passiva compensado por uma circunstância e por um processo (“nas suas escolas onde trabalham”) que dão margem a serem sobredeterminados por inversão, ou seja, inferidos, simultaneamente, como alunos e professores.

Ora, todo esse arranjo representacional dos atores sociais, que edifica o mundo social mediante ordenamentos e regulações das formas de (inter)ação no interior de uma dada prática social, criando categorias sociais com base na divisão social do trabalho, remete à definição que Fairclough (2009) dá ao discurso, isto é, um processo ativo de apreensão do mundo a partir de uma perspectiva específica de um dado grupo de atores sociais. Mas, também, refere-se aos gêneros discursivos, definidos por ele como formas semióticas de os atores sociais agirem e interagirem no mundo, seja por meio de projetos de curso de extensão como os que compõem o corpus desta pesquisa, seja por meio de recursos do ambiente virtual (internet) que podem ser utilizados na consecução destes.

A forma como o agente do contexto recontextualizador pedagógico (CEAO/UFBA) representa os atores sociais e o controle sobre eles, sobretudo no que se refere aos transmissores e adquirentes, no projeto de curso de extensão aqui analisado, centra-se, conforme estamos constatando, em grande medida, na colocação em segundo plano. Esse modo de representação é utilizado, inclusive, quando o agente mencionado refere-se a si próprio, como se nota, por exemplo, em

“O ambiente virtual do curso será estruturado em seções que incluirão os seguintes itens:” (p.12)

Nesse caso, é possível, no entanto, inferir o ator social responsável pela ação.

Contudo, nos itens mencionados no excerto (Programa do Curso, Perfis, Atividades, Material de apoio, Desempenho) a figura de adquirentes e/ou transmissores, pode tanto estar colocada em segundo plano quanto ser referida por meio de funcionalização, como acontece em

“nesta área, serão apresentados os conteúdos de cada módulo do curso e os alunos terão o cronograma de atividades previstas, bem como os prazos para entrega de trabalhos;” (p.12)

Ainda, a representação de adquirentes e transmissores, mediante funcionalização, assimilação pluralizada e personalização por pronome pessoal ou palavra substantivada, põe em relevo o ambiente interativo virtual em que as atividades didáticas acontecem, bem como enfatiza a própria interação entre esses atores sociais em

“nesta área, os alunos poderão desenvolver os trabalhos em equipe e interagir com os demais. Nela, os alunos também terão acesso às orientações gerais e ao chat - através do qual poderão tirar dúvidas on-line com o professor e trocar informações entre eles;” (p.12)

Da mesma forma, o fato de os atores sociais estarem colocados em segundo plano possibilita que sejam ressaltados certos recursos didático-pedagógicos materiais que, todavia, em razão da natureza da prática social (Ensino a Distância), são representados como digitalizados (ou virtualizados), processo que poderíamos definir como um tipo de recontextualização, exemplificado em

“nesta área, será disponibilizado o material didático de apoio: textos teóricos, exercícios, jogos didáticos, vídeos, textos complementares, biografias das pessoas citadas nos textos, glossário de termos técnicos e conceitos, assim como links para sites de interesse.” (p.12)

Essas estratégias representacionais, por seu turno, revelam a relação dialética que existe, no interior da prática social, entre o discurso regulativo e a (inter)ação do agente do contexto recontextualizador pedagógico (CEAO/UFBA) junto ao agente do contexto recontextualizador oficial (SECADI), assim como entre o referido discurso e o mundo

material (neste caso, digitalizado/virtualizado). Ou seja, mostram a relação entre as escolhas representacionais e a maneira como o agente social (CEAO/UFBA) realiza discursivamente ou, nas palavras de Fairclough (2009), por meio da semiose, suas estratégias no projeto de curso de extensão. Por outro lado, isso, também, refere-se tanto ao controle exercido pela ordem de discurso como ao *habitus* institucional dele decorrente, o qual caracteriza o campo pedagógico como o lugar da transformação do capital cultural (conhecimentos técnico-científicos) em capital simbólico (competências e habilidades) (Cf. BOURDIEU, 1991).

Por fim, há os aspectos representacionais e discursivos relativos ao controle dos transmissores sobre os adquirentes, que são mais tangíveis na parte “Avaliação dos Cursistas”, sendo a referência a estes últimos como apassivados e/ou a colocação dos primeiros em segundo plano, mediante nominalização ou apagamento do agente da passiva, os modos mais evidentes de realização desse controle:

“A avaliação da aprendizagem será realizada processualmente, a partir da observação da participação da(o) aluna(o) nos fóruns e da realização das atividades e avaliações on line, culminando com o projeto pedagógico apresentado ao final do curso.” (p.12)

Nesse sentido, sobretudo quando os transmissores são incluídos ativados e os adquirentes apassivados, a dimensão representacional do controle fica ainda mais patente, como em

“[...] caso a(o) aluna(o) não atinja os resultados esperados, será orientada(o) pela(o) Professor-Tutor a retomar os estudos e refazer as atividades ou realizar outras atividades equivalentes.” (p.12)

Concluída a análise do projeto de curso de extensão elaborado pelo CEAO/UFBA, podemos afirmar que as constatações dela advindas apontam para o objeto de pesquisa transdisciplinarmente constituído. Neste caso, para o fato de que os modos de representação dos atores sociais, sendo parte das estratégias discursivas de (inter)ação do referido agente recontextualizador pedagógico, reforçam a ordem de discurso do campo pedagógico por intermédio da legitimação das categorias e relações sociais construídas. Esse processo acaba por realizar um isolamento forte do referido campo que, por um lado, engendra o discurso pedagógico demandado para as práticas sociais almejadas, mas, por outro lado, exclui (ou

impede a entrada de) representações dos transmissores e dos adquirentes que os aproximem da vida social externa ao campo pedagógico.

4.3 Análise do projeto de curso de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Para iniciarmos as análises do projeto de curso de extensão elaborado pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), selecionamos, pautados por nosso objeto de pesquisa, o parágrafo final do tópico “Caracterização do Problema”, na parte “Justificativa da Proposição”:

“Desse modo, o presente projeto de extensão universitária tem por foco principal **[ator social impersonalizado por autonomização]**, contribuir para a qualificação de profissionais da educação **[atores sociais apassivados, funcionalizados e assimilados por pluralidade]**, através de ferramentas que, apesar de muito mencionadas (indicadores sociais), são apenas parcialmente compreendidas por um público **[atores sociais apassivados e assimilados]** mais amplo (no qual estão inseridos os próprios profissionais do magistério **[atores sociais apassivados, assimilados e funcionalizados]**) em termos de seus conteúdos, metodologias, possibilidades analíticas de compreensão da crítica da realidade social, e a produção de ferramentas pedagógicas específicas com o uso daquelas informações em diversos planos das atividades que ocorrem no ambiente escolar **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização].**” (p.4-5)

O principal ponto a ser ressaltado na análise desse parágrafo refere-se a como os modos de representação de certos atores sociais e a exclusão de outros constroem o aspecto particular da prática social representada no projeto de curso de extensão do LAESER/UFRJ, neste caso, a relação dialética entre o discurso regulativo que controla a recontextualização de determinados conhecimentos, as relações sociais entre os atores sociais e a sua (inter)ação (Cf. FAIRCLOUGH, 2009).

Nesse sentido, o agente do contexto recontextualizador pedagógico (LAESER/UFRJ) cumpre a função a que o discurso regulativo, embutido no discurso pedagógico, presta-se a realizar, isto é, regular a seleção do conteúdo considerado legítimo e ordenar as relações entre os sujeitos.

Assim, enquanto a impersonalização mediante autonomização (“o presente projeto de extensão universitária tem por foco principal”) encobre a figura do agente recontextualizador LAESER/UFRJ, os adquirentes aparecem representados como apassivados, assimilados e funcionalizados (“qualificação de profissionais da educação”) justamente porque é em função de sua identidade social estar assim construída que certos conhecimentos são considerados legitimamente demandados, isto é, vistos como capital cultural e transformados em capital simbólico (Cf. BOURDIEU, 1991), conforme pode ser atestado em

“ferramentas que, apesar de muito mencionadas (indicadores sociais), são apenas parcialmente compreendidas por um público mais amplo (no qual estão inseridos os próprios profissionais do magistério”).

Essas primeiras constatações, a nosso ver, estão diretamente relacionadas aos modos de representação dos atores sociais nas partes seguintes, como podemos confirmar na “Proposta de Extensão Universitária para a Formação Para Professores da Rede de Ensino Fundamental no Estado do Rio de Janeiro”, seção que, inicialmente, apresenta os “Objetivos Gerais”, onde se destaca o fato de que, consoante a ordem de discurso dos contextos recontextualizadores pedagógico e oficial, e, portanto, da rede de práticas sociais em voga, a figura do agente recontextualizador pedagógico é colocada em segundo plano, principalmente, por meio de orações infinitivas, enquanto transmissores e adquirentes são afastados, sobretudo, mediante nominalizações, sendo estes últimos, ainda, representados por meio de funcionalização, assimilação e apassivação.

Assim, esse processo representacional parte de uma referência e de uma inferência mais palpáveis em relação ao agente recontextualizador pedagógico (LAESER/UFRJ), que são favorecidas pela oração infinitiva, para uma imbricação maior entre esse ator social, os transmissores e os adquirentes, caracterizada pela nominalização, a qual, no entanto, passa a favorecer, de forma crescente e indubitável, uma inferência que aponta para os adquirentes, processo que culmina com a distinção clara das nominalizações, especificamente, relacionadas a estes últimos, conforme podemos observar no primeiro dos objetivos gerais:

“Contribuir para criação de espaços específicos de reflexão crítica sobre atitudes discriminatórias e as assimetrias raciais, bem como o modo de sua superação, por meio da qualificação de profissionais da educação na leitura,

interpretação e uso, seja em sala de aula seja durante outras atividades escolares, de indicadores sociais com um recorte de raça/cor.” (p.5)

Esse aspecto da relação dialética entre (inter)ação e discurso, na rede de práticas sociais aqui consideradas, que envolve o financiamento estatal de ações afirmativas voltadas para o combate ao racismo e à desigualdade racial, bem como a realização de tais ações por meio de cursos de extensão universitária, pode ser percebido, igualmente, nos outros três objetivos gerais, nos quais o agente recontextualizador LAESER/UFRJ e os adquirentes aparecem afastados ou incluídos do modo como anteriormente mencionamos.

Desse modo, no segundo objetivo geral, o agente recontextualizador pedagógico colocado em segundo plano e os adquirentes referidos como apassivados, assimilados e funcionalizados propiciam que aquele se ‘auto-construa’, por assim dizer, mediante a voz de uma categoria especializada capaz de favorecer o acúmulo, no contexto recontextualizador pedagógico, de um dado capital cultural, valorizado e requerido pelo agente recontextualizador oficial (SECADI):

“Atuar na formação continuada de professores da rede de ensino fundamental no Estado do Rio de Janeiro tendo como ênfase o estudo das Relações Raciais e no entendimento das teorias, estatísticas sociais e na bibliografia atualmente existentes.” (p.5)

Já no terceiro objetivo geral, o fato de o agente recontextualizador pedagógico (LAESER/UFRJ) estar colocado em segundo plano, mediante oração infinitiva e nominalização, colabora para dar relevo à constituição discursiva do modo como a (inter)ação dos atores sociais, no campo pedagógico, possibilita não somente transformar o capital cultural anteriormente mencionado em capital simbólico, mas representar o que Bourdieu (1991) denomina acúmulo de capital e maximização de proveito:

“Reforçar dentro do meio acadêmico a importância da discussão do estudo das Relações Raciais em diferentes esferas de ensino.” (p.5)

O mesmo ocorrendo no quarto e último objetivo geral:

“Difusão de conhecimento sobre a temática étnico-racial coerentemente aos objetivos do UNIAFRO” (p.5).

No que concerne à representação dos atores sociais nos dois itens que constituem os “Objetivos específicos”, podemos constatar que esta se refere, apenas, aos adquirentes, os quais são referidos por funcionalização, assimilação por pluralidade, ativação e sobredeterminação, conforme ocorre em

“Professores da Rede de Ensino Fundamental no Estado do Rio de Janeiro capacitados na leitura, interpretação, entendimento e análise de indicadores sociais desagregados pela variável cor ou raça.” (p.5)

Ou em

“Professores da Rede de Ensino Fundamental no Estado do Rio de Janeiro dotados de recursos pedagógicos alternativos para a percepção das necessidades básicas necessárias de cada disciplina (matemática, história, geografia, português, etc) e a aplicação criativa dentro do contexto de atuação docente do instrumental produzido nas Oficinas.” (p.5)

Esses modos de representação constroem os adquirentes a partir de um recorte do mundo social cujo aspecto predominante é o pedagógico oficial, nesse caso, marcado pela representação da recontextualização de certos conhecimentos técnico-científicos (“indicadores sociais desagregados pela variável cor ou raça”) que devem ser incorporados ao contexto secundário (“aplicação criativa dentro do contexto de atuação docente do instrumental produzido nas Oficinas”), espaço da reprodução seletiva operada pelo discurso pedagógico.

Entretanto, os comentários que se seguem a esses dois objetivos propiciam observações acerca de um relativo rompimento dos limites do campo pedagógico (aqui formado pelos contextos recontextualizador e secundário), isso porque, conforme podemos notar, nem todos os atores sociais representados no trecho em questão pertencem, necessariamente, a esse campo:

“Finalmente, com a qualificação de profissionais da educação no tema, e com a introdução de novas estratégias para o ensino, espera-se sucessivamente

mobilizar maior número de alunos assim como criar novas redes de discussão, não só no ambiente escolar, mas sensibilizar as famílias, sobre a importância do estudo e reflexão sobre as relações existentes entre as questões sociais e raciais no Brasil.” (p.5)

Assim, embora os transmissores estejam colocados em segundo plano mediante nominalizações (“qualificação de profissionais da educação”, “introdução de novas estratégias para o ensino”), que, na sua maioria, remetem ao campo pedagógico, e os adquirentes, como vimos, apareçam apassivados, assimilados, funcionalizados e/ou agregados (“maior número de alunos”), denotando as categorias e relações sociais próprias desse campo, há, também, atores sociais (“as famílias”) que, por não pertencerem especificamente ao referido campo, ampliam os significados de determinadas nominalizações como “discussão”, “estudo” e “reflexão”.

Ainda, no que se refere à ampliação das relações sociais para além dos limites do campo pedagógico e, portanto, à representação de outros atores sociais além do agente recontextualizador pedagógico, dos adquirentes e dos transmissores, podemos notar que a relativa abertura, anteriormente explicitada, não chega a ser significativa. Primeiro, porque representações desses atores sociais são reiteradas e predominam em outros excertos dos comentários acerca dos “Objetivos específicos”, conforme notamos em

“As diversas possibilidades de trabalhar com Indicadores Sociais permitem que possamos agregar em um mesmo espaço, profissionais de diversas áreas/professores de matérias distintas. Viabilizando as trocas entre os diversos profissionais de ensino, enriquecendo, portanto, os debates/discussões.” (p.5)

Nesse trecho, o agente recontextualizador pedagógico LAESER/UFRJ está personalizado mediante a forma verbal subjuntiva “possamos”, a qual confere a esse ator social uma denotação coletiva, enquanto adquirentes e transmissores estão representados funcionalizados e assimilados por pluralidade (“profissionais”, “professores”), ou, quando não, colocados em segundo plano mediante nominalização (“trocas”, “debates/discussões”).

Segundo, porque a ampliação contextual mencionada acrescenta, basicamente, ou atores sociais do contexto recontextualizador oficial, os quais são (explicitamente) incluídos mediante funcionalização, assimilação e (indiretamente) por nominalização, como pode ser percebido no trecho abaixo, no qual existe uma possibilidade de (inter)ação do agente do

contexto recontextualizador pedagógico LAESER/UFRJ relativa a atores sociais que se caracterizam como agentes recontextualizadores oficiais:

“[...] o LAESER-UFRJ coordenará suas ações junto à Secretaria Estadual de Educação e demais instituições que estabelecerem relações de parceria para com a presente proposta, visando a replicação da atividade de extensão [...]” (p.6)

Ou se refere a atores sociais que, embora externos ao contexto recontextualizador pedagógico, remetem a ele em virtude das categorias evocadas a partir de adquirentes coletivizados e de transmissores apassivados e funcionalizados:

“[...] para outras turmas e a incorporação da “Oficina de Indicadores Sociais com Ênfase em Relações Raciais” no curriculum pedagógico de formação de formadores.” (p.6)

Nesse sentido, os dois pontos mencionados antes são, também, simultaneamente, perceptíveis em

“[...] já estão sendo realizadas conversações com a Superintendência de Igualdade Racial – SUPIR, vinculada a Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos – SEASDH, com o objetivo de se propor uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação, a fim de tornar a Oficina de indicadores, referencia (sic) na formação de professores quanto ao estudo das Relações Raciais.” (p.6)

Desse modo, podemos considerar que, no projeto de extensão, os comentários acerca dos “Objetivos específicos” são um preâmbulo para a parte “Impactos esperados”, na qual a relação dialética entre atores sociais e ação, na rede de práticas sociais aqui consideradas, é construída e intensificada por um recorte de mundo que mostra certas relações sociais pretendidas (ou esperadas) pelo agente recontextualizador pedagógico LAESER/UFRJ.

Com efeito, os atores sociais representados na seção em tela aparecem, em certa medida, em conformidade com a relativa ampliação da realidade social e das relações sociais,

que constatamos nos comentários sobre os objetivos específicos, porém, também, aqui, ocorre a prevalência de representações vinculadas ao campo pedagógico, como em

“210 professores da Rede de Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro capacitados na Oficina de Indicadores Sociais com Ênfase em Relações Raciais;” (p.6)

Nesse trecho, os adquirentes são referidos como agregados e funcionalizados (“210 professores da Rede de Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro [...]”), denotando um grupo específico pertencente a um conjunto de instituições do campo pedagógico, mas, também, caracterizados pela ação (implícita) dos transmissores do contexto recontextualizador pedagógico, isto é, do curso de extensão proposto pelo LAESERE/UFRJ (“[...] capacitados na Oficina de Indicadores Sociais com Ênfase em Relações Raciais;”), colocados em segundo plano.

A predominância de representações de atores sociais restritos ao campo pedagógico está relativamente atenuada no excerto abaixo:

“Aproximadamente 10500 alunos e familiares beneficiados pela introdução de recursos pedagógicos alternativos versando sobre o tema das Relações Raciais nas disciplinas cursadas;” (p.6)

Como se pode observar, embora os atores sociais referidos por agregação e funcionalização (“10500 alunos”) não se refiram ao contexto recontextualizador pedagógico, ou seja, não remetam aos adquirentes do curso de extensão, ainda assim pertencem ao campo pedagógico. O diferencial, aqui, diz respeito ao fato de os atores sociais em questão estarem associados por parataxe a outros (“familiares”) em razão de uma apassivação produzida pela ação indireta dos atores sociais do contexto mencionado (proporcionada pela nominalização). No entanto, apesar de serem representados como integrantes do grupo de beneficiários da apassivação gerada no contexto recontextualizador pedagógico (“[...] beneficiados pela introdução de recursos pedagógicos alternativos [...]”), os “familiares” não fazem, efetivamente, parte desse campo.

Contudo, prevalecem, mesmo que indiretamente, as figuras dos atores sociais do campo pedagógico, como no caso dos adquirentes do curso de extensão, cuja inferência é

possibilitada mesmo estando colocados em segundo plano mediante apagamento do agente da passiva em “[...] versando sobre o tema das Relações Raciais nas disciplinas cursadas;”.

A parte “Atividades”, por seu turno, tem como principal característica representacional o fato de que adquirentes e transmissores estão colocados em segundo plano mediante nominalização, exceção feita ao parágrafo inaugural, no qual os primeiros aparecem, inicialmente, coletivizados e agregados, e, posteriormente, além de assimilados por pluralidade, também funcionalizados:

“Realização de três turmas de Oficinas de Indicadores Sociais com Ênfase em Relações Raciais (doravante somente Oficinas) para professores do ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro.” (p.6)

A colocação de adquirentes e transmissores em segundo plano, como já foi constatado, destaca a (inter)ação desses atores sociais e, sobretudo, ilustra, tal como na seção “Impactos esperados”, especificamente, a ação do agente recontextualizador pedagógico (LAESER/UFRJ), visando a que o agente recontextualizador oficial (SECADI) avalie o projeto positivamente e o legitime em razão do padrão representacional do/no texto. Isto é, o LAESER/UFRJ espera que a SECADI perceba, no projeto de extensão, a voz e a mensagem que os une em termos discursivos, reconhecendo-o, assim, como um mantenedor do isolamento do campo pedagógico e reprodutor de suas relações de poder (Cf. BERNSTEIN, 1996).

Ou seja, a exclusão dos atores é um aspecto da forma como o gênero projeto de curso de extensão produz significados sociais (neste caso, didático-pedagógicos), fato em consonância com a afirmação de Fairclough (2003, 2009) de que os gêneros discursivos são parte integrante das práticas (ou rede de práticas), sobretudo em termos de ação, de modo que submeter-se à ordem de discurso é uma condição para agir por meio de certos significados.

Assim, os seguintes parágrafos ilustram o modo como a capacidade para a ação didático-pedagógica é construída e evidenciada pela colocação dos atores sociais em segundo plano, mediante nominalização e/ou apagamento do agente da passiva:

“As Oficinas serão realizadas a partir de módulos que durarão o período de quatro semanas, uma aula por semana, totalizando oito horas. Cada Oficina será realizada dentro do período de quatro meses. (p.6)

“O local de realização das atividades será nas dependências de alguma unidade do campus da Praia Vermelha da Universidade Federal do Rio de Janeiro. (p.6)

“Para tanto, pretendem se utilizar de aulas expositivas e recursos de microinformática em uma abordagem multidisciplinar com enfoque nas seguintes áreas de conhecimento:” (p.6)

Em diferentes trechos dessa parte, há outros aspectos da forma como o gênero curso de extensão produz, por meio dos modos de representação dos atores sociais, significados didático-pedagógicos que são valorizados pelo agente recontextualizador oficial (SECADI) e, portanto, articulam (inter)ação e discurso, constituindo, assim, um recurso discursivo para o campo em questão.

Nesse sentido, podemos mencionar, por exemplo, a funcionalização dos atores sociais como um meio utilizado para constituir (em detalhes), no texto, as relações sociais que serão estabelecidas no interior da prática social e, assim, engendrar o próprio discurso regulativo e suas categorias, conforme ocorre em

“Cada módulo terá um professor responsável que, dependendo de seu interesse, se fará acompanhar de um monitor que ficará com a incumbência de dialogar com os participantes das Oficinas, bem como pela animação dos debates.” (p.7)

O mesmo acontece no trecho seguinte, porém, com o acréscimo da impersonalização objetivada mediante autonomização que, somada à nominalização, à funcionalização e à assimilação, também realiza a função de especificar as relações sociais e instaurar as categorias do discurso regulativo:

“As Oficinas se farão acompanhar de atividades paralelas por meio eletrônico através de uma Plataforma a ser constituída no portal do LAESER www.laeser.ie.ufrj.br onde monitores (ou os próprios professores caso seja este o seu interesse) animarão um grupo de discussão de frequência obrigatória por parte dos participantes das Oficinas. O grupo de discussão terá como eixo os temas

tratados em cada módulo e a participação de cada participante no mesmo contará pontos em sua avaliação final.” (p.7)

A parte “Sistema de avaliação do curso” realiza, em certa medida, as mesmas funções das demais até aqui analisadas, isto é, constituir o discurso regulativo e suas categorias, por meio da (inter)ação e das relações sociais possibilitadas por certos modos de representação dos atores sociais, aqui, novamente, a funcionalização, a nominalização e a assimilação.

No entanto, a primeira ocorrência a chamar nossa atenção, na parte sob análise, refere-se ao fato de o agente recontextualizador pedagógico ser referido, logo no início, como o ator social responsável pela avaliação dos adquirentes, ocupando a posição de Ator em relação ao Processo material:

“Como o LAESER avaliará os participantes” (p.8)

A escolha do agente recontextualizador pedagógico como o ator social responsável pela avaliação, função, em geral, exercida pelos transmissores, é, aqui, significativa, porque explicita tanto uma opção disponível na ordem de discurso, em termos representacionais, quanto a forma como ocorre a constituição discursiva regulativa da ação, em termos de relações e categorias sociais, evidenciando o poder institucional que aquele agente detém e pretende exercer. Assim, essa opção representacional ilustra, mais uma vez, o tipo de relações dialéticas que a abordagem de Fairclough (2009) privilegia, isto é, a prática social (e seus elementos) como um nível intermediário, que proporciona ao texto constituir-se como ação e estratégia, que, por seu turno, resultam da/na própria estrutura social.

Além disso, no trecho em questão, os adquirentes são referidos por um item lexical (“participantes”) que enfatiza o caráter estritamente circunstancial e temporário das relações sociais estabelecidas. Essa configuração retrata o controle do agente recontextualizador sobre os adquirentes e é ela própria uma condição para que estes integrem a prática social.

Esse modo de reprodução das relações sociais e de poder repete-se ao longo dos itens da parte “Sistema de avaliação do curso”, por exemplo, por meio de uma funcionalização dos adquirentes, que, todavia, não os constrói na posição de Ator em relação a um dado Processo material, mas como Beneficiário, pois os transmissores são inferidos a partir da nominalização:

“Os/as participantes receberão instrução no decorrer do módulo, quanto as (sic) diversas possibilidades de se trabalhar com indicadores sociais em suas respectivas disciplinas.” (p.8)

Todavia, igualmente, a colocação dos adquirentes em segundo plano, mediante nominalização e/ou apagamento do agente da passiva, que podem vir complementada por personalização, propicia realçar as delimitações impostas àqueles pelo agente recontextualizador pedagógico LAESER, detentor do controle sobre o “Sistema de avaliação do curso”.

Desse modo, a relação entre os modos de exclusão mencionados e as restrições de ação e tempo a que os adquirentes estão submetidos pode ser percebida nos excertos abaixo:

“Participação individual no grupo de discussão em plataforma a ser constituída;” (p.8)

“Monografia de conclusão de curso a ser realizada dentro do espaço de dois meses ao final dos quatro meses de realização das aulas presenciais das Oficinas.” (p.8)

Por fim, na parte “Como os participantes avaliarão as Oficinas”, há representações dos atores sociais que dão aos adquirentes certa proeminência, mas não modificam as relações sociais e de poder na prática social em questão, tal como ocorre no seguinte item:

“Ao final de cada módulo os participantes das Oficinas preencherão um questionário de avaliação, por ser constituído, de avaliação do próprio módulo (conteúdo, capacidade de despertar interesse), do professor, dos monitores e dos grupos de discussão no portal do LAESER.” (p.8)

Nesse excerto, apesar de os adquirentes serem referidos por funcionalização e desempenharem um papel ativo, estes permanecem, nas relações mencionadas, sujeitos ao controle do agente recontextualizador pedagógico LAESER, porque o tempo verbal do Processo material “preencherão” encerra um significado deôntico, isto é, uma obrigatoriedade, da qual os primeiros não podem se furtar, em virtude da sua própria condição no curso de extensão. Essas características representacionais, também, explicitam o

mecanismo que possibilita ao agente recontextualizador pedagógico, por meio do controle, reproduzir o poder simbólico emanado do discurso regulativo, quadro que coaduna, exatamente, com a descrição feita por Bourdieu (1991), ou seja, um poder aceito tacitamente porque não se configura como tal, disso decorrendo sua legitimidade.

Ainda, ocorre a apassivação dos demais atores sociais em “[...] avaliação do próprio módulo [...], do professor, dos monitores e dos grupos de discussão [...]”, no item anteriormente referido, o qual comporta, também, um período que, caracterizado, principalmente, pela personalização (pronominal e substantivada) e pela assimilação (coletivizada e pluralizada) dos atores sociais, complementa-o:

“Espera-se que destas observações possamos ir ajustando o formato do curso, na própria turma e para as seguintes, às expectativas dos participantes.”
(p.8)

Esses aspectos tornam patente o fato de que a agência sociológica não coincide com a agência linguística (Cf. Van LEEUWEN, 1996) e evidenciam, nesse caso, como a ocupação do lugar de Ator (“[...] os participantes das Oficinas preencherão um questionário de avaliação [...]”) não confere aos adquirentes a condição de detentores de poder, pelo contrário, submete-os ao controle que o reproduz, sobretudo, porque os beneficiários não são, efetivamente, esses atores sociais, mas o agente recontextualizador pedagógico LAESER, os transmissores e os futuros adquirentes.

Constata-se, desse modo, que o projeto de curso de extensão elaborado e proposto pelo LAESER/UFRJ, embora busque expandir o contexto de aplicação e impacto da sua proposta, ainda não propicia uma abertura significativa em termos dos atores sociais referidos.

Dir-se-ia que o modo de representação dos atores sociais, no projeto em questão, favorece a consideração de certos atores sociais institucionais que são exteriores ao contexto pedagógico, por exemplo, a família e a sociedade civil. Porém, essa ampliação da agência, não abrange a individualidade humana, que é anterior à individualidade didático-pedagógica.

Assim, mantém-se, também, no texto do projeto cuja análise ora concluímos, a exclusão de certos atores sociais e, portanto, da dimensão humana e discursiva que estes poderiam representar, caso fossem levados em conta.

4.4 Análise do projeto de curso de extensão da Universidade Federal do Paraná

O projeto de extensão produzido pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Paraná (NEAB/UFPR) desdobra-se em três cursos de extensão, a saber: o curso “Extensão em Educação das Relações Étnico-Raciais”, direcionado para professores, diretores, administradores educacionais e coordenadores pedagógicos da educação básica pública municipal; o curso “Extensão em Políticas Afirmativas: combate às desigualdades raciais e sociais”, voltado para professores e alunos da rede pública estadual, do ensino médio; e o curso “Extensão em Educação Étnico-Racial para Cotistas Raciais e Licenciandos”, cujo público-alvo é composto por alunos cotistas raciais e estudantes das licenciaturas dos cursos de graduação da Universidade Federal do Paraná.

No que concerne à análise dos modos de representação dos atores sociais, inicialmente, observamos que, na parte “Justificativa”, os três últimos parágrafos do tópico “Diagnóstico” referem-se, respectivamente, a cada uma das propostas mencionadas, fato que, consoante o nosso objeto de pesquisa, propicia as seguintes descrições e análises:

A) Representação dos atores sociais no tópico “Diagnóstico” (na parte “Justificativa”)

“No que se refere ao curso de extensão sobre políticas afirmativas, o diagnóstico é que as informações sobre tal forma de políticas públicas são muito mal compreendidas pela população [**atores sociais apassivados e assimilados por coletivização**] em geral e pelos professores [**atores sociais apassivados, assimilados por pluralidade e funcionalizados**], em particular, em grande medida por uma cobertura tendenciosa que a mídia [**ator social impersonalizado, funcionalizado e assimilado por coletivização**] tem insistentemente realizado.” (p.4)

“Relativo à formação [**atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização**] inicial na UFPR, as 13 licenciaturas que estão em funcionamento praticamente não tem (sic) conteúdo relativo à Educação das Relações Étnico-Raciais, com exceção de algumas disciplinas optativas em cursos específicos. Portanto é altamente significativo oferecer formação [**atores sociais colocados em segundo plano mediante**

oração infinitiva] aos alunos **[atores sociais funcionalizados, assimilados por pluralidade e apassivados]** sobre tal temática.” (p.4)

“Questão vinculada e a (sic) esta é o diagnóstico que os cotistas raciais **[atores sociais assimilados por pluralidade, funcionalizados e identificados por classificação (raça/etnicidade)]** da UFPR têm uma série de dúvidas a respeito da discussão que gerou a implementação das cotas raciais **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]**, do que seja o racismo brasileiro e do que a Universidade e os movimentos sociais esperam **[atores sociais funcionalizados, assimilados por coletivização e/ou pluralidade e associados]** deste tipo de cotista **[ator social funcionalizado]**. É fundamental que um curso de Educação étnico racial venha a situá-los **[atores sociais personalizados mediante pronome pessoal]** devidamente nestas questões.” (p.4)

➤ **Análise dos modos de representação dos atores sociais no tópico “Diagnóstico” (na parte “Justificativa”)**

No que concerne ao primeiro parágrafo, as observações iniciais referem-se, sobretudo, ao fato de que os modos de representação dos atores sociais produzem três efeitos básicos, a constituição de um recorte da realidade cuja ideia de magnitude social é proporcionada pela assimilação e funcionalização dos atores sociais (“população”, “professores”), a noção de conhecimento socialmente demandado (“[...] mal compreendidas pela população em geral e pelos professores [...]”), que é propiciada pela apassivação dos referidos atores sociais, os quais, associados por parataxe, remetem a uma articulação mesma entre o contexto pedagógico e o contexto social mais amplo. E, além disso, a inclusão de um ator social que é referido por impersonalização, por funcionalização e por assimilação (“mídia”), e está vinculado ao agravamento do quadro social produzido.

Já no segundo parágrafo, os atores sociais colocados em segundo plano, como em “Relativo à formação inicial na UFPR [...]”, dão relevo ao discurso instrucional, ou seja, ao processo que articula transmissão e aquisição de conhecimentos. Todavia, é, sobretudo, devido ao fato de os adquirentes, os quais são referidos funcionalizados e assimilados, aparecerem, também, apassivados, isto é, como Beneficiário de uma dada Meta (“oferecer formação aos alunos”), que o discurso instrucional se soma ao discurso regulativo para, juntos, instaurarem (explicitamente) outra categoria social do discurso pedagógico, a daqueles que necessitam de determinados conhecimentos.

Essa estratégia discursiva, que destaca a atuação do agente recontextualizador pedagógico (NEAB/UFPR) mediante a colocação dos transmissores em segundo plano, está ligada a dois aspectos da relação entre linguagem e poder simbólico, conforme a perspectiva de Bourdieu, os quais integram um *habitus* discursivo institucional identificado, também, nos projetos até aqui analisados. Primeiro, a representação da forma como a ação especializada do referido agente, na prática social em questão, maximiza um dado proveito, aqui, em especial, sua própria competência didático-pedagógica e, segundo, a representação do capital cultural (conhecimentos) e do capital simbólico (reconhecimento) que esse agente possui e é capaz de fornecer.

Quanto ao modo de representação dos atores sociais no terceiro parágrafo, constatamos que, basicamente, apenas os adquirentes são incluídos. Assim, se, de um lado, a nominalização, como em “[...] discussão que gerou a implementação das cotas raciais [...]”, coloca em segundo plano certos atores sociais internos e externos ao contexto pedagógico, de outro lado, esta (indiretamente) põe em relevo aqueles a quem o curso de extensão destina-se, neste caso, os “cotistas raciais”.

Do mesmo modo, são destacados, também, certos conhecimentos demandados pelos referidos adquirentes (“[...] do que seja o racismo brasileiro [...]”), inclusive, a própria percepção de que eles estão submetidos a certos atores sociais (“[...] e do que a Universidade e os movimentos sociais espera deste tipo de cotista.”) que, representados mediante funcionalização, assimilação e associação, retratam as categorias e relações sociais das quais emanam o poder e o controle social reproduzido por meio do discurso pedagógico.

Esses modos de representação dos atores sociais possibilitam, portanto, que o agente do contexto recontextualizador pedagógico (NEAB/UFPR) construa as figuras de adquirentes e transmissores ligadas a um dado recorte do mundo social, o qual, por seu turno, justifica a realização dos cursos de extensão propostos no projeto apresentado ao agente do contexto recontextualizador oficial (SECADI).

Essa configuração representacional dos atores sociais remete, no projeto, aos ‘significados relevantes’ mencionados por Bernstein (1996), nesse caso, especificamente, às relações referenciais privilegiadas, isto é, ao poder conferido ao agente recontextualizador pedagógico pelo agente recontextualizador oficial como consequência de certos significados selecionados.

Ora, assim considerados, tais modos de representação constituem um foco de análise do discurso, porque colaboram para explicitar a demanda social pelos objetivos e resultados a serem atingidos no interior da estrutura vigente, e as estratégias discursivas por

meio das quais o agente social NEAB/UFPR tenciona intervir para modificá-la (Cf. FAIRCLOUGH, 2009).

B) Representação dos atores sociais no tópico “Impacto social/acadêmico no âmbito institucional” (na parte “Justificativa”)

“O curso de extensão sobre EREER pretende ter impacto nas escolas, com o desenvolvimento de conteúdos **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]** que possibilitem aos professores **[atores sociais funcionalizados e assimilados por pluralidade, apassivados e sobredeterminados]** a implantação da lei 10.639/03 em suas salas de aula.

No que se refere ao curso sobre (sic) políticas afirmativas, o que se espera de impacto **[atores sociais colocados em segundo plano mediante apagamento do agente da passiva]** é a melhor compreensão do sistema de cotas **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização]** na UFPR e (sic).

Finalmente, a disciplina a ser ofertada **[atores sociais colocados em segundo plano mediante apagamento do agente da passiva]** para alunos da UFPR **[atores sociais funcionalizados, apassivados e assimilados por pluralidade]** deve ter impacto na construção de uma postura em mudança **[atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização].”** (p.4)

➤ **Análise dos modos de representação dos atores sociais no tópico “Impacto social/acadêmico no âmbito institucional” (na parte “Justificativa”)**

A análise dos modos de representação dos atores sociais, no tópico “Impacto social/acadêmico no âmbito institucional”, no que se refere aos cursos de extensão propostos, propiciam, em um primeiro momento, considerações que dizem respeito ao curso sobre Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Essas observações sobre as implicações e expectativas em torno do curso em questão destacam, principalmente, o fato de que colocar os transmissores em segundo plano proporciona enfatizar as possíveis (e pretendidas) consequências de sua (inter)ação (“desenvolvimento de conteúdos”) junto aos adquirentes (“[...] que possibilitem aos professores a implantação da lei 10.639/03 em suas salas de aula.”), os quais, uma vez referidos por meio de funcionalização e assimilação, constroem um recorte da realidade social que destaca a sua atuação como categoria profissional, logo, uma

ação restrita a um dado contexto de trabalho. Mas, estando, igualmente, apassivados e sobredeterminados (professores que são adquirentes) enfatizam a necessidade de formação que o curso de extensão pode suprir.

O ponto seguinte, abordado no tópico sob análise, diz respeito ao curso de extensão sobre políticas afirmativas, e o aspecto buscado por intermédio da colocação de adquirentes e transmissores em segundo plano é justamente a amplitude institucional do resultado almejado, neste caso, “[...] a melhor compreensão do sistema de cotas na UFPR [...]”.

Por fim, esse tópico contém, ainda, um foco específico na modificação do discurso instrucional institucional possibilitada pelo curso de extensão, contudo, realizada para os adquirentes e não por estes. Esse efeito é proporcionado, de um lado, pela colocação do agente recontextualizador pedagógico NEAB/UFPR em segundo plano (“a disciplina a ser ofertada”), processo que encobre a ação desse ator social, e, de outro lado, porque os adquirentes são referidos por meio de um processo representacional que articula funcionalização, assimilação e apassivação, porém, especificando os atores sociais mencionados institucionalmente (“para alunos da UFPR”). Além disso, a figura dos adquirentes é colocada em segundo plano em relação à ação e à dinâmica dos resultados esperados: “[...] deve ter impacto na construção de uma postura em mudança.”

Assim, percebemos como os modos de representação e de exclusão dos atores sociais, nesse tópico, relacionam-se, dialeticamente, à ação dos atores sociais no interior da prática social didático-pedagógica, reduzindo-lhes o raio de ação e de intervenção nessa realidade social.

C) Representação dos atores sociais nos “Objetivos”

“Objetivo geral:

Implementar Programa de Educação das relações étnico-raciais **[atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinitiva]** que tenha impacto na formação inicial e na formação continuada de professores e profissionais da educação **[atores sociais funcionalizados, assimilados por pluralidade, apassivados e sobredeterminados por inversão]** (p.5)

“Objetivos específicos:

- Dar continuidade a processo **[atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinitiva]** de formação de professores das redes públicas estadual e municipal

[atores sociais funcionalizados, assimilados por pluralidade e apassivados] para a implementação da Lei 10.639/03 e Parecer CNE 04/2004 [atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização].

- Difundir informações e propiciar formação inicial sobre Políticas Afirmativas [atores sociais colocados em segundo plano mediante orações infinitivas] na rede pública de ensino.
- Fornecer uma atualização a respeito das relações étnico raciais no Brasil [atores sociais colocados em segundo plano mediante oração infinitiva] para graduandos da UFPR [atores sociais funcionalizados, assimilados por pluralidade e apassivados].” (p.5)

➤ **Análise dos modos de representação dos atores sociais nos “Objetivos”**

Nos tópicos que compõem a parte “Objetivos”, em conformidade com a ordem de discurso vigente no contexto recontextualizador pedagógico e no contexto recontextualizador oficial, e consoante a estratégia de (inter)ação centrada na submissão a esta, o agente recontextualizador NEAB/UFPR utiliza certos modos de representação e de exclusão de atores sociais, que propiciam tanto explicitar as ações didático-pedagógicas que tenciona realizar e o capital cultural que possui (“Implementar Programa de Educação das relações étnico-raciais [...]”), como constituir as categorias do discurso pedagógico e ilustrar a forma de realização da agência na prática social em tela (“formação inicial” ; “formação continuada de professores e profissionais da educação”).

Ainda, ao colocar os atores sociais em segundo plano, o agente do contexto recontextualizador pedagógico promove, por assim dizer, uma temporalização do discurso pedagógico NEAB/UFPR, isto é, apresenta uma faceta da dinâmica temporal das ações pedagógicas (“Dar continuidade a processo de formação de professores [...]”; “Fornecer uma atualização [...]”), a qual revela um recorte do mundo altamente valorizado pelo agente recontextualizador oficial SECADI.

Entretanto, esses modos de representação e de exclusão dos atores sociais têm como consequência o favorecimento da delimitação destes ao contexto pedagógico oficial institucionalizado (“formação de professores das redes públicas estadual e municipal”; “graduandos da UFPR”).

D) Representação dos atores sociais na parte “Avaliação dos cursistas”

“Para avaliação dos cursos [atores sociais colocados em segundo plano mediante nominalização], serão distribuídos instrumento (sic) específicos ao final de cada módulo [atores sociais colocados em segundo plano mediante apagamento do agente da passiva]. Tais documentos contêm uma parte sobre estrutura física do curso (sala de aula, iluminação, temperatura, etc.) uma parte sobre conteúdo ministrado e metodologia utilizada e uma avaliação do professor [ator social funcionalizado, apassivado e genericizado]. Os resultados são tabulados [atores sociais colocados em segundo plano mediante apagamento do agente da passiva] e posteriormente disponibilizados [atores sociais colocados em segundo plano mediante apagamento do agente da passiva] para os professores [atores sociais funcionalizados, assimilados mediante pluralidade e apassivados].

Para avaliação dos alunos [atores sociais funcionalizados, assimilados mediante pluralidade e apassivados], cada curso lançara (sic) mão de distintas estratégias, como trabalhos e provas [atores sociais impersonalizados mediante autonomização], ao final de cada unidade de conteúdo.” (p.11)

➤ Análise dos modos de representação dos atores sociais na parte “Avaliação dos cursistas”

Os modos de representação dos atores sociais, nessa parte, revelam pelo menos dois aspectos da produção de significados no processo social, ou semiose (Cf. FAIRCLOUGH, 2009), neste caso, no que concerne à relação dialética entre esta e a (inter)ação dos atores sociais, assim como seu relacionamento com as próprias relações sociais (e de poder) estabelecidas na rede de práticas sociais aqui considerada.

O primeiro aspecto refere-se aos significados que caracterizam o gênero como um recurso discursivo adequado ao que se pretende e, portanto, estão vinculados à (inter)ação que possibilita ao agente recontextualizador pedagógico NEAB/UFPR, por intermédio do projeto de curso de extensão, apresentar ao agente recontextualizador oficial SECADI um recorte do mundo social que interessa a este último, porque revela a competência daquele em termos da divisão social do trabalho, esse aspecto pode ser visualizado nos seguintes excertos:

- “Para avaliação dos cursos, serão distribuídos instrumento (sic) específicos ao final de cada módulo.” (p.11)

- “Os resultados são tabulados e posteriormente disponibilizados [...]” (p.11)

Como se nota, a colocação dos atores sociais em segundo plano constrói e maximiza a imagem do agente recontextualizador pedagógico como competente para avaliar, processo que pôde ser constatado, também, em outros projetos analisados nesta pesquisa.

O segundo aspecto relaciona-se ao primeiro e diz respeito aos significados que propiciam ao agente recontextualizador pedagógico representar seu controle tanto sobre os adquirentes quanto sobre os transmissores e, desse modo, mostrar-se competente para avaliar os atores sociais que protagonizam o curso de extensão (“avaliação do professor”, “posteriormente disponibilizados para os professores”, “avaliação dos alunos”). Ainda, esse controle, representado pela funcionalização, pela assimilação e, mormente, pela apassivação dos atores sociais, é encoberto pela impersonalização do agente recontextualizador pedagógico mediante a autonomização da própria prática social, ocorrência verificada em “[...] cada curso lançara (sic) mão de distintas estratégias, como trabalhos e provas, ao final de cada unidade de conteúdo.” (p.11)

Contudo, observa-se que esses aspectos, ao cooperarem para a afirmação do controle do agente do contexto recontextualizador pedagógico sobre os adquirentes e transmissores, favorecem, também, o isolamento da prática social em termos de outras representações desses atores sociais, mais próximas da dimensão humana real, porque se aproximam, consideravelmente, de um elemento existente em todas as práticas sociais (Cf. FAIRCLOUGH, 2003, p.25) e que, a nosso ver, constitui o cerne e a razão de cursos como os oferecidos pelo NEAB/UFPR, a saber: pessoas (com crenças, atitudes, histórias, etc).

Tomemos o último parágrafo da parte “Recursos didáticos pedagógicos (sic):

“Em relação ao curso de Extensão em Educação Étnico-Racial para Cotistas Raciais e Licenciandos, toda a proposta do curso será concluída com a construção da cartilha “Memórias dos cotistas raciais da UFPR”, no primeiro curso e da cartilha “Memórias étnico raciais dos estudantes da UFPR” no demais cursos (sic). Também serão confeccionados “banners” para a divulgação dos resultados do curso, que ficarão disponíveis no NEAB/UFPR. A Avaliação será

feita a partir da participação de cada estudante na elaboração destes materiais.”
(p.11)

Podemos notar que, embora haja elementos lexicais remissivos a representações da dimensão humana real (“Memórias”, “Memórias étnico raciais”), os atores sociais são referidos a partir de suas funções (lugares) no interior da prática social (“Cotistas Raciais e Licenciandos”, “estudante”), ou colocados em segundo plano, em conformidade com a delimitação do seu espaço de (inter)ação pedagógica e de sua instrução (aprendizagem) em termos discursivos, aspectos perceptíveis nos seguintes excertos:

- “[...] toda a proposta do curso será concluída com a construção da cartilha “Memórias dos cotistas raciais da UFPR”, no primeiro curso e da cartilha “Memórias étnico raciais dos estudantes da UFPR” no demais cursos (sic)” (p.11);

- “[...] serão confeccionados “banners” para a divulgação dos resultados do curso, que ficarão disponíveis no NEAB/UFPR. A Avaliação será feita a partir da participação de cada estudante na elaboração destes materiais.” (p.11)

Ora, essas restrições representacionais parecem-nos, no mínimo, incompatíveis com a natureza dos cursos propostos, cujos títulos (“Extensão em Educação das Relações Étnico-Raciais”, “Extensão em Políticas Afirmativas: combate às desigualdades raciais e sociais”, “Extensão em Educação Étnico-Racial para Cotistas Raciais e Licenciandos”), a nosso ver, eminentemente emblemáticos, geram (ainda que não tenham essa pretensão e ao menos em nós), ao primeiro contato, certas expectativas que não se concretizam nas representações dos atores sociais, causando um desapontamento, o qual em certa medida, encontra eco nas críticas que, conforme vimos, Botomé (1996) faz à extensão universitária no Brasil.

4.5 Análise do projeto de curso de extensão da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

O projeto de curso de extensão da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), intitulado “Projeto de Formação Continuada em Estudos Étnico-Raciais: Educação,

História e Linguagem”, a nosso ver, chama a atenção, sobretudo pelo fato de que, diferente dos quatro projetos até aqui analisados, não foi elaborado por um NEAB ou por um agente similar especializado em questões étnico-raciais como o LAESER/UFRJ, tem sua origem (conforme consta do texto) vinculada à Coordenação do Curso de Letras (CCLET) da referida instituição, característica que nos leva a identificá-lo como projeto CCLET/UEMS.

Essa especificidade, a exemplo dos títulos das propostas de curso de extensão do NEAB/UFPR, cria certa expectativa em torno do projeto em questão, que é alimentada por excertos como o seguinte:

“Assim, a presente proposta é instaurar um espaço de formação (via formação continuada), de debate, de troca e sobretudo de humanização das relações que hoje são pautadas pela desigualdade identitárias que deforma (sic) e não pelo diferente que identifica, aos professores do ensino fundamental e médio de alguns municípios do Estado de Mato Grosso do Sul.” (p.5)

Esse trecho que integra a parte “Justificativa”, embora, em certa medida, pouco claro e alicerçado na colocação dos atores sociais em segundo plano mediante oração infinitiva e/ou nominalização como em “[...] a presente proposta é instaurar um espaço de formação (via formação continuada), de debate, de troca [...]”, bem como na funcionalização, assimilação e apassivação destes (“[...] aos professores do ensino fundamental e médio [...]”), ainda assim, contém elementos que remetem à dimensão humana real. Referimo-nos, aqui, ao excerto “[...] humanização das relações que hoje são pautadas pela desigualdade identitárias (sic) que deforma e não pelo diferente que identifica [...]”, em que o grupo nominal “humanização das relações” pode ser remetido às considerações que fizemos, anteriormente, acerca da relevância dos modos de representação da presença humana em práticas sociais que visam eliminar certos erros sociais (Cf. FAIRCLOUGH, 2003, 2009).

Nesse sentido, outro trecho dessa parte, marcado pela impersonalização mediante autonomização e pela nominalização, é, também, bastante instigador:

“[...] o projeto se justifica por inscrever e estender o debate (da academia para o discurso do “senso comum” (De Certeau, 1994) via escola) sobre a questão “identitária” (Rodrigues, 2007) do brasileiro em seus mais variados aspectos (lingüístico, religioso, econômico, histórico, estético, musical, cultural, antropológico, culinário etc.), abrindo assim um arquivo que a história oficial

“interditou” (Foucault, 1971), uma “memória discursiva” reprimida (Pêcheux, 2002) não contada e relegada a marginalização etc. (sic) pelas elites dominantes.” (p.4)

Já na parte “Objetivos”, o tópico “Objetivos do Curso” apresenta representações que constroem os adquirentes funcionalizados, assimilados e apassivados conforme em “A proposta do curso é a formação de professores de ensino fundamental e médio [...] (p.6)”, denotando categorias especificamente circunscritas ao contexto pedagógico, fato que se repete em “Qualificar pedagogos e professores para inclusão da temática étnico-racial nos projetos políticos pedagógicos das escolas como uma prática cotidiana.” (p.6)

Contudo, ao observarmos o tópico “Objetivos específicos” notamos, mais uma vez, certas construções que favorecem a remissão à dimensão humana real, inclusive, em seus aspectos discursivos, a exemplo do que ocorre em “- Abordar as práticas étnico-raciais como fatos ideológicos constitutivos da língua/linguagem considerando sua manifestação oral e escrita;” (p.6) e em “- abordar as práticas étnico-raciais nos meios de comunicação de massa e nos livros didáticos;” (p.6)

Nesses dois itens, embora os atores sociais estejam colocados em segundo plano mediante orações infinitivas e nominalização, o conteúdo e o recorte de mundo que serão recontextualizados pelo discurso instrucional remetem ao discurso na dimensão humana real (“[...] fatos ideológicos constitutivos da língua/linguagem considerando sua manifestação oral e escrita;”; “[...] práticas étnico-raciais nos meios de comunicação de massa e nos livros didáticos;”).

Assim, parece-nos que a colocação dos atores sociais em segundo plano, característica representacional da parte “Objetivos” decorrente do controle que a ordem de discurso exerce sobre a (inter)ação do agente recontextualizador pedagógico junto ao agente recontextualizador oficial, e que já foi constatada nos demais projetos até aqui analisados, no caso do projeto de curso de extensão CCLET/UEMS, não impede que a dimensão humana real integre o contexto pedagógico, pelo menos no que concerne ao aspecto discursivo dessa dimensão, recontextualizado pelo discurso instrucional.

Entretanto, no que diz respeito a esse mesmo aspecto, em termos do discurso regulativo, que se materializa principalmente na parte “Metodologia e Avaliação”, o tópico “Metodologia” apresenta uma configuração representacional em que percebemos, tal como na parte “Objetivos”, os atores sociais colocados em segundo plano, porém, sem que isso ressalte a dimensão humana real, já que, aqui, o aspecto discursivo limita-se aos eventos e atividades

próprias do contexto pedagógico, conforme podemos observar em “[...] as aulas serão expositivas com espaço para debate e reflexões coletivos considerando a especificidade de cada disciplina.” (p.6)

Dessa forma, os modos de representação dos atores sociais e/ou sua exclusão favorecem o destaque de elementos e ações de natureza discursiva (inclusive multimodal) que, pertencendo à dimensão humana real, são recontextualizados para o uso no contexto pedagógico (“Como recursos didáticos pedagógicos serão utilizados filmes [...]”, (p.6)) ou que, por já integrarem, fundamentalmente, o referido contexto, acentuam ainda mais o isolamento das práticas sociais educacionais e de seus elementos, ou melhor, de suas representações. Esse processo, perceptível, por exemplo, no trecho que segue, além da colocação dos atores sociais em segundo plano, é proporcionado, também, pela funcionalização e apassivação destes:

[...] apostilas montadas pelos professores para cada disciplina, utilização de retro-projetor, data show, quadro verde e giz, uma pasta com livros para os professores indicados por cada disciplina para subsidiar a prática cotidiana do professor.” (p.6)

De modo semelhante, no tópico “Avaliação dos Cursistas”, a representação dos adquirentes por meio de funcionalização e genericização (“[...] o aluno elegerá um tema para desenvolver o seu trabalho em forma de artigo (entre 10 e 15 páginas). (p.6)”, somadas à nominalização, apassivação e sobredeterminação (“[...] participação em sala de aula nas discussões e propostas de atividade pelos professores.” (p.6)) colabora para criar as categorias sociais vinculadas a determinados *habitus* institucionais que, se não são exclusivos do contexto pedagógico, cooperam para sua caracterização discursiva e integram o rol de instrumentos de (inter)ação e controle disponíveis nesse contexto.

Nesse sentido, o tópico “Trabalho final: elaboração de artigo” possui uma configuração representacional dos atores sociais que caracteriza os *habitus* institucionais mencionados e seu funcionamento na prática social em questão, como, por exemplo, a funcionalização e a apassivação ilustradas em “[...] o aluno poderá contar com uma orientação individual, dada por professores das disciplinas, a ser desenvolvida em cada disciplina.” (p.6), assim como em “Caberá, ainda, à Coordenação do Curso o acompanhamento do estudante durante a elaboração do artigo.” (p.6), e, especialmente, em “Com os trabalhos dos alunos e

professores, será feito um livro para distribuição (sic) nas escolas e bibliotecas públicas.” (p.6)

Essas considerações, a nosso ver, apontam, principalmente, para a classificação e a divisão social do trabalho em educação a que Bernstein (1996) refere-se, pois dizem respeito à representação do grau de especialização das categorias (discursos e ocupações).

Ainda, cabe aqui destacar os modos de representação dos atores sociais na parte intitulada “Relação Ensino, Pesquisa e Extensão”, não apenas porque, salvo engano, essa parte não existe nos quatro projetos que já analisamos, mas, também, em razão de esta remeter às críticas de Botomé (1996) à extensão universitária no Brasil e, igualmente, à pesquisa que ora empreendemos.

Com efeito, na referida parte, a colocação dos atores sociais em segundo plano e a representação destes mediante funcionalização e apassivação corroboram para constituir um recorte do mundo que apresenta a razão das críticas de Botomé, ou seja, o fato de que a principal atribuição conferida à extensão universitária, nas universidades públicas brasileiras, é realizar ações que o ensino e a pesquisa não realizam.

Assim, os excertos em que o agente recontextualizador pedagógico CCLET/UEMS expõe o motivo da elaboração do projeto do curso de extensão representam bem, a nosso ver, o recorte da realidade social mencionado:

“[...] relacionar os resultados de pesquisas de diversas áreas do conhecimento, sem que cada uma perca a sua especificidade, de forma que esse conjunto se faça presente na formação de novos professores do ensino superior e do ensino fundamental e médio.” (p.7)

“Mesmo que o resultado da pesquisa percorra um trajeto lento e meio “tortuoso”, a extensão é um espaço primoroso e o ensino é um espaço de formação, ou seja, o ensino só é produtivo se houver pesquisa e extensão. (p.7)

Essas considerações claramente atitam com a afirmação de Botomé, segundo a qual:

Criar um órgão ou tipo de atividade (a extensão universitária) para fazer o que outros (a pesquisa e o ensino) deveriam fazer (gerar benefícios acessíveis à sociedade e significativos para a população em geral) é um equívoco. Engano porque mantém uma estrutura e uma organização que não faz o que devia, gerando mais deterioração e descaracterização da instituição. (BOTOMÉ, 1996, p. 137-8)

Ora, sem temor de erro, podemos afirmar que os outros quatro projetos analisados, embora não o enfatizem, elaboraram suas propostas de curso de extensão com o mesmo intuito da proposta do agente recontextualizador pedagógico CCLET/UEMS, a qual, no entanto, tem como diferencial o foco na articulação entre linguagem, educação e história, reservando à primeira, provavelmente em razão do contexto de produção do projeto, um lugar de destaque.

Contudo, se atentarmos para os modos de representação dos atores sociais em todas as partes do projeto em tela, constataremos que esses modos não remetem à dimensão humana real, pois, apesar da abertura para essa dimensão propiciada pela inclusão da análise do discurso de linha francesa no discurso instrucional, aqui, esse arcabouço teórico não influi nas representações dos atores sociais que constituem as categorias do discurso regulativo.

Por isso, em conformidade com nosso objeto de pesquisa, podemos alegar que, se de um lado, a incorporação da Análise do discurso de linha francesa (ainda que de forma um tanto generalizada) na fundamentação teórica do projeto CCLET/UEMS evita a supressão da dimensão discursiva, de outro lado, revela a forma como ocorre, no texto do referido projeto (e nos outros já examinados), a marginalização dessa dimensão, favorecendo a manutenção do modo de funcionamento do discurso regulativo e dos modos de representação dos atores sociais, os quais em nada são afetados.

Essas alegações permitem, ainda, aventarmos que a supressão mencionada decorra da aplicação de certas 'regras de reconhecimento', as quais regulam os significados passíveis de serem legitimamente reunidos (Cf. BERNSTEIN, 1996) e que as vozes das categorias manifestam por meio de um *habitus* discursivo institucional, o qual, por seu turno, possibilita a (inter)ação dos agentes recontextualizadores pedagógico e oficial, mas, sobretudo, proporciona a transformação de capital cultural e de capital simbólico em capital econômico (Cf. Bourdieu, 1991).

Desse modo, a presença de uma perspectiva linguístico-discursiva na fundamentação teórica transdisciplinar proposta pelo projeto de curso de extensão CCLET/UEMS não implica, necessariamente, a possibilidade de inserção, no texto do referido o projeto, de representações dos atores sociais vinculadas à dimensão humana real, a qual, apesar de abranger o contexto pedagógico, em geral, é abstraída deste.

Dir-se-ia que o aspecto discursivo da dimensão humana real, isto é, a relação dialética entre discurso, (inter)ação e pessoas (dotadas de crenças, atitudes, histórias, sentimentos, emoções etc.) (Cf. FARICLOUGH, 2003), não se realiza (em certa medida, no sentido hallidayano do termo) nas representações dos atores sociais, no(s) projeto(s) de curso

de extensão, porque o referido aspecto, consoando com o que defende Botomé (1996), depende de que o discurso, antes no ensino e na pesquisa que na extensão, possa ser visto gerando benefícios acessíveis à sociedade e significativos para a população em geral, donde decorre, a nosso ver, a própria busca por perspectivas teóricas capazes de concebê-lo de maneira transdisciplinar.

Nesse sentido, o favorecimento da humanização das relações étnico-raciais e de sua abrangência social, tão almeçadas e alegadas em todos os projetos de curso de extensão analisados, inexistem, pelo menos no que diz respeito às representações dos atores sociais, as quais se circunscrevem ao contexto pedagógico.

Assim, na medida em que nosso objeto de pesquisa, isto é, a supressão ou marginalização da dimensão discursiva mediante a supressão ou marginalização da dimensão humana real dos atores sociais, em ações afirmativas de natureza estatal para combate ao racismo e à desigualdade racial, não aponta um erro social específico antes imperceptível, mas relaciona-se, diretamente, a certos entraves à eliminação ou minimização daqueles aqui mencionados, discorreremos, na seção seguinte, acerca do quanto tais impedimentos são uma decorrência da própria demanda da sociedade por esses erros.

4.6 Consideração da “necessidade” do erro social para a manutenção da ordem social

De acordo com Fairclough (2009), é possível aventarmos que um erro social focalizado a partir da constituição de um dado objeto de pesquisa seja inerente à ordem vigente na sociedade e, assim, a possibilidade de abordá-lo dependeria da mudança desse ordenamento. Ainda, segundo o referido analista crítico do discurso, essa consideração constitui uma maneira de articular o “é” ao “deve”, pois se uma ordem social pode ser vista dando origem a grandes injustiças, então é uma razão para se alegar que talvez devesse ser mudada. E isso, também, está ligado a questões ideológicas, porque o discurso é ideológico na medida em que contribui para sustentar determinadas relações de poder e dominação.

Esta ação, nesta pesquisa, propicia, então, questionar até que ponto o funcionamento do discurso pedagógico, seja em termos do discurso instrucional seja em termos do discurso regulativo a ele subjacentes, colabora para que as ações afirmativas voltadas à população negra subvertam a lógica e a dinâmica das relações raciais, na sociedade brasileira e, até que ponto os erros sociais aqui em questão (a desigualdade racial e o racismo), favorecidos pelos referidos discursos, configuram uma condição inerente e necessária à manutenção da própria ordem social existente.

Nesse sentido, pudemos notar, por meio das análises dos projetos de extensão que compõem o corpus desta pesquisa, como os modos de representação dos atores sociais circunscrevem-nos, basicamente, a categorias fundamentalmente pertencentes ao contexto pedagógico, adquirentes e transmissores (professor, aluno, estudante, cursista, monitor, grupo, coordenação etc.) ou ao próprio agente recontextualizador pedagógico (em geral, um NEAB), e excluem, sem deixar marca alguma, atores sociais pertencentes à dimensão humana real, a qual, a nosso ver, refere-se ao que Fairclough (2003) apresenta como pessoas dotadas de crenças, desejos, valores, atitudes, histórias etc.

Ora, na medida em que a referência aos atores sociais limita-os às categorias do referido contexto, assim, também, impede a consideração de categorias sociais (pessoa, homem, mulher, criança, pai, mãe, cidadão etc.) que não são típicas desse campo (ou pelo menos, não são geradas no seu interior), ou melhor, que não são legitimadas nele e, por isso, desprezadas em termos de relevância pedagógica, já que a sua existência é, em geral, pressuposta como subjacente àquelas que são tipicamente pedagógicas. Dir-se-ia que a dimensão humana real é um pressuposto das categorias pedagógicas, ao contrário do que ocorre com negro, afro-descendente e afro-brasileiro, que são, na maioria das vezes, explicitados e não apenas inferidos nos projetos analisados.

Assim, a dimensão humana real é suprimida porque é pedagogicamente pressuposta, sendo a dimensão discursiva a ela associada submetida ao mesmo processo, pois estaria subjacente àquelas que caracterizam o discurso instrucional e, sobretudo, o discurso regulativo, que gera a ordem, as relações e as identidades especializadas. Além disso, há, também, o fato de que a dimensão discursiva, no campo pedagógico, está sempre relacionada a recursos discursivos requeridos para a (inter)ação dos transmissores, dos adquirentes e dos agentes recontextualizadores pedagógicos e oficiais.

Do exposto surge um questionamento: a dupla supressão mencionada não é percebida ou não é concebida?

Do modo como vemos, ela não é percebida porque não é concebida, melhor dizendo, não é concebível. E, portanto, sequer pode ser associada às ações afirmativas, porque pertence ao âmbito do “impensável” e não do “pensável” (Cf. BERNSTEIN, 1996). Dito de outra forma, a dimensão humana real e, por conseguinte, a dimensão discursiva humana real não pertencem ao nível pedagógico onde ocorre a reprodução do discurso e, assim, não estão relacionadas à divisão social do trabalho em educação e a uma recontextualização regulada pelo poder e estabelecida nos níveis considerados reprodutivos e inferiores nos sistemas educacionais (a extensão universitária, por exemplo).

A dimensão real humana e a dimensão discursiva real humana existem, no que concerne ao campo pedagógico, sobretudo, em alguns campos intelectuais dos níveis tidos como superiores nos sistemas educacionais (o ensino em nível de pós-graduação e a pesquisa), onde prevalece a preocupação com a produção do discurso e não com a sua reprodução.

Assim, entre o nível da produção e o nível da reprodução do discurso

[...] existe uma “lacuna” discursiva potencial, um “espaço”, que pode se tornar o local de possibilidades alternativas, para realizações alternativas da relação entre o material e o imaterial. Essa “lacuna”, esse “espaço” potencial, o local do “impensável”, o “impossível” pode ser benéfico e perigoso a um só tempo. É o ponto de encontro da ordem e da desordem, da coerência e da incoerência; é o local crucial do “ainda a ser pensado”. Num sentido fundamental, essa potencialidade é uma potencialidade da própria língua. Qualquer distribuição de poder tenta regular a realização desse potencial, no interesse do ordenamento social que ela cria, mantém e legítima. (BERNSTEIN, 1996, p.256)

É possível, então, corroborados por essa citação, compreendermos porque é inconcebível uma dimensão discursiva caracterizadora de recursos discursivos que sirvam ao exercício do controle no interior do contexto pedagógico e que, concomitantemente, sejam úteis aos atores sociais desse campo fora de seus limites, principalmente, no que tange à eliminação ou amenização de erros sociais como o racismo e a desigualdade racial.

Isso explica, também, porque representações dos atores sociais que não propiciem o controle e o ordenamento, mediante a remissão a determinadas categorias do contexto pedagógico, não podem fazer parte dos projetos de curso de extensão.

Nesse caso, portanto, podemos identificar uma dicotomia entre ação social e discurso, a qual fragmenta o conceito de ação afirmativa, mormente, no que concerne ao combate ao racismo e à desigualdade racial.

Disso decorre a constatação de que, se de um lado, a supressão da dimensão humana real e, por meio dela, da dimensão discursiva humana real, nas práticas sociais configuradas como ações afirmativas estatais (por exemplo, cursos de extensão oferecidos por universidades públicas), não é a responsável pela manutenção do racismo e da desigualdade racial, de outro lado, essa dupla supressão impede (ou pelo menos dificulta) a eliminação ou a minimização desses erros sociais e, dessa forma, colabora para a manutenção do ordenamento que vigora na sociedade, a qual, por sua vez, parece necessitar dessas ignomínias para manter o poder que emana da concepção destas como falhas morais coletivas (ou socioculturais) cujo combate, portanto, caberia à coletividade e, contemporaneamente, sobretudo ao Estado.

Ora, desse ponto de vista, a pessoa e sua capacidade de (inter)agir para modificar o mundo, também, a partir de si (de sua individualidade, atitudes, valores, história etc.) e, por conseguinte, do discurso na dimensão humana real (a conversação, as interações verbais cotidianas), independentemente de seu pertencimento étnico-racial ou de sua ocupação no contexto pedagógico, são excluídas do processo de extirpação dos erros sociais mencionados.

Nesse sentido, ainda que se argumente que no projeto de curso de extensão CCLET/UEMS a dimensão discursiva humana real está colocada em pauta, ousamos afirmar que sua recontextualização pelo discurso pedagógico, nesse caso, mostra-se antes como uma metáfora das possibilidades alternativas (Cf. BERNSTEIN, 1996) que como um produto da seleção e do ordenamento conscientemente modificado, pois, se assim o fosse, teria gerado o recurso discursivo socialmente mais abrangente que aqui alegamos e, portanto, produzido representações dos atores sociais pertencentes à dimensão humana real, as quais, no entanto, não encontramos ao analisarmos o referido projeto.

Essas considerações acerca da relação dialética entre os erros sociais mencionados, o discurso e a ordem social vigente levam-nos a crer que a abordagem daqueles somente seria possível a partir da modificação destes, ou seja, seria necessário que a dimensão discursiva, no contexto pedagógico, em nossa sociedade, não visasse apenas a controlar as pessoas e a lhes transmitir competências para a ação coletiva (sobretudo nesse campo), mas, principalmente, objetivasse empoderá-las e emancipá-las para uma atuação social que não fosse centrada apenas naquele tipo de ação, mas, também, na consciência individual das implicações de suas (inter)ações verbais, a qual geraria, portanto, recursos discursivos mais abrangentes e socialmente relevantes.

Uma mudança desse tipo, certamente, refletir-se-ia nas categorias que caracterizam as relações de poder no contexto pedagógico e, logo, nas representações dos atores sociais em textos como os projetos de curso de extensão que aqui analisamos.

Portanto, com base em tudo quanto foi até aqui exposto, podemos, agora, aventar possíveis maneiras de superar, se não os erros sociais mencionados, ao menos alguns dos entraves à sua eliminação ou diminuição, em especial, no que concerne aos cursos de extensão desenvolvidos por universidades públicas brasileiras, os quais, estando há muito incorporados à realidade das instituições de educação superior e sendo alvo de críticas como as tecidas por Botomé (1996), podem, no entanto, ser aperfeiçoados, no que diz respeito às ações afirmativas subsidiadas pelo estado para combater o racismo e a desigualdade racial.

4.7 Identificação de possíveis maneiras de transpor os obstáculos à abordagem dos erros sociais

Esta ação, segundo Fairclough (2009), também focada nas relações dialéticas entre a semiose e outros elementos, visa buscar possíveis formas de transpor obstáculos à abordagem de um determinado erro social, ação que exige o desenvolvimento de um ‘ponto de entrada’ semiótico que possibilite pesquisar sobre como os referidos obstáculos são, efetivamente, testados, desafiados e enfrentados, seja por meio de grupos políticos ou movimentos sociais organizados, ou, de modo mais informal, por pessoas realizando tarefas cotidianas no trabalho ou na vida doméstica.

No caso desta pesquisa, especificamente, conforme mencionamos antes, não se tratam de obstáculos à abordagem do racismo e da desigualdade racial, mas de determinados empecilhos que, a nosso ver, comprometem o sucesso das ações afirmativas subsidiadas pelo Estado para eliminar esses erros sociais ou, ao menos, amenizá-los. Ou seja, buscamos modos de superar obstáculos que minam as formas já concebidas para extirpar esses ultrajes à condição humana.

Aqui, cabe mencionar, justamente, a dificuldade que tivemos em estabelecer o ‘ponto de entrada’ semiótico demandado nesta ação, pois a análise dos estorvos ao êxito das práticas sociais em questão, sobretudo a partir de objetos de pesquisa semelhantes ao que erigimos, parece-nos ainda incipiente no Brasil. Isso se deve, a nosso ver, às expectativas e à urgência que cercaram a implantação de tais práticas e, portanto, à noção de que o seu desenvolvimento, em grande medida, é o bastante.

De fato, é um artigo produzido por duas autoras estrangeiras (uma delas de origem africana) acerca de práticas adotadas na Europa visando superar erros sociais, dentre os quais aqueles aqui referidos, que escolhemos para explicitar como seria possível promover a inclusão ou a centralidade da dimensão humana real dos atores sociais, nas ações afirmativas desenvolvidas e subsidiadas pelo Estado brasileiro para combate ao racismo e à desigualdade racial, e, assim, favorecer a incorporação ou a relevância da dimensão discursiva nessas práticas sociais.

Referimo-nos ao texto intitulado “Somos diferentes, somos iguais: uma abordagem educativa europeia para os Direitos Humanos”²⁰, por meio do qual Teresa Cunha e Inês Reis apresentam os fundamentos epistemológicos e metodológicos da “Educação para os

²⁰ Esse texto pode ser consultado na íntegra, nos anexos.

Direitos Humanos” (EDH) e um conjunto de atividades que a caracterizam, as quais, por sua vez, foram desenvolvidas mediante uma parceria interinstitucional entre o Conselho da Europa, a Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) e a organização não-governamental Acção para a Justiça e Paz. Esse texto, do modo como vemos, funciona como um ‘ponto de entrada’ semiótico para a transposição dos obstáculos que alegamos, porque, embora pertencente a um gênero discursivo distinto, presta-se, basicamente, à realização da mesma tarefa dos projetos de extensão que constituem o *corpus* desta pesquisa, isto é, sugerir ações didático-pedagógicas para enfrentamento de erros sociais como o racismo e a desigualdade racial.

Contudo, diferentemente dos projetos de extensão que analisamos, a relação dialética entre discurso, pessoas, relações sociais e (inter)ação não aparecem, no referido texto, restringindo as possibilidades da agência humana, pelo contrário, amplia-as socioculturalmente e, portanto, favorece recursos discursivos capazes de empoderar e emancipar os atores sociais envolvidos nas práticas sociais.

Nesse sentido, o próprio conceito de EDH corrobora o que afirmamos no parágrafo anterior:

“No eito de Paulo Freire, a EDH que promovemos e queremos discutir corresponde a processos de *humanização, democratização* das subjectividades e das relações inter-subjetivas e a intensificação de práticas democráticas estruturantes de uma cidadania participativa e ampla.” (CUNHA; REIS, 2007, p.32, grifo das autoras)

Também, o recorte de mundo e a demanda educacional específica que ele gera, da forma como as autoras dessa citação os constroem no texto, remetem às práticas sociais num sentido mais abrangente, o qual colabora para que se ultrapassem os limites do contexto pedagógico e suscita a própria amplitude da relação entre ‘regras’ e ‘recursos’, sustentada por Giddens, bem como dos conceitos de ‘campo’ e ‘*habitus*’, informados por Bourdieu, fatos observáveis no seguinte excerto:

“Sendo que cada vez mais as sociedades humanas são atravessadas por relações sociais, culturais e económicas de uma crescente complexidade, a Educação necessita, não apenas de conhecer o Mundo, mas de fornecer

instrumentos de interpretação, inclusão e participação.” (CUNHA; REIS, 2007, p.31)

Destacamos, ainda, a abertura da rede de práticas e agentes sociais à educação não-formal, uma categoria social (um discurso) que, explicitada no texto das duas educadoras da ESEC, constitui-se em uma alternativa (ou um ingrediente) às propostas de ações afirmativas construídas nos projetos de curso de extensão analisados, principalmente, no tocante ao relacionamento hermético que existe entre agentes recontextualizadores pedagógicos e o agente recontextualizador oficial (SECADI), relação esta que, a nosso ver, restringe sobremaneira as possibilidades socioeducativas pretendidas.

A educação não-formal envolve ‘valores sociais e éticos’ (dignidade humana, tolerância, promoção da paz, solidariedade, justiça social, igualdade de oportunidades, cidadania democrática, aprendizagem intercultural), mas, sobretudo, favorece métodos participativos, nos quais a experiência, a autonomia e a responsabilidade das pessoas e do grupo em formação revelam-se fundamentais (Cf. CUNHA; REIS, 2007).

Aqui, faz-se necessário esclarecer que não estamos alegando que a educação formal não envolva tais valores, mas apenas que, nos projetos que analisamos, os métodos, de modo geral, não colaboram para que a (inter)ação das pessoas seja, numa perspectiva socioeducativa, mais significativa.

Nesse sentido, vale lembrar que as lideranças negras são referidas, nos projetos de curso de extensão, simplesmente como adquirentes, ou seja, como atores sociais não-empoderados, pois a relevância da sua (inter)ação é determinada pelo discurso pedagógico, o qual controla a seleção das competências e a atuação dos atores por meio do discurso instrucional e do discurso regulativo.

Por sua vez, o texto de Cunha e Reis apresenta, principalmente, a representação da dimensão real humana e, em certa medida, da dimensão discursiva em termos da (inter)ação das pessoas para modificar a realidade social que propicia as condições de subsistência do racismo e da desigualdade racial. Para isso, ambas as dimensões, mas, sobretudo a primeira, não são construídas textualmente como pressupostos em/de um discurso pedagógico oficial, mas como pressupostos de certas pedagogias úteis e necessárias para a consecução e operacionalização da educação não-formal.

Assim, ao se referirem à pedagogia cooperativa e às características de uma situação de aprendizagem nela embasada, a dimensão real humana e a dimensão discursiva estão pressupostas em forma de condição requerida, sendo gramaticalmente construídas por

itens elaborados em forma de orações condicionais que não excluem os atores sociais e, tampouco, os restringe às categorias adquirente e/ou transmissor, conforme podemos notar nos seguintes trechos:

“se fomentar *interacções entre as pessoas*, com relevo especial para as *interacções face-a-face e pele-com-pele [...]*” (p.45, grifo das autoras)

“se implicar o grupo (e cada uma das pessoas participantes) num *processo de aprendizagem* em que os *contributos individuais sejam tão importantes quanto os contributos colectivos para a prossecução dos objectivos da aprendizagem.*” (p.45, grifo das autoras)

Sendo que, nesse último item, o grupo nominal “pessoas participantes” promove, também, uma humanização dos adquirentes, os quais, nos projetos de extensão analisados, são sempre referidos, somente, como “participantes”.

Ainda, especialmente significativo, porque sugere a relevância socioeducativa que a dimensão discursiva pode vir a ter no combate ao racismo e à desigualdade racial (como de fato tem, no contexto em que o texto em questão foi produzido) é o seguinte item:

“se estimular o *desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal*. A aprendizagem cooperativa desenvolve-se com o grupo, é inevitável que nele se manifestem divergências, conflitos, dispersões ou indecisões. É pois necessário organizar as tarefas de aprendizagem de modo a que cada pessoa possa desenvolver as suas capacidades de comunicação, de tomada de decisão, de análise e de síntese, de resolução de conflitos e de liderança, entre outras;” (p. 45-6, grifo das autoras)

Aqui, a dimensão real humana e a dimensão discursiva estão imbricadas como condição requerida em uma noção abrangente de recurso discursivo, que não se restringe às práticas sociais circunstanciais e transitórias de um contexto pedagógico, mas se estende para a vida social como um todo.

Do mesmo modo, no texto em pauta, as considerações acerca da pedagogia experiencial são tecidas como representações das próprias relações dialéticas que ocorrem no interior de práticas, verdadeiramente, socioeducativas, nas quais a dimensão real humana, ao

contrário do que constatamos nos projetos de extensão, ocupa lugar central em virtude da própria ênfase dada à (inter)ação das pessoas. Essa concepção mais ativa do processo de aprendizagem está representada mesmo em trechos em que os atores sociais estão colocados em segundo plano, conforme se verifica no seguinte excerto:

“A aprendizagem experiencial é uma abordagem que começa pela valorização da individualidade e da actividade livre, da aprendizagem por descoberta e através da experiência como sendo muito mais significativa para quem aprende do que a que se baseia na transmissão de conhecimentos teóricos, centrados no ensino do saber.” (p.46)

Por fim, essa possibilidade socioeducativa mais humanizadora e favorecedora da relevância da dimensão discursiva, sugerida por Cunha e Reis, está sintetizada, a nosso ver, na seguinte afirmação das autoras:

“Destacamos a centralidade estratégica da articulação *Educação formal e Educação não-formal* enquanto partilha dos princípios das aprendizagens interactivas cooperativas, com metodologias participadas e activas centradas nas/os participantes, com processos que incluem conhecimentos racionais e emocionais e com aprendizagens intimamente ligadas com os quotidianos de cada uma das pessoas. Aquilo que no nosso contexto é específico e inovador é que a *Educação para os Direitos Humanos* assim entendida se assume como um movimento importante para potenciar e acrescentar liberdade, criatividade e participação à transformação e emancipação social [...]”. (p. 50, grifos das autoras)

Assim, parece-nos que a principal distinção entre o texto ao qual pertence esse excerto e os projetos de curso de extensão que analisamos nesta pesquisa não repousa no seu pertencimento genérico, mas nas possibilidades socioeducativas que eles apresentam.

Enquanto os projetos de extensão constroem o processo de aprendizagem socioeducativa circunscrevendo a agência humana e a dimensão discursiva ao contexto pedagógico oficial, o texto de Cunha e Reis o faz, diferentemente, a partir da abertura desses dois elementos para a vida social. Poder-se-ia dizer que, enquanto os projetos de extensão centram-se em um discurso pedagógico que recontextualiza a dimensão real humana, o texto das duas autoras assenta-se sobre um discurso humanizador que descontextualiza a dimensão

pedagógica, ou seja, que faz a aprendizagem socioeducativa inserir-se no cotidiano das pessoas e, sobretudo, potencializar a capacidade que elas têm de, por meio da (inter)ação verbal, transformarem a realidade social diariamente construída.

Para além dessas constatações, embora cientes de que o texto aqui considerado não implica superar os impedimentos que a supressão e a marginalização da dimensão real humana e da dimensão discursiva acarretam às ações afirmativas, as possibilidades socioeducativas nele oferecidas, ainda que, em certa medida, difíceis de serem incorporadas à nossa realidade educacional, revelam-se como formas de aperfeiçoar os projetos de curso de extensão criados para eliminar ou minimizar, no Brasil, o racismo e a desigualdade racial.

Ainda, do modo como vemos, o fato de o texto de Cunha e Reis não ter sido produzido no contexto brasileiro não invalida ou diminui a relevância das pedagogias alternativas sugeridas por elas, porque as ignomínias que assolam nossa sociedade não são, essencialmente, diferentes na realidade social europeia e, muito embora saibamos que há variações, ousamos afirmar que estas não são significativas quando consideramos os danos que causam ao bem-estar e à dignidade dos seres humanos.

Não poderíamos, contudo, encerrar esta etapa sem lembrarmos que, certamente, existem outros ‘pontos de entrada’ semióticos para a pesquisa sobre como transpor os obstáculos à abordagem dos erros sociais foco deste trabalho e, no nosso caso, à superação dos entraves ao sucesso das ações já criadas pelo Estado para extingui-los ou amenizá-los. Assim, outras possibilidades igualmente (ou mais) significativas seriam outros gêneros discursivos calcados na escrita, por exemplo, planos de aula, ou textos orais como depoimentos e entrevistas com as pessoas envolvidas (não apenas no contexto educacional).

Feitas essas observações, passemos, agora, ao capítulo conclusivo desta pesquisa, no qual discorreremos acerca dos resultados obtidos e do seu alcance, aproveitando, também, para apresentarmos algumas propostas que podem favorecer o aperfeiçoamento das ações afirmativas estatais de combate ao racismo e à desigualdade racial.

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÃO

A pesquisa crítico-discursiva que ora se encerra, a nosso ver, traz evidências de como as ações afirmativas de combate ao racismo e à desigualdade racial, desenvolvidas e subsidiadas pelo Estado brasileiro, podem ter seu êxito socioeducativo comprometido pelas próprias relações de poder que elas representam.

Dito de outro modo, ainda que os projetos de extensão analisados configurem-se apenas como propostas (planos de trabalho), estes contêm (ou excluem) representações da realidade que são reveladoras, pois mostram, por exemplo, que a supressão ou marginalização da dimensão humana real e, por conseguinte, da dimensão discursiva que ela favorece não se deve aos modos como os atores sociais são referidos nos projetos, mas, sobretudo, ao fato de que esses modos decorrem de práticas sociais produzidas, especialmente, para suprir as necessidades de determinados sujeitos imaginários ou pedagógicos (Cf. BERNSTEIN, 1996), os quais, necessariamente, não coincidem com as pessoas oprimidas por esses erros sociais.

Mais, a análise dos projetos em questão, a partir da abordagem relacional-dialética informada por Fairclough (2009), torna claro que esse desvio no direcionamento das ações afirmativas, do qual os modos de representação dos atores é apenas um índice, resulta das próprias relações sociais e de poder entre os agentes do Estado responsáveis pelas práticas que buscam erradicar ou minimizar tais erros sociais, neste caso, especificamente, a SECADI e os NEABs (ou agentes similares).

Nesse sentido, a representação da fragilidade discursiva das ações afirmativas estatais de combate ao racismo e à desigualdade racial reside, portanto, na representação mesma do controle que os atores sociais detentores de poder simbólico, no contexto pedagógico, exercem sobre os atores sociais desempoderados para os quais as práticas foram criadas, isso mediante recursos discursivos estritamente pedagógicos que aparecem representados nos textos, ou seja, recursos discursivos utilizados para transmitir certos conhecimentos e competências, e avaliar o desempenho de “estudantes”, “participantes”, “professores”, “alunos”, “monitores”, “coordenadores”, dentre outros, mormente, no interior do contexto pedagógico e no período de realização dos cursos de extensão.

Ainda, sendo um dado campo social, conforme afirma Bourdieu (1991), o lugar da distribuição de recursos (capital cultural, simbólico ou econômico), as formas de representação dos atores sociais, nos projetos analisados, evidenciam como a obtenção e o acúmulo de tais recursos, no campo pedagógico, dependem da reprodução das relações de poder mediante certas representações dos atores, mas não dependem, necessariamente, da

concessão de poder nesse campo, ou melhor, do empoderamento dos atores para agirem fora dele.

Também, constatamos que a modificação da realidade representada nos projetos educacionais analisados está vinculada ao rompimento da blindagem institucional que lhe é conferida pela ordem de discurso do campo pedagógico, mas, principalmente, fornecida pelos contextos recontextualizadores pedagógico e oficial, e seus respectivos agentes, os quais integram o referido campo, isso porque o revestimento de legitimidade que recobre os textos dos projetos e às representações nele contidas impede qualquer dúvida acerca da sua eficácia como recursos discursivos socioeducativos.

Considerando-se esses pontos, um alargamento dos recursos discursivos envolvidos nas ações afirmativas seria possível por meio de uma centralidade concedida à dimensão discursiva, a qual adviria do reconhecimento de sua relevância para a dimensão humana real em práticas sociais anti-racistas, as quais, por sua vez, não se restringiriam aos cursos de extensão como os aqui mencionados, mas contemplariam o próprio cotidiano das pessoas. Além disso, no que tange, especificamente, ao contexto pedagógico, esse processo poderia (e deveria) ser priorizado tanto no nível de reprodução do discurso, ou seja, no ensino, quanto no nível de produção do discurso, na pesquisa, favorecendo, em certa medida, desfazer o equívoco acerca da extensão universitária alegado por Botomé (1996) e, também, colaborando para que as ações afirmativas alavancassem as transformações socioculturais defendidas por Gomes (2007), Vieira (2003) e Silvério (2003).

Por outro lado, no que concerne aos resultados desta pesquisa propiciados pela versão de ACD informada por Fairclough (2009), destacamos aqui uma constatação decorrente da análise da relação dialética entre a semiose e os demais elementos das práticas sociais, relação que subjaz à noção de ‘bem-estar humano’, qual seja, parece-nos urgente repensar o caráter socioeducativo das ações afirmativas de combate ao racismo e à desigualdade racial a partir de pontos de vista que acentuem a importância da emancipação e do empoderamento discursivo das pessoas.

Esses dois processos cuja ausência, nos projetos de extensão, fez-se sentir por meio da análise dos modos de representação dos atores sociais, tiveram sua relevância social, gradativamente, emergindo, ao longo desta pesquisa, e culminando na seção “Identificação de possíveis maneiras de transpor os obstáculos à abordagem dos erros sociais” onde, por meio da análise do texto de Teresa Cunha e Inês Reis, afloraram, em definitivo, associados à Educação para os Direitos Humanos e, portanto, à dimensão humana real.

Ora, a nosso ver, esse movimento escalonado e o seu ápice é uma das vantagens dessa versão de ACD, que colabora para que as propostas de resolução dos erros sociais surjam em forma de uma crítica positiva, porém, demandada a partir das explicitações geradas pela crítica negativa. Dir-se-ia que Fairclough esclareceu, mediante essa versão, o propósito crítico da crítica negativa.

Finda esta pesquisa, agora, parece-nos ainda mais fundamental que as pessoas sejam capazes de (inter)agir verbalmente visando extirpar ou amenizar os erros sociais antes mencionados e, desse modo, propiciem um reequilíbrio entre a dimensão coletiva e a dimensão individual, sobretudo, em termos da responsabilidade e da amplitude da atuação social, redistribuindo o poder que, na sociedade brasileira, está concentrado no Estado, o qual, ao subsidiar as ações afirmativas, acaba por restringir o alcance destas, no que tange aos recursos discursivos colocados à disposição no campo pedagógico.

Não podemos, entretanto, em virtude da natureza crítico-discursiva deste trabalho, encerrar nossas considerações finais sem antes apresentarmos algumas sugestões que podem colaborar para o aperfeiçoamento das propostas de curso de extensão presentes nos projetos educacionais que analisamos.

Uma primeira possibilidade de incluir e centralizar a dimensão humana real e a dimensão discursiva nas ações afirmativas de combate ao racismo e à desigualdade racial repousa, a nosso ver, na incorporação de metodologias fornecidas pela Educação para os Direitos Humanos (Cf. CUNHA; REIS, 2007), uma modalidade já presente na realidade educacional brasileira (inclusive, nas ações desenvolvidas pela SECADI). Essa ação propiciaria que os projetos de extensão visassem, principalmente, a formação continuada e inicial dos professores para a (inter)ação destes, não somente no âmbito do curso e da sua atuação profissional, mas, sobretudo, na vida cotidiana, demandando, assim, recursos discursivos mais abrangentes.

Ainda, a realização de parcerias entre as universidades promotoras dos cursos e organizações não-governamentais favoreceria uma abertura que, por exemplo, poderia colocar as pessoas que compõem o Movimento Negro como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, não apenas em termos de assumirem o papel de transmissores, mas, principalmente, no que tange à socialização dos conflitos e experiências políticas de caráter étnico-racial vivenciados, os quais caracterizam o seu discurso.

Essas ações sugeridas para aperfeiçoar os cursos de extensão, por sua vez, poderiam (e talvez devessem mesmo) estar assentadas sobre atividades de consciência

linguística crítica (Cf. FAIRCLOUGH, 1992a) para, assim, de fato, favorecerem a centralidade da dimensão humana real e da dimensão discursiva.

De nossa parte, eram essas as colocações que tínhamos a fazer acerca dos resultados desta pesquisa e do alcance que estes podem vir a ter, contudo, cabe aqui lembrar o fato de que outras pesquisas de natureza discursiva podem e devem ser realizadas para que sejam verificados pontos que não foram por nós contemplados, por exemplo, a análise dos projetos de especialização e de aperfeiçoamento selecionados para o UNIAFRO, e mesmo a análise dos projetos que não foram aprovados pela SECADI, assim como uma pesquisa de base etnográfica voltada para as pessoas envolvidas na elaboração desses projetos, além de professores e alunos dos cursos.

A despeito das falhas que sejam constatadas, as quais, talvez, decorram de nosso ímpeto em operacionalizar o valioso instrumental teórico-metodológico oferecido por Norman Fairclough, consideramos que este trabalho, enquanto tentativa de compreender e suplantar certos obstáculos à erradicação ou amenização do racismo e da desigualdade racial existentes em nossa sociedade, ilustra o papel que cabe à linguagem e, principalmente, aos analistas do discurso, na busca de formas de convivência mais humanas e humanizadoras.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 111-130.
- BANNELL, Ralph Ings. **Habermas & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: Classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCar; Caxias do Sul: EDUCS, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Language and symbolic power**. Cambridge: Polity Press, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816
>. Acesso em: 01 out. 2011.
- _____. Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Conselho Deliberativo, **Resolução/CD/FNDE Nº 14, de 28 de abril de 2008**. Brasília, DF, 2008.
- _____. Ministério da Educação, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais ...**, Brasília, DF, 2004.
- _____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.
- CAETANO, Paulo Henrique. **Racismo e suas relações lexicais: uma análise crítica dos discursos sobre relações raciais brasileiras em corpus de jornal impresso**. 2007. 242p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). UFMG, Belo Horizonte, 2007.
- CARVALHO, Gisele de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 130-149.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 141-160.
- CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CUNHA, Teresa; REIS, Inês. Somos diferentes, somos iguais: uma abordagem educativa europeia para os Direitos Humanos. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 31-52.

CUNHA-JUNIOR, Henrique. As estratégias de combate ao racismo. Movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP, 1996. p. 147-156.

EGGINS, Suzanne. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Continuum, 2004.

_____.; MARTIN, James. Géneros y registros del discurso. In: Van DIJK, Teun (Comp.). **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa, 2000. cap. 9.

FAIRCLOUGH, Norman. A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (Orgs.). **Methods of critical discourse analysis**. 2nd ed. Los Angeles, Londres, Nova Délhi, Singapura, Washington: Sage, 2009. p. 162-187.

_____. **Analysing Discourse: Textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

_____. **Discurso e mudança social**. Coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001a.

_____. A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. In: MAGALHÃES, Célia (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/ UFMG, 2001b. cap. 2.

_____. Critical discourse analysis as a method in social scientific research. . In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael. (Ed.). **Methods of critical discourse analysis**. London: Thousand Oaks and New Delhi: Sage, 2001c. p. 122-136. Disponível em: < http://avaxhome.ws/ebooks/Politics_Sociology/Critical_Analysi.html >. Acesso em: 17 set. 2009, 17:30:00.

_____. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. London: Longman, 1995a.

_____. **Media discourse**. London: Edward Arnold, 1995b.

_____. (Ed.). **Critical language awareness**. London: Longman, 1992a.

_____. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity, 1992b.

_____. **Language and power**. London: Longman, 1989.

FAZZI, Rita de Cássia. **Preconceito racial na infância**. Tese de doutorado em Ciências Humanas/Sociologia. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 2000.

FONSECA, Dagoberto. **A piada: discurso sutil da exclusão – um estudo do risível no “racismo a brasileira”**. 1994. 298 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

FONSECA, Marcus Vinícius. O Programa Ações Afirmativas na UFMG e os conflitos em torno de uma proposta de permanência de estudantes negros(as). In: **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. p.161-186 (Coleção Educação para todos).

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FOWLER, Roger. Sobre a lingüística crítica. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 4, n.esp., p. 207-222, 2004.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 8. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

GIDDENS, Anthony. **The constitution of society**. Cambridge: Polity Press, 1984.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-109.

_____. 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. p. 39-62.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de projetos de extensão universitária**. São Paulo: Avercamp, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: 34, 1999.

HABERMAS, Jürgen. Racionalidade do entendimento mútuo. In: **Verdade e justificação: ensaios filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. Language and Education. In: Jonathan Webster (Ed.). **The Collected Works of M.A.K. Halliday, vol. 9**. London and New York: Continuum, 2007.

_____; MATTHIESSEN, Christian. **An Introduction to Functional Grammar**. 3rd ed. London: Edward Arnold, 2004.

_____. The Language of Science. In: Jonathan Webster (Ed.). **The Collected Works of M.A.K. Halliday, vol. 5**. London and New York: Continuum, 2004.

_____. **An Introduction to Functional Grammar**. 2nd ed. London: Edward Arnold, 1994.

_____. **Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning**. London: Edward Arnold, 1978.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Coord.). **História Geral da África**. São Paulo: Ática/Unesco, 1982. cap. 8.

JANKS, Hilary; IVANIC, Roz. Critical language awareness and emancipatory discourse. In: FAIRCLOUGH, Norman (Ed.). **Critical Language Awareness**. London: Longman, 1992. cap. 13.

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. **ÁFRICA: Revista do Centro de Estudos Africanos/USP**. São Paulo, n. 18-19 (I), p. 103-118, 1995/1996.

_____. A questão da palavra em sociedades negro-africanas. In: **Democracia e diversidade humana: desafio contemporâneo**. Salvador: SECNEB, 1992.

LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de.; VENTURA, Carolina Siqueira Muniz. **A transitividade em português**. São Paulo (Brasil) e Liverpool (United Kingdom): DIRECT Papers 55, LAEL/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e AELSU/University of Liverpool, 2008.

LÍRIO, Carlos José. **O discurso afro-brasileiro na mídia escrita contemporânea: a linha de frente da Raça Brasil**. 2002. 100p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

MAGALHÃES, Izabel. **Discursos e identidades – exotismo e domínio violento**. Cadernos de Linguagem e Sociedade, 11 (1), 2010, p.13-37.

MALACHIAS, Rosângela. Ações comunicativas da juventude negra na USP: a experiência do Programa Raça, Desenvolvimento e Desigualdade Social, Brasil-Estados Unidos. In: **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. p.207-250 (Coleção Educação para todos).

MARTIN, James; ROSE, David. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London/New York: Continuum, 2003.

MARTIN, James. Close reading: functional linguistics as a tool for critical discourse analysis. In: UNSWORTH, L. (Ed.). **Researching language in schools and communities**. London e Washington, 2000. p.275-302.

MEURER, José Luiz. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 81-106.

_____. Ampliando a noção de contexto na Lingüística Sistemico-Funcional e na Análise Crítica do Discurso. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 4, n. esp., p. 133-157, 2004.

MEYER, Michael. Between theory, method, and politics: positioning of the approaches to CDA. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (Ed.). **Methods of critical discourse analysis**. London: Thousand Oaks and New Delhi: Sage, 2001. p. 14-30. Disponível em: < http://avaxhome.ws/ebooks/Politics_Sociology/Critical_Analysi.html >. Acesso em: 17 set. 2009, 17:30:00.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2002.

MOTTA-ROTH, Désirée; HEBERLE, Viviane Maria. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqayia Hasan. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 12-28.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, Elânia de. **Relações étnico-raciais e de gênero e o discurso da sala de aula de português: uma abordagem etnográfica interacional**. 2008. 184p. Tese (Doutorado em Educação). UFMG, Belo Horizonte, 2008.

PEDRO, Emília Ribeiro. **Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional (Org.)**. Lisboa: Caminho, 1997.

PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira. **A Semiótica Social e a Semiótica do Discurso de Kress**. In: MAGALHÃES, Célia (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/ UFMG, 2001. cap. 7.

PINHEIRO, Viviane Seabra. **Analisando significados de capas da revista Raça Brasil: um estudo de caso à luz da semiótica social**. 2007. 138p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). UFMG, Belo Horizonte, 2007.

RAVELLI, Louise. Getting started with functional analysis of texts. In: UNSWORTH, L. (Ed.). **Researching language in schools and communities**. London e Washington, 2000. p.27-64.

RESENDE, Viviane de Melo. & RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião. Análise crítica do discurso: modismo, teoria ou método? **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. Belo Horizonte, v.9, n. 1, p. 99-132, 2009.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p.97-113.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37 (Coleção Educação para todos).

SILVA, Ana Célia da. Ideologia do embranquecimento na Educação brasileira e proposta de reversão. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. São Paulo: EDUSP, 1996. p. 141-5.

SILVEIRA, Nadia Dumara Ruiz. **Universidade brasileira: a intenção da extensão**. São Paulo: Loyola, 1987.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: SILVA, Petronilha B. Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter 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. p. 81-97.

SOUSA, Maria das Dôres de; FIGUEIREDO, Luciano Silva (Orgs.). **Guia de trabalhos acadêmicos**. Picos: UESPI/UFPI, 2008.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Negritude, letramento e uso social da oralidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 179-194.

THOMPSON, Geoff. **From process to pattern: methodological considerations in analysing transitivity in text**. Liverpool: University of Liverpool, 2009.

VAN LEEUWEN, Theo. The representation of social actors. In: CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa; COULTHARD, Malcolm (Eds.). **Texts and Practices**. London: Routledge, 1996. p.32-70.

VIAN JUNIOR, Orlando; LIMA-LOPES, Rodrigo de. A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 81-106.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: SILVA, Petronilha B. Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter 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. p. 81-97.

WODAK, Ruth. What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its developments. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (Ed.). **Methods of critical discourse analysis**. London: Thousand Oaks and New Delhi: Sage, 2001. p. 1-12. Disponível em: < http://avaxhome.ws/ebooks/Politics_Sociology/Critical_Analysi.html >. Acesso em: 17 set. 2009, 17:30:00.

ANEXO A
Projeto Educacional da Universidade Federal do Piauí



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
IFARADÁ – NÚCLEO DE PESQUISA SOBRE AFRICANIDADES E AFRODESCENDÊNCIA DA UFPI

PROJETO

Cultura Afrodescendente e Educação Brasileira na Escola das diferenças

Teresina (PI), Junho de 2008.

GOVERNO FEDERAL

Luiz Inácio Lula da Silva
Presidente

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Fernando Haddad
Ministro

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO MEC

Ronaldo Mota
Secretário

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Prof. Dr. Luiz de Sousa Santos Júnior
Reitor

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

Prof. Antônio Fonseca Neto
Diretor

IFARADÁ – NÚCLEO DE PESQUISA SOBRE AFRICANIDADES E AFRODESCENDÊNCIA

Prof. Dra. Ana Beatriz Sousa Gomes
Coordenadora

SUMÁRIO

1. JUSTIFICATIVA	04
2- HISTÓRICO DO IFARADÁ.....	05
3-APRESENTAÇÃO.....	06
4-PRIMEIRO EIXO DE AÇÃO - CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO.....	06
5- SEGUNDO EIXO DE AÇÃO – CURSO DE EXTENSÃO	11

1. JUSTIFICATIVA

A formação histórica brasileira implicou na presença de imigrantes africanos forçados. As culturas de base africana permeiam e instruem toda a formação da cultura brasileira. O reconhecimento deste legado cultural africano e suas transformações na sociedade brasileira implica na sua apresentação no processo educativo nos seus diversos níveis de formação básica e universitária.

A formação de professores e especialistas na área da cultura de base africana para a educação esteve descuidada até recentemente pelas instituições responsáveis pela produção e transmissão do conhecimento através do país.

A edição da lei federal nº. 10.639/2003 sobre a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos da história e da cultura Afrodescendente, introduz de forma definitiva os temas indicados pelos movimentos sociais da população afrodescendente. As iniciativas governamentais para inclusão dos temas de interesse dos afrodescendentes necessitam de um processo contínuo de formação de educadores. Desta forma, se faz necessário a realização de projetos no âmbito das diversas instituições de ensino para a formação de profissionais da educação na área da Educação e as africanidades e afrodescendência.

Os movimentos sociais da população negra de todo o país, desde a década de 1970, vêm reivindicando a inclusão, nos programas e currículos dos sistemas educacionais, dos temas de interesse da população afrodescendente, e a formação de educadores nos diversos conteúdos dessa temática de ensino em todo o território nacional.

No Piauí, não tem acontecido diferente, sobretudo pela contingente populacional de afrodescendentes. Segundo dados do IBGE (2004) a população do Piauí é de 2.929.000 habitantes, destes 76,5% são afrodescendentes, representando o estado que concentra a maior quantidade de afrodescendentes do Nordeste, entretanto a maioria da população desconhece os valores culturais africanos e afro-brasileiros embutidos na sua cultura, ao tempo que nega a existência dos negros na historiografia local.

Diante deste quadro da situação dos afrodescendentes, o grande desafio é buscar estabelecer parâmetros mínimos para superar tal situação. Justamente a partir dessa realidade, todavia, que o ensino da Lei 10.639/03 e seus respectivos incisos, assumem uma dimensão política e se consubstanciam no debate da ordem do dia no Brasil.

Assim, enfatizamos a necessidade de apoio financeiro para o desenvolvimento do projeto “Cultura Afrodescendente e Educação Brasileira na escola das diferenças” que trabalhará em dois eixos, o primeiro Formação dos Profissionais da Educação em nível de especialização, e o segundo, Formação Continuada de Professores, Graduandos e lideranças negras, em nível de extensão.

Neste sentido o presente projeto visa trabalhar, na perspectiva de formação e capacitação, com projetos de ensino no eixo Formação de Profissionais da Educação e da capacitação das lideranças negras, graduandos e professores em geral, para propiciar a produção e a socialização de conhecimentos científicos na área da cultura, história e educação afrodescendente contribuindo na formação de discentes e de profissionais docentes capacitados para intervir no processo de ensino dirigidas à implementação da Lei 10.639/2003, do Parecer CNE/CP 003/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004, apoiando as estratégias de acompanhamento e fortalecimento do desempenho acadêmico de estudantes afrodescendentes e o fortalecimento da temática étnico-racial na educação superior.

Considerando a infra-estrutura e recursos humanos disponíveis no IFARADÁ, a proposta de financiamento objetiva a realização de 1 (um) Curso de Especialização (já aprovado pela Resolução Nº. 77/2006 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPI em anexo), e 1 curso de Extensão envolvendo 7 Módulos (1.História dos afrodescendentes no Brasil, 2.Educação e literatura afro-brasileira, 3.Educação e africanidades brasileiras, 4.Educação das

relações étnico-raciais, 5.Educação, sociologia e africanidades, 6.As religiões de matrizes africanas na diáspora brasileira e 7.Cultura afrodescendente) que prevêem a participação de discentes do IFARADÁ como monitores e alunos, fortalecendo a interação dos mesmos com a realidade educacional à ser encontrada mediante a interação com os profissionais da educação e a potencialização de conhecimentos na área da Cultura e Educação afrodescendente, por intermédio de grupos de estudos e realização de pesquisas.

2. HISTÓRICO DO IFARADÁ

A Universidade Federal do Piauí vem contribuindo para o fortalecimento das discussões sobre as questões ligadas à afrodescendência e africanidades, através do apoio aos projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Pesquisa sobre Africanidades e Afrodescendência (IFARADÁ) este foi criado por um grupo de professores negros e alunos negros da UFPI em 1993, primeiro com o nome de grupo MIMBÓ, em homenagem a uma comunidade negra rural, localizada no município de Amarante, Piauí. Em 20 de novembro de 1995 foi aprovado por Resolução do Conselho Universitário da UFPI, com o nome IFARADÁ. A sede do núcleo é na Sala nº. 386, localizada no Centro de Ciências Humanas e Letras da UFPI.

Ao longo de treze anos o IFARADÁ vem desenvolvendo pesquisas e várias atividades sócio-políticas, educativas e culturais procurando discutir com a sociedade piauiense e brasileira problemas relacionados à população negra e promovendo o fortalecimento da auto-estima dos afrodescendentes através da divulgação da história e da cultura africana e afrodescendente, produzindo através de seus membros, as seguintes atividades: 07 pesquisas de Iniciação Científica, 08 monografias de Conclusão de Curso, 04 Dissertações na área do negro e a educação escolar, 01 dissertação na área da História da Escravidão no Piauí, 01 pesquisa financiada pelo II Concurso Negro e Educação promovido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Ação Educativa e financiado pela Fundação Ford, 01 Tese sobre a História da Escravidão no Piauí e 01 pesquisa de pós-doutorado na área do negro e a educação escolar.

Realizou cerca de 150 Palestras nas Escolas da Educação Básica e Universidades, 20 Cursos de extensão com enfoque multicultural e interétnico para educadores (estudantes e profissionais) na UFPI e em Congressos e Encontros de Pesquisa no Nordeste. Organizou Semanas Comemorativas em parceria com outras universidades, escolas da educação básica e o fórum de entidades negras do Piauí. Co-organizou: o I Congresso Internacional em Educação da UFPI (1997), o I Encontro Regional em Educação da UFPI (1998), o I Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI (2000) e o I Encontro de pesquisadores do Centro de Ciências Humanas e Letras da UFPI (2001).

Publicou o Livro infantil “A descoberta de Maria”, o Livro “Braço Forte Trabalho Escravo” e o “Manual de combate ao racismo” além de Artigos (em jornais, revistas especializadas, livros e Anais de Encontros e Congressos). Desenvolveu os seguintes projetos financiados: “Mapeamento e Caracterização Sociocultural de Comunidades Negras Rurais do Piauí” (1999-2001) - Financiado pelo CNPq. “Pesquisadores(as) para Igualdade: reforço ao processo de permanência e construção do conhecimento para a afrodescendência na Universidade Federal do Piauí” (2002-2004) – Financiado pela Fundação Ford, através do Programa Políticas da Cor do Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. O IFARADÁ também participou do UNIAFRO II em 2006, com projetos de Formação de Professores e de reforço e permanência dos discentes afrodescendentes da UFPI.

3. APRESENTAÇÃO

O Projeto Cultura Afrodescendente e Educação Brasileira na Escola das Diferenças, é Composto por dois Eixos, o primeiro (Formação Iniciada dos Profissionais da Educação) será a nível de especialização, e o segundo a nível de extensão (Formação Continuada de Professores, Graduandos e lideranças negras), composto por seis módulos, terá um total de 300 vagas, ficando 50 para cada módulo. Cada eixo terá uma proposta de trabalho.

A especialização será ofertada de forma presencial, com carga horária de 360h. E a extensão, também de caráter presencial constará de 120h. Sendo que cada módulo contará com 50 vagas ofertadas.

Serão desenvolvidas práticas voltadas para a formação e capacitação dos professores da rede pública de ensino, estadual e municipal, lideranças negras, que corresponderão às atividades de pesquisa, ensino e extensão no âmbito das instituições de ensino das quais fazem parte e de outras instituições sociais. Realizaremos grupos de estudos, orientações para pesquisas, palestras e produção de textos no que se refere a implementação e ensino da Lei 10.639/2003. As bases de construção da proposta pedagógica do projeto serão apoiadas nas seguintes diretrizes:

- Discussão teórica sobre a temática do negro na sociedade piauiense e brasileira;
- Formação de pesquisadores e educadores para trabalharem no combate ao racismo, discriminação e preconceito na escola;
- Capacitação de discentes universitários e da rede pública de ensino básico e médio a discutirem e enfrentarem o racismo institucional, apoiados em pesquisas e estudos realizados.

4- PRIMEIRO EIXO

4.1 IDENTIFICAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO

Nome do Curso

Cultura Afrodescendente e Educação Brasileira na escola das diferenças

Coordenador (a) do Curso: Ana Beatriz Sousa Gomes

Instituição Executora: Universidade Federal do Piauí/IFARADÁ

Instituição Financiadora: FNDE

Público alvo: Professores da rede pública de ensino e estudantes de graduação

Número de Vagas: 50 vagas

Categoria acadêmica: especialização

Carga horária:

Especialização: 360

Forma de oferta: presencial

Período de Vigência: 1 ano

Objetivos do Curso

Geral:

- produzir e socializar conhecimentos científicos na área da cultura afrodescendente e educação brasileira propiciando a formação de profissionais docentes capacitados para intervir no processo de ensino em todas as suas dimensões e peculiaridades;

Específicos:

- Incentivar a crítica, a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos já produzidos sobre a realidade da história e da cultura de descendência africana na sociedade brasileira, em particular no que respeita às suas implicações educacionais;
- Promover as condições para a criação e desenvolvimento de múltiplas perspectivas teóricas, metodológicas e práticas de análise, equacionamento e intervenção na área da cultura afrodescendente, educação e africanidades brasileiras;

Descrição dos Módulos

O curso está estruturado em três módulos, a serem desenvolvidos da seguinte forma:

Módulos I e II – no período de setembro/2008 a setembro/2009, Módulo III que será destinado para a elaboração da monografia, tendo até fev/2010 como prazo final de recebimento.

a) O Curso será estruturado tendo como fundamentos legais a Resolução N°. 03 de 05 de outubro de 1999-CES (que fixa condições de validade dos certificados de cursos de pós-graduação *lato sensu* para o magistério) e a Resolução N°. 131/05-CEPEX que regulamenta a pós-graduação *lato sensu* na UFPI).

b) Todas as disciplinas indicadas na grade curricular têm caráter obrigatório, destinando-se ao aprofundamento de conhecimentos nos diferentes campos teóricos do ensino.

c) O curso tem um total de 450 horas equivalentes a 360 horas em disciplinas e 90 horas para o trabalho final do curso. A carga horária total equivale a 30 créditos. Cada unidade de crédito equivale a 30 horas-aula.

d) A duração do Curso está prevista para um ano, incluindo-se neste tempo a integralização dos créditos das disciplinas e a entrega da Monografia de final de curso.

e) O trabalho final de curso se constituirá na elaboração de uma monografia e deverá ser orientada pelos professores ministrantes que tenham afinidade com a temática desenvolvida cujo tema será de escolha do aluno(a) exigindo-se vinculação aos conteúdos estudados no Curso. O prazo final para defesa da monografia será até março/2010. O trabalho final de curso exigirá professor-orientador, devendo cumprir os seguintes requisitos:

- Deverá ser redigido de acordo com as normas técnicas da ABNT em até 50 (cinquenta) laudas;
- Será entregue em duas cópias para a Coordenação do Curso até o prazo estabelecido neste item;
- O estudante que não entregar seu trabalho no prazo fixado, poderá requerer uma prorrogação por mais 30 (trinta) dias, através de exposição de motivos encaminhada à Coordenação do Curso.

g) O curso será dado por concluído e conferido o respectivo certificado ao aluno que for aprovado em todas as disciplinas e tiver entregue o trabalho final do curso no prazo estabelecido no item anterior. O estudante que não defender a monografia não terá direito a Certificado de Especialização.

Ementário das Disciplinas

DISCIPLINA	CARGA-HORÁRIA	CRÉDITOS	EMENTA
EDUCAÇÃO E AFRICANIDADES BRASILEIRAS	30	2.0.0	Estado atual dos Estudos relativos a afrodescendência no Brasil Revisão das relações, indivíduo, sociedade, cultura e educação. A necessidade de bases africanas para entendimento da História e da cultura Africana no Brasil. Razões e Origens do Escravismo no Brasil. Transição Escravismo – Capitalismo Racista O Mercado de Trabalho e a população afrodescendente no pós-abolição. Associações e Movimentos de maioria Negra no Pós-abolição. Transição das ideologias racista na atualidade. Racismo no Brasil. Diversidade Étnica e Educação Democrática. Identidades Negras e Educação. Pedagogia do Silêncio na educação racista. As questões de Gênero, Etnia e Educação
SOCIOLOGIA, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA	30	2.0.0	Memória, cultural negra e educação no Brasil. Fronteiras étnico-raciais e culturais na sociedade brasileira/mundial e suas implicações para a educação do país. O racismo brasileiro na era da informação e da globalização e a situação das pedagogias social e escolar. Aspectos da cultura afrodescendente na contemporaneidade e as manifestações de ações afirmativas no contexto sócioeducacional brasileiro.
ANTROPOLOGIA, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA	30	2.0.0	A antropologia e os estudos da diversidade cultural: simbolismos e sistemas de classificação. A raça enquanto sistema de classificação. Raça, cultura e identidade. Teorias da identidade e da etnicidade. A identidade nacional brasileira e as relações raciais: racialismo, culturalismo e neo-marxismo. Educação e identidades culturais afro-brasileiras. Educação, racismos e anti-racismos. Educação, cultura e políticas de redistribuição e de reconhecimento.
PSICOLOGIA E IDENTIDADE CULTURAL	30	2.0.0	Identidades culturais e suas relações com o desenvolvimento psicológico e com as aprendizagens institucionais de grupos étnico-raciais. As representações étnico-raciais e a aprendizagem escolar de alunos negros no imaginário de professores e da comunidade social. As diferenças psicanalíticas entre o negro e o branco nos convívios social e escolar. Manifestações das identidades culturais afro-brasileiras nos sistemas educacionais da atualidade e o comportamento das

			instituições escolares.
METODOLOGIA DA PESQUISA	30	2.0.0	Pesquisa: concepção, planejamento e prática. A pesquisa social sob ângulos diversos. Planejamento e realização da pesquisa: projeto, técnicas de pesquisa, sistematização e análise dos dados.
EDUCAÇÃO E POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA	30	2.0.0	Compreender o conceito de política de ação afirmativa; discutir viabilidade e justiça desse conceito; estudar mecanismos de implementação
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E RELAÇÕES INTERÉTNICAS	30	2.0.0	Fundamentos da Pedagogia Interétnica A questão da Educação do Negro O preconceito Racial e o racismo na estrutura global da sociedade Formulação da Identidade e Processo de socialização da criança Diagnósticos: Análise de dados e do sistema escolar Sugestões práticas para uma didática interétnica nas áreas da geografia, história e língua portuguesa
EDUCAÇÃO E LITERATURA AFRODESCENDENTE	30	2.0.0	A presença negra nos textos literários brasileiros. A imagem do negro nos textos literários de autores afro-brasileiros. As principais expressões da literatura afro-brasileira. A poesia e a prosa de autores(as) negros(as) contemporâneos(as). A literatura afro-brasileira e o ensino.
HISTÓRIA DOS AFRODESCENDENTES NO BRASIL	30	2.0.0	-A expansão colonialista e a inserção da mão-de-obra escravizada na economia nacional. -Condições de vida e trabalho dos trabalhadores escravizados. -Resistência e punição de trabalhadores escravizados. -Afrodescendentes e aspectos culturais. -Discussão sobre os trabalhadores escravizados na historiografia piauiense.
CULTURA AFRODESCENDENTE E EDUCAÇÃO BRASILEIRA	30	2.0.0	Apresentar, problematizar e discutir os significados das categorias cultura, afrodescendente, educação-escolarização, e educação brasileira. Contextualizar as categorias acima citadas como fundamento para novas ações escolares-educações.
AS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR NA ESCOLA DAS DIFERENÇAS	30	2.0.0	Construção da noção de competência e habilidades e sua aplicabilidade na prática pedagógica docente. As dimensões da competência do educador: técnica, pedagógica, política, ética. A docência como profissão - construindo uma nova legitimidade As competências para ensinar como instrumento da atividade docente na busca de uma escola das diferenças Inteligências múltiplas: ressignificando o conceito de habilidades e competências
CONHECENDO A ÁFRICA	30	2.0.0	Apresentar idéias e perspectivas diversas sobre as realidades sociais, culturais, políticas, econômicas, e históricas do continente africano a fim de estimular discussões e reflexões em torno das africanidades e da afrodescendência brasileira.

CORPO DOCENTE

N.º DE ORDEM	DISCIPLINA	PROFESSOR(A)	QUALIFICAÇÃO
01	EDUCAÇÃO E AFRICANIDADES BRASILEIRAS	HENRIQUE ANTUNES CUNHA JÚNIOR	DOUTOR/UFC
02	SOCIOLOGIA E AFRODESCENDÊNCIA	ARTEMISA ODILA CANDÉ MONTEIRO	MESTRE/UFBA
03	ANTROPOLOGIA EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA	FABIANO DE SOUZA GONTIJO	DOUTOR/UFPI
04	PSICOLOGIA E IDENTIDADE CULTURAL	JOÃO EVANGELISTA DAS NEVES ARAUJO	DOUTOR/UESPI
05	HISTÓRIA DOS AFRODESCENDENTES NO BRASIL	SOLIMAR OLIVEIRA LIMA	DOUTOR/UFPI
06	METODOLOGIA DA PESQUISA	DIONE MORAIS	DOUTORA/UFPI
07	EDUCAÇÃO E POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA	BENEDITO CARLOS DE ARAÚJO JÚNIOR	MESTRE/UFPI
08	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E RELAÇÕES INTERÉTNICAS	ANA BEATRIZ SOUSA GOMES	DOUTORA/UFPI
09	EDUCAÇÃO E LITERATURA AFRODESCENDENTE	ASSUNÇÃO DE MARIA SOUSA E SILVA	MESTRE/UESPI
10	CULTURA AFRODESCENDENTE E EDUCAÇÃO BRASILEIRA	FRANCIS MUSA BOAKARI	DOUTOR/ UNIVERSITY OF INCARNATE WORD/SAN ANTONIO/TEXAS/USA
11	CONHECENDO A ÁFRICA	FRANCIS MUSA BOAKARI	DOUTOR/ UNIVERSITY OF INCARNATE WORD/SAN ANTONIO/TEXAS/USA
12	AS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR NA ESCOLA DAS DIFERENÇAS	ARTEMISA ODILA CANDÉ MONTEIRO	MESTRE/UFBA

Recursos Didáticos

Para implementação do curso serão necessários Datashow, retroprojeter, quadro acrílico e Computador (notebook).

Metodologia

O Curso será desenvolvido através de metodologia presencial durante os finais de semana e períodos de férias escolares, conforme o previsto no cronograma.

A metodologia de trabalho será definida por cada professor no Plano de curso, o qual deverá ser entregue aos alunos no primeiro dia de aula. Concluída a disciplina o professor terá até quarenta dias para entregar o Diário de Classe devidamente preenchido, à Coordenação do

Curso. A metodologia do Curso baseia-se em aulas expositivas, simulações práticas, estudos de caso, excursões de campo, visitas técnicas, laboratórios e oficinas didáticas, seminários com especialistas convidados para discursar sobre temas específicos e intercâmbio com outros núcleos de capacitação.

Avaliação da Aprendizagem

A avaliação da aprendizagem dos alunos será feita por disciplina e levará em consideração os aspectos de assiduidade e eficiência nos estudos, em conformidade com as normas da Resolução N.º 131/05- CEPEX, de 18/01/05, que regulamenta a Pós-Graduação lato sensu no âmbito da UFPI.

Assiduidade significa frequência de 75%, no mínimo, às aulas, sendo vedado o abono de faltas. A eficiência nos estudos será avaliada tomando-se como referência o domínio dos conteúdos de cada disciplina integrante a matriz curricular.

Para cada disciplina deve ocorrer um mínimo de duas verificações da aprendizagem. Cada professor estabelecerá no seu programa de ensino, os instrumentos, os critérios e a quantidade de verificações da aprendizagem.

Os resultados das verificações de aprendizagem serão expressos em nota, numa escala de zero a dez, exigindo-se média igual ou superior a 7,0 (sete) para aprovação. O aluno, entretanto, poderá obter aprovação com média 6,0 (seis) em até duas disciplinas desde que a sua média final no Curso seja igual ou superior a 7,0 (sete).

- o aluno poderá ser reprovado por nota ou por faltas em até duas disciplinas, tendo oportunidade de recuperar essa deficiência através de exames especiais a serem realizados pelo professor sob a supervisão do coordenador do curso, num prazo de até noventa dias após o encerramento das atividades didáticas do Curso.

Certificação

A certificação do Curso será pela a Universidade Federal do Piauí, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

5. SEGUNDO EIXO: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, GRADUANDOS E LIDERANÇAS NEGRAS.

EXTENSÃO

IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

Nome do Curso: As competências para ensinar na escola das diferenças

Coordenador (a) do Curso: Ana Beatriz Sousa Gomes

Instituição Executora: Universidade Federal do Piauí, IFARADÀ

Instituição Financiadora: FNDE

Público alvo: Professores da rede pública do ensino, estudantes de graduação e lideranças negras

Número de Vagas: 50 vagas para cada módulo (total 350 vagas)

Categoria acadêmica: Extensão

Carga horária: 140h (7 módulos com 20h/a)

Forma de oferta: presencial

Período de Vigência: 1 ano

Objetivos do Curso

Objetivo Geral

Fortalecer a institucionalização das atividades do NEAB - ÌFARADÁ, contribuindo para a implementação de políticas de ação afirmativa voltadas para a população afrodescendente no estado do Piauí por intermédio da formação de discentes, profissionais docentes e lideranças negras capacitados para intervir no processo de ensino dirigidas à implementação da Lei 10.639/2003, do Parecer CNE/CP 003/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004 e promovendo a permanência de discentes afrodescendentes.

Objetivos específicos

- Fortalecer o desempenho acadêmico e a participação de estudantes afrodescendentes da Universidade Federal do Piauí no ÌFARADÁ como pesquisadores, lideranças negras, contribuindo para o debate permanente no tocante as questões do fortalecimento da lei 10.639/2003 nas instituições públicas do ensino no estado.
- Substanciar a discussão teórica sobre a temática do negro na sociedade brasileira, através de pesquisas e cursos de capacitação.
- Formar pesquisadores e profissionais da educação na área da história e cultura africana e afrodescendente, de acordo com a Lei n.º 10.639/2003, do Parecer CNE/CP 003/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004.

Metodologia

A metodologia de avaliação acontecerá através do acompanhamento sistemático e contínuo pelo Coordenador e orientadores do projeto proposto que subsidiarão e avaliarão todas as atividades realizadas pelos professores(as) sempre discutindo e avaliando em conjunto nas reuniões, e também pelos relatórios, e desempenho de todos os participantes do curso de extensão.

Público alvo

A área de abrangência do projeto será o estado do Piauí. O projeto pretende beneficiar estudantes afrodescendentes da UFPI, pesquisadores, professores da Educação Básica e Educação Superior e lideranças negras.

Número de Vagas

O curso terá um total de 50 vagas por módulo, voltadas para profissionais, pesquisadores, lideranças negras e professores.

Critério de seleção

A seleção dos candidatos ocorrerá através de análise de Curriculum Vitae.

Conteúdo programático

O curso terá um total de 140 horas, e será realizado no período de 1 (um) ano. O conteúdo programático será dividido por Módulos descritos abaixo:

MÓDULO I: HISTÓRIA DOS AFRODESCENDENTES NO BRASIL

PROGRAMA DE CURSO

1-RESPONSÁVEIS PELA ATIVIDADE: Ministrante Prof.^a Mestranda Francisca Raquel da Costa/ Apoio Prof. Dr. Solimar Oliveira Lima

2-CARGA HORÁRIA: 20 horas

3. OBJETIVOS

Traçar um perfil da sociedade escravista brasileira, considerando suas determinações históricas.

Retratar, em linhas gerais, as condições de vida, trabalho e resistência dos trabalhadores negros escravizados.

Propiciar a professores uma reciclagem do conhecimento, bem como da metodologia de ensino em História.

4. EMENTA

A expansão colonialista e a inserção da mão-de-obra escravizada na economia nacional.

Condições de vida e trabalho dos trabalhadores escravizados.

Resistência e punição de trabalhadores escravizados.

Afrodescendentes e aspectos culturais.

Discussão sobre os trabalhadores escravizados na historiografia piauiense.

5. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

A Expansão Colonialista

Breve historia da escravidão (Grécia, Roma e Idade Media)

A descoberta das América. Ocupação Lusitana no continente africano e a ocupação do Brasil.

Escravidão da mão-de-obra indígena.

Mão-de-obra escravizada

A inserção da mão-de-obra escravizada na economia nacional.

Análise das atividades rurais e citadinas.

Condições de vida e trabalho. Procedência, idade, sexo, caracteres físicos, alimentação e vestuário. Ofícios, ocupações e jornadas de trabalho.

Resistência e punição

Manifestações de rebeldia coletiva (Quilombos, revoltas, insurreições). A resistência individual (Homicídios, roubos, furtos, fugas, etc.)

A punição publica e os castigos privados (prisões, degredos, galês, enforcamentos, açoites, troncos, grilhões, etc.)

Aspectos Culturais

Casamento, família e sexualidade.

Religiosidade.

Discussão sobre o negro na historiografia piauiense

Historiografia tradicional versus revisionista.

6. METODOLOGIA

Aulas expositivas com uso de recursos audiovisuais, leituras, discussão e construção de pequenos textos.

7-RECURSOS DIDÁTICOS:

Datashow, retroprojektor, quadro de acrílico, pincel e filmes.

8. INDICADORES DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

Os aspectos a serem considerados durante o processo de desenvolvimento do curso para avaliação de aproveitamento dos participantes, são:

- Frequência de 75% das aulas.
- Participação e pontualidade nas tarefas.
- Atividades individuais (leituras) e coletivas (resumo, pesquisas e apresentações de grupo).
- Elaboração de relatório da disciplina contemplando todos os conteúdos e tarefas desenvolvidas ou produção de um texto a partir de um tópico específico da disciplina.

9-REGIÃO À SER ATENDIDA: Teresina

10-LOCAL DE REALIZAÇÃO: Universidade Federal do Piauí

11-BIBLIOGRAFIA BASICA

ALGRANTI, Leila Mezan. O feitor ausente: Estudos sobre a escravidão urbana no Rio de Janeiro, 1808-1822. Petropolis: Vozes, 1988.

CONRAD, Robert Edgar. Tumbeiros: o trafico escravista para o Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COSTA, Emilia Viotti da. Da Senzala a Colônia. São Paulo: Brasiliense, 1989.

DIAS, Maria Odilia Leite da Silva. Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FREIRE, Gilberto. O escravo nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX. São Paulo: Nacional, 1979.

FREITAS, Decio. Palmares: a guerra dos escravos. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

GIACOMINI, Sônia Maria. Mulher e escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil. Petropolis: Vozes, 1988.

GORENDER, Jacob. O escravismo colonial. São Paulo: Ática, 1988.

_____. A escravidão habilitada. São Paulo: Ática, 1990.

GOULART, José Alípio. Da fuga ao suicídio. Aspectos de rebeldia dos escravos no Brasil. Rio de Janeiro: Conquista, 1972.

_____. Da Palmatória ao patíbulo. Castigos de escravos no Brasil. Rio de Janeiro: conquista, 1971.

GUIMARÃES, Carlos Magno. A negação da ordem escravista: Quilombos em Minas Gerais no século XVII. São Paulo: Ícone, 1985.

LARA, Silvia Hunold. Campos da Violência: escravos e senhores na Capitania do rio de Janeiro, 1750-1808. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LEITE, Míriam L. Moreira. A condição feminina no Rio de Janeiro do século XIX: Antologia de textos de viajantes estrangeiros. São Paulo: Hucitec, 1984.

LIMA, Lana Lage da Gama. Rebeldia e abolicionismo. Rio de Janeiro: Achiame, 1981.

_____. (Org.) Mulheres, adúlteras e padres. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

LIMA, Solimar Oliveira. Triste Pampa: resistência e punição de escravos em fontes judiciais

no Rio Grande do Sul: 1818-1833. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 1998.

_____. Braço forte: trabalhadores escravizados nas fazendas públicas do Piauí. Porto Alegre: PUCRS, 2001. Tese (Doutorado em História).

MACHADO, Maria Helena P. T. Crime e escravidão: Trabalho, luta e resistência nas Lavouras paulista, 1839-1888. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MESTRI FILHO, Mário José. A servidão negra. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MALHEIRO, Agostinho Perdigão. A escravidão no Brasil: ensaio histórico, jurídico e social. Petropolis: Vozes, 1976.

MOTT, Luiz R. B. Escravidão, homossexualidade e demonologia. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. O sexo proibido: virgens, gays e escravos nas garras da Inquisição. São Paulo: Papyrus, 1988.

MOURA, Clovis. Rebeliões das senzalas: quilombos, insurreições, guerrilhas. Rio de Janeiro: Conquista, 1972.

PRIORE, Mary del. Ao sul do corpo: condição feminina, maternidade e mentalidade no Brasil Colônia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

RODRIGUES, R. Nina. Os africanos no Brasil. São Paulo: IN, 1976.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. Sistema de casamento no Brasil colonial. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

SILVA, Marilene Rosa Nogueira da. Negra na rua: a nova face da escravidão. São Paulo: Hucitec, 1988.

MÓDULO II: EDUCAÇÃO E LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

PROGRAMA DE CURSO

1-RESPONSÁVEIS PELA ATIVIDADE: Ministrante: Prof. Mestrando Waldinar Alves da Silva/Apoio Cleidinalva Oliveira

2-CARGA-HORÁRIA: 20h

3-EMENTA:

A presença negra nos textos literários brasileiros. A imagem do negro nos textos literários de autores afro-brasileiros. As principais expressões da literatura afro-brasileira. A poesia e a prosa de autores(as) negros(as) contemporâneos(as). A literatura afro-brasileira no ensino.

4-OBJETIVOS:

GERAL

- Promover a formação de opiniões, atitudes e valores que eduquem os cidadãos para a convivência étnico-racial;

ESPECÍFICOS

- Promover a valorização da produção literária afro-brasileira e africana e a reflexão sobre

conceitos e estereótipos acerca da pessoa do negro;

- Possibilitar a releitura e a valorização da cultura, da história e da identidade africana e dos afro-descendentes;

- Visibilizar os(as) escritores(as) afro-brasileiros(as) que trazem contribuição significativa para a literatura brasileira.

5-CONTÉUDO PROGRAMÁTICO

1. O que é literatura afro-brasileira?
2. O estereótipo acerca da pessoa negra na literatura brasileira: motivos e conseqüências;
3. A identidade africana e dos afro-brasileiros na literatura;
4. Autores e produções expressivas da literatura afro-brasileira;
5. A literatura afro-brasileira no ensino: Lei 10.639 / 2003.
6. Análise de textos literários de autores afro-brasileiros.

6-METODOLOGIA

O curso será desenvolvido através de atividades que possibilitem o confronto entre teoria e prática no decorrer de todo o processo. Deste modo, enfatizará os seguintes aspectos:

a) Teóricos: leituras, resenhas, produção de textos, discussões, exposições dialogadas;

b) Teórico-práticos: elaboração de seminários.

Os conteúdos desta disciplina serão trabalhados através de:

- exposição dialogada, tornando-se indispensável a leitura prévia dos textos referentes a cada unidade do programa.

- trabalhos individuais ou em grupo, proporcionando a participação ativa do aluno.

A concepção de ensino-aprendizagem será voltada para a interação professor-aluno; aluno-professor, aluno-aluno.

7-RECURSOS DIDÁTICOS:

Datashow, retroprojeter, Quadro de acrílico, pincel e filmes

8-INDICADORES DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

- Avaliação qualitativa, levando em conta o interesse, a responsabilidade, o engajamento e a participação ativa do aluno em sala. Avaliação quantitativa: dois trabalhos em sala – um oral, outro escrito e o trabalho final, compreendendo de uma análise crítica de textos literários afro-brasileiros.

9-REGIÃO À SER ATENDIDA: Teresina

10-LOCAL DE REALIZAÇÃO: UFPI

11-BIBLIOGRAFIA

BROOKSHAW, David. Raça e cor na literatura brasileira. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CANDIDO, Antonio. Formação da literatura brasileira: momentos decisivos. São Paulo: Martins; Belo Horizonte: Itatiaia, 1975. 2 v.

CASTELLS, M. O poder da identidade. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MOURA, Clovis. O preconceito de cor na literatura de cordel. São Paulo: Resenha Universitária, 1976.

MUNANGA, Kabengele. (Org.) Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PADILHA, Laura. Novos pactos, outras ficções: ensaios sobre literatura afro-luso-brasileiras. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

QUEIROZ JR, Teófilo de. Preconceito de cor e a mulata na literatura brasileira. Ensaios, 19. Ed. Ática, 1975.

SAYERS, Raymond. S. O negro na literatura brasileira. Edições O Cruzeiro, 1958.

OBRAS INDICADAS PARA O CURSO:

Alúcio de Azevedo - O mulato. (Brasil)

Barreto Lima – Clara dos anjos. (Brasil)

Castro Alves – Navio negreiro. (Brasil)

Carolina Maria de Jesus - Quarto de despejo. Diário de uma favelada. (Brasil)

Mia Couto - Cada homem é uma raça. (Moçambique)

Uanhenga Xitu - Vozes na Senzala. (Angola)

Noémia de Sousa – Sangue negro. (Moçambique)

Conceição Evaristo – Ponciá Vicêncio. (Brasil)

Lúis Bernardo HONWANA. Nós matamos o cão tinhoso. (Moçambique)

MÓDULO III: EDUCAÇÃO E AFRICANIDADES BRASILEIRAS

PROGRAMA DE CURSO

1-RESPONSÁVEIS PELA ATIVIDADE: Ministrante: Professor Esp. Stênio de Sousa Vieira

2-CARGA-HORÁRIA: 20Horas

3-EMENTA

Estado atual dos Estudos relativos a afrodescendência no Brasil

A necessidade de bases africanas para entendimento da História e da cultura Africana no Brasil.

Razões e Origens do Escravismo no Brasil.

Transição Escravismo – Capitalismo Racista

Associações e Movimentos de maioria Negra no Pós-abolição.

Racismo no Brasil.

Diversidade Étnica e Educação Democrática.

Identidades Negras e Educação.

Pedagogia do Silêncio na educação racista.

As questões de Gênero, Etnia e Educação

4-OBJETIVOS:

Introduzir os aspectos relevantes da história dos afrodescendentes no Brasil, tendo como ponto de partida a história africana. O curso pretende um novo enfoque que dê base aos estudos das relações interétnicas brasileiras sob a ótica dos descendentes de africanos e suas conseqüências para a educação. Tem como premissa a apresentação de uma nova

conceituação histórica e cultural, distante das habituais, e ensejadora de novas reflexões sobre os papéis dos africanos e seus descendentes na cultura e na sociedade brasileira. Tem como finalidade a utilização deste enfoque nos aspectos da educação com vista a um ensino sem prejuízo para a construção da identidade dos afrodescendentes

5-CONTÉUDO PROGRAMÁTICO

Estado atual dos Estudos relativos a afrodescendência no Brasil

A necessidade de bases africanas para entendimento da História e da cultura Africana no Brasil.

Razões e Origens do Escravismo no Brasil.

Transição Escravismo – Capitalismo Racista

Associações e Movimentos de maioria Negra no Pós-abolição.

Racismo no Brasil.

Diversidade Étnica e Educação Democrática.

Identidades Negras e Educação.

Pedagogia do Silêncio na educação racista.

As questões de Gênero, Etnia e Educação

6-METODOLOGIA

Os conteúdos desta disciplina serão trabalhados através de:

- exposição dialogada, tornando-se indispensável a leitura prévia dos textos referentes a cada unidade do programa.
- trabalhos individuais ou em grupo, proporcionando a participação ativa do aluno.

7-RECURSOS DIDÁTICOS:

Datashow, retroprojektor, quadro de acrílico, pincel e filmes

8-INDICADORES DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

Os aspectos a serem considerados durante o processo de desenvolvimento do curso para avaliação de aproveitamento dos participantes, são:

- Frequência de 75% das aulas.
- Participação e pontualidade nas tarefas.
- Atividades individuais (leituras) e coletivas (resumo, pesquisas e apresentações de grupo).
- Elaboração de relatório da disciplina contemplando todos os conteúdos e tarefas desenvolvidas ou produção de um texto a partir de um tópico específico da disciplina.

9-REGIÃO À SER ATENDIDA: Teresina

10-LOCAL DE REALIZAÇÃO: UFPI

11-BIBLIOGRAFIA BASICA

Rodney, W. *Como a Europa Subdesenvolveu a África*. Editora Seara Nova- Lisboa , Portugal – 1975.

DIJIBRIL Tamsir Niane. *Sundjata ou a Epopéia Mandinga*. Editora Ática – São Paulo – 1982.

- GERDES, P. *Geometria Sona*. Instituto Superior Pedagógico – Maputo – Moçambique – 1993.
- PIRATININGA JR, L. *Dietário dos escravos de São Bento*. Editora HICITEC – 1991
- CUNHA JÚNIOR, Henrique. *Palmares: A Cultura e técnica do negro africano na construção da liberdade e da igualdade*. Mimeógrafo. – ABREVIDA – São Paulo – 1993
- _____. *African Technology in the Historical Formation of Colonial Brazil*. Annual meeting of African Studies Association – Boston – USA – 1993
- _____. *Pensando o 13 de maio na escola*. Jornal do CECUNE – Ano 2, nº 6- pp.10. Porto Alegre – RS – Abril – 1995
- _____. *Pensando o 20 de novembro nas escolas*. Mimeog. ABREVIDA – São Paulo – 1995
- _____. *Afrodescendência e Africanidades Brasileiras. A condição necessária, porém não suficiente para compreensão de história sociológica do povo brasileiro*. Piauí: UFPI, 1996. Texto do Curso de Educação e Africanidades Brasileiras, ministrado no Mestrado em Educação. Mimeo.
- _____. Afrodescendência, Pluriculturalismo e Educação in Pluralidade Cultural – A Diversidade na Educação Democrática – *Pátio Revista Pedagógica* nº06. Editora Artes Médicas. Porto Alegre, RS, agosto-outubro de 1998.
- SILVA, Petronilha *História de Operários Negros*. Editora Nova Dimensão – Porto Alegre – 1987
- DEPESTRE, Rene. *Bonjour et Adieu à la Negritude*. Editora Robert Laffont. Paris 1980.
- _____. Participação Africana nas culturas da América Latina e do Caribe. *Revista de Cultura Vozes* – 76 (7) 25-36. Set. 1982
- ARAÚJO, E. (org.) *A mão Afro-brasileira: Significado da Contribuição Artística e Histórica*. Publicações do Centenário da Abolição – São Paulo – 1988.
- SILVA, A. *Enxada e Lança*. Editora EDUSP e Nova Fronteira – São Paulo – 1992.
- MAESTINI FILHO, M. 1910 *A revolta dos marinheiros*. Editora Global – São paulo. 1982.
- GUNDAR, J.; JONES, C. and KIMBERLEY. *Racism, Diversity and Education*. Editora Hodder and Stoughton – London 1986
- DALMIR, F. *Negro, afirmação Política e Hegemonia Burguesa no Brasil*. Tese de Mestrado – Univ. Federal de Minas Gerais – 1992.
- RIBEIRO, Rosa. *Negros do Trilho e as Perspectivas Educacionais*. Mestrado em Educação – Faculdade de Educação – UFC-Fortaleza – CE – 1996.
- SILVA, Petronilha. *Educação e Identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro*. Tese de Doutorado – Fac. De Educação – UFRG – Porto Alegre – RS. 1987.
- GONÇALVES, Luís Alberto de Oliveira. *O silêncio: um ritual pedagógico à favor da discriminação racial: um estudo da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeira à quarta série*. Belo Horizonte, UFMG, 1985. Dissertação de Mestrado em Educação.
- PINTO, Regina Pahim. *Movimento Negro e Educação do Negro: Ênfase na Identidade*. *Cadernos de Pesquisa* n.º86, São paulo, p.25-38, ago. 1993.
- _____. *Educação do negro: uma revisão bibliográfica*. In *Caderno de Pesquisa*, nº 62. Agosto 87, pp.4-36. 1987.

SANTOS, Risomar. *A Cidadania no cotidiano da mulher negra em João Pessoa: negação e luta. Mestrado em Educação Popular* – Centro de Educação. UFPB – João Pessoa – PB – 1986.

SANTOS, I naicyra. *Da Tradição Africana Brasileira a uma proposta pluricultural de dança – Arte-Educação*. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação – USP – São Paulo – 1986.

FERREIRA, Maria Zita. *Dança do senso comum à linguagem corporal expressiva*. Dissertação de Mestrado em Educação – UFF – 1992.

CONRADO, Amélia Vitória. *A Dança Étnica Afro-Baiana: uma educação movimento*. Mestrado em Educação UFBA – Salvador – BA-1995.

MÓDULO IV – EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

PROGRAMA DE CURSO

1-RESPONSÁVEIS PELA ATIVIDADE: Ministrante: Prof^a. Mestre Artemisa Odila Candé Monteiro / Apoio: Prof^a. Doutora Ana Beatriz Sousa Gomes

2-CARGA-HORÁRIA: 20 Horas

3-EMENTA

- Fundamentos da Pedagogia Interétnica
- A questão da Educação do Negro
- O preconceito Racial e o racismo na estrutura global da sociedade
- Formulação da Identidade e Processo de socialização da criança
- Diagnósticos: Análise de dados e do sistema escolar
- Sugestões práticas para uma didática interétnica nas áreas da geografia, história e língua portuguesa

4-OBJETIVOS:

- Provocar reflexões críticas sobre o racismo à brasileira;
- Apresentar princípios e estratégias da Pedagogia Interétnica e de propostas pedagógicas multiculturais, viabilizadoras da valorização da pluralidade cultural no âmbito da escola;
- Discutir sobre Práticas Pedagógicas, Currículo, Relações Interétnicas e formação de professores à partir da vivência pedagógica dos alunos/profissionais, de situações-problemas escolares e de pesquisas realizadas sobre o Negro e a Educação Escolar.

5-CONTÉUDO PROGRAMÁTICO

- 1-Fundamentos da Pedagogia Interétnica
- 2- A questão da Educação do Negro
- 3- O preconceito Racial e o racismo na estrutura global da sociedade
- 4-Formulação da Identidade e Processo de socialização da criança
- 5-Diagnósticos: Análise de dados e do sistema escolar

6-Sugestões práticas para uma didática interétnica nas áreas da geografia, história e língua portuguesa

6-METODOLOGIA

Este curso tem natureza teórica e teórico-prática e será ministrado através de aulas expositivas mistas com grupos de monitoração. Para tanto, os grupos de no máximo cinco membros, devem realizar leituras prévias dos textos básicos e preparar resumos a serem entregues a turma com um dia de antecedência, para que sirvam de suportes às apresentações de cada sessão.

Os participantes de cada grupo deverão coletar dados associados à temática em estudo, a fim de que possam enriquecer as exposições com elementos concretos de nossa realidade local, regional e nacional, proporcionando análises comparativas com outras realidades (internacionais), assim facilitando a produção final de um trabalho de conclusão desta disciplina. Por tanto, deverão ser feitas pesquisas didáticas na Internet, em revistas científicas especializadas e/ou informativas, em jornais (do Brasil, Folha de São Paulo, Meio Norte...) em bibliotecas, escolas e demais instituições de nossa sociedade.

7-RECURSOS DIDÁTICOS:

Datashow, retroprojektor, Quadro de acrílico, pincel e filmes

8-INDICADORES DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

Os aspectos a serem considerados durante o processo de desenvolvimento do curso para avaliação de aproveitamento dos participantes, são:

- Frequência de 75% das aulas.
- Participação e pontualidade nas tarefas.
- Atividades individuais (leituras) e coletivas (resumo, pesquisas e apresentações de grupo).
- Elaboração de relatório da disciplina contemplando todos os conteúdos e tarefas desenvolvidas ou produção de um texto a partir de um tópico específico da disciplina.

9-REGIÃO À SER ATENDIDA: Teresina

10-LOCAL DE REALIZAÇÃO: UFPI

11-BIBLIOGRAFIA BASICA

ANDRADE, Elaine Nunes de. Do movimento negro juvenil a uma proposta multicultural de ensino: reflexões. *Educação e os Afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas*. Coleção Novos Toques – Programa A cor da Bahia. Envelope & Cia. Salvador, 1997.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Pedagogia das Diferenças. In ANDRÉ, Marli E. D. A. (org.). *Pedagogia das Diferenças na sala de aula*. Campinas, SP: Papyrus, 1999. – (Coleção Prática Pedagógica)

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

BANKS, James A & BANKS, Cherry A. McGee. *Multicultural education: issues and perspectives*. Allyn & Bacon, Boston. 3^a ed. 1997.

BOAKARI, Francis Musa. As crianças negras e a socialização que produz o fracasso escolar. ANPED. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. *GT. Sociologia da Educação*. Porto Alegre, 1994.

- BRASIL, *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Brasília-DF, 1961
- _____, *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Brasília-DF, 1971.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Congresso Nacional. 1998.
- _____, *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Brasília-DF, 1996.
- _____, Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CRUZ, Manoel de Almeida. *Pedagogia Interétnica. Cadernos de Pesquisa*, n.º 63. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1987.
- _____. *Alternativas para combater o racismo, um estudo sobre o preconceito racial e o racismo. Uma proposta de intervenção científica para eliminá-los*. Salvador, Núcleo Cultural Afro-brasileiro, 1989.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique. *Afrodescendência, Pluriculturalismo e Educação in Pluralidade Cultural – A Diversidade na Educação Democrática – Pátio Revista Pedagógica* nº06. Editora Artes Médicas. Porto Alegre, RS, agosto-outubro de 1998.
- DIAS, Lucimar Rosa. *Diversidade étnico-racial e educação infantil. Três escolas, uma questão, muitas respostas*. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. 1997. Dissertação de Mestrado
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GOMES, Ana Beatriz Sousa. *A Prática Pedagógica Curricular e os alunos negros: um estudo de caso numa escola pública em Teresina, Piauí*. Teresina – PI. UFPI. 2000. (Dissertação de Mestrado).
- _____. *O Movimento Negro e a Pedagogia Interétnica. Linguagens, Educação e Sociedade – Revista do Mestrado em Educação*. Universidade Federal do Piauí. N. 5 – Teresina: EDUFPI, 2000.
- GOMES, Ana Beatriz Sousa & CUNHA JÚNIOR, Henrique. *O Movimento Negro e a Educação Escolar: estratégias de luta contra o racismo. Anais do XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: G.T. 03 – Movimentos Sociais e Educação*. CD-ROM. UFMA. 2001.
- _____. *Práticas Pedagógicas Inclusivas na educação escolar brasileira: a questão dos (as) negros (as)*. *Linguagens, Educação e Sociedade – Revista do Mestrado em Educação*. Universidade Federal do Piauí. N. 7 – Teresina: EDUFPI, 2002.
- PEDRA, José Alberto. *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- PINTO, Neuza Bertoni. *Erro: uma estratégia para a diferenciação do ensino*. In ANDRÉ, Marli E. D. A. (org.). *Pedagogia das Diferenças na sala de aula*. Campinas, SP: Papyrus, 1999. – (Coleção Prática Pedagógica)
- QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. “...um dia eu vou abrir a porta da frente”: mulheres negras, educação e mercado de trabalho. *Educação e os Afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas*. Coleção Novos Toques – Programa A cor da Bahia. Envelope & Cia. Salvador, 1997.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As culturas Negadas e Silenciadas no Currículo* In SILVA, Tomas Tadeu da. (org.). *Alienígenas na sala de aula - uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis, RJ. Vozes, 1995.

SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do Negro no livro didático*. Salvador, CEAO, CED, 1995.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Prática do Racismo e Formação de Professores. In DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*, Belo Horizonte, UFMG, 1996.

SILVA, Cármen A. Duarte da, BARROS, Fernando, HALPERN, Sílvia, SILVA, Luciana A. Duarte da. De como a Escola Participa da Exclusão Social: Trajetória de Reprovação das Crianças Negras. In *Para Além do Fracasso Escolar*. ABRAMOWICZ, Anete & MOLL Jaqueline – Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

MÓDULO V – EDUCAÇÃO, SOCIOLOGIA E AFRICANIDADES

PROGRAMA DE CURSO

1-RESPONSÁVEIS PELA ATIVIDADE: ministrante Prof. Dr. Francis Musa Boakari/
Apoio Profª. Cleidinalva Oliveira

2-CARGA-HORÁRIA: 20 Horas

3-EMENTA

- Memória cultural negra e educação no Brasil.
- Fronteiras étnico-raciais e culturais na sociedade brasileira/mundial e suas implicações para a educação do país.
- O racismo brasileiro na era da informação e da globalização e a situação das pedagogias social e escolar.
- Aspectos da cultura afrodescendente na contemporaneidade e as manifestações de ações afirmativas no contexto sócioeducacional brasileiro.

4-OBJETIVOS:

GERAL

Promover a observância do preconceito relacionado à população afrodescendente no âmbito educacional/escolar e social; moldado pela história e pelos costumes e tradições, evidenciando os princípios da diversidade e do pluralismo étnico racial brasileiro, de modo que facilite o desenvolvimento do processo de transformação da mentalidade social preconceituosa com relação a cor da pele, permitindo assim a construção de uma auto-imagem nacional real acerca de nossa condição afro-brasileira.

ESPECÍFICOS

- Analisar criticamente a memória negra no do Brasil, evidenciando-se os motivos pelos quais a população brasileira assimilou o processo de “embranquecimento” (como o instituído “normal” em que afro-descendentes/mestiços submeteram-se a tal idéia) e ao mesmo tempo levantando estratégias de políticas pedagógicas afirmativas para a valorização das identidades étnico-raciais, a partir da educação escolar.

- Estimular o questionamento e a investigação sobre as fronteiras étnico-raciais da cultura afro-brasileira, relacionando-as com o processo educacional vigente e com o desenvolvimento econômico-democrático do país, através de discussões e debates guiados por textos básicos para que os profissionais da educação/participantes possam sistematizar novas

idéias e novas posturas diante da referida problemática.

- Reconhecer as atitudes discriminatórias cultivadas pela mídia (mídia eletrônica: televisão, Internet, CD e cinema; e mídia impressa: revista, jornais e livros), entendendo-a como uma extensão dos espaços das relações que interpelam a construção educacional das identidades étnico-raciais/culturais, para tanto, trabalharemos com vídeo-filmes, novelas de televisão/obras literárias, sites, letras de música..., a propósito do reforço à resistência cultural e luta por uma educação em que os afro-descendentes tenham uma representação positiva.

5-CONTÉUDO PROGRAMÁTICO

-A memória cultural negra de (em) nossa sociedade e suas relações com a inserção dos afro-brasileiros nos sistemas de educação e ensino ou a negação de uma imagem pela (des)educação da (r)elaboração racial/cultural.

-A educação brasileira e as fronteiras étnico-raciais e culturas de nossa sociedade ou o desafio educacional para a cidadania e para o desenvolvimento do país.

-O racismo brasileiro na era da ciência e da informação globalizada e as influências das atitudes preconceituosas dos mídias no comportamento das instituições escolares e na formação dos alunos:

-Aspectos da cultura afrodescendente no horizonte da contemporaneidade – algumas manifestações de ações afirmativas no contexto sócioeducacional brasileiro:

6-METODOLOGIA

Os conteúdos desta disciplina serão trabalhados através de:

- exposição dialogada, tornando-se indispensável a leitura prévia dos textos referentes a cada unidade do programa.
- trabalhos individuais ou em grupo, proporcionando a participação ativa do aluno.

7-RECURSOS DIDÁTICOS:

Datashow, retroprojektor, Quadro de acrílico, pincel e filmes

8-INDICADORES DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

Os aspectos a serem considerados durante o processo de desenvolvimento do curso para avaliação de aproveitamento dos participantes, são:

- Frequência de 75% das aulas.
- Participação e pontualidade nas tarefas.
- Atividades individuais (leituras) e coletivas (resumo, pesquisas e apresentações de grupo).
- Elaboração de relatório da disciplina contemplando todos os conteúdos e tarefas desenvolvidas ou produção de um texto a partir de um tópico específico da disciplina.

9-REGIÃO À SER ATENDIDA: Teresina

10-LOCAL DE REALIZAÇÃO: UFPI

11-BIBLIOGRAFIA BASICA

AQUINO, J. G. (Org.). Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. 2ª

edição. São Paulo: Summus. 1998.

BHABHA, H. O local da cultura. Trad.: Ávila, Myriam e outros. Belo Horizonte: Editora da UFMG. 2001.

BILLINGS, G. L.; HENRY, A. Confundindo as fronteiras: Vozes da Pedagogia Libertadora africana nos Estados Unidos e Canadá. In: Multiculturalismo: mil e uma faces das escola. 2ª ed. Organizadora: Trindade, A. L. da. Rio de Janeiro: DP&ª 2000.

CASHMORE, E. Dicionário de relações étnicas e raciais. São Paulo: Summus. 2000.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FONSECA, M. de N.S (Org.). Brasil afro-brasileiro. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

GOMES, N. L; SILVA, P. B. G. e (Organizadoras). Experiências étnicos-culturais para a formação de professores, Belo Horizonte: Autêntica. 2002.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. O jogo das diferenças: O multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica. 1998.

MARCELO, D.; BARTOLOME, L. O racismo na era da Globalização. In: Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Organizador: Imberón. Porto Alegre: Artmed. 2000.

MEYER, D. E. Alguns são mais iguais que os outros: Etnia, raça e nação em ação no currículo escolar. In: A escola cidadã no contexto da globalização. 4ª edição. Organizador: Silva, Luiz Heron da. São Paulo: Vozes. 2000.

PERRRENOUD, P. A Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2ª edição. Trad.: Schilling, Cláudia. Porto Alegre: Artmed. 2001.

SANTOS, B. de S. Modernidade, Identidade e a Cultura de fronteira. In: Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 3ª edição. São Paulo: Cortez. 1997.

SEYFETH, G. e outros. Racismo no Brasil. São Paulo: Petrópolis – ABONG. 2002.

SODRÉ, M. A diferença e a mídia. In: Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis – RJ: Vozes. 1999.

MÓDULO VI - AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS NA DIÁSPORA BRASILEIRA

PROGRAMA DE CURSO

1- RESPONSÁVEIS PELA ATIVIDADE: ministrantes Prof.^a Esp. Ana Célia Carvalho Ferreira, Prof.^a Esp. Ana Patrícia Rodrigues de Barros e Prof.^a Esp. Luzilene de Sousa e Silva.

2- CARGA-HORÁRIA: 20 Horas

3 - EMENTA

- O imaginário brasileiro sobre a religião de matriz africana,
- A ritualística dos orixás,
- A umbanda e Candomblé como expressão da resistência negra frente a escravidão,
- A influência africana no Candomblé e na Umbanda,
- As religiões de matriz africana nos currículos da Educação Básica.

4 - OBJETIVOS

GERAL

Analisar o processo de construção do imaginário brasileiro acerca das religiões de matriz africana visando a desmistificação e conseqüente valorização destas como elemento importante na cultura brasileira.

ESPECÍFICOS:

- Sensibilizar os discentes acerca da importância das religiões de matriz africana, estimulando assim, o respeito e a valorização destas como expressões formadora da cultura afro-brasileira;
- Apontar novas possibilidades de abordagens das religiões de matriz africana nos currículos escolares do ensino público e privado.

5-CONTÉUDO PROGRAMÁTICO

- O imaginário brasileiro sobre a religião de matriz africana;
- Religiões de matriz africana: novas possibilidades de abordagens;
- A ritualística dos orixás;
- Umbanda: religião ou feitiçaria?
- Lei 10.639/2003: Ensinando as tradições culturais africanas

6-METODOLOGIA

Os conteúdos desta disciplina serão trabalhados através de:

- exposição dialogada, tornando-se indispensável à leitura prévia dos textos referentes a cada unidade do programa.
- trabalhos individuais ou em grupo, proporcionando a participação ativa do aluno.

7-RECURSOS DIDÁTICOS:

Datashow, retroprojeter, Quadro de acrílico, pincel e demais recursos áudio-visuais (filmes).

8 - INDICADORES DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

Os aspectos a serem considerados durante o processo de desenvolvimento do curso para avaliação de aproveitamento dos participantes, são:

- Frequência de 75% das aulas.

- Participação e pontualidade nas tarefas.
- Atividades individuais (leituras) e coletivas (resumo, pesquisas e apresentações de grupo).
- Elaboração de relatório da disciplina contemplando todos os conteúdos e tarefas desenvolvidas ou produção de um texto a partir de um tópico específico da disciplina.

9-REGIÃO À SER ATENDIDA: Teresina

10-LOCAL DE REALIZAÇÃO: UFPI

11-BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BASTIDE, Roger. *As Religiões Africanas no Brasil*, São Paulo, EDUSP, 1971, v. 2.

BRAGA, Mio Santana. *Sociedade protetora dos desvalidos; uma irmandade de cor*. Salvador, lanamá, 1987..

CONCONE, Maria Helena Villas Boas. *Umbanda - uma religião brasileira*. São Paulo, FFLCH/USP-CERU, 1987.

GONÇALVES, Vagner. *Candomblé e Umbanda - Caminhos da devoção brasileira*. São Paulo, Ática, 1996.

LIGIÉRO, José Luiz (Zeca) e DANDARA. *Umbanda: Paz, Uberdade e cura*. Rio de Janeiro, Nova Era, 1998.

MATTA E SILVA, W. W. *Umbanda de todos nós*. São Paulo. Livraria Freitas Bastos, 1970. _____. *Umbanda de todos nós*. 9ª Edição. São Paulo: ícone, 1996.

MELLO e SOUZA, Laura *O Diabo e a Terra de Santa Cruz*, São Paulo: Cia das Letras, 1989.

PISSIALI, Ricardo Alves. *Revistas dos Orixás: lendas e origens* nº 06-07, 2002, Rio de Janeiro, Ed. Provenzano.

REIS, João José. *A morte é uma festa*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. *Viagens às nascentes do Rio São Francisco*. São Paulo, Itatiaia/Edusp, 1975.

SPIX, Johann von e MARTIUS, Carl F. P. von *Viagem pelo Brasil*. São Paulo, Itatiaia/Edusp, 1981.

VERGER, Pierre. *Uma rainha africana mãe-de-santo em São Luiz*. In: Revista USP, n. 6. São Paulo, 1990, p. 151-8.

BRASIL, *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Brasília-DF, 1961

_____. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Brasília-DF, 1971.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Congresso Nacional. 1998.

_____. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Brasília-DF, 1996.

CURSO VII- CULTURA AFRODESCENDENTE

PROGRAMA DE CURSO

1-RESPONSÁVEIS PELA ATIVIDADE: ministrante Prof. Dr. Francis Musa Boakari/
Apoio Profª. Cleidinalva Oliveira

2-CARGA-HORÁRIA: 20 Horas**3-EMENTA**

Os mitos africanos. A dimensão ética e estética geradora da cultura africana e de uma simbologia religiosa na dinâmica dos rituais do candomblé e os seus desdobramentos na cultura afrodescendente, mostrando a relação de uma educação brasileira não excludente com esta cultura .

4-OBJETIVOS:*GERAL*

A partir de um mitologia africana mostrar os desdobramentos afrodescendentes na educação brasileira.

ESPECÍFICOS

- Analisar criticamente os mitos africanos, evidenciando-se os motivos pelos quais a população brasileira assimilou o processo de “embranquecimento” (como o instituído “normal” em que afro-descendentes/mestiços submeteram-se a tal idéia) e ao mesmo tempo levantando estratégias de políticas pedagógicas afirmativas para a valorização das identidades étnico-raciais, a partir da educação escolar.

- Estimular o questionamento e a investigação sobre as fronteiras étnico-raciais da cultura e religião afrobrasileira, relacionando-as com o processo educacional vigente, através de discussões e debates guiados por textos básicos para que os profissionais da educação/participantes possam sistematizar novas idéias e novas posturas diante da referida problemática.

5-CONTÉUDO PROGRAMÁTICO

I- Movimento-O que é mito?

II- Movimento- A mitologia e a religião dos orixás.

III- Movimento- Educação afrodescendente.

6-METODOLOGIA

Dialogia fenomenológica (retorno às coisas mesmas através do diálogo). Levar em conta o conhecimento dos educandos na tentativa de buscar uma compreensão filosofante, abrindo mão da autoridade do educador sempre que possível para poder dialogar com o educando.

7-RECURSOS DIDÁTICOS:

Datashow, retroprojeter, Quadro de acrílico, pincel e filmes

8-INDICADORES DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

Os aspectos a serem considerados durante o processo de desenvolvimento do curso para avaliação de aproveitamento dos participantes, são:

- Frequência de 75% das aulas.

- Participação e pontualidade nas tarefas.
- Atividades individuais (leituras) e coletivas (resumo, pesquisas e apresentações de grupo).
- Elaboração de relatório da disciplina contemplando todos os conteúdos e tarefas desenvolvidas ou produção de um texto a partir de um tópico específico da disciplina.

9-REGIÃO À SER ATENDIDA: Teresina

10-LOCAL DE REALIZAÇÃO: UFPI

11-BIBLIOGRAFIA BASICA

APPIAH, Anthony Kuame. *Na Casa de Meu Pai - A África na Filosofia da Cultura*. Tradução Vera Ribeiro, Editora Contraponto, 1997.

BASTIDE, Roger. *O Candomblé da Bahia*. Tradução Maria Isaura Pereira Queiroz. Companhia das Letras. São Paulo, 2001.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega*. Volumes I, II e III. 13ª ed. Vozes, Petrópolis. 2002.

CASSIRER, Ernst. *Antropologia Filosófica*. Tradução: Vicente Felix de Queiroz. 2ª ed. Mestre Jou São Paulo 1977.

COLLI, Giorgio. *O Nascimento da Filosofia*. Tradução: Frederico Carotti. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1996

CUNHA JÚNIOR, Henrique. *África e diáspora africana*. São Paulo: ABREVIDA/Prefeitura do Município de São Paulo, 1991 Apostila do Curso de Relações Raciais e Sociedade Brasileira. Mimeografado.

ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano*. Tradução: Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Mito e Realidade*. Tradução: Pola Civelli. 4ª ed. Perspectiva. São Paulo. 1994

FORD, Clyde W. *O Herói com Rosto Africano: Mitos da África*. tradução: Carlos Mendes Rosa - São Paulo: Summus, 1999.

HEIDEGGER, Martins. *O Que é Isto a Filosofia?* In Conferências e Escritos Filosóficos. Coleção Os Pensadores. Vol. XLV. Tradução Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na Sala de Aula*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

LUZ, Marco Aurélio. *Agadá*. Salvador, Edufa 2003.

MARTINEZ, Paulo. *África e Brasil – Uma ponte sobre o atlântico*, 5ª ed. Editora Moderna, São Paulo, 1995.

MUNANGA, Kabengele (Org.) *Estratégias e políticas de combate á Discriminação Racial*. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*. Petropolis-RJ: Vozes, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A Origem da Tragédia*. Tradução Álvaro Ribeiro 9.ed. Lisboa:Guimarães, 1999

OLINTO, Antonio. *A Casa da Água*. Nova Fronteira. São Paulo. 1999.

OXALÁ, Adilson de. *Igbadu - A Cabaça da Existência*. 2. ed.. Rio de Janeiro: Pallas 2001

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. Companhia das Letras. São Paulo, 2001.

SILVA, Alberto da Costa e Silva. *A Enxada e a Lança. A África antes dos portugueses*. Editoras Nova Fronteira e Edusp, Rio de Janeiro e São Paulo. 1992.

SINGER, Peter. *Ética Prática*. Tradução Jefferson Luís Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Vida Ética*. Tradução Alice Xavier. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

SINGER, Paul. *Economia Política da Urbanização*. São Paulo: Editora Brasiliense. 1976.
 SOME, Sobonfu. *O espírito da intimidade: Ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar*. Tradução Deborah Weimberg. São Paulo: Odysseus editora, 2003.
 VERGER, Pierre Fatumbi. *Lendas Africanas dos Orixás* Tradução de Maria Aparecida Nóbrega. 4ªed. Corrupio, Salvador, 1997.
 VERNANT, Jean-Pierre. *As Origens do Pensamento Grego*. Tradução de Isis Borges B. da Fonseca. 10ª ed. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2000.
 VIANA, Juvany. *Expressões de sabedoria: educação, vida e saberes. Mãe Stella de Oxossi..* Org.: Nelson de Luca Pretto e Luiz Felipe Perret Serpa. Salvador:EDUFBA, 2002.

MÓDULO VII: CONHECENDO A ÀFRICA

PROGRAMA DE CURSO

1-RESPONSÁVEIS PELA ATIVIDADE: Ministrante: Professor Dr. Francis Musa Boakari

2-CARGA-HORÁRIA: 20Horas

3-EMENTA

Idéias e perspectivas diversas sobre as realidades sociais, culturais, políticas, econômicas, e históricas do continente africano a fim de estimular discussões e reflexões em torno das africanidades e da afrodescendência brasileira

4-OBJETIVOS:

GERAL

Discutir Idéias e perspectivas diversas sobre as realidades sociais, culturais, políticas, econômicas, e históricas do continente africano a fim de estimular discussões e reflexões em torno das africanidades e da afrodescendência brasileira.

ESPECÍFICOS

Apresentar e discutir conhecimentos acerca da História da África antes dos Europeus.

Apresentar e discutir conhecimentos acerca da África com os europeus

Apresentar e discutir conhecimentos acerca África com “pós-europeus”

5-CONTÉUDO PROGRAMÁTICO

01. África - antes dos europeus

02. África com os europeus

03. África com “pós-europeus”

6-METODOLOGIA

Os conteúdos desta disciplina serão trabalhados através de:

- exposição dialogada, tornando-se indispensável a leitura prévia dos textos referentes a cada unidade do programa.
- trabalhos individuais ou em grupo, proporcionando a participação ativa do aluno.

7-RECURSOS DIDÁTICOS:

Datashow, retroprojektor, quadro de acrílico, pincel e filmes.

8-INDICADORES DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

Os aspectos a serem considerados durante o processo de desenvolvimento do curso para avaliação de aproveitamento dos participantes, são:

- Frequência de 75% das aulas.
- Participação e pontualidade nas tarefas.
- Atividades individuais (leituras) e coletivas (resumo, pesquisas e apresentações de grupo).
- Elaboração de relatório da disciplina contemplando todos os conteúdos e tarefas desenvolvidas ou produção de um texto a partir de um tópico específico da disciplina.

9 - REGIÃO À SER ATENDIDA: Teresina

10 - LOCAL DE REALIZAÇÃO: UFPI

11 - BIBLIOGRAFIA BASICA

APPIAH, Kwame Anthony. Na casa de meu pai. Rio de Janeiro, Contraponto, 1997.

BIRMINGHAM, David. A África Central até 1870. Luanda: ENDIPU/UEE, 1992.

BOAHEN, A. Adu. (org). História Geral da África, vol. VII: A África sob dominação colonial, 1880-1935. São Paulo: Ática; Unesco, 1991.

CADAMOSTO, Luis. Viagens de Luis de Cadamosto e de Pedro de Sintra. Lisboa: Academia Portuguesa de História, 1988.

CASTRO, Yêda A. Pessoa de & CASTRO, Guilherme A. de Souza. Culturas Africanas nas Américas: um esboço de pesquisa conjunta à localização dos empréstimos. In Afro-Ásia, nº 13, 1980. p. 27-50.

COSTA E SILVA, Alberto. Um Rio Chamado Atlântico. A África no Brasil e o Brasil na África. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2003.

_____. A Enxada e a lança. A África antes dos portugueses. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1992.

_____. A manilha e o Libambo. A África e a escravidão, 1500 A 1700. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2002.

_____. Francisco Félix de Souza, o mercador de escravos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; EdUERJ, 1994.

CURTIN, P.D. “Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral”. In Joseph Ki-Zerbo(org.). História Geral da África, vol. I. São Paulo, Ática; Paris, Unesco, 1982.

- DAVIDSON, Basil. A Descoberta do Passado de África. Lisboa: Sá da Costa, 1981.
- DAVIDSON, Basil. Angola. Lisboa: Delfos, 1974.
- DIFUILA, Manuel Maria. “Historiografia da História de África”. In Actas do Colóquio ‘Construção e Ensino da História de África’. Lisboa, Linopazas, pp. 51-56, 1995.
- DÖPCKE, Wolfgang (org.). Crises e Reconstruções. Brasília: LGE, 1998.
- _____. “A vinda longa das linhas retas: cinco mitos sobre as fronteiras na África Negra.” In revista Brasileira de política Internacional, 42 (1): 77-109, 1999.
- FAGE, J. D. “A evolução da historiografia africana”. In Joseph Ki-Zerbo. História Geral da África: metodologia e pré-História da África. vol. I. São Paulo, Ática; Paris, Unesco, pp. 43-59, 1982.
- FAGE, J. D. e OLIVER, Roland. Breve História da África. Lisboa: Sá da Costa, 1980.
- FANON, Frantz. Pele Negra, Máscaras Brancas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.
- _____. Os condenados da Terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- GILROY, Paul. O Atlântico Negro. Rio de Janeiro, UCAM, editora 34, 2001.
- HENRIQUES, Isabel Castro. Os pilares da diferença: relações Portugal-África, séculos XV-XIX. Lisboa: Caleidoscópio, 2004.
- HERNANDEZ, Leila Leite. Os filhos da terra do sol. A formação do Estado-nação em Cabo Verde. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2002.
- KAPPLER, Claude. Monstros, demônios e encantamentos no fim da Idade Média. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- KI-ZERBO, Joseph. História da África Negra. Lisboa: Europa América, s.d.
- _____. “As tarefas da história na África”. In História da África Negra. Lisboa: Europa América, s.d., pp. 9-43.
- _____. História Geral da África: metodologia e pré-História da África. vol. IV. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1982.
- LOPES, Carlos. “A Pirâmide Invertida - historiografia africana feita por africanos”. In Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África. Lisboa, Linopazes, 1995.
- LOVEJOY, Paul E. A escravidão na África: uma história de suas transformações. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.
- M’ BOKOLO, Elikia. África Negra História e Civilizações. Até ao Século XVIII. Lisboa,

Vulgata, 2003.

MANNING, Patrick. “Escravidão e mudança Social na África”. *Novos Estudos, CEBRAP*, nº 21, julho, pp. 8-29, 1988.

MILLER, Joseph. *Poder Político e Parentesco. Antigos estados mbundu em Angola*. Luanda: Arquivo Histórico, 1995.

_____. “Tradição Oral e História: uma agenda para Angola”. In *Actas do II Seminário Internacional Sobre A História de Angola*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses, 2000.

MOKHTAR, G. (org.) *História Geral da África, vol. II: A África Antiga*. São Paulo: Ática; Unesco, 1983.

MUDIMBE, V. *The invention of Africa*. Bloomington; Indianapolis: Indiana University Press, 1988.

NIANE, D. T. (org.) *História Geral da África, vol. IV: África entre os séculos XII e XVI*. São Paulo: Ática; Unesco, 1988.

OLIVER, Roland. *A Experiência Africana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

PANTOJA, Selma e ROCHA, Maria José (orgs.). *Rompendo Silêncios: História da África nos currículos da educação básica*. Brasília: DP Comunicações, 2004.

PANTOJA, Selma e SARAIVA, Flavio. (Orgs.) *Angola e Brasil nas Rotas do Atlântico Sul*. Rio de Janeiro, Bertrand do Brasil, 1999.

PANTOJA, Selma. (Org.). *Entre Áfricas e Brasis*. Brasília, Paralelo 15, 2001.

PANTOJA, Selma. *Nzinga Mbandi: mulher, guerra e escravidão*. Brasília, Thesaurus, 2000.

RAY, Benjamin C. *African Religions: symbol, ritual, and community*. New Jersey, Prentice-Hall, 2000.

SARAIVA, José Flávio Sombra. “Olhares Transatlânticos: África e Brasil no mundo contemporâneo”. In *Humanidades*, nº 47, novembro de 1999.

SARAIVA, José Flávio Sombra. *O Lugar da África*. Brasília: EdUnB, 1996.

THORTON, John. *A África e os africanos na formação do Mundo Atlântico, 1400-1800*. Rio de Janeiro, Campus, 2003.

VANSINA, J. “A tradição oral e sua metodologia”. In KI-ZERBO, Joseph (org.). *História Geral da África, vol. I*. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1982.

ZURARA, Gomes Eanes. *Crônica dos feitos notáveis que se passaram na conquista da Guiné por mandado do Infante D. Henrique*. Lisboa: Academia Portuguesa de História, 1978 e 1981

6. RECURSOS HUMANOS

Ana Beatriz Sousa Gomes – Professora da UFPI, Pedagoga, Mestre em Educação, Doutora em Educação, Pesquisadora e Orientadora do ÌFARADÁ.

Ana Célia Carvalho Ferreira – Professora Substituta da UESPI, Filósofa, Teóloga, Especialista em Cultura Afrodescendente e Educação Brasileira, Especializanda em Psicologia da Educação, Pesquisadora do IFARADÁ.

Ana Patrícia Rodrigues de Barros – Cientista social, Especialista em Cultura Afrpdescendente e Educação Brasileira , Pesquisadora do IFARADÁ.

Assunção de Maria Sousa e Silva – Professora da universidade Estadual do Piauí, Graduada em Letras, Especialista em Investigação Literária, Mestre em Letras.

Artemisa Odila Candé Monteiro – Cientista Social, Mestra em Estudos Africanos (UFBA) e pesquisadora do ÌFARADÁ.

Benedito Carlos de Araújo Júnior - Professor da UFPI, Cientista social, Mestre em Educação, professor do curso de Ciências Sociais, Pesquisador e Orientador do ÌFARADÁ.

Cláudio Rodrigues de Melo - Professor e especialista em História, Professor da Universidade Estadual do Piauí e pesquisador do ÌFARADÁ.

Cleidinalva Maria Barbosa Oliveira – pedagoga, pesquisadora do ÌFARADÁ

Fabiano de Sousa Gontijo – Professor da UFPI, Sociólogo, Mestre em Ciências Sociais, Doutor em Antropologia Social, Pós-Doutorado em Antropologia.

Francis Musa Boakari - Professor, orientador, e pesquisador no Programa de Doutorado da University of the Incarnate Word, San Antonio, Texas, EUA.

Francisca Maria do Nascimento Sousa - Pedagoga, Mestre em Educação, Professora da Faculdade Santo Agostinho, Pesquisadora do ÌFARADÁ.

Francisca Raquel da Costa - Professora e especialista em Educação Brasileira e Cultura Afrodescendente. Mestranda do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Piauí.

Henrique Antunes Cunha Júnior – Professor Titular da UFC, Doutor, Mestre em História. Ministrante de diversos cursos sobre História da África e sobre Educação e africanidades brasileiras. Participante de diversas bancas de mestrado e doutorado na área do negro e educação. Orientador da área do negro e educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC e do Curso de Engenharia Elétrica da UFC.

João Evangelista das Neves Araujo - Pedagogo, Prof. de Letras, Cientista Social, Mestre em Educação, Doutor em Literatura, Prof. do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, Pesquisador e Orientador do ÌFARADÁ.

Juliana Mara Barbosa Malherme – Graduada em História, Pesquisadora do IFARADÁ.

Luzilene de Sousa e Silva – Graduada em Biologia, Especialista em Cultura Afrodescendente, Pesquisadora do IFARADÁ.

Mairton Celestino da Silva – Mestre pela Universidade Federal da Bahia, pesquisador do Núcleo ÍFARADÁ.

Maria Dione Morais – Professora da UFPI. Doutora em Antropologia, professora do curso de Ciências Sociais e do Mestrado em Políticas Públicas da UFPI, Pesquisadora e Orientadora do ÌFARADÁ.

Solimar Oliveira Lima – Economista, Doutor em História, Professor do Curso de Ciências Econômicas da UFPI, Professor do Mestrado em História da UFPI, Pesquisador e Coordenador do ÌFARADÁ.

Stânio de Sousa Vieira - Historiador, Especialista em História, estudante de Ciências Sociais, pesquisador e orientador do ÌFARADÁ.

Waldinar Alves da Silva - Professor e especialista em Letras da rede pública. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí. Pesquisador do ÌFARADÁ.

ANEXO B
Projeto Educacional da Universidade Federal da Bahia

**PROJETO BÁSICO
CURSO À DISTÂNCIA DE FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E
CULTURA AFRO-BRASILEIRAS**

Projeto Básico

Curso à Distância de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras

Projeto apresentado Ministério da Educação com vista à obtenção de apoio financeiro a ações voltadas à formação inicial e continuada de professores de educação básica.

Instituição proponente	Centro de Estudos Afro-Orientais / Universidade Federal da Bahia
-------------------------------	--

1. Identificação

Nome do projeto	Curso à Distância de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras
Nome da Instituição Proponente	Universidade Federal da Bahia
Sigla (se houver):	UFBA
Endereço:	Rua Augusto Viana, s/n, Palácio da Reitoria, Canela
Endereço postal (CEP):	40.110-909
Responsável pela Instituição	Naomar Monteiro de Almeida Filho
Nº de telefone fixo:	(71) 3283-7072/7073
Nº de telefone celular:	(71) 8707-1069
Nº de fax:	(71) 3283-7027
Endereço eletrônico:	gabinete@ufba.br
Responsável técnico pelo projeto	Zelinda dos Santos Barros
Nº de telefone fixo:	(71) 3245-0387
Nº de telefone celular:	(71) 8898-8387
Nº de fax:	(71) 3322-8070
Endereço eletrônico:	zelindabarros@ig.com.br
Sítio Internet:	http://www.ufba.br http://www.cursoensinoafro.ufba.br

Montante solicitado:

Custo total do Projeto	Montante solicitado ao MEC	Contrapartida oferecida
R\$ 159.280,00	R\$ 149.920,00	R\$ 9.360,00

Forma de Aporte da Contrapartida

Contrapartida oferecida	Financeiro	Bens e Serviços Economicamente mensuráveis
R\$ 9.360,00	R\$ 0,00	R\$ 9.360,00

2. Considerações gerais sobre a Instituição Proponente

O Centro de Estudos Afro-Orientais é um órgão suplementar da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal da Bahia, voltado ao estudo, pesquisa e ação comunitária na área dos estudos afro-brasileiros e das ações afirmativas em favor das populações afro-descendentes, bem como na área dos estudos das línguas e civilizações africanas e asiáticas. Foi criado em 1959, num momento de efervescência política e cultural, no qual o Brasil inaugurava uma política de presença diplomática e cultural na jovem África que se libertava do colonialismo. Coube a um humanista português exilado na Bahia, o Professor Agostinho Silva, a iniciativa da criação do CEAO, que foi então concebido como um canal de diálogo entre a universidade e a comunidade afro-brasileira, por um lado, e entre o Brasil e os países africanos e asiáticos, por outro. Compõem o CEAO:

- Museu Afro-Brasileiro
- Biblioteca do CEAO, com mais de 9 mil títulos
- Hemeroteca, com mais de 30 mil recorte de jornais locais, nacionais e internacionais sobre assuntos afro-brasileiros e africanos, a qual está em processo de digitalização
- Livraria Afro-Oriental, gerida pela Editora UFBA
- Revista Afro-Ásia, a primeira revista especializada nas temáticas afro-brasileira e africana da América Latina, cujos números podem ser acessados no site www.afroasia.ufba.br
- Núcleo de Educação para a Cidadania, em parceria com o CEA Afro – Profissionalização para a Cidadania, voltado para a formação de jovens e adolescentes afro-descendentes
- Núcleo Administrativo, de Pesquisa e de Extensão

Em janeiro de 2005, o CEAO teve aprovado pela CAPES o Programa Interdisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos (Mestrado e Doutorado), que envolve docentes e pesquisadores das áreas de História, Antropologia, Etnomusicologia, Sociologia e Literatura. O Mestrado ofertou 15 vagas para residentes no Brasil (com 110 candidatos) e 5 vagas para residentes em países africanos. A primeira turma selecionada para o Mestrado iniciou o curso em agosto de 2005 e a do Doutorado em dezembro de 2005.

Atividades

O CEAO promove e organiza eventos voltados para a comunidade negra, bem como possibilita a realização de eventos comunitários mediante a cessão gratuita de seus espaços. Os mais frequentes tipos de eventos são:

- Cursos, seminários e conferências organizados por entidades culturais;
- Reuniões e assembléias de associações e organizações da comunidade negra;
- Celebrações, recepções e solenidades envolvendo representações de países africanos e organizações da comunidade negra;
- Lançamento de livros, revistas e CD's de intelectuais e artistas negros.

3. Justificativa

Como parte do Programa de Ações Afirmativas da UFBA, O Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO/UFBA) promoveu, de agosto de 2006 a junho de 2007, em parceria com o Ministério da Educação, através do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação (UNIAFRO), da Secretaria de Educação Superior, o **Programa Preparatório para a Promoção da Igualdade Étnico-racial na Educação**.

O Programa estruturou-se sobre três eixos:

1. Incentivo à permanência a estudantes que ingressaram na universidade via sistema de cotas;
2. Formação de professores das redes públicas estadual e municipais do Estado da Bahia para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras;
3. Publicação de livros relacionados à temática étnico-racial.

Com o desenvolvimento destas ações, pretendeu-se Consolidar o Programa de Ações Afirmativas da UFBA, ampliar as oportunidades de permanência na universidade para alunos negros, estimular o conhecimento da história e cultura afro-brasileiras e criar condições para a transversalização da temática História e Cultura Afro-brasileiras no currículo escolar. A iniciativa de realização deste Programa insere-se num conjunto de ações previstas no Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal da Bahia, aprovado em 17 de maio de 2004 e em processo de implantação desde 2005.

As ações do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal da Bahia, na medida em que se orientam à preparação dos candidatos ao Concurso Vestibular, à realização do Concurso, ao incentivo à permanência dos aprovados e ao acompanhamento e avaliação das políticas adotadas, cumprem parte importante dos objetivos a serem alcançados para a garantia de efetiva inserção da população afro-descendente na universidade. Contudo, tendo em vista que a educação formal brasileira somente com o advento da Lei de Diretrizes e Bases e da Lei 10.639/03 permitiu a inclusão de temas até então pouco discutidos no ambiente escolar, como pluralidade cultural e desigualdades raciais e de gênero, podemos observar que os professores carecem de formação específica para o trabalho com estes temas em sala de aula. Tal situação aponta tanto para a necessidade de mudança na estrutura dos currículos educacionais como para a necessidade de garantir aos profissionais que já atuam em sala de aula a formação específica para o trabalho com temas transversais. A oferta de um curso à distância voltado a este fim vem a suprir esta lacuna e fomentar práticas educativas condizentes com a diversidade étnico-racial da população brasileira.

No desenvolvimento da primeira turma do curso de extensão voltado à formação de professores para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras¹, optou-se pela modalidade de Educação à Distância por ser esta uma alternativa educacional que, aliada às novas tecnologias de informação e comunicação, proporciona:

- a garantia da autonomia do aluno no processo de aprendizagem, pois ele faz o seu horário e pode aproveitar o tempo vago para melhor desenvolver os seus estudos;
- maior alcance das ações, pois atinge pessoas que, por razões econômicas e geográficas, não teriam condições de se encontrar regularmente num curso presencial;
- democratização do ensino, pois permite que pessoas que normalmente não teriam condições de acesso a determinado tipo de informações possa fazê-lo com comodidade.

Com a oferta da primeira turma, a demanda pelo curso superou as expectativas da equipe pois, apesar de terem sido disponibilizadas 600(seiscentas) vagas, quase três mil professores do Estado da Bahia efetuaram o preenchimento do formulário de inscrição no site www.cursoensinoafro.ufba.br (2.658, no total), além de professores de outros Estados - que não puderam efetuar a inscrição devido à abrangência geográfica do curso. Tendo em vista a necessidade uma outra ação desta natureza para suprir minimamente a carência de formação nesta área apresentada pelos profissionais de educação, o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO/UFBA) propõe a realização da segunda edição do *Curso à Distância de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras*, que pretende formar 500 (quinhentos) professoras(es) da Educação Básica das redes públicas estadual e municipais do Estado da Bahia para a inclusão da temática nos currículos escolares.

Ao final do curso, espera-se que o(a) professor(a) tenha desenvolvido as seguintes competências:

- a) analisar criticamente as informações sobre África e africanos;
- b) conhecer e trabalhar com a história dos negros em sua relação com a história do Brasil, sem apelo a estereótipos;
- c) articular os conhecimentos adquiridos-construídos às suas áreas de atuação;
- d) perceber a diversidade étnico-racial das(os) discentes, suas características específicas e interagir com elas compartilhando saberes;
- e) compreender a necessidade do combate ao racismo em suas distintas formas e espaços de manifestação e comprometer-se com o seu combate em sala de aula;
- f) selecionar estratégias de ação adequadas ao trabalho com a temática étnico-racial;
- g) utilizar material didático que facilite o trabalho com a temática em sala de aula;
- h) manter-se atualizada(o) em relação à temática étnico-racial.

¹ O Curso à Distância de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, ocorrido entre 02 de janeiro e 25 de maio de 2007, realizou-se integralmente através da Internet. Foi utilizada a plataforma Moodle, onde cada aluno(a) fez parte de um grupo orientado por um(a) Professor(a)-Tutor(a), responsável pela orientação sobre os conteúdos e como utilizar o ambiente virtual. Vide site de apresentação do Programa <http://www.ceao.ufba.br/cursoensinoafro/conteudo.php?con=1>

4. Objetivos

a. Objetivo geral

Estimular a promoção da igualdade étnico-racial na educação.

b. Objetivos Específicos:

- Fornecer subsídios para a implementação da Lei n. 11.645/08
- Consolidar o Programa de Ações Afirmativas da UFBA;
- Estimular o conhecimento da história e cultura afro-brasileiras;
- Proporcionar condições para a transversalização da temática História e Cultura Afro-brasileiras no currículo escolar.

5. Metas e resultados esperados

Metas	Fases	Resultados esperados
1. Preparação do curso	1.1 Seleção dos profissionais 1.2 Planejamento dos conteúdos 1.3 Elaboração do AVA do curso 1.4 Elaboração do material didático	Equipe selecionada Proposta pedagógica do curso elaborada AVA criado Material didático do curso elaborado
2. Realização do curso	2.1 Divulgação do curso 2.2 Inscrição das(os) participantes 2.3 Oferta do curso 2.4 Avaliação	Curso divulgado Alunos inscritos Aulas ministradas Avaliações realizadas

6. Metodologia

O Curso à Distância para Formação de Professores para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileiras será realizado quase que integralmente através da Internet. Cada aluno(a) fará parte de um grupo orientado por um(a) Professor(a)-Tutor(a), que transmitirá informações sobre os conteúdos, sobre o ambiente virtual e dará dicas sobre como orientar seus estudos. As dúvidas serão dirimidas com o(a) própria Professor(a)-Tutor(a).

Para identificação do perfil do aluno e caracterização de suas trajetórias de aprendizagem, será adotado o Moodle, software aberto, dotado de ferramentas para armazenamento e análise dos *logs*, bem como de ferramentas de controle e retroalimentação de aprendizagem. A garantia do acesso ao ambiente do curso ficará sob a responsabilidade do aluno, que deverá dispor de computador conectado à Internet.

O desenvolvimento do curso prevê a realização das seguintes atividades:

- a) **Aulas virtuais** - as aulas virtuais consistirão na apresentação de textos-sínteses sobre os

temas programados para cada semana. Estes textos motivarão as discussões que acontecerão nos fóruns semanais, mediadas pelas(os) docentes facilitadoras(es).

- b) **Exercícios de auto-avaliação** – tarefas constituídas por questões objetivas com gabarito, aplicadas ao final de cada Módulo.
- c) **Atividades individuais** – produção de textos sobre a temática; elaboração de projetos para o trabalho com os conteúdos; trabalhos em grupo;
- d) **Avaliação final obrigatória** – consistirá na apresentação de projeto pedagógico pelas(os) participantes.

O ambiente virtual do curso será estruturado em seções que incluirão os seguintes itens:

Programa do Curso – nesta área, serão apresentados os conteúdos de cada módulo do curso e os alunos terão o cronograma de atividades previstas, bem como os prazos para entrega de trabalhos;

Perfis – Nesta área, serão apresentados os currículos dos professores e os alunos registrarão seus dados pessoais para que todos possam saber quem são os participantes do curso;

Atividades - nesta área, os alunos poderão desenvolver os trabalhos em equipe e interagir com os demais. Nela, os alunos também terão acesso às orientações gerais e ao *chat* - através do qual poderão tirar dúvidas on-line com o professor e trocar informações entre eles;

Material de apoio – nesta área, será disponibilizado o material didático de apoio: textos teóricos, exercícios, jogos didáticos, vídeos, textos complementares, biografias das pessoas citadas nos textos, glossário de termos técnicos e conceitos, assim como *links* para *sites* de interesse.

Desempenho – nesta área, serão divulgados os resultados das avaliações;

Os materiais didáticos serão disponibilizados virtualmente para que os conteúdos sejam acessados e disponibilizados por todos os alunos segundo sua conveniência.

O contato com a coordenação do curso será realizado tanto no ambiente virtual, através do site do curso e e-mail, como através do telefone a ser disponibilizado para tal fim, que também será eventualmente utilizado para dirimir dúvidas com os docentes do curso. No decorrer do curso, serão realizadas 4(quatro) videoconferências com professores especialistas nos temas trabalhados como introdução aos módulos.

Cronograma do curso

Módulo	Período	Carga Horária
Familiarização com o ambiente virtual de aprendizagem	Julho/2010	10 h
Módulo I – História da África	Agosto/2010	20 h
Módulo II – História do Negro no Brasil	Setembro/2010	30 h
Módulo III – Literatura Afro-brasileira	Outubro/2010	20 h
Módulo IV – Educação e Relações Étnico-raciais	Novembro/2010	30 h
Módulo V – Elaboração do Projeto Pedagógico	Dezembro/2010	10 h
	Total	120 h

Indicadores de Avaliação e Procedimentos de Acompanhamento:

Meta 1: Preparação do curso

- Indicadores de avaliação: nível de consistência e articulação da proposta pedagógica, grau de atendimento das expectativas quanto à funcionalidade do ambiente virtual do curso, grau de acessibilidade do material didático disponibilizado no ambiente virtual do curso
- Procedimentos de acompanhamento: relatórios de atividades

Meta 2: Estruturação do laboratório

- Indicadores de avaliação: número e frequência dos usuários, grau de satisfação com o serviço
- Procedimentos de acompanhamento: relatórios de avaliação e monitoramento, sondagens com usuários(as)

Meta 3: Realização do curso

- Indicadores de avaliação: número de professores que manifestem interesse em se inscrever no curso, número e qualidade das ações implementadas, número de professores atendidos e satisfeitos com o curso
- Procedimentos de acompanhamento: relatórios de avaliação e monitoramento, sondagens com professoras(es) atendidas(os), avaliação de desempenho formativa.

Estimativa de atendimento e alcance

Professores atendidos diretamente: 500

Estudantes atendidos diretamente: 30.000

Professores atingidos indiretamente: 2.000

7. Duração do Projeto

A duração do projeto é de 12(doze) meses.

8. Impacto a curto e médio prazo

a. Estrutural

Em longo prazo, espera-se dispor de uma rede pública de ensino dotada dos subsídios necessários à implementação da Lei n. 11.645/08, no que se refere ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras.

b. Institucional

Adoção, pelas escolas e indivíduos integrantes das escolas da rede pública de ensino, da perspectiva étnico-racial no planejamento dos currículos escolares.

c. Social

Melhoria dos métodos e estratégias das escolas da rede público no que se refere ao ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, o que significará uma mudança na representação social do segmento populacional negro e contribuirá para a promoção da igualdade étnico-racial.

9. Sustentabilidade do projeto

Neste item devem ser considerados os seguintes aspectos:

- a. Econômico – Espera-se sensibilizar o poder público local para o investimento de recursos públicos que garantam a ampliação das ações do projeto.
- b. Institucional – após o término do projeto, espera-se que as organizações adotem o sistema de trabalho em parceria como forma de garantir a sustentabilidade das ações iniciadas.
- c. Organizacional – os profissionais formados pelo Programa de Pós-graduação do Centro de Estudos Afro-Orientais serão envolvidos nas ações de formação de professores.
- d. Parcerias – pretende-se estabelecer parcerias com instituições públicas que desenvolvam ações semelhantes em nível estadual, além de consolidar a parceria criada com o Ministério da Educação no âmbito deste projeto.

10. Detalhamento dos custos**10.1 Itens financiados pela Concedente – R\$ 149.920,00**

DESPESAS CORRENTES			
- Material de Consumo -			
QUANT.	DESCRIÇÃO	VALOR UNITÁRIO (R\$)	VALOR TOTAL (R\$)
15 resmas	Papel ofício	15,00	225,00
5 centos	Papel Vergê	15,00	75,00
10 unid.	Corretivo líquido	1,00	10,00
50 unid.	Canetas vermelhas	0,80	40,00
50 unid.	Canetas azuis	0,80	40,00
12 unid.	Cartucho colorido p/ impressora	55,00	660,00
10 unid.	Cartucho preto p/ impressora	50,00	500,00
6 unid.	Fita adesiva larga	5,00	30,00
1 rolo	Papel kraft (50 mts)	25,00	25,00
Sub-total (R\$)			1.605,00
DESPESAS CORRENTES			
- Serviços de Terceiros Pessoa Física -			
QUANT.	DESCRIÇÃO	VALOR UNITÁRIO (R\$)	VALOR TOTAL (R\$)
01	Coordenadora Pedagógica (12 meses)	2.200,00	26.400,00
01	Assistente Técnica (12 meses)	1.200,00	14.400,00
01	Programador (remuneração por produto)	3.000,00	3.000,00
01	Estagiário Suporte Técnico (6 meses)	500,00	3.000,00
15	Bolsa Tutores a Distância (10 tutores x 6 meses)	800,00	72.000,00
120 h	Bolsa Professor Conteúdistas (1 por Módulo)	100,00	12.000,00
40 h	Bolsa Professor Formador (1 por Módulo)	80,00	3.200,00
Sub-total (R\$)			134.000,00
DESPESAS CORRENTES			
- Serviços de Terceiros Pessoa Física -			
QUANT.	DESCRIÇÃO	VALOR UNITÁRIO (R\$)	VALOR TOTAL (R\$)
01	Obrigações patronais (30%)	12.240,00	12.240,00
Sub-total (R\$)			12.240,00
DESPESAS CORRENTES			
- Serviços de Terceiros Pessoa Jurídica -			
QUANT.	DESCRIÇÃO	VALOR UNITÁRIO (R\$)	VALOR TOTAL (R\$)
01	Correios (envio de certificados)	4,00	2.000,00
500	Despesas com reprodução	0,15	75,00
Sub-total (R\$)			2.075,00
TOTAL(R\$)			149.920,00

10.2 Itens financiados pela Proponente (Contrapartida) – R\$ 9.360,00

DESPESAS CORRENTES			
- Pessoal -			
QUANT.	DESCRIÇÃO	VALOR UNITÁRIO (R\$)	VALOR TOTAL(R\$)
4	Professores especialistas (4 professores x 4 horas)	150,00	2.400,00
1	Encargos	240,00	240,00
Sub-total (R\$)			2.640,00
DESPESAS CORRENTES			
- Serviços de Terceiros Pessoa Jurídica -			
QUANT.	DESCRIÇÃO	VALOR UNITÁRIO (R\$)	VALOR TOTAL(R\$)
16 horas	Sala equipada para videoconferência	420,00	6.720,00
Sub-total (R\$)			6.720,00
Total (R\$)			9.360,00

**PROJETO DE AÇÃO DE FORMAÇÃO
CURSO À DISTÂNCIA DE FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E
CULTURA AFRO-BRASILEIRAS**

IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

Nome do curso: Curso de Formação à Distância para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras

Instituição Executora: Centro de Estudos Afro-Orientais / Universidade Federal da Bahia

INFORMAÇÕES GERAIS

Público alvo: Professoras(es) dos níveis fundamental e médio da rede pública.

Nº de vagas: 500(quinhetas)

Categoria acadêmica: Extensão

Carga horária: 120 horas

Forma de oferta: a Distância

Período de realização: Julho a Dezembro/2010

Forma de divulgação: Através da Internet, *site* e *e-mails*(mala direta), e cartazes afixados no Centro de Estudos Afro-Orientais(CEAO)

Coordenadoras:

Paula Cristina da Silva Barreto

Possui Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal da Bahia (1993) , Doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2002) e pós-Doutorado pela Vanderbilt University (2008). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Outras Sociologias Específicas. Atuando principalmente nos seguintes temas: Racismo, Anti-racismo, Educação, Atitudes, Poder.

Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4785350J1>

Zelinda dos Santos Barros

Doutoranda em Estudos Étnicos e Africanos (FFCH/CEAO/UFBA), possui Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2003) e Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2000). Especialista em Educação à Distância pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (2008). Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Gênero e Relações Raciais, atuando principalmente nas seguintes sub-áreas temáticas: mulher, representações sociais, família, cultura afro-brasileira e educação à distância .

Demais Profissionais envolvidas(os):

- Assistente: a selecionar

- Professores Responsáveis pelos Módulos:

História da África: a selecionar

História do Negro no Brasil: a selecionar

Literatura Afro-brasileira: Letícia de Souza Pereira, Mestra em Letras

Educação e Relações Étnico-raciais: Silene Arcanja Franco, Mestra em Educação e Contemporaneidade

- 15(quinze) Tutores: a selecionar

- Programador(a): a selecionar

- Revisor(a) de textos: a contratar

OBJETIVOS DO CURSO

Objetivo Geral:

Estimular a promoção da igualdade étnico-racial na educação.

Objetivos Específicos:

- Fornecer subsídios para a implementação da Lei n. 10.639/03
- Consolidar o Programa de Ações Afirmativas da UFBA;
- Estimular o conhecimento da história e cultura afro-brasileiras;
- Proporcionar condições para a transversalização da temática História e Cultura Afro-brasileiras no currículo escolar.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

MÓDULO I: História da África

- A África vista do Brasil
- Golfo do Benin e adjacências no período pré-colonial
- A região do Congo-Angola no período pré-colonial
- A partilha e a conquista
- A sociedade colonial
- Rumo à independência
- África pós-colonial

MÓDULO II: História e cultura do negro no Brasil

- Tráfico e a escravidão no Brasil
- Resistência escrava
- Da liberdade do ventre ao pós-abolição
- Lutas sociais do liberto

MÓDULO III: Literatura afro-brasileira e africana

- Literatura brasileira e suas representações
- Antecedentes da literatura afro-brasileira
- Literatura negra e/ou afrobrasileira
- Questões étnico-raciais na literatura contemporânea
- Outras expressões afro-brasileiras na contemporaneidade
- Mulher negra na literatura afro-brasileira
- Relações raciais e literatura infanto-juvenil
- Análise de textos literários afro-brasileiros

MÓDULO IV: Educação e Relações Étnico-Raciais

- Memória e Identidade: dimensão pessoal e coletiva, interseccionando raça e gênero.
- Discutindo os conceitos: raça, racismo, étnia, discriminação, preconceito, etnocentrismo, cultura, gênero, sexismo, ancestralidade, cultura, intolerância.
- O acesso da população negra à Educação
- Crítica ao modelo eurocêntrico e experiências de uma educação pluricultural
- Histórico das ações afirmativas no Brasil a Lei 10.639/03
- Metodologias para Educação das relações étnico-raciais

MÓDULO V: Elaboração do Projeto Pedagógico

- O que é um projeto pedagógico
- Definindo o tema a ser trabalhado
- Passos para a elaboração de um projeto
- Orientação aos projetos

RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

O Curso à Distância para Formação de Professores para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileiras será realizado quase que integralmente através da Internet. Cada aluno(a) fará parte de um grupo orientado por um(a) Professor(a)-Tutor(a), que transmitirá informações sobre os conteúdos, sobre o ambiente virtual e dará dicas sobre como orientar seus estudos. As dúvidas serão dirimidas com o(a) própria Professor(a)-Tutor(a).

Para identificação do perfil do aluno e caracterização de suas trajetórias de aprendizagem, será adotado o Moodle, software aberto, dotado de ferramentas para armazenamento e análise dos *logs*, bem como de ferramentas de controle e retroalimentação de aprendizagem. A garantia do acesso ao ambiente do curso ficará sob a responsabilidade do aluno, que deverá dispor de computador conectado à Internet.

O desenvolvimento do curso prevê a realização das seguintes atividades:

- e) **Aulas virtuais** - as aulas virtuais consistirão na apresentação de textos-sínteses sobre os temas programados para cada semana. Estes textos motivarão as discussões que acontecerão nos fóruns semanais, mediadas pelas(os) docentes facilitadoras(es).
- f) **Exercícios de auto-avaliação** – tarefas constituídas por questões objetivas com gabarito, aplicadas ao final de cada Módulo.
- g) **Atividades individuais** – produção de textos sobre a temática; elaboração de projetos para o trabalho com os conteúdos; trabalhos em grupo;
- h) **Avaliação final obrigatória** – consistirá na apresentação de projeto pedagógico pelas(os) participantes, passível de ser aplicado nas suas escolas onde trabalham.

O ambiente virtual do curso será estruturado em seções que incluirão os seguintes itens:

Programa do Curso – nesta área, serão apresentados os conteúdos de cada módulo do curso e os alunos terão o cronograma de atividades previstas, bem como os prazos para entrega de trabalhos;

Perfis – Nesta área, serão apresentados os currículos dos professores e os alunos registrarão seus dados pessoais para que todos possam saber quem são os participantes do curso;

Atividades - nesta área, os alunos poderão desenvolver os trabalhos em equipe e interagir com os demais. Nela, os alunos também terão acesso às orientações gerais e ao *chat* - através do qual poderão tirar dúvidas on-line com o professor e trocar informações entre eles;

Material de apoio – nesta área, será disponibilizado o material didático de apoio: textos teóricos, exercícios, jogos didáticos, vídeos, textos complementares, biografias das pessoas citadas nos textos, glossário de termos técnicos e conceitos, assim como *links* para *sites* de interesse.

Desempenho – nesta área, serão divulgados os resultados das avaliações;

Os materiais didáticos serão disponibilizados virtualmente para que os conteúdos sejam acessados e disponibilizados por todos os alunos segundo sua conveniência.

O contato com a coordenação do curso será realizado tanto no ambiente virtual, através do site do curso e e-mail, como através do telefone a ser disponibilizado para tal fim, que também será eventualmente utilizado para dirimir dúvidas com os docentes do curso.

No decorrer do curso, serão realizadas quatro video-conferências sobre temas relacionados, uma em cada módulo.

AVALIAÇÃO DOS CURSISTAS

O curso terá a duração de 6(seis) meses e será avaliado durante todo o seu desenvolvimento. Ao final de cada Módulo e ao final do curso será feita uma avaliação através do site, quando serão identificadas fragilidades do sistema e adotadas medidas para aperfeiçoamento dos Módulos, quando se tratar de curso ainda em andamento, e dos cursos subsequentes.

A avaliação da aprendizagem será realizada processualmente, a partir da observação da participação da(o) aluna(o) nos fóruns e da realização das atividades e avaliações *on line*, culminando com o projeto pedagógico apresentado ao final do curso. Cada atividade prevista terá pontuação de 0 a 10 pontos. Durante o desenvolvimento de cada Módulo, caso a(o) aluna(o) não atinja os resultados esperados, será orientada(o) pela(o) Professor-Tutor a retomar os estudos e refazer as atividades ou realizar outras atividades equivalentes. No caso da média final inferior a 7 (sete), a(o) aluna(o) receberá orientação para revisão do Projeto.

Aprovação

Supõe nota igual ou superior a 7 (sete), que será calculada considerando

n1 – nota do Módulo 1;

n2 – nota do Módulo 2;

n3 – nota do Módulo 3;

n4 – nota do Módulo 4;

n5 – nota do Projeto Pedagógico

N = (n1 + n2 + n3 + n4 + n5)

Nota final: NF = N dividido por 5

ANEXO C
Projeto Educacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro

PLANO DE TRABALHO DE DESCENTRALIZAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
**TERMO DE DESCENTRALIZAÇÃO DE
CRÉDITO ORÇAMENTÁRIO**

**PLANO DE TRABALHO
SIMPLIFICADO**

1. DADOS CADASTRAIS DO PROPONENTE

1.1 Órgão/Entidade Proponente Universidade Federal do Rio de Janeiro / Instituto de Economia / Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais		1.2 CNPJ 33663683\0066-61	
1.3 Endereço Avenida Pasteur 250 – Instituto de Economia / UFRJ – sala da Diretoria			
1.4 Cidade Rio de Janeiro		1.5 UF RJ	1.6 CEP: 22290-240
1.7 Esfera Administrativa Federal			
1.8 DDD 21	1.9 Fone 3873-5271 / 3873-5237	1.10 Fax 2541-8148	1.11 E-mail mpaixao@ie.ufrj.br
1.12 Conta Corrente	1.13 Banco	1.14 Agência	1.15 Praça de Pagamento
1.16 Nome do Responsável			1.17 CPF
1.18 Nº RG/Órgão Expedidor	1.19 Cargo	1.20 Função	1.21 Matrícula
1.22 Endereço Residencial			1.23 CEP

Formulário elaborado conforme Instrução Normativa nº 001/1997/STN/MF de 15.1.1997 e as suas alterações.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
**TERMO DE DESCENTRALIZAÇÃO DE
CRÉDITO ORÇAMENTÁRIO**

**PLANO DE TRABALHO
SIMPLIFICADO
(Continuação)**

ANEXO 2 – ELABORAÇÃO DO PROJETO

2. DISCRIMINAÇÃO DO PROJETO

2.1 Título do Projeto	2.2 Período de Execução	
Oficina de Indicadores Sociais com Ênfase em Relações Raciais Para Professores da Rede de Ensino Fundamental no Estado do Rio de Janeiro	2.2.1 Início Agosto de 2008	2.2.2 Término Dezembro de 2009
2.3 Objeto do Projeto <p>O Projeto de extensão universitária, coordenado pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais LAESER- da Universidade Federal do Rio de Janeiro, visa atuar na formação de professores da rede básica de ensino do Estado do Rio de Janeiro para a leitura, interpretação, entendimento e análise de indicadores sociais desagregados pela variável cor ou raça, bem como para o desdobramento prático dos conceitos trabalhados com as respectivas áreas do conhecimento nos quais os professores estarão inseridos, especialmente nas disciplinas de história, geografia, matemática, humanidades em geral e outras áreas a serem descortinadas no desenvolvimento das próprias. Desta forma, espera-se contribuir para a construção de ferramentas pedagógicas no espaço escolar que permitam o uso, em sala de aula e demais planos, das informações obtidas nas Oficinas. O curso se chama “<i>Oficina de Indicadores Sociais com Ênfase em Relações Raciais</i>” e além das atividades presenciais também terá um sistema de acompanhamento dos participantes das Oficinas através de uma plataforma a ser constituída no portal do próprio LAESER, o desenvolvimento de material didático adequado ao projeto, bem como a realização de uma Monografia de conclusão da Oficina a ser realizado sob orientação da equipe do LAESER.</p>		
2.4 Justificativa da Proposição I. Caracterização do Problema		
Formulário elaborado conforme Instrução Normativa nº 001/1997/STN/MF de 15.1.1997 e as suas alterações.		

Muito possivelmente, e não por acaso, uma das mais graves omissões do Estado brasileiro, em relação aos negros e negras deste país, diga respeito à ausência de levantamento e/ou de divulgação de indicadores do estágio das desigualdades raciais brasileiras. Ao longo do século XX, os recenseamentos populacionais de 1900, 1920 e 1970 não coletaram dados sobre a cor/raça da população. Somente nos Censos de 1940 e de 1950 e 1960 (esse último de divulgação bastante restrita) que pode ser dito que a cor/raça de toda a população brasileira foi coberta e incluindo questões que iam além da mera contagem populacional, tais como ocupação no mercado de trabalho, fecundidade, mortalidade infantil, alfabetização e escolaridade. Mesmo os Censos de 1980, 1991 e, mais recentemente, de 2000, a despeito do fato de terem coberto diversas informações sobre a realidade dos grupos raciais brasileiros, não recensearam a cor/raça de toda a população, tendo se limitado a uma amostra de 25% (no Censo de 1980) e de 10% (nos Censos de 1991 e 2000) dos domicílios, o que, em outras palavras, implica que, nos 2 últimos recenseamentos gerais da população, 90% dos domicílios não responderam a tal questão.

Do mesmo modo, somente no final dos anos 1980, vinte anos após o seu começo, que a Pesquisa Nacional de Pesquisa por Domicílios (PNAD), do IBGE, passou a incluir a pergunta sobre a cor/raça da população no corpo básico do questionário. A Pesquisa Mensal de Emprego (PME), da mesma instituição, somente passou a coletar tal item no começo do século XXI. A inclusão da variável raça/cor no interior de pesquisas como a Pesquisa dos Orçamentos Familiares (POF-IBGE), Estudo da Economia Informal Urbana (ECINF-IBGE) e de cadastros administrativos como o SIM e o SINASC não possuem mais de dez anos. Outras pesquisas e levantamentos, do IBGE e de outros órgãos públicos, como as Estatísticas do Registro Civil, o Cadastro de Imóveis Rurais do INCRA e o Anuário da Previdência Social, até hoje, não fazem este tipo de levantamento. Por outro lado, mesmo quando tal quesito é incluído nas pesquisas oficiais, tal fato está longe de implicar na divulgação destas informações que, em geral, ficam hermeticamente trancadas em arquivos eletrônicos distantes dos pesquisadores e, o que é pior, da sociedade como um todo.

Mais recentemente, em grande medida motivadas pela III Conferência Contra o Racismo, algumas entidades oficiais (IPEA, IBGE, Ministério da Educação) e da sociedade civil (DIEESE, diversas ONGs não ligadas diretamente ao movimento negro) passaram a demonstrar uma maior preocupação com o tema das relações raciais no Brasil, realizando pesquisas e divulgando algumas informações a este respeito para o grande público. Todavia, tais ações caracterizaram-se por seu caráter ainda insuficiente, posto a seu ainda relativamente pequena quantidade de pesquisas realizadas, mormente tendo em vista o tamanho constatado da problemática existente. Este conjunto de reflexões serve para que possamos chegar à conclusão de que, sem exagero, o problema do acesso às informações sociais e demográficas, de aporte estatístico, constituem-se uma das mais importantes tarefas a serem cumpridas no sentido da promoção da igualdade racial.

Na verdade, à falta de dados sobre a realidade das desigualdades raciais sempre se complementou a igual falta de preocupação, por parte do Estado e de diversas entidades da sociedade civil brasileira, com a plena integração social da população afrodescendente. Esta reflexão também se vincula com as necessidades de um minucioso acompanhamento das ações do Estado brasileiro no que tange à implantação das resoluções da III Conferência Contra o Racismo, realizada, em 2001, em Durban / África do Sul. No próprio Plano de Ação da Conferência de Durban, existem dois tópicos diretamente relacionados à necessidade do levantamento dos indicadores sociais dos grupos raciais e étnicos da população tal qual pode ser visto nos parágrafos 94 e 176 que seguem abaixo:

“94. Reconhece que as políticas e programas que visam ao combate ao racismo,

discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata devem estar baseados em pesquisas qualitativas e quantitativas, às quais se incorpore uma perspectiva de gênero. Tais políticas e programas devem levar em conta as prioridades definidas pelos indivíduos e grupos que são vítimas ou que estão sujeitos ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata”;

“176. Insta os Estados a adotarem e implementarem políticas de desenvolvimento social baseadas em dados estatísticos confiáveis e centrados na conquista, até o ano 2015, dos compromissos que vão ao encontro do que está estabelecido no parágrafo 36, do Programa de Ação da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social, ocorrida em Copenhague, em 1995, visando superar, significativamente, as diferenças existentes nas condições de vida enfrentadas pelas vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, especialmente, aquelas relativas à taxa de analfabetismo, educação primária universal, mortalidade infantil, mortalidade de crianças abaixo dos 5 anos, saúde, atenção à saúde reprodutiva para todos e o acesso a água potável. A promoção da igualdade de gênero também será levada em consideração na adoção e implementação destas medidas”.

Todo esse conjunto de considerações implica na necessidade de, independentemente das possíveis iniciativas a serem tomadas pelo Estado e demais organizações da sociedade civil, desenvolvermos no interior das Universidades brasileiras, permanente e sistematicamente, pesquisas e estudos sobre os indicadores econômicos, sociais e demográficos dos grupos de raça/cor e sexo deste país; democratizando o acesso às mesmas, utilizando-as como meio de qualificarmos as proposições e demandas públicas e produzindo ações pedagógicas e educativas, voltadas para lideranças e ativistas da sociedade civil e do movimento negro, em torno dos dados estatísticos e de seu uso como instrumento para a ação no espaço público. De igual forma, as próprias resoluções da III Conferência Mundial Contra o Racismo, ratificadas pelo governo brasileiro, precisam ser acompanhadas de forma mais atenta, pois, caso contrário, corremos o risco de não vermos as intenções daquele acordo internacional saírem do papel.

De todo modo, o cenário atual não nos leva necessariamente a uma perspectiva pessimista quanto ao futuro.

Em primeiro lugar, mesmo sabendo-se da lacuna de fontes de informações voltadas ao tema das relações raciais, sabemos que nos dias de hoje podemos contar com um conjunto de pesquisas e cadastros oficiais que vieram sendo produzidos contendo a variável raça/cor. Vale salientar que essas bases de dados encontram-se praticamente intocadas, precisando de um olhar mais sistemático e atento por parte dos pesquisadores brasileiros. Portanto, as iniciativas propostas por esse projeto estão associadas não somente ao momento de começo da adoção de políticas de ação afirmativa no interior das universidades vinculando-se, outrossim, ao momento institucional de geração de indicadores sociais oficiais e a difusão das respectivas bases de dados sobre a população brasileira contendo em seu interior a variável raça/cor.

Em segundo lugar, o presente contexto de adoção da Lei 10.639 vem denotando a importância da criação de espaços específicos de uma reflexão junto ao magistério sobre a ampla gama de indicadores sociais desagregados pela variável cor ou raça que vêm sendo processadas atualmente, dentro um esforço de reflexão crítica sobre essas informações, bem como de sua adequação para o ambiente escolar junto aos alunos, seja em sala de aula, seja em outros momentos e espaços da vida escolar.

Desse modo, o presente projeto de extensão universitária tem por foco principal, contribuir para a qualificação de profissionais da educação, através de ferramentas que, apesar de muito mencionadas (indicadores sociais), são apenas parcialmente compreendidas por um público mais amplo (no qual estão inseridos os próprios profissionais do magistério) em termos de

seus conteúdos, metodologias, possibilidades analíticas de compreensão da crítica da realidade social, e a produção de ferramentas pedagógicas específicas com o uso daquelas informações em diversos planos das atividades que ocorrem no ambiente escolar.

II. Proposta de Extensão Universitária para a Formação Para Professores da Rede de Ensino Fundamental no Estado do Rio de Janeiro

a. Objetivos Gerais:

1. Contribuir para criação de espaços específicos de reflexão crítica sobre atitudes discriminatórias e as assimetrias raciais, bem como o modo de sua superação, por meio da qualificação de profissionais da educação na leitura, interpretação e uso, seja em sala de aula seja durante outras atividades escolares, de indicadores sociais com um recorte de raça/cor.
2. Atuar na formação continuada de professores da rede de ensino fundamental no Estado do Rio de Janeiro tendo como ênfase o estudo das Relações Raciais e no entendimento das teorias, estatísticas sociais e na bibliografia atualmente existentes.
3. Reforçar dentro do meio acadêmico a importância da discussão do estudo das Relações Raciais em diferentes esferas de ensino.
4. Difusão de conhecimento sobre a temática étnico-racial coerentemente aos objetivos do UNIAFRO

b. Objetivos Específicos:

1.1. Professores da Rede de Ensino Fundamental no Estado do Rio de Janeiro capacitados na leitura, interpretação, entendimento e análise de indicadores sociais desagregados pela variável cor ou raça.

1.2. Professores da Rede de Ensino Fundamental no Estado do Rio de Janeiro dotados de recursos pedagógicos alternativos para a percepção das necessidades básicas necessárias de cada disciplina (matemática, história, geografia, português, etc) e a aplicação criativa dentro do contexto de atuação docente do instrumental produzido nas Oficinas.

Finalmente, com a qualificação de profissionais da educação no tema, e com a introdução de novas estratégias para o ensino, espera-se sucessivamente mobilizar maior número de alunos assim como criar novas redes de discussão, não só no ambiente escolar, mas sensibilizar as famílias, sobre a importância do estudo e reflexão sobre as relações existentes entre as questões sociais e raciais no Brasil.

Neste sentido que se insere a proposta que é feita de realização do curso de extensão universitária Oficina de Indicadores Sociais com Ênfase em Relações Raciais. As diversas possibilidades de trabalhar com Indicadores Sociais permitem que possamos agregar em um mesmo espaço, profissionais de diversas áreas/professores de matérias distintas. Viabilizando as trocas entre os diversos profissionais de ensino, enriquecendo, portanto, os debates/discussões. Sendo assim organizamos em nosso currículo pedagógico temáticas que atendam as diversas necessidades de cada disciplina, tais como das áreas de Matemática, História, Economia, Geografia e de outras matérias lecionadas e cujas derivações potencialmente positivas da presente proposta ainda estão por serem descortinadas.

Adicionalmente, o LAESER-UFRJ coordenará suas ações junto à Secretaria Estadual de Educação e demais instituições que estabelecerem relações de parceria para com a presente proposta, visando a replicação da atividade de extensão para outras turmas e a incorporação da “Oficina de Indicadores Sociais com Ênfase em Relações Raciais” no currículo pedagógico de formação de formadores. Deste modo, já estão sendo realizadas conversações com a Superintendência de Igualdade Racial – SUPIR, vinculada a Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos – SEASDH, com o objetivo de se propor uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação, a fim de tornar a Oficina de indicadores, referencia na formação de professores quanto ao estudo das Relações Raciais.

c. Impactos esperados

Até o final do projeto, espera-se atingir os seguintes resultados:

- ❖ 210 professores da Rede de Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro capacitados na Oficina de Indicadores Sociais com Ênfase em Relações Raciais;
- ❖ Aproximadamente 10500 alunos e familiares beneficiados pela introdução de recursos pedagógicos alternativos versando sobre o tema das Relações Raciais nas disciplinas cursadas;
- ❖ Introdução de novas práticas pedagógicas na discussão sobre os Indicadores Sociais com Ênfase em Relações Raciais e as assimetrias raciais no currículo escolar e nas demais atividades escolares;
- ❖ No plano institucional, acordo de parceria de mais longo prazo entre o LAESER-UFRJ, a SUPIR-Secretarias Estaduais de Educação e entidades da sociedade civil, visando a continuidade do atual projeto de extensão para os próximos cinco anos.

d. Atividades:

Realização de três turmas de Oficinas de Indicadores Sociais com Ênfase em Relações Raciais (doravante somente Oficinas) para professores do ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro.

As Oficinas terão o caráter de um curso de extensão de carga horária total de sessenta e quatro horas. As Oficinas serão realizadas a partir de módulos que durarão o período de quatro semanas, uma aula por semana, totalizando oito horas. Cada Oficina será realizada dentro do período de quatro meses.

O local de realização das atividades será nas dependências de alguma unidade do campus da Praia Vermelha da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

As Oficinas terão uma proposta pedagógica que busca articular conhecimentos teóricos e práticos. Para tanto, pretendem se utilizar de aulas expositivas e recursos de microinformática em uma abordagem multidisciplinar com enfoque nas seguintes áreas de conhecimento:

Ciências humanas e sociais - capacitar para o entendimento crítico sobre a dinâmica do pensamento social brasileiro e a interação com o estudo das relações raciais, Panorama dos principais marcos teóricos do estudo as desigualdades sociais no mundo e no Brasil,

Estatística aplicada - capacitar para a leitura, interpretação, entendimento e análise de estatísticas sociais desagregados pela variável cor ou raça, e suas assimetrias no Brasil contemporâneo.

Cada módulo terá um professor responsável que, dependendo de seu interesse, se fará acompanhar de um monitor que ficará com a incumbência de dialogar com os participantes das Oficinas, bem como pela animação dos debates.

As Oficinas se farão acompanhar de atividades paralelas por meio eletrônico através de uma Plataforma a ser constituída no portal do LAESER www.laeser.ie.ufrj.br onde monitores (ou os próprios professores caso seja este o seu interesse) animarão um grupo de discussão de frequência obrigatória por parte dos participantes das Oficinas. O grupo de discussão terá como eixo os temas tratados em cada módulo e a participação de cada participante no mesmo contará pontos em sua avaliação final.

Cada módulo será concluído através de um pequeno trabalho escrito ao seu final que será avaliado pelo Professor do próprio módulo e seus monitores. Espera-se que destes trabalhos os participantes possam ir estruturando sua Monografia de conclusão da Oficina.

O processo divulgação da oficina, de seleção dos participantes e demais procedimentos de envolvimento do magistério será realizado pelo LAESER que estabelecerá parcerias com instituições de notório envolvimento com o magistério do Estado do Rio de Janeiro no sentido do despertar do interesse pelas Oficinas junto ao público-alvo.

O curso será desenvolvido oito módulos. Os módulos procurarão combinar, dentro de uma perspectiva interdisciplinar, diversas áreas do conhecimento como as teorias socioeconômicas de explicação dos processos de construção das desigualdades sociais, a história das ações afirmativas no Brasil e no Mundo, os conhecimentos da área dos métodos quantitativos, especialmente a estatística, e noções de programação de dados aplicados às ciências sociais através do uso de pacotes computacionais compatíveis. Cada módulo terá duas seções diárias, em dois dias na semana, em disciplinas com carga horária total de uma hora e quarenta e cinco minutos.

Módulos da Disciplina

Os módulos das disciplinas serão

1. Panorama dos Principais Marcos Teóricos do Estudo as Desigualdades Sociais no Mundo e no Brasil
2. Introdução crítica ao pensamento social brasileiro e o estudo das relações raciais, Parte I, tradição culturalista
3. Introdução crítica ao pensamento social brasileiro e o estudo das relações raciais, Parte II, tradição estruturalista
4. Ações Afirmativas: experiência internacional e brasileira
5. Indicadores Sociais e Econômicos: conceitos, aplicações e limites. Estatísticas sociais aplicadas aos indicadores educacionais.
6. Panorama geral das assimetrias de cor ou raça e gênero no Brasil contemporâneo (abordagem por múltiplos enfoques). Análise das assimetrias de cor ou raça nos indicadores educacionais da população brasileira.
7. Estatística Aplicada às Ciências Sociais

8. Introdução ao SPSS e Sua Aplicação no Estudo dos Indicadores Sociais

Sistema de Avaliação do Curso

Como o LAESER avaliará os participantes

- Ao final de cada módulo um pequeno trabalho de conclusão. Os/as participantes receberão instrução no decorrer do módulo, quanto as diversas possibilidades de se trabalhar com indicadores sociais em suas respectivas disciplinas. Sendo, portanto o trabalho final a apresentação de um plano de aula.... O trabalho poderá ser feito em grupos de até duas pessoas;
- Participação individual no grupo de discussão em plataforma a ser constituída;
- Monografia de conclusão de curso a ser realizada dentro do espaço de dois meses ao final dos quatro meses de realização das aulas presenciais das Oficinas. Os trabalhos de Monografia deverão ser individuais

Como os participantes avaliarão as Oficinas

- Ao final de cada módulo os participantes das Oficinas preencherão um questionário de avaliação, por ser constituído, de avaliação do próprio módulo (conteúdo, capacidade de despertar interesse), do professor, dos monitores e dos grupos de discussão no portal do LAESER. Espera-se que destas observações possamos ir ajustando o formato do curso, na própria turma e para as seguintes, às expectativas dos participantes.

Estratégias de Parcerias

A atual proposta deverá feita em parceria primordial com a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, através de conversações já estabelecidas com a Superintendência de Igualdade Racial – SUPIR, vinculada a Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos – SEASDH. Também está prevista a possibilidade de parcerias com instituições de notória e reconhecida relevância atuação dentro do campo da educação. O LAESER-UFRJ se responsabilizará pela organização geral das atividades, incluindo a seleção dos participantes, controle de presença, participação no espaço eletrônico a ser desenvolvido e avaliação final.. Existe a possibilidade da Oficina, enquanto uma atividade de extensão, e em possuindo de condições para tanto, vir a realizar novas turmas para além da vigência do presente projeto.

Equipe Docente

Coordenação geral e atividade docente na Oficina

Prof. Marcelo Jorge de Paula Paixão – Economista formado pela UFRJ, doutor em Sociologia (IUPERJ), professor do Instituto de Economia, 40 horas, regime de Dedicção Exclusiva, atualmente exercendo o cargo de Diretor Adjunto de Graduação. Coordenador do LAESER

Docentes

Prof. João Sabóia – Engenheiro civil formado pela Escola de Engenharia da UFRJ e doutor em Engenharia Eletrônica e Pesquisa Operacional (University of California - EUA).; professor do Instituto de Economia, 40 horas, regime de Dedicção Exclusiva, atualmente exercendo o cargo de Diretor Geral do Instituto de Economia

Profª Leila Regina Ervatti – Mestrado em Demografia - Escola Nacional de Ciência e Estatística - ENCE. Demógrafa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE

Prof. João Feres Jr. Doutor em Ciência Política – City University of New York - EUA. Professor do IUPERJ

Prof. Luiz Marcelo Carvano. Sociólogo formado pelo IFCS/UFRJ, pesquisador do LAESER

Profª Irene Rossetto – Bacharel em Relações Internacionais pela Università degli Studi di Torino, Itália, e mestre em Economia pelo IE/UFRJ. Atualmente consultora em monitoramento e avaliação pela Organização das Nações Unidas Para Agricultura e Alimentação (FAO).

Material Pedagógico do curso

A proposta prevê a geração de apostilas de cada módulo para os participantes do curso formada:

- pela reprodução dos textos selecionados na bibliografia de cada módulo;
- apostila sintética específica a ser desenvolvido pela equipe do LAESER complementares às apostilas;
- constituição de uma plataforma no portal do LAESER www.laeser.ie.ufrj.br que abrigará o grupo de discussão da Oficina.

Ementa Básica das Disciplinas

1. Panorama dos Principais Marcos Teóricos do Estudo as Desigualdades Sociais no Mundo e no Brasil

Discussão sobre alguns dos marcos conceituais que informam as teorias das desigualdades sociais no Mundo e no Brasil e o modo como cada uma delas pode ser interpretada dentro da problemáticas das desigualdades raciais. Teorias liberais de formação das desigualdades: liberalismo político e econômico, fundamentos gerais da teoria funcionalista, teoria do capital humano. Teoria das classes sociais em Marx, conceito de mais-valia, exército industrial de reserva e suas camadas, teoria da acumulação primitiva. Leitura de Max Weber sobre estratificação social: classe, partidos políticos e status social.

Bibliografia básica

ROUSSEAU, JJ - Discurso Sobre a Origem da Desigualdade Entre os Homens. São Paulo: Editora Abril na coleção Os Pensadores, 1973.

MARX, K - Trabalho Assalariado e Capital. São Paulo: Ed. Acadêmica; 1987

MARX, K – O Capital: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural (caps 23 e 24), 1983

WEBER, M - Classe, "Status", Partido. In Velho, Palmeira e Bertelli (orgs) - Estrutura de Classes e Estratificação Social (p.p.;61-83) (Zahar Editores).

2. Introdução crítica ao pensamento social brasileiro e o estudo das relações raciais, Parte I, tradição culturalista

Reflexão crítica sobre alguns dos principais autores mais importantes da chamada contribuição culturalista para o estudo das relações raciais no Brasil nos planos sociológicos e antropológicos. Nina Rodrigues e o racismo pretensamente científico. Arthur Ramos e o problema da mentalidade pré-lógica e da aculturação. Oliveira Vianna, problemas das

instituições brasileiras e sua teoria racial. A interpretação da Escola de Chicago (ciclo das relações étnico-raciais). Gilberto Freyre, democracia racial, e a visão otimista da mestiçagem. Contraponto de Oracy Nogueira; o preconceito racial de marca e origem. Roberto daMatta e a Fábula das Três Raças

Bibliografia básica (capítulos a serem selecionados)

DAMATTA, R – Relativizando: uma introdução à antropologia social. Petrópolis: Vozes.

FREYRE, G - Novo mundo nos trópicos. Rio de Janeiro: Toopbooks. 2ª ed.

NINA RODRIGUES, R (1977 [1933]) – Os africanos no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional (coleção brasileira vol. 9). 5ª ed.

PIERSON, D - Branços e pretos na Bahia. São Paulo: Editora Nacional (Brasiliana; vol. 241)

RAMOS, A – Introdução à antropologia brasileira: os contatos raciais e culturais. Rio de Janeiro: Livraria Editora da Casa do Estudante do Brasil. 3º vol., 3ª ed.

OLIVEIRA VIANA, F – Populações meridionais do Brasil. Intérpretes do Brasil, vol. 1 Rio de Janeiro: Nova Aguilar (p.p. 897-1175). (SANTIAGO, Silvano, ed.)

3. Introdução crítica ao pensamento social brasileiro e o estudo das relações raciais, Parte II, tradição estruturalista

Reflexão crítica da contribuição de alguns dos principais autores da chamada contribuição estruturalista para o estudo das relações raciais no Brasil. Tese da anomia, pauperização dos negros em Florestan Fernandes. Reflexões sobre classes sociais e raça em Octávio Ianni e Fernando H Cardoso. Modernização social e seus efeitos sobre as relações raciais. Contraponto crítico dos brasilianistas Skidmore, Andrews. Visões alternativas de Carlos Hasenbalg e Antônio S Guimarães.

Bibliografia básica (capítulos a serem selecionados)

ANDREWS, G – Negros e brancos em São Paulo. Bauru: EDUSC

COSTA PINTO, L – O negro no Rio de Janeiro: relações de raça em uma sociedade em mudança. Rio de Janeiro; Ed. UFRJ

FERNANDES, F – O negro no mundo dos brancos. São Paulo: DIFEL

GUIMARÃES, A – Racismo e anti-racismo no Brasil. São Paulo: Ed 34.

HASENBALG, C – Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Graal (trad. Patrick Burglin).

IANNI, O – Raças e classes sociais no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SKIDMORE, T – Preto no branco: raça e nacionalidade do pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. Raul S Barbosa).

4. Ações Afirmativas: experiência internacional e brasileira

Conceito de ações afirmativas. Debate sobre o princípio normativo da proposta e suas inflexões nas teorias liberal e marxista. Ações afirmativas no mundo, resultados práticos e limites. Ações afirmativas no Brasil, experiências no primeiro e segundo grau. O acesso às Universidades públicas e privadas no Brasil.

Bibliografia básica

RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO, 2004 – Liberdade cultural em um mundo diversificado. Lisboa: PNUD

RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO, Brasil, 2005. Racismo, pobreza e violência. Brasília: PNUD

TAYLOR, C – La política del reconocimiento. In GUTMAN, Amy (ed.) – El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”. México: Fondo de Cultura Económica. (p.p. 43-107)

ZONINSEIN, J & FERES, J (orgs) – Ação afirmativa no ensino superior brasileiro. Belo Horizonte: Ed UFMG

5. Indicadores Sociais e Econômicos: conceitos, aplicações e limites.

Estudo dos conceitos dos principais indicadores demográficos utilizados em pesquisas socioeconômicas em todo o mundo e o seu comportamento no Brasil quando desagregado pela variável cor ou raça. Demografia: pirâmide etária, crescimento vegetativo, migração, fecundidade, mortalidade e esperança de vida. Mercado de trabalho: conceito de PIA, PEA, taxa de desocupação (metodologia do DIEESE e do IBGE), taxa de atividade, rendimento do trabalho principal e de todos os trabalhos, distribuição da PEA por posição na ocupação e ramo de atividade, introdução ao Código Brasileiro de Ocupações. Assimetrias e condições de vida: conceito de Coeficiente de Gini e Theil e suas propriedades, Índice de Desenvolvimento Humano e de Pobreza Humana, metodologias de construção das Linhas de Pobreza e Indigência, indicadores de acesso a bens de consumo coletivos. Estatísticas sociais aplicadas aos indicadores educacionais: taxa de analfabetismo e analfabetismo funcional, taxa líquida e bruta de escolaridade, taxa de adequação ao sistema de ensino e de eficácia do sistema de ensino. Analisando as convergências e diferenças das bases de informações: PNAD, SAEB e Censo Escolar.

HAKKERT, R – Fontes de dados demográficos. Belo Horizonte: ABEP (textos didáticos nº 3), 71 p.

JANNUZZI, P – Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações. Campinas: Alínea Editora. 2ª ed.

PAIXÃO, M – A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro. Rio de Janeiro: FGV (no prelo)

PAIXÃO, M, SOUZAS, R & CARVANO, L - A arte do encontro: levantamento das fontes de dados sobre as desigualdades raciais no Brasil. Brasília: UNESCO (relatório de pesquisa), 108

6. Panorama geral das assimetrias de cor ou raça e gênero no Brasil contemporâneo (abordagem por múltiplos enfoques). Análise das assimetrias de cor ou raça nos indicadores educacionais da população brasileira.

Leitura dos principais estudos que versaram sobre as assimetrias de cor ou raça no período contemporâneo no Brasil. Elementos determinantes das desigualdades e a controvérsia sobre papel que o vetor “discriminação racial” apresenta na interpretação dos indicadores. Tendências recentes das desigualdades raciais no Brasil (indicadores da presente década).

Bibliografia básica

PAIXÃO, M & CARVANO, L (orgs) – Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Garamont (no prelo)

TELLES, E – Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará (trad. Ana A Calado, Nedjera Marques & Camila Olsen).

VENTURA, G & TURRA, C – Racismo cordial: a maior e mais completa pesquisa sobre o preconceito de cor entre os brasileiros. São Paulo: Ática

7. Estatística Aplicada às Ciências Sociais

Noções gerais de estatística analítica e descritiva. Revisão geral de análise probabilística, medidas de tendência central (média, moda e mediana), medidas de dispersão (desvio-padrão, variância, coeficiente de variação), variáveis quantitativas e qualitativas, calculando

Coefficiente de Gini e Theil. Indicadores econômicos, conceito de PIB e PNB, setores de atividades, conceitos básicos de macroeconomia (renda nacional, saldo de transações correntes, déficit e superávit público primário e nominal) deflatores, calculando ganhos e perdas de rendimentos.

LEVIN, J & FOX, J. A - Estatística para Ciências Humanas 9ª EDIÇÃO. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

8. Introdução ao SPSS e Sua Aplicação no Estudo dos Indicadores Sociais

Noções básicas de uso de ferramentas de análises estatísticas aplicadas às ciências sociais. Uso prático das ferramentas computacionais em indicadores educacionais: PNAD, SAEB e Censo Escolar. Leitura e interpretação de indicadores

DANCEY, C & REIDY, J - Estatística sem Matemática para Psicologia - Usando Spss para Windows. São Paulo: Artmed

PESTANA, M.H & GAGEIRO, J.N - Análise de Dados para Ciências Sociais - A complementaridade do SPSS. Lisboa: Sílabo

OLIVEIRA, FRANCISCO E. M. – SPSS Básico para Análise de Dados
Rio de Janeiro: Ciência Moderna.

Formulário elaborado conforme Instrução Normativa nº 001/1997/STN/MF de 15.1.1997 e as suas alterações.

ANEXO I QUADRO DE ITENS A SEREM OBSERVADOS NA ELABORAÇÃO DOS PROJETOS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA.

ITENS	DESCRIÇÃO
I. IDENTIFICAÇÃO DO CURSO	1.Nome do Curso: Oficina de Indicadores Sociais com Ênfase em Relações Raciais Para Professores da Rede de Ensino Fundamental no Estado do Rio de Janeiro 2.Coordenador(a) do Curso: Marcelo Jorge de Paula Paixão 3.Instituição Executora: Instituto de Economia - UFRJ 4.Instituição Financiadora:
II. INFORMAÇÕES GERAIS	1.Público alvo: professores da rede pública de ensino 2. Número de Vagas: setenta (70) alunos por edição do curso. 3.Categoria acadêmica (extensão,aperfeiçoamento, etc): Extensão

	<p>4.Carga horária: sessenta e quatro horas (64h)</p> <p>5. Forma de oferta: (presencial, semipresencial, a distância): presencial</p> <p>6. Período de Vigência: agosto de 2008 a dezembro de 2009</p>
<p>III. OBJETIVOS DO CURSO</p>	<p>Objetivo Geral e Objetivos específicos</p> <p>5. Contribuir para criação de espaços específicos de reflexão crítica sobre atitudes discriminatórias e as assimetrias raciais, bem como o modo de sua superação, por meio da qualificação de profissionais da educação na leitura, interpretação e uso, seja em sala de aula seja durante outras atividades escolares, de indicadores sociais com um recorte de raça/cor.</p> <p>6. Atuar na formação continuada de professores da rede pública de ensino tendo como ênfase o estudo das Relações Raciais e no entendimento das teorias, estatísticas sociais e na bibliografia atualmente existentes.</p> <p>7. Reforçar dentro do meio acadêmico a importância da discussão do estudo das Relações Raciais em diferentes esferas de ensino.</p> <p>8. Difusão de conhecimento sobre a temática étnico-racial.</p>
<p>IV. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</p>	<p>Especificar o conteúdo de cada etapa ou módulo do curso.</p> <p>1. Panorama dos Principais Marcos Teóricos do Estudo as Desigualdades Sociais no Mundo e no Brasil</p> <p>Discussão sobre alguns dos marcos conceituais que informam as teorias das desigualdades sociais no Mundo e no Brasil e o modo como cada uma delas pode ser interpretada dentro da problemáticas das desigualdades raciais. Teorias liberais de formação das desigualdades: liberalismo político e econômico, fundamentos gerais da teoria funcionalista, teoria do capital humano. Teoria das classes sociais em Marx, conceito de mais-valia, exército industrial de reserva e suas camadas, teoria da acumulação primitiva. Leitura de Max Weber sobre estratificação social: classe, partidos políticos e status social.</p> <p>2. Introdução crítica ao pensamento social</p>

brasileiro e o estudo das relações raciais, Parte I, tradição culturalista

Reflexão crítica sobre alguns dos principais autores mais importantes da chamada contribuição culturalista para o estudo das relações raciais no Brasil nos planos sociológicos e antropológicos. Nina Rodrigues e o racismo pretensamente científico. Arthur Ramos e o problema da mentalidade pré-lógica e da aculturação. Oliveira Vianna, problemas das instituições brasileiras e sua teoria racial. A interpretação da Escola de Chicago (ciclo das relações étnico-raciais). Gilberto Freyre, democracia racial, e a visão otimista da mestiçagem. Contraponto de Oracy Nogueira; o preconceito racial de marca e origem. Roberto daMatta e a Fábula das Três Raças

3. Introdução crítica ao pensamento social brasileiro e o estudo das relações raciais, Parte II, tradição estruturalista

Reflexão crítica da contribuição de alguns dos principais autores da chamada contribuição estruturalista para o estudo das relações raciais no Brasil. Tese da anomia, pauperização dos negros em Florestan Fernandes. Reflexões sobre classes sociais e raça em Octávio Ianni e Fernando H Cardoso. Modernização social e seus efeitos sobre as relações raciais. Contraponto crítico dos brasilianistas Skidmore, Andrews. Visões alternativas de Carlos Hasenbalg e Antônio S Guimarães.

4. Ações Afirmativas: experiência internacional e brasileira

Conceito de ações afirmativas. Debate sobre o princípio normativo da proposta e suas inflexões nas teorias liberal e marxista. Ações afirmativas no mundo, resultados práticos e limites. Ações afirmativas no Brasil, experiências no primeiro e segundo grau. O acesso às Universidades públicas e privadas no Brasil.

5. Indicadores Sociais e Econômicos: conceitos, aplicações e limites.

Estudo dos conceitos dos principais indicadores demográficos utilizados em pesquisas socioeconômicas em todo o mundo e o seu comportamento no Brasil quando desagregado pela variável cor ou raça. Demografia: pirâmide etária, crescimento vegetativo, migração, fecundidade, mortalidade e esperança de vida. Mercado de trabalho: conceito de PIA, PEA, taxa de desocupação (metodologia do DIEESE e do IBGE), taxa de atividade, rendimento do trabalho

	<p>principal e de todos os trabalhos, distribuição da PEA por posição na ocupação e ramo de atividade, introdução ao Código Brasileiro de Ocupações. Assimetrias e condições de vida: conceito de Coeficiente de Gini e Theil e suas propriedades, Índice de Desenvolvimento Humano e de Pobreza Humana, metodologias de construção das Linhas de Pobreza e Indigência, indicadores de acesso a bens de consumo coletivos. Estatísticas sociais aplicadas aos indicadores educacionais: taxa de analfabetismo e analfabetismo funcional, taxa líquida e bruta de escolaridade, taxa de adequação ao sistema de ensino e de eficácia do sistema de ensino. Analisando as convergências e diferenças das bases de informações: PNAD, SAEB e Censo Escolar.</p> <p>6. Panorama geral das assimetrias de cor ou raça e gênero no Brasil contemporâneo (abordagem por múltiplos enfoques). Análise das assimetrias de cor ou raça nos indicadores educacionais da população brasileira.</p> <p>Leitura dos principais estudos que versaram sobre as assimetrias de cor ou raça no período contemporâneo no Brasil. Elementos determinantes das desigualdades e a controvérsia sobre papel que o vetor “discriminação racial” apresenta na interpretação dos indicadores. Tendências recentes das desigualdades raciais no Brasil (indicadores da presente década).</p> <p>7. Estatística Aplicada às Ciências Sociais</p> <p>Noções gerais de estatística analítica e descritiva. Revisão geral de análise probabilística, medidas de tendência central (média, moda e mediana), medidas de dispersão (desvio-padrão, variância, coeficiente de variação), variáveis quantitativas e qualitativas, calculando Coeficiente de Gini e Theil. Indicadores econômicos, conceito de PIB e PNB, setores de atividades, conceitos básicos de macroeconomia (renda nacional, saldo de transações correntes, déficit e superávit público primário e nominal) deflatores, calculando ganhos e perdas de rendimentos.</p> <p>8. Introdução ao SPSS e Sua Aplicação no Estudo dos Indicadores Sociais</p> <p>Noções básicas de uso de ferramentas de análises estatísticas aplicadas às ciências sociais. Uso prático das ferramentas computacionais em indicadores educacionais: PNAD, SAEB e Censo Escolar. Leitura e interpretação de indicadores</p>
V. RECURSOS DIDÁTICOSPEDAGÓGICOS	1.Quais recursos pedagógicos serão utilizados em

	<p>cada etapa ou módulo do curso?</p> <p>As Oficinas têm uma proposta pedagógica que busca articular conhecimentos teóricos e práticos. Para tanto, pretende se utilizar de aulas expositivas e recursos de microinformática em uma abordagem multidisciplinar com enfoque nas seguintes áreas de conhecimento:</p> <p>Ciências humanas e sociais - capacitar para o entendimento crítico sobre a dinâmica do pensamento social brasileiro e a interação com o estudo das relações raciais, Panorama dos principais marcos teóricos do estudo as desigualdades sociais no mundo e no Brasil,</p> <p>Estatística aplicada - capacitar para a leitura, interpretação, entendimento e análise de estatísticas sociais desagregados pela variável cor ou raça, e suas assimetrias no Brasil contemporâneo.</p>
VI. AVALIAÇÃO DOS CURSISTAS	<p>Explicitar a forma de avaliação escolhida.</p> <p>Monografia de conclusão de curso a ser realizada dentro do espaço de dois meses ao final dos quatro meses de realização das aulas presenciais das Oficinas.</p> <p>Os trabalhos de Monografia deverão ser individuais</p>

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
TERMO DE DESCENTRALIZAÇÃO DE
CRÉDITO ORÇAMENTÁRIO**

**PLANO DE TRABALHO
SIMPLIFICADO
(Continuação)**

ANEXO 2 – CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

3. EXECUÇÃO (Meta, Etapa, Fase, Especificação, Indicador Físico e Período de Execução)

3.4.2 Meta	3.2 Etapa / Fase	3.3 Especificação	3.4 Indicador Físico		3.5 Período de Execução	
			3.4.1 Unid. De medida	3.4.2 Qtde	3.5.1 Início	3.5.2 Término
1. Elaboração do Portal da Oficina	1.1.	Definição do projeto visual do Portal	Empresa especializada	1	ago/08	ago/08
	1.2.	Contratação de empresa especializada	Empresa especializada	1	ago/08	set/08
	1.3	Colocação do portal no site do ar Instituto de Economia)	Empresa especializada		ago/08	out/08
2. Material pedagógico (apostilas)	2.1	Elaboração das apostilas reprodução das apostilas	Empresa especializada	(a ser definido)	ago/08 ago/08	set/08 set/08
3. Oficina de Indicadores Sociais	3.1	Organização das Oficinas (programação)		3	ago/08	out/08
	3.2	Realização da Oficina Material de escritório	Pacote de material	3	nov/08	dez/09
				3	nov/08	dez/09
3.3	Apoio organizacional		3	ago/08	dez/09	

--	--	--	--	--	--	--

Formulário elaborado conforme Instrução Normativa nº 001/1997/STN/MF de 15.1.1997 e as suas alterações.

ANEXO D
Projeto Educacional da Universidade Federal do Paraná

Programa de Formação em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileiras do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná

I. IDENTIFICAÇÃO:

A presente proposta visa responder à Resolução CD/FNDE Nº 14 de 28 de Abril de 2008.

CONSIDERANDO a necessidade de promover ações supletivas e redistributivas para correção progressiva da exclusão social e das disparidades de acesso, de permanência e de garantia do padrão de qualidade do ensino no sistema educacional brasileiro;

CONSIDERANDO a necessidade de respeitar e de valorizar a diversidade étnico-racial, superar o racismo e a discriminação racial na escola (Resolução CD/FNDE 14/2008).

O Programa de formação em Educação das Relações Étnico-Raciais do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná (NEAB-UFPR) é composto por 4 diferentes cursos, a saber:

Coordenação geral: Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Instituição executora: Universidade federal do Paraná
Instituição Financiadora: MEC/SESU/SECAD
Forma de oferta: presencial

1. Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais

Coordenador: Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

Vice-coordenador: Dr. Marcos Silva da Silveira

Público: professores, diretores e administradores educacionais, coordenadores pedagógicos da educação básica pública municipal e estadual.

Carga Horária: 360Horas

Turmas: 1

Vagas: 50

Período de Vigência Outubro de 2008 a dezembro de 2009 (aulas) e a julho de 2010 (monografias).

2. Extensão em Educação das Relações Étnico-Raciais

Coordenador: Dr. Alexandre Dantas

Vice-coordenador: Ms Wanirley Pedro Guelfi e Dr.a Liliana de Mendonça Porto

Público: professores, diretores e administradores educacionais, coordenadores pedagógicos da educação básica pública municipal.

Carga Horária: 120Horas

Turmas: 4 (2 SEED e 2 SME)

Vagas: 50 x 4 = 200

Período de Vigência: Março a dezembro de 2009.

3. Extensão em Políticas Afirmativas: combate às desigualdades raciais e sociais

Coordenador: Ms. Cristiane Ribeiro da Silva

Vice-coordenador: Ms. Dora Lucia Bertulio

Público: professores e alunos da rede pública estadual, do ensino médio.

Carga Horária: 60Horas

Turmas: 2

Vagas: $50 \times 2 = 100$

Período de Vigência: Agosto de 2008 a dezembro de 2009.

4. Extensão em Educação Étnico-Racial para Cotistas Raciais e Licenciandos.

Coordenador: Dr. Marcos Silva da Silveira.

Vice-coordenador: Ms. Wanirley Pedroso Guelfi

Público: No primeiro momento, em 2008, alunos cotistas raciais da UFPR, no segundo momento, em 2009, também estudantes das licenciaturas dos cursos de graduação da UFPR – preferencialmente cotistas.

Carga Horária: 30Horas

Turmas: 4

Vagas: $50 \times 4 = 200$

Período de Vigência: A primeira turma será em novembro de 2008. A segunda turma em abril de 2009 e a terceira em junho de 2009.

II. JUSTIFICATIVA

O Programa de formação em Educação das Relações Étnico-Raciais busca oferecer condições à professores e profissionais da educação de cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 206, I, Art. 208, Art. 210, Art. 215, Art. 216, § 1º do Art. 242 e ato das disposições transitórias ADCT, Art. 68, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito ao acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. Também o disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096 de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de educação (Lei 10.712 de 09 de Janeiro de 2001).

Em atendimento ao Parecer do Conselho Nacional de Educação aprovado pelo Conselho Pleno em 03/2004 (ato mandatário) e a Resolução 01/03 do Conselho Nacional de Educação que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A principal dificuldade para o cumprimento da prescrição legal, apontado pela literatura da área, é a falta de formação de professores das diversas disciplinas para trabalhar com esses conteúdos de forma adequada. O programa em questão se justifica por juntar esforços para dar continuidade a processo de formação continuada sobre Educação das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira para professores das redes públicas, estadual (do Paraná) e municipal (de Curitiba).

A Educação das Relações Étnico-Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileiras são temas que visam o combate às desigualdades raciais no Brasil, de alta relevância social e articulado aos objetivos do NEAB-UFPR e também a um dos objetivos básicos do Setor de Educação e do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação desta UFPR, a formação de professores.

No que se refere à formação inicial a UFPR pouco tem avançado na oferta de conteúdos relativos à Lei 10.639/03. Atualmente temos somente uma disciplina optativa em História da África ofertada para o curso de História; uma disciplina optativa em Estudos Afro-Brasileiros ofertada para o curso de

Ciências Sociais e uma disciplina optativa Educação e relações raciais a ser ofertada para o curso de pedagogia a partir da implantação de novo currículo em 2009. A parte dessa proposta que se refere à formação inicial de licenciados na UFPR diz respeito a essa lacuna que precisamos passar a ocupar, à necessidade de novas ações na formação em licenciatura. Dessa forma se constrói essa proposta de inserção na carga horária dos denominados “Seminários integrados” (que fazem parte da nova formação de licenciatura) numa carga horária de 30 horas para trabalho específico com conteúdos voltados à Educação das relações étnico-raciais.

Relativo às Políticas Afirmativas, a UFPR adotou cotas para negros e para alunos de escola pública, além das vagas anuais específicas para indígenas, desde o vestibular 2005. A resolução que definiu o sistema orientou para a divulgação de informações relativas às Políticas Afirmativas na rede estadual de ensino. No NEAB-UFPR é executado um projeto de extensão com tal objetivo. O contato com as escolas públicas estaduais trouxe informações sobre a demanda de professores de formação mais específica e aprofundada sobre Políticas Afirmativas, e as duas turmas previstas visam atender a esta demanda. Além disso, o processo de formação acompanhado de material de divulgação sobre o programa de ação afirmativa da UFPR (cartaz, folder e cartilha) visa ampliar a informação a diversos outros professores e alunos das escolas públicas de Ensino Médio.

Diagnóstico;

A rede municipal de ensino de Curitiba conta hoje com 172 Escolas de Ensino Fundamental, 162 CMEIs e 4 Escolas Especializadas. Esses equipamentos atendem um total de 106.146 alunos (as) dados de dezembro de 2007, sendo Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, 97.674 alunos; 5.ª a 8.ª séries 7.705 alunos, Ensino Especializado 767 alunos e Educação Infantil 22.941 alunos. O total de professores é de 10.190 (dados de dezembro de 2007).

Embora com oferta contínua de formação continuada, a Educação das relações Étnico-Raciais (ERER) somente a pouco tempo passou a fazer parte de alguma preocupação e é ainda minoritária. Observamos que somente são realizados eventos e cursos de curta duração. Os poucos funcionários da secretaria com interesse na temática tem pouco respaldo para ações mais abrangentes. Em 2007, ao orientar trabalhos de professores da rede municipal de ensino sobre ERER, observamos que mesmo aqueles que têm maior interesse apresentam um nível de desinformação por vezes preocupante e por outras, mesmo desconcertante. Portanto, um processo de formação em nível de especialização pode formar professores que trabalhem de uma forma mais elaborada tanto nas salas de aula quanto e principalmente na organização de espaços internos à rede para discussão e formação para a ERER. Os cursos de extensão de 120 horas (previsão de duas turmas para profissionais do ensino da SME-Curitiba) também concorrerão para melhorar o nível de qualificação da rede.

O Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC) apresenta acúmulo maior no estudo e na formação para o trabalho de educação das relações étnico-raciais. No entanto a área de abrangência do sindicato em relação à rede municipal de ensino é relativamente pequena. Nesta proposta mais uma vez o referido sindicato será parceiro institucional,

vista o desenvolvimento de grupos de estudo de forma contínua que são difusores de formação sobre EREER.

A Rede Estadual de Ensino, em Curitiba e Região Metropolitana, conta hoje com 406 Escolas de Ensino Fundamental, 272 de Ensino Médio, 11 de Educação Infantil, 65 Unidades de Educação de Jovens e Adultos e 35 Escolas Especiais. O total de matrículas em dezembro de 2007 era de 345.968, sendo Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, 12.726 alunos; 5.ª a 8.ª séries 200.876 alunos, Ensino Médio 119.636, Educação de Jovens e Adultos 10.639, Ensino Especializado 1.637 alunos e Educação Infantil 431 alunos. O total de professores era de 23.402.

Nesta rede tão grande algumas formas de informação e de formação para o cumprimento da lei 10639/03 vêm sendo realizadas, principalmente grupos de estudos e divulgação de documentos. No entanto, pelo tamanho da rede, ainda encontramos proporção significativa de professores sem formação ou informação relativo à temática.

Também neste caso manteremos cooperação com a APP-Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Paraná, pois o mesmo apresenta maior tradição e acúmulo na discussão sobre educação e relações raciais, via um Coletivo Estadual de promoção da Igualdade racial, no sindicato.

No que se refere ao curso de extensão sobre políticas afirmativas, o diagnóstico é que as informações sobre tal forma de políticas públicas são muito mal compreendidas pela população em geral e pelos professores em particular, em grande medida por uma cobertura tendenciosa que a mídia tem insistentemente realizado.

Relativo à formação inicial na UFPR, as 13 licenciaturas que estão em funcionamento praticamente não tem conteúdo relativo à Educação das Relações Étnico-Raciais, com exceção de algumas disciplinas optativas em cursos específicos. Portanto é altamente significativo oferecer formação aos alunos sobre tal temática.

Questão vinculada e a esta é o diagnóstico que os cotistas raciais da UFPR têm uma série de dúvidas a respeito da discussão que gerou a implementação das cotas raciais, do que seja o racismo brasileiro e do que a Universidade e os movimentos sociais esperam deste tipo de cotista. É fundamental que um curso de Educação étnico racial venha a situá-los devidamente nestas questões.

Impacto social/acadêmico no âmbito institucional;

O curso de especialização pretende ter impacto na rede municipal de ensino ao dar formação a professores que, além de preparados para o trabalho sobre EREER em sala de aula, poderão trabalhar para a implantação da lei 10639/03 e do parecer CNE 03/2004.

O curso de extensão sobre EREER pretende ter impacto nas escolas, com o desenvolvimento de conteúdos que possibilitem aos professores a implantação da lei 10.639/03 em suas salas de aula.

No que se refere ao curso sobre políticas afirmativas, o que se espera de impacto é a melhor compreensão do sistema de cotas na UFPR e .

Finalmente, a disciplina a ser ofertada para alunos da UFPR deve ter impacto na construção de uma postura em mudança.

III. OBJETIVOS

Objetivo geral:

Implementar Programa de Educação das relações étnico-raciais que tenha impacto na formação inicial e na formação continuada de professores e profissionais da educação

Objetivos específicos:

- Implementar e realizar curso de especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais que forme especialistas capazes de atuar em sala de aula, nas escolas e nas redes públicas em prol da igualdade racial.
- Dar continuidade a processo de formação de professores das redes públicas estadual e municipal para a implementação da Lei 10.639/03 e Parecer CNE 04/2004.
- Difundir informações e propiciar formação inicial sobre Políticas Afirmativas na rede pública de ensino.
- Fornecer uma atualização a respeito das relações étnico raciais no Brasil para graduandos da UFPR.

IV. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais

Módulo	Qtde Horas	Sub-módulos/conteúdos
Módulo 1 – Introdução conceitual	20 horas	- 10 horas – A LDB, Lei 1069/03, o parecer 01/2004 do CNE, a deliberação 04/2006 do CEE - 10 horas – o conceitos de raça, racismo, etnia, cultura, discriminação.
Módulo 2 - Metodologia da Pesquisa Educacional 1	30 horas	- 10 horas - O levantamento bibliográfico e ferramentas web para levantamento bibliográfico - 10 horas - Tema, objeto e problema de pesquisa - 10 horas - Construção do Projeto de pesquisa
Módulo 3 – História da África	30 horas	- 10 horas - A África pré-colonial - 10 horas - A Colonização - 10 horas - A África pós-colonização
Módulo 4 – Escravidão e resistência no Brasil	30 horas	- 8 horas - A escravidão no Brasil - 8 horas - A resistência negra à escravidão - 8 horas - Movimentos pela abolição - 6horas - O Brasil pós-abolição
Módulo 5 - História e presença negra no Paraná	20 horas	- 10 horas - Negros e brancos no Paraná do século XIX - 10 horas - Negros e brancos no Paraná do século XX
Módulo 6 - Sociologia dos grupos raciais no Brasil	30 horas	- 10 horas - Do projeto UNESCO ao conceito de “Mito da democracia racial” – desigualdades raciais para Florestan Fernandes, Roger Bastide e Oraci Nogueira - 5 horas - Quilombismo: Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento - 10 horas - As pesquisas sobre desigualdades raciais no plano estrutural: do retomar as

		pesquisa na década de 1970 aos dias atuais - 5 horas - Ações afirmativas: conceitos, histórico e análise de políticas atuais
Módulo 7 - Reflexões antropológicas sobre relações raciais no Brasil	30 H	- 8 horas - Identidade nacional <i>versus</i> identidade negra - 8 horas - Religiões Afro-Brasileiras - 8 horas - A presença negra no catolicismo: Irmandades e Festas de Santo - 6 horas - Questão racial e corporalidade
Módulo 8 - Movimento negro	20 H	- 5 horas - Movimento negro operário na década de 1930 - 5 horas - Teatro Experimental do Negro - 5 horas - Movimentos negros após a ditadura militar - 5 horas - Movimentos negros em Curitiba.
Módulo 9 - Educação e desigualdades raciais no Brasil	30 H	- 10 horas - pesquisas sobre desigualdades educacionais e relações raciais no Brasil - 10 horas - Discriminação racial na escola - 10 horas - Identidade da criança negra.
Módulo 10 - negros e brancos nos livros dirigidos à infância	20 H	- 5 horas - Negros e brancos em livros didáticos - 5 horas - Negros e brancos na literatura infanto-juvenil; - 5 horas - Mediações dos discursos sobre o negro na sala de aula - 5 horas - Literatura oral e alteridade afro
Módulo 12 - Representações midiáticas do negro no Brasil	20 H	Desigualdade no plano simbólico: - 5 horas - Negros e brancos nos jornais - 5 horas - Negros e brancos na televisão - 5 horas - Negros e brancos no cinema - 5 horas - Negros e brancos na publicidade
Módulo 11 - Literatura africana de afro-brasileira	30 H	- 6 horas - A personagem negra na literatura brasileira - 4 horas - O movimento da Negritude - 6 horas - Movimentos literários afro-brasileiros e escritores/as dos movimentos negros - 6 horas - Literatura africana de Língua Portuguesa - 4 horas - Literatura africana de Língua Francesa e Inglesa - 4 horas - Literatura Afro-americana
Módulo 13 - A “mão afro-brasileira” nas artes	20 H	- 5 horas - Artes plásticas na África - 5 horas - Artes plásticas afro-brasileiras - 5 horas - Música na África - 5 horas - Música afro-brasileira e alteridade negra
Módulo 14 - Metodologia da Pesquisa Educativa 2	30 H	- 10 horas - Metodologia de pesquisa educacional - 10 horas - Análise de dados - 10 horas - A monografia
Total:	360 horas	

Adequação com Parecer CNE/CP 03/04 – conteúdo totalmente vinculado ao disposto no Parecer, especialmente a parte sobre “Educação das relações étnico-raciais” e a parte sobre “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

2. Extensão em Educação das Relações Étnico-Raciais

Módulo	Qtde Horas	Sub-módulos/conteúdos
Módulo 1 – Introdução conceitual	8 H	A LDB, Lei 1069/03, o parecer 01/2004 do CNE, a deliberação 04/2006 do CEE o conceitos de raça, racismo, etnia, cultura, discriminação.
Módulo 2 – História da África	16 H	A África pré-colonial A Colonização A África pós-colonização
Módulo 3 – Escravidão e resistência no Brasil	12 H	A escravidão no Brasil A resistência negra à escravidão Movimentos pela abolição O Brasil pós-abolição
Módulo 4 - História e presença negra no Paraná	8 H	Negros e brancos no Paraná do século XIX; Negros e brancos no Paraná do século XX
Módulo 5 - Sociologia dos grupos raciais no Brasil	16 H	Do projeto UNESCO ao conceito de “Mito da democracia racial” – desigualdades raciais para Florestan Fernandes, Roger Bastide e Oraci Nogueira; Movimentos negros Quilombismo: Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento As pesquisas sobre desigualdades raciais no plano estrutural: do retomar as pesquisa na década de 1970 aos dias atuais Ações afirmativas: conceitos, histórico e análise de políticas atuais
Módulo 6 - Reflexões antropológicas sobre relações raciais no Brasil	12 H	Identidade nacional <i>versus</i> identidade negra Religiões Afro-Brasileiras; A presença negra no catolicismo: Irmandades e Festas de Santo; Questão racial e corporalidade
Módulo 7 – Educação e desigualdades raciais no Brasil	12 H	Pesquisas sobre desigualdades educacionais e relações raciais no Brasil; Discriminação racial na escola Identidade da criança negra.
Módulo 8 – Desigualdades no plano simbólico	12 H	Negros e brancos em livros didáticos e na literatura infanto-juvenil; Mediações dos discursos sobre o negro na sala de aula; Literatura oral e alteridade afro. Negros e brancos na mídia
Módulo 9 – Literatura africana de afro-brasileira	12 H	A personagem negra na literatura brasileira; O movimento da Negritude; Movimentos literários afro-brasileiros e escritores/as dos movimentos negros; Literatura africana de Língua Portuguesa; Literatura africana de Língua Francesa e Inglesa Literatura Afro-americana.
Módulo 10 – A “mão afro-brasileira” nas artes	12 H	Artes plásticas na África; Artes plásticas afro-brasileiras; Música na África; Música afro-brasileira e alteridade negra.
TOTAL	120 horas	

Adequação com Parecer CNE/CP 03/04 – conteúdo totalmente vinculado ao disposto no Parecer, especialmente a parte sobre “Educação das relações étnico-raciais” e a parte sobre “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

3. Extensão em Políticas Afirmativas: combate às desigualdades raciais e sociais

Módulo	Qtde Horas	Sub-módulos/conteúdos
Módulo 1 – Introdução conceitual	15 H	Conceito de políticas afirmativas Políticas afirmativas: o contexto internacional Políticas afirmativas no contexto de combate a desigualdade racial no Brasil A constitucionalidade das Políticas Afirmativas
Módulo 2 – Políticas afirmativas e promoção da igualdade racial no Brasil	15 H	Justificativas das Políticas Afirmativas específicas para a população negra brasileira: - Reparação a processos de discriminação sofridos desde a escravidão; - Desigualdades raciais acumuladas, particularmente no acesso e conclusão de curso superior; - Racismo atual, em especial racismo institucional no Brasil.
Módulo 3 – Políticas afirmativas para negros no Brasil atual	15 H	Panorama de Políticas Afirmativas no Ensino Superior Resultados de programas de cotas raciais: exemplos em universidades brasileiras Demais programas de Políticas Afirmativas para a população negra
Módulo 4 – Políticas Afirmativas na UFPR	15 H	O Plano de metas de inclusão racial e social na UFPR Os resultados na UFPR
TOTAL	60 horas	

Adequação com Parecer CNE/CP 03/04 – conteúdo vinculado especialmente a parte sobre “Políticas de Reparações, de Reconhecimento e valorização de Ações Afirmativas”.

4. Extensão em Educação Étnico-Racial para Cotistas Raciais e Licenciandos.

Módulo	Qtde Horas	Sub-módulos/conteúdos
Módulo 1 – Perspectiva histórica	6 H	A questão racial no Brasil e na Afro-América numa perspectiva histórica
Módulo 2 – Perspectiva antropológica	6 H	A questão racial no Brasil e na Afro-América numa perspectiva antropológica
Módulo 3 – Revisão conceitual	6 H	Revisão crítica dos conceitos de Raça, Cultura, Etnia, Sociedade nacional, Memória, História, Mito e Religião.
Módulo 4 – Memória étnico-racial	12 H	A memória étnica dos cotistas raciais e demais estudantes. Oficina de sensibilização.
TOTAL	30 horas	

Adequação com Parecer CNE/CP 03/04 – conteúdo vinculado especialmente a parte sobre “Políticas de Reparações, de Reconhecimento e valorização de Ações Afirmativas” e as políticas de formação nas licenciaturas.

V. ORÇAMENTO

Valor do orçamento(R\$):

Elemento de despesa	Quantidade	Valor Unitário (R\$)	Valor Total (R\$)
Gerais			
2ª Edição Notas de História e Cultura Afro-Brasileira	1.000		R\$ 4.000,00
Acervo especializado NEAB-UFPR	228	R\$ 35,00	R\$ 7.980,00
Autoria de material didático	300 Horas	R\$ 120,00 a hora (tabela UAB)	R\$ 36.000,00
Revisão (12 módulos de 20 páginas)	20 x 12 = 240 páginas	R\$ 5,00	R\$ 1.200,00
Editoração	1	R\$ 3.000,00	R\$ 3.000,00
Impressão material didático - Cadernos NEAB (um exemplar para cada participante de cada um dos cursos mais 100 exemplares de reserva técnica).	800	R\$ 3,75	R\$ 3.000,00
Pagamento despesas administrativas FUNPAR	1	R\$	R\$ 6.500,00
Total parcial			R\$ 61.705,00
Especialização Educação das Relações Étnico-Raciais			
Pagamento hora-aula a professores externos UFPR (33% da carga horária do curso)	100	R\$125,00 (100,00 + 25% de encargos sociais)	R\$ 12.500,00
Fotocópias	15.000	R\$ 0,10	R\$ 1.500,00
Secretário/a	01	R\$ 600,00 (mês)	R\$ 10.800,00
Monitor	01	R\$ 300,00 (mês)	R\$ 5.400,00
Banners	02	R\$ 80,00	R\$ 160,00
Folders	500	R\$ 0,80	R\$ 400,00
Passagens aéreas (previstos professores de Londrina, Florianópolis, São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília e Belo Horizonte)	08	R\$ 700,00	R\$ 5.600,00
Passagens terrestres	08	R\$ 27,00	R\$ 216,00
Estadias	16	R\$ 80,00	R\$ 1.280,00
Alimentação	36	R\$ 32,00	R\$ 1.152,00
Certificados	70	R\$ 0,57	R\$ 39,90
Cartuchos tonner para impressora HP 1015	2	R\$ 150,00	R\$ 300,00
Total Parcial			R\$ 39.347,90
Extensão Educação das Relações Étnico-Raciais			
Pagamento hora-aula a professores externos UFPR (50% da carga horária de cada turma)	120	R\$125,00 (100,00 + 25% de encargos sociais)	R\$ 15.000,00
Folders	500	R\$ 0,80	R\$ 400,00
Fotocópias	10.000	R\$ 0,10	R\$ 1.000,00
Monitor	01	R\$ 300,00 (mês)	R\$ 5.400,00
Passagens aéreas (previstos	06	R\$ 700,00	R\$ 4.200,00

professores de Londrina, Florianópolis, São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte)			
Passagens terrestres	08	R\$ 27,00	R\$ 216,00
Estadias	14	R\$ 80,00	R\$ 1.120,00
Alimentação	32	R\$ 32,00	R\$ 1.024,00
Certificados	220	R\$ 0,57	R\$ 115,40
Cartuchos tonner para impressora HP 1015	2	R\$ 150,00	R\$ 300,00
Total parcial			R\$ 28.775,40
Extensão em Políticas Afirmativas			
Autoria cartilha sobre Políticas Afirmativas para distribuição em escolas públicas			R\$ 2.000,00
Editoração cartilha		R\$ 1.500,00	R\$ 1.500,00
Impressão cartilha	2.000	R\$ 1.500,00	R\$ 1.500,00
Cartazes informativos (arte e produção)	3.000	R\$ 0,80	R\$ 2.400,00
Folders	5.000	R\$ 0,30	R\$ 1.500,00
Banners	04	R\$ 80,00	R\$ 320,00
Monitor	01	R\$ 300,00 (mês)	R\$ 5.400,00
Papel A4	20 resmas	R\$ 15,00	R\$ 300,00
Certificados	120	R\$ 0,57	R\$ 68,40
Total parcial			R\$ 14.988,40
Seminários Integrados para Licenciatura – Educação Étnico-Racial para cotistas e licenciandos			
Fotocópias	5000	R\$ 0,10	R\$ 500,00
Banners	12	R\$ 80,00	R\$ 960,00
Encadernações	150	R\$ 4,00	R\$ 600,00
Passagem aérea Recife-Curitiba	1	R\$ 1.800,00	R\$ 1.800,00
Estadias	5	R\$ 80,00	R\$ 400,00
Alimentação	10	R\$ 32,00	R\$ 320,00
Cartuchos tonner para impressora HP 1015	2	R\$ 150,00	R\$ 300,00
Papel A4	20 resmas	R\$ 15,00	R\$ 300,00
Total parcial			R\$ 5.180,00
TOTAL			R\$ 149.996,70
Total para executar via UFPR –R\$19.000,00 (18.867,90)			
Total para contratar FUNPAR – R\$ 131.000,00			

O pagamento de horas aula de duas turmas do curso de Extensão em Educação das Relações Étnico-Raciais, num total de 240 horas, a ser realizado em 2009, para professores da Rede Estadual de Ensino, deve ser realizado pela Secretaria Estadual de Educação, conforme compromisso prévio assumido com o Departamento da Diversidade e com a Superintendência da SEED.

Para uma destas turmas também foi realizado acordo prévio com a direção da APP-Sindicato para que seja uma turma formada com professores do interior do estado do Paraná, de locais onde o acesso à formação continuada é mais difícil, que virão a Curitiba com custos de passagens e hospedagem de responsabilidade da APP-Sindicato.

V. RECURSOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS

1. Quais recursos pedagógicos serão utilizados em cada etapa ou módulo do curso?

Projektor multimídia, tv com DVD e VHS, a serem utilizados em todos os cursos, disponíveis para os diversos professores.

2. Se houver produção de material didático específico para os alunos do curso, explicitar de acordo com a Resolução, inclusive o modo de distribuição para os alunos.

Solicitamos diversos materiais:

a) uma nova edição do livro Notas de História e Cultura Afro-Brasileiras. A primeira edição foi financiada com recurso do Edital Uniafro de 2006. O livro contém artigos dos professores que ministraram disciplinas do curso, com temas relacionados aos estudos afro-brasileiros. Uma segunda edição seria para distribuição de um exemplar para cada aluno dos cursos que promoveremos.

b) A produção de material didático específico, com um texto de 20 páginas correspondente aos diferentes módulos. A preparação dos textos será solicitada aos professores que ministrarão as disciplinas. Cada texto deve conter uma introdução ao tema e os conceitos básicos da área, além de sugestões de leitura e de outros materiais didáticos (vídeos, livros, etc.). A diagramação será bastante simples e os textos reproduzidos em papel A4. Tais textos serão distribuídos para os alunos de todos os outros cursos deste processo (não só aos alunos de extensão sobre ERER).

c) para o curso de políticas afirmativas da escola pública previmos a organização de uma cartilha, com informações básicas sobre o tema. Além disso, prepararemos informativos em folder e em cartazes. O intuito é ter material para divulgação ampla nas escolas públicas estaduais.

d) Em relação ao curso de Extensão em Educação Étnico-Racial para Cotistas Raciais e Licenciandos, toda a proposta do curso será concluída com a construção da cartilha “Memórias dos cotistas raciais da UFPR”, no primeiro curso e da cartilha “Memórias étnico raciais dos estudantes da UFPR” no demais cursos. Também serão confeccionados “banners” para a divulgação dos resultados do curso, que ficarão disponíveis no NEAB/UFPR. A Avaliação será feita a partir da participação de cada estudante na elaboração destes materiais.

VI. AVALIAÇÃO DOS CURSISTAS

Para avaliação dos cursos, serão distribuídos instrumento específicos ao final de cada módulo. Tais documentos contêm uma parte sobre estrutura física do curso (sala de aula, iluminação, temperatura, etc.) uma parte sobre conteúdo ministrado e metodologia utilizada e uma avaliação do professor. Os resultados são tabulados e posteriormente disponibilizados para os professores.

Para avaliação dos alunos, cada curso lançara mão de distintas estratégias, como trabalhos e provas, ao final de cada unidade de conteúdo.

VII. EQUIPE ENVOLVIDA NA EXECUÇÃO DA PROPOSTA

Nome Paulo Vinicius Baptista da Silva Função Coordenador	e-mail paulosilva@ufpr.br	Entidade NEAB-UFPR Telefone 41 33102707
Nome Cristiane Ribeiro da Silva Função responsável técnica	e-mail crisrs@ufpr.br	Entidade NEAB-UFPR Telefone 41 99911784
Nome Dora Lúcia Bertúlio Função colaboradora	e-mail dlucia@ufpr.br	Entidade NEAB-UFPR Telefone 41 33605010
Nome Marcos da Silva Silveira Função colaborador	e-mail ssilveira@fpr.br	Entidade NEAB-UFPR Telefone 41 33605106
Nome Alexandro Dantas Trindade Função colaboradora	e-mail atrindade89@hotmail.com	Entidade NEAB-UFPR Telefone 41 92446868
Nome Wanirley Pedroso Guelfi Função colaboradora	e-mail wanirley@ufpr.br	Entidade NEAB-UFPR Telefone 41 30196328
Nome Hilton Costa Função colaborador	e-mail angolapr@yahoo.com	Entidade NEAB-UFPR Telefone 41 88082343
Nome Liliana de Mendonça Porto Função colaboradora	e-mail lilianaporto@ufpr.br	Entidade NEAB-UFPR Telefone 41 33574362
Nome Evandro Piza Função colaborador	e-mail edpiza@ig.com.br	Entidade NEAB-UFPR Telefone 41 30192535
Nome Carlos Alberto Medeiros de Lima Função colaborador	e-mail carlima@ufpr.br	Entidade NEAB-UFPR Telefone 41 33605105
Nome José Endoença Martins Função colaborador	e-mail endoenca@yahoo.com	Entidade NEAB-UFPR Telefone 41 33102707
Nome Nizan Pereira de Almeida Função colaborador	e-mail nizan@seae.pr.gov.br	Entidade NEAB-UFPR Telefone 41 33501212
Nome Rita de Cássia Esmanhoto Função colaborador	e-mail nizan@seae.pr.gov.br	Entidade NEAB-UFPR Telefone 41 33501212
Nome Pedro Rodolfo Bodê de Moraes Função colaborador	e-mail pedrobode@terra.com.br	Entidade NEAB-UFPR Telefone 41 32631873
Nome Ana Cláudia Albach Função colaborador	e-mail acalbach@yahoo.com.br	Entidade NEAB-UFPR Telefone 41 33102707
Nome Luis Carlos Paixão da Rocha Função colaborador	e-mail rochalp@uol.com.br	Entidade APP-Sind e NEAB-UFPR Telefone 41 91232983
Nome Ângela Maria de Castro Função colaborador	e-mail angcas@ig.com.br	Entidade SISMMAC Telefone 41 32256729
Nome Maria Bethânia de Araújo Função colaborador	e-mail mariabeartes@seed.gov.pr.br	Entidade SEED Depto diversidade Telefone 41 33401710
Nome Paulino de Jesus Francisco Cardoso Função colaborador	e-mail paulinojfc@uol.com.br	Entidade NEAB-UDESC Telefone 48 99053310
Nome Elena Andrei Função colaborador	e-mail neaa@uel.br	Entidade NEAA-UEL Telefone 41 33102707

ANEXO E
Projeto Educacional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, CULTURA E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS
DIVISÃO DE EXTENSÃO / DIVISÃO DE CULTURA E ASSUNTOS
COMUNITÁRIOS

FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA - SIEX
EDITAL EDITAL N°. 002/2008 - PROEC / UEMS

Uso exclusivo da Pró-Reitoria (Decanato) de Extensão

PROCESSO N°:
SIEX N°: 13920.61.4071.09092008

PARTE I - IDENTIFICAÇÃO

TÍTULO: PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS: EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E LINGUAGEM

TIPO DE AÇÃO:

<input type="checkbox"/> Programa	<input checked="" type="checkbox"/> Projeto	<input type="checkbox"/> Curso
<input type="checkbox"/> Evento	<input type="checkbox"/> Prestação de Serviços	<input type="checkbox"/> Bolsa de Extensão

ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL:

<input type="checkbox"/> Comunicação	<input type="checkbox"/> Cultura	<input type="checkbox"/> Direitos Humanos e Justiça	<input checked="" type="checkbox"/> Educação
<input type="checkbox"/> Meio Ambiente	<input type="checkbox"/> Saúde	<input type="checkbox"/> Tecnologia e Produção	<input type="checkbox"/> Trabalho

COORDENADOR: Marlon Leal Rodrigues
E-MAIL: marlon@uems.br
FONE/CONTATO: (67) 3441-7562 / (67) 9218-7782

FORMULÁRIO DE CADASTRO DE PROJETO DE EXTENSÃO

Uso exclusivo da Pró-Reitoria (Decanato) de Extensão

PROCESSO N°:
SIEX N°: 13920.61.4071.09092008

1. Introdução

1.1 Identificação da Ação

Título:	PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS: EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E LINGUAGEM
Coordenador:	Marlon Leal Rodrigues / Docente
Tipo da Ação:	Projeto
Edital:	EDITAL N°. 002/2008 - PROEC / UEMS
Vinculada à Programa de Extensão?	Não
Instituição:	UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Unidade Geral:	UNA - Unidade Universitária de Nova Andradina
Unidade de Origem:	CCLET - Coordenação do Curso de Letras
Início Previsto:	30/09/2008
Término Previsto:	31/12/2009
Possui Recurso Financeiro:	Não

1.2 Detalhes da Ação

Carga Horária Total da Ação:	660 horas
Justificativa da Carga Horária:	Três curso de 220 hs. Curso de formação de professor prefazendo 660 hs.
Periodicidade:	Permanente/Semanal
A Ação é Curricular?	Não
Abrangência:	Estadual
Tem Limite de Vagas?	Sim
Número de Vagas:	120
Local de Realização:	Unidade Univesitária de Nova Andradina, Unidade Universitária de

Campo Grande e Unidade Universitária de Cassilândia.

Período de Realização: Outubro de 2008 a Dezembro de 2009.
Tem Inscrição? Sim
Início das Inscrições: 01/10/2008
Término das Inscrições: 30/09/2009
Contato para Inscrição: Unidade Universitária de Nova Andradina, Unidade Universitária de Campo Grande e Unidade Universitária de Cassilândia.
Tem Custo de Insc./Mensalidade? Não

1.3 Público-Alvo

Tipo/Descrição do Público-Alvo: Professores da Rede Pública de Ensino Fundamental e Médio.
Nº Estimado de Público: 120
Discriminar Público-Alvo:

	A	B	C	D	E	Total
Público Interno da Universidade	0	0	0	0	0	0
Instituições Governamentais Federais	0	0	0	0	0	0
Instituições Governamentais Estaduais	60	0	0	0	0	60
Instituições Governamentais Municipais	60	0	0	0	0	60
Organizações de Iniciativa Privada	0	0	0	0	0	0
Movimentos Sociais	0	0	0	0	0	0
Organizações Não-Governamentais (ONGs/OSCIPs)	0	0	0	0	0	0
Organizações Sindicais	0	0	0	0	0	0
Grupos Comunitários	0	0	0	0	0	0
Outros	0	0	0	0	0	0
Total	120	0	0	0	0	120

Legenda:
(A) Docente
(B) Discentes de Graduação
(C) Discentes de Pós-Graduação
(D) Técnico Administrativo
(E) Outro

1.4 Parcerias

Não há Instituição Parceira.

1.5 Caracterização da Ação

Área de Conhecimento: Ciências Humanas » Educação » Tópicos Específicos de Educação
Área Temática Principal: Educação

Área Temática Secundária:	Cultura
Linha de Extensão:	Formação Docente

1.6 Descrição da Ação

Resumo da Proposta:

A presente proposta trata-se muito mais do que uma simples formação continuada sobre as questões culturais, identitárias do afro-brasileiro, mas de criar um espaço que ao longo da história de formação do povo brasileiro foi relegado e marginalizado, condição que decorre toda uma prática de racismo, preconceito, estigma social, dominação de influência europeizada e desigualdade deformadora das diferenças étnico-raciais cuja prática se faz sentir cotidianamente. Assim, a presente proposta é instaurar um espaço de formação (via formação continuada), de debate, de troca e sobretudo de humanização das relações que hoje são pautadas pela desigualdade identitárias que deforma e não pelo diferente que identifica, aos professores do ensino fundamental e médio de alguns municípios do Estado de Mato Grosso do Sul. A escolha dos municípios de Nova Andradina, Cassilândia e Campo Grande deve-se a sua posição geográfica que permite a participação de profissionais de outros municípios ao redor, além de um histórico de discriminação muito forte nessas cidades.

Acreditamos ainda que será pela formação dos profissionais da educação que poderemos iniciar todo um movimento contra a prática racista explícita e implícita, principalmente no ambiente escolar.

Palavras-Chave:

Cultura, História, Linguagem

Informações Relevantes para Avaliação da Proposta:

Projeto de Formação Continuada em Estudos Étnico-Raciais considerando a lei 10.639 de 09/01/2003 . Será ofertado para professores da rede pública de ensino fundamental e médio dos municípios de Nova Andradina, Campo Grande e Cassilândia. O projeto pretende atingir um público de 120 professores, quarenta em cada município.

1.6.1 Justificativa

Descrever e argumentar sobre a justificativa do projeto pode parecer redundante se for possível considerar os objetivos e a própria natureza da proposta, no entanto, mais do que capacitar e formar professores para atender a uma demanda da Lei Federal nº. 10.639 de 09/01/2003 - até porque a formação continuada acontecerá por várias vias (municipal, estadual etc.) de uma forma ou de outra – o projeto se justifica por inscrever e estender o debate (da academia para o discurso do “senso comum” (De Certeau, 1994) via escola) sobre a questão “identitária” (Rodrigues, 2007) do brasileiro em seus mais variados aspectos (lingüístico, religioso, econômico, histórico, estético, musical, cultural, antropológico, culinário etc.), abrindo assim um arquivo que a história oficial “interditou” (Foucault, 1971), uma “memória discursiva” reprimida (Pêcheux, 2002) não contada e relegada a marginalização etc. pelas elites dominantes.

A questão da identidade, da abertura desse arquivo e da libertação de uma memória reprimida vem desestabilizar uma prática representacional e discursiva desigual tanto da concepção histórica que o negro possui de si e a concepção que ele possui do não-negro quanto a concepção que o não-negro possui do negro e a concepção que o não-negro possui de si, pois, estas questões estão inscrita na ordem do político e a proposta aqui não se trata apenas e meramente de transmissão de conhecimento ou formação continuada (falar da história dos vencidos e da memória reprimida como se fosse possível apagar um prática secular de marginalização, tanto por parte da história oficial quanto por parte da história oral do

senso comum), mas, sobretudo, de abrir um discussão histórica de caráter irreversível da formação étnico-racial do povo brasileiro, fazer com que ela circule, produza seus “efeitos de sentidos” (Pêcheux, 2002) da academia para o senso comum, ocupe outros espaços e se instaure como condição de debate e discussão do “diferente que identifica” e não do “desigual que deforma” (Geraldi, 2004), esperando que a dessacralização da “desigualdade” aconteça como também uma construção histórica.

A presente proposta trata-se muito mais do que uma simples formação continuada, mas de criar um espaço que ao longo da história de formação do povo brasileiro foi relegado e marginalizado, condição que decorre toda uma prática de racismo, preconceito, estigma social, dominação de influência europeizada e desigualdade deformadora das diferenças étnico-raciais cuja prática se faz sentir cotidianamente. Assim, a presente proposta é instaurar um espaço de formação (via formação continuada), de debate, de troca e sobretudo de humanização das relações que hoje são pautadas pela desigualdade identitárias que deforma e não pelo diferente que identifica, aos professores do ensino fundamental e médio de alguns municípios do Estado de Mato Grosso do Sul. A escolha dos municípios de Nova Andradina, Cassilândia e Campo Grande deve-se a sua posição geográfica que permite a participação de profissionais de outros municípios ao redor, além de um histórico de discriminação muito forte nessas cidades.

Acreditamos ainda que será pela formação dos profissionais da educação que poderemos iniciar todo um movimento contra a prática racista explícita e implícita, principalmente no ambiente escolar.

1.6.2 Fundamentação Teórica

Fundamentação Teórica

Pensar em questões teóricas para um projeto de formação multi- e trans-disciplinar não algo fácil de relacionar ou circunscrever considerando as perspectivas em relação cultura, a histórica, a pedagógica, a midiática e a linguagem que compõem um todo enquanto arcabouço teórico e metodológico de cada área. Assim, não com o propósito de harmonizar as diversas área o que com certeza escaparia a especificidade cada uma delas, a fundamentação teórica vai basear-se nas propostas ementárias de cada disciplina de forma a especificar as questões que lhe são pertinentes.

Educação, Racismo e Anti-Racismo: as questões teóricas dizem respeito ao panorama geral da história do racismo, suas principais doutrinas, usos e sentidos de alguns conceitos relacionados à questão étnico-racial. Temas atuais relacionados com o racismo. Discursos, orientações e ações anti-racistas na educação das relações étnico-raciais.

Linguagem, Ideologia e Prática Étno-Racial a proposta diz respeito à introdução ao funcionamento da língua e da linguagem; abordar a língua em seu aspecto discursivo considerando a Análise do Discurso de linha francesa: a não transparência da língua/linguagem; a não evidência da ideologia; a noção de discurso, de sujeito, de memória discursiva, de sentido, de efeito de sentido. Abordar as práticas étnico-raciais como práticas de língua/linguagem desde as do cotidiano até às práticas institucionais e históricas.

Estudos Lingüísticos Afros-Sul-Matogrosense aborda estudos lingüísticos-literários afros Sul-Mato-Grossense: inventário de aspectos afros sul-mato-grossenses lingüístico-literários; arqueologia de escritores afros descendentes no entorno (sul) mato-grossense; estudos críticos lingüísticos-literários de autores afros (sul) mato-grossense; constituição de acervo crítico de estudos afros no Mato Grosso do Sul.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se constitui de um perspectiva que aborda a África no cotidiano escolar: sua história e cultura. A cultura Africana como um dos elementos formadores da cultura brasileira. A importância dos negros na formação étnico-social do povo brasileiro.

Mídia e Racismo: trabalhando a diversidade em sala de aula propõe discutir a cultura de mídia como conceito, linguagem e identidade, linguagem e política, identidade e mídia, diversidade cultural, comunicação e imagem, mídia em sala de aula.

Orientações e Educação das Relações Étni-Raciais na Escola I e II: O livro didático no ambiente escolar do Ensino Fundamental. Preconceito, discriminação e racismo no ambiente escolar. Pluralidade cultural e diversidade étnica. Orientações e propostas de ações para o combate ao racismo e educação das relações na escola e na sociedade. Orientações e ações para a implantação da Lei 10.639/03 no âmbito

escolar.

Assim, de forma elementar abordamos questões que norteiam as fundamentações teóricas de cada área que compõe o todo do projeto.

1.6.3 Objetivos

Objetivos do Curso

A proposta do curso é a formação de professores de ensino fundamental e médio em atendimento à Lei Federal nº. 10.639 de 09/01/2003 que torna obrigatório o ensino de história da África e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Assim, o curso visa:

Qualificar pedagogos e professores para inclusão da temática étnico-racial nos projetos políticos pedagógicos das escolas como uma prática cotidiana.

Objetivos Específicos

- Abordar as práticas étnico-raciais como fatos ideológicos constitutivos da língua/linguagem considerando sua manifestação oral e escrita;
- abordar as práticas étnico-raciais como fato estético artístico como manifestação literária dos aspectos afro-brasileira e africana;
- abordar as práticas étnico-raciais nos meios de comunicação de massa e nos livros didáticos;
- abordar a história e a cultura africana como contribuição para a formação da identidade nacional considerando: a culinária, a música, a estética, a religião, as artes, a literatura, a medicina, a agricultura, pintura e o esporte;
- desenvolver atividades práticas a partir do cotidiano escolar: teatro, dança, música, literatura, jornal e pintura de forma interdisciplinar.

1.6.4 Metodologia e Avaliação

Metodologia

Como proposta metodológica, as aulas serão expositivas com espaço para debate e reflexões coletivas considerando a especificidade de cada disciplina.

Como recursos didáticos pedagógicos serão utilizados filmes, apostilas montadas pelos professores para cada disciplina, utilização de retro-projetor, data show, quadro verde e giz, uma pasta com livros para os professores indicados por cada disciplina para subsidiar a prática cotidiana do professor.

Avaliação dos Cursistas

Além de freqüentar e ser aprovado nas disciplinas, o aluno elegerá um tema para desenvolver o seu trabalho em forma de artigo (entre 10 e 15 páginas). O tema deverá contemplar os conteúdos elaborados durante o curso, envolvendo questões que tragam reflexões sobre práticas étnico-raciais na/da escola.

A avaliação terá como procedimento: presença de 80%, participação em sala de aula nas discussões e propostas de atividade pelos professores.

Trabalho final: elaboração de artigo

Para a elaboração do artigo, o aluno poderá contar com uma orientação individual, dada por professores das disciplinas, a ser desenvolvida em cada disciplina. Essa orientação se fará em função da escolha do tema a ser desenvolvido no artigo. Caberá, ainda, à Coordenação do Curso o acompanhamento do estudante durante a elaboração do artigo. A elaboração dele se dará após o cumprimento das aulas. O aluno deverá entregar o artigo até dois meses após a última disciplina.

Os artigos terão como referência, a prática do professor de sala de aula. Com os trabalhos dos alunos e professores, será feito um livro para distribuição nas escolas e bibliotecas públicas.

1.6.5.1 Conteúdo Programático

A modalidade da ação de Extensão Universitária é "Projeto", não necessitando do preenchimento deste item no formulário do SIEX.

1.6.6 Relação Ensino, Pesquisa e Extensão

Relação Pesquisa, Ensino e Extensão

Pensar o projeto de formação continuada de questões étnico-raciais em relação pesquisa, ensino e extensão diz respeito ao conjunto ainda muito recente de pesquisas esparsas que aos poucos vão se constituindo um arquivo de um dos aspectos culturais e identitários do povo brasileiro ou talvez da identidade afro-brasileira cuja proposta é relacionar os resultados de pesquisas de diversas áreas do conhecimento, sem que cada uma perca a sua especificidade, de forma que esse conjunto se faça presente na formação de novos professores do ensino superior e do ensino fundamental e médio.

É sabido que relacionar resultados de pesquisas recentes de forma imediata para produzir efeitos de sentidos não tem sido uma tarefa fácil para a academia, no entanto, um dos objetivos e funções sócias das pesquisas é que se torne um arquivo aberto e acessível a comunidade e que este arquivo, de acordo com suas demandas, circule e se constitua parte integrante do conhecimento e da formação humanística. Mesmo que o resultado da pesquisa percorra um trajeto lento e meio "tortuoso", a extensão é um espaço primoroso e o ensino é um espaço de formação, ou seja, o ensino só é produtivo se houver pesquisa e extensão.

1.6.7 Programação

A modalidade da ação de Extensão Universitária é "Projeto", não necessitando do preenchimento deste item no formulário do SIEX.

1.6.8 Avaliação

Pelo Público

Professores da rede pública do ensino fundamental e médio.

Pela Equipe

- Profa. Dr^a Maria José de Jesus Alves Cordeiro /UEMS
- Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues /NEAD/UEMS/UNICAMP
- Prof. Msc. Anáilton da Gama Souza /UEMS
- Prof^a Vânia Lucia Baptista Duarte / SED/MS
- Prof. Dr. Wedencley Alves Santana / UERJ/ convidado
- Prof^a Dr^a. Bartolina Ramalho Catanante / UEMS
- Prof. Dra. Alaíde Pereira Japecanca Aredes/ UEMS

1.6.9 Solicitação de Apoio

A modalidade da ação de Extensão Universitária é "Projeto", não necessitando do preenchimento deste item no formulário do SIEX.

1.6.10 Referências

BRASIL. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.

_____. Parecer CNE/CP 003/04. Brasília: MEC/CNE, 2003

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE 10/03/2004.

CARONE, Iray; Bento, Maria Aparecida Silva (Orgs.) Psicologia Social do Racismo. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASHMORE, Dicionários de Relações Étnicas e Raciais. São Paulo-SP: Summus, 2000.

CORDEIRO, Maria José de J. Alves. Negros e Indígenas Cotistas da Universidade Estadual de Mato

Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso. São Paulo, 2008. Tese de Doutorado defendida na PUC/SP em 14/05/2008.

D'ADESKY, Jacques. Racismo e Anti-Racismo No Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 1999.

MEC/SECAD. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília-DF: MEC/SECAD, 2006.

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo Crítico. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999. Cap.2: Multiculturalismo e crítica pós-moderna: por uma pedagogia de resistência e transformação, p.54-104.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo A Mestiçagem no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999. _____.(org). Estratégias e Políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: Estação Ciência/Edusp, 1996.

_____. (org). Superando o Racismo na Escola. Brasília: MEC- SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. O Negro no Brasil de Hoje. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para atender).

NOGUEIRA, Oracy. Tanto Preto Quanto Branco: Estudos de Relações Raciais. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1985.

POLIAKOV, Léon. O mito ariano. São Paulo: Ed. Perspectiva/Edusp, 1974.

TORRES, Carlos Alberto. Democracia, Educação e Multiculturalismo. Petrópolis: Vozes, 2001. Cap.5: Multiculturalismo, p.195-245.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa: Presença-Martins Fontes, 1974.

BRASIL. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília-DF: MEC/SECAD, 2006.

CERTEAU, M. de (1990). A invenção do cotidiano. 1. Artes de fazer. 7a. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michael. Microfísica do poder, 17a. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percurso bakhtinianos de construção ética através da estética. Campinas-SP, IEL-UNICAMP, 2001. mimeo.

GILROY, P. In: HENSKI, R. Vencendo na raça. In Revista Superinteressante. São Paulo, editora Abril, abril/ 2003. p. 50.

ORLANDI, E. P. Discurso e texto. Formulação e circulação dos sentidos. Campinas-SP: Pontes Editora, 2001.

PÊCHEUX, M. Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio. 3a ed. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____ et all. Papel da memória. In: Papel da memória. Campinas-SP: Pontes, 1999. pp. 49-57.

PESQUISA DE OPINIÃO NA INTERNET: Você é a favor da cota para negros nas universidades e em concursos públicos? Atualizado em? (falta restante das referências).

RAIMUNDO, D. In: CAPELAS, A. e ALENCAR, G. Direito ou privilégio? Revista do livro universitário. Ano III, no. 13, março/abril/2003. pp. 12-13.

RODRIGUES, M. L. Discurso e Silêncio: "14 de maio: o dia que ainda não terminou". In RODRIGUES, M. L. e ALVES, W.S. (orgs). Discurso e Sentido: questões em torno da mídia, do ensino e da história. São Carlos-SP: Claraluz Editora, 2007.

_____. Poder, Discurso e Silêncio. In AVE PALAVRA, Revista da de Letras da UNEMAT, ISSN: 1807-6130, no. 07, 2006, pp. 8-35.

_____. Questão das cotas: uma questão de identidade (afirmação e/ou negação). 2008, no prelo.

_____. Discurso, Memória e Poder na Irrupção do Debate sobre as Cotas. 2008, no prelo.

SANTOS, H. "Negro não é problema, é solução". In: Caros Amigos. Ano VI, no. 69, dezembro/2002/B. pp. 30-7.

_____. (b). Seu País / Questão Racial. Os dois Brasis. In: Carta Capital. Ano IX, no. 216, 20/11/2002/A. pp. 30-6.

SANTOS, J. R. Pela verdadeira democracia racial. In: Veredas. Revista de Cultura do Bando do Brasil. Ano 8, no. 85, janeiro/2003. pág. 41.

SOUZA, P. de. As enquêtes como discurso: um caso de acesso às palavras do racismo. In: INDURSKY, F. e FERREIRA, M. C. L. Os múltiplos territórios da análise do discurso. Porto Alegre-RS: Editora Sagra

Luzzatto, 1999. pp.250-7.

_____. A boa nova da memória anunciada: o discurso fundador da afirmação do negro no Brasil. In: ORLANDI, E. P. (org.). Discurso fundador. (a formação do país e a construção da identidade nacional). Campinas-SP: Pontes, 1993. pp.59-58.

CASHMORE, Dicionários de Relações Étnicas e Raciais. São Paulo-SP: Summus, 2000.

PETRUCCELLI, J. L. A Cor Denominada. Estudos sobre a Classificação Étnico-Racial. Rio de Janeiro-RJ: DP&A Editora, 2007.

PAIXÃO, M. Manifesto Anti-Racista. Idéias em prol de uma utopia chamada Brasil. Rio de Janeiro-RJ: DP&A Editora, 2006.

SANTOS, S. A. (org.). Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

AHMAD, Aijaz. Linhagens do Presente. São Paulo. Boitempo Editorial. 2002.

BAKHTIN, Michael. Estética da Criação Verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3 ed.. São Paulo. Martins Fontes, 2000.

_____. (VOLOCHINOV). Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo. Hucitec. 1999.

BESSELAAR, J. Van Den. Iniciação aos Estudos Históricos. São Paulo. Bertrand. DIFEL. 1986.

DUCROT, O. Provar e dizer: linguagem e lógica. São Paulo. Global Editora. 1981.

_____. O dizer e o dito. Campinas. Pontes. 1987.

FARACO, Carlos Alberto. Diálogos com Bakhtin. Curitiba. Editora da UFPR, 1999.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Trad. de Laura Fraga de A. Sampaio. 6 ed. São Paulo. Ed. Loyola. 2000.

_____. O que é um autor? Trad. Antonio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. 3 ed. Porto; VEJA. 1992.

GLENISSON, J. Introdução aos Estudos Históricos. 5 ed. São Paulo. EPU-EDUSP, 1990.

LE GOFF, J. Para um novo conceito de Idade Média: tempo, trabalho e cultura no ocidente. Lisboa. Editorial Estampa. 1986.

_____. História e Memória. 4 ed. Campinas. Ed. da UNICAMP. 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4 ed. Campinas. Pontes. 2001.

_____. Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos. Campinas. Pontes. 1999.

_____. Terra à vista: Discurso do Confronto: velho e novo mundo. São Paulo, Ed. da UNICAMP, Cortez Editora. 1990.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas. Ed. da UNICAMP. 1988.

_____. Ler o Arquivo Hoje. In: ORLANDI, E.P. (Org.). Gestos de Leitura: da História no Discurso. Campinas-SP. Ed. da UNICAMP, 1997.

_____. Discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas. Pontes. 1997.

_____. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre (org.). Papel da Memória. Campinas. Pontes. 1999.

CARBONI, F. e MAESTRI, M. A linguagem Escravizada: língua, história, poder e luta de classe. 2ª. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CASHMORE, Dicionários de Relações Étnicas e Raciais. São Paulo-SP: Summus, 2000.

PETRUCCELLI, J. L. A Cor Denominada. Estudos sobre a Classificação Étnico-Racial. Rio de Janeiro-RJ: DP&A Editora, 2007.

CERTEAU, M. de. Invenção do Cotidiano. 7ª ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2002.

GINSBURGO, C. Mitos, Emblemas, Sinais. Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MUSSALIN, F. e BENTES, A. C. Introdução à Lingüística. Domínios e Fronteiras. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. Introdução à Lingüística. Domínios e Fronteiras. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

_____. Introdução à Lingüística. Fundamentos Epistemológicos. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

PAIXÃO, M. Manifesto Anti-Racista. Idéias em prol de uma utopia chamada Brasil. Rio de Janeiro-RJ: DP&A Editora, 2006.

SANTOS, S. A. (org.). Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MEC/SECAD. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília-DF: MEC/SECAD, 2006.

ORLANDI, E. P. Discurso e texto. Formulação e circulação dos sentidos. Campinas-SP: Pontes Editora, 2001.

BRASIL. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.

Brasília – DF: 2003

_____. Parecer CNE/CP 003/04. Brasília: MEC/CNE, 2003

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE 10/03/2004.

_____. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília-DF: MEC/SECAD, 2006

FERREIRA, Ricardo Francklin. Afro Descendente: Identidade em construção. Rio de Janeiro - RJ: Pallas, 2000.

HERMANDEZ, Leila Leite. A África na sala de aula: visita á historia contemporânea. São Paulo-SP: Selo Negro, 2005.

MOURA, Clovis. História do negro brasileiro. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1992.

MUNANGA, Kabengele (org). Superando o Racismo na Escola. Brasília: MEC- SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. O Negro no Brasil de Hoje. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para atender).

ROCHA, Maria José e PANTOJA, Selma (orgs). Rompendo silêncios da África nos currículos da educação básica. Brasília: DP Comunicações Ltda, 2004.

SANTOS, S. A. (org.). Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

VALENTE, A. L. Ser Negro no Brasil Hoje. São Paulo: Moderna, 1987.

5 - Mídia e Racismo: trabalhando a diversidade na sala de aula

- Prof. Dr. Wedencley Alves Santana / UERJ/ convidado

- Área de Formação: Comunicação Social e Doutor em Lingüística

- Carga Horária: 30 h para cada pólo.

Ementa: cultura de mídia como conceito, linguagem e identidade, linguagem e política, identidade e mídia, diversidade cultural, comunicação e imagem, mídia em sala de aula.

Conteúdos: Cultura de Mídia – (05 h/a); Linguagem e comunicação de massa – (05 h/a); iversidade cultural e a imagem do negro na mídia – (05 h/a). Unidade prática (subtotal: 15 horas/aula): Produção de mídia para sala de aula – (10 h/a); Discussão de resultados – (05 h/a).

Metodologia: Unidade conceitual: exposição e discussão em sala dos textos sugeridos.

Unidade prática: oficina de produção de mídia educacional em grupos, e discussão sobre os resultados.

Referências Bibliográficas:

ALVES, Wedencley. A ocupação do Estado e a luta na mídia. Observatório da Imprensa. Endereço: <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod=428JDB006>

BELLONI, Maria Luiza. O que é mídia-educação. Col. Polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília-DF: MEC/SECAD, 2006.

CORACINI, Maria J. R. F. "Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo: Impacto das novas tecnologias da comunicação" in: MAGALHÃES, Izabel, Grigoletto, Marisa, Coracini, Maria José. (orgs.) Práticas Identitárias. Língua e discurso. São Carlos, SP: Claraluz, 2002.

KELNNER, Douglas. A cultura da Mídia. Estudos Culturais: Identidade e política entre o moderno e o

pós-moderno. Bauru, SP: Edusc, 2001.

KLEIMAN, Angela B. VIEIRA, Josenia A. "O impacto identitário das novas tecnologias da informação e comunicação (internet)" in: MAGALHÃES, Izabel, Grigoletto, Marisa, Coracini, Maria José. (orgs.) Práticas Identitárias. Língua e discurso. São Carlos, SP: Claraluz, 2002.

RODRIGUES, Marlon L. Poder, Discurso e Silêncio: 14 de maio: o dia que ainda não terminou. Revista Ave Palavra, Alto Araguaia-MT, v. 07

CASHMORE, Dicionários de Relações Étnicas e Raciais. São Paulo-SP: Summus, 2000.

PETRUCELLI, J. L. A Cor Denominada. Estudos sobre a Classificação Étnico-Racial. Rio de Janeiro-RJ: DP&A Editora, 2007.

PAIXÃO, M. Manifesto Anti-Racista. Idéias em prol de uma utopia chamada Brasil. Rio de Janeiro-RJ: DP&A Editora, 2006.

SANTOS, S. A. (org.). Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.

Brasília – DF: 2003

_____. Parecer CNE/CP 003/04. Brasília: MEC/CNE, 2003

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE 10/03/2004.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, temas transversais, Volume 10. Brasília: SEF, 2000.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Representação de temas transversais e ética. Brasília: SEF, 2000. Volume 08.

_____. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília-DF: MEC/SECAD, 2006

CARONE, Iray; Bento, Maria Aparecida Silva (Orgs.) Psicologia Social do Racismo. Petrópolis: Vozes, 2002.

D'ADESKY, Jacques. Racismo e Anti-Racismo No Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

FREITAG, Bárbara. O livro didático em questão. São Paulo: Cortez, 1997

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 1999.

MENEGASSI, R. J. A representação do negro no livro didático brasileiro de língua materna. Revista Espaço Acadêmico, n. 36, maio de 2004.

MENEGASSI, Renilson José e SOUZA, Neucimara Ferreira de. A visão do Negro no livro didático de português. Revista Espaço Acadêmico – nº 47 – Abril de 2005.

MUNANGA, Kabengele (org). Superando o Racismo na Escola. Brasília: MEC- SECAD, 2005.

REVISTA NOVA ESCOLA. O silêncio vai acabar, nº 120, março 1999, página 11.

SILVA, Ana Célia. A discriminação do negro no livro didático. Salvador: CED – Centro Editorial Didático e CEAO - Centro de Estudos Afro - Orientais, 1995

TORRES, Carlos Alberto. Democracia, Educação e Multiculturalismo. Petrópolis: Vozes, 2001. Cap.5: Multiculturalismo, p.195-245.

BRASIL. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.

Brasília – DF: 2003

_____. Parecer CNE/CP 003/04. Brasília: MEC/CNE, 2003

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE 10/03/2004.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 2000. Volume 10.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Representação de temas transversais e ética. Brasília:

MEC/SEF, 2000. Volume 08.

CROCHIK, José Leon. Preconceito: indivíduo e cultura. São Paulo: Robe, 1997.

DISCINI, Norma; TEIXEIRA, Lucia. Leitura do Mundo. São Paulo: Editora do Brasil, 1999

FREITAG, Bárbara. O livro Didático em questão. São Paulo: Cortez, 1997

MENEGASSI, R. J. A representação do negro no livro didático brasileiro de língua materna. Revista Espaço Acadêmico, n. 36, maio de 2004.

MENEGASSI, Renilson José e SOUZA, Neucimara Ferreira de. A visão do Negro no livro didático de português. Revista Espaço Acadêmico – nº 47 – Abril de 2005.

MUNANGA, Kabengele (org). Superando o Racismo na Escola. Brasília: MEC- SECAD, 2005.

REVISTA NOVA ESCOLA. O silêncio vai acabar, nº 120, março 1999, página 11.

SILVA, Ana Célia. A discriminação do negro no livro didático. Salvador: CED – Centro Editorial Didático e CEAO - Centro de Estudos Afro - Orientais, 1995

CASHMORE, Dicionários de Relações Étnicas e Raciais. São Paulo-SP: Summus, 2000.

PETRUCCELLI, J. L. A Cor Denominada. Estudos sobre a Classificação Étnico-Racial. Rio de Janeiro-RJ: DP&A Editora, 2007.

PAIXÃO, M. Manifesto Anti-Racista. Idéias em prol de uma utopia chamada Brasil. Rio de Janeiro-RJ: DP&A Editora, 2006.

SANTOS, S. A. (org.). Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MEC/SECAD. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília-DF: MEC/SECAD, 2006.

1.6.11 Observações

O cronograma proposto será iniciado após a liberação dos recursos, considerando que estamos em ano eleitoral e o governo federal por força da lei não pode realizar convênios antes do segundo turno das eleições. Assim, o cronograma deverá sofrer alterações.

1.7 Divulgação/Certificados

Meios de Divulgação:	Cartaz, Folder, Internet, Imprensa
Emissão de Certificados:	Participantes, Equipe de Execução
Qtde Estimada de Certificados para Participantes:	120
Qtde Estimada de Certificados para Equipe de Execução:	7
Menção Mínima:	MS
Frequência Mínima (%):	80

1.8 Outros Produtos Acadêmicos

Gera Produtos:	Sim
Produtos:	Artigo Livro
Descrição/Tiragem:	O trabalho final de cada turma em forma de monografia deverá resultar na publicação de um livro, considerando que são três turmas, a perspectiva é que resulte em três livros.

1.9 Anexos

Nome	Tipo
projeto_formacao_con	Projeto

2. Equipe de Execução

2.1 Membros da Equipe de Execução

Docentes da UEMS

Nome	Regime - Contrato	Instituição	CH Total	Funções
Alaíde Pereira Japecanga Aredes	-	UEMS	1350 hrs	Ministrante
Anailton de Souza Gama	40 horas	UEMS	900 hrs	Ministrante
Maria José de Jesus Alves Cordeiro	-	UEMS	1350 hrs	Vice-Coordenador, Ministrante
Marlon Leal Rodrigues	-	UEMS	1350 hrs	Coordenador, Ministrante

Discentes da UEMS

Nome	Curso	Instituição	Carga	Funções
Maria Francisca Valiente	Letras	UEMS	450 hrs	Voluntário

Técnico-administrativo da UEMS

Não existem Técnicos na sua atividade

Outros membros externos a UEMS

Nome	Instituição	Carga	Função
Wedencley Alves Santana	Universidade Salgado de Oliveira	1350 hrs	Ministrante

Coordenador:

Nome: Marlon Leal Rodrigues

Nº de Matrícula: 0008768601

CPF: 84289783791

Email: marlon@uems.br

Categoria: Professor Adjunto

Fone/Contato: (67) 3441-7562 / (67) 9218-7782

2.2 Cronograma de Atividades

Atividade: Coordenador e Ministrante.

Início: Out/2008

Duração:

15 Meses

Carga Horária: 90 Horas/Mês

Responsável: Marlon Leal Rodrigues (C.H. 90 horas/Mês)

Atividade: Ministrante.

Início: Out/2008 **Duração:** 15 Meses

Carga Horária: 90 Horas/Mês

Responsável: Wedencley Alves Santana (C.H. 90 horas/Mês)

Atividade: Ministrante e orientador de trabalhos final de curso.

Início: Out/2008 **Duração:** 15 Meses

Carga Horária: 60 Horas/Mês

Responsável: Anailton de Souza Gama (C.H. 60 horas/Mês)

Atividade: Ministrante e orientador de trabalhos final de curso.

Início: Out/2008 **Duração:** 15 Meses

Carga Horária: 90 Horas/Mês

Responsável: Alaíde Pereira Japecanga Aredes (C.H. 90 horas/Mês)

Atividade: Vice-Coordenadora e Ministrante.

Início: Out/2008 **Duração:** 15 Meses

Carga Horária: 90 Horas/Mês

Responsável: Maria José de Jesus Alves Cordeiro (C.H. 90 horas/Mês)

Atividade: Voluntária, apoio técnico.

Início: Out/2008 **Duração:** 15 Meses

Carga Horária: 30 Horas/Mês

Responsável: Maria Francisca Valiente (C.H. 30 horas/Mês)

Local _____, 26/09/2008

Marlon Leal Rodrigues
Coordenador(a) da Ação de Extensão



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, CULTURA E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS
DIVISÃO DE EXTENSÃO / DIVISÃO DE CULTURA E ASSUNTOS
COMUNITÁRIOS**

Parecer do Coordenador de Curso

Parecer do Gerente da Unidade

ANEXO F
Resolução/CD/FNDE N° 14, de 28 de abril de 2008



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO DELIBERATIVO

RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 14 DE 28 DE ABRIL DE 2008.

Estabelece critérios para a assistência financeira com o objetivo de fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada de professores de educação básica e a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO).

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

Constituição Federal – Art. 208 Art. 208, Art. 215, Art. 216, e Ato das Disposições Constitucionais Transitórias ADCT, Art. 68;
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 26 A;
Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000;
Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001;
Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003;
Lei nº 11.514, de 13 de agosto de 2007- LDO 2008.
Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003;
Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
Instrução Normativa STN nº 01, de 15 de janeiro de 1997 e alterações posteriores

O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE, no uso das atribuições legais que lhe são conferidas pelo art. 14, do Capítulo V, Seção IV, do Anexo I do Decreto nº 6.319, de 20 de dezembro de 2007 e pelos artigos 3º, 5º e 6º do Anexo da Resolução/CD/FNDE nº 31, de 30 de setembro de 2003, e

CONSIDERANDO a necessidade de promover ações supletivas e redistributivas para correção progressiva da exclusão social e das disparidades de acesso, de permanência e de garantia do padrão de qualidade do ensino no sistema educacional brasileiro;

CONSIDERANDO a necessidade de respeitar e de valorizar a diversidade étnico-racial, superar o racismo e a discriminação racial na escola;

CONSIDERANDO a necessidade de oferta de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica que atenda ao que dispõe a Lei nº 10.639/03, o Artigo 26-A da Lei nº 9.394/96, o Parecer CNE nº 03/04 e a Resolução 01/03, que estabelece as

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

CONSIDERANDO a necessidade de estabelecer critérios e parâmetros para habilitação e apresentação de projetos de formação e elaboração de material didático, visando assegurar meios para a implementação dos mesmos na configuração estabelecida no orçamento de 2008;

RESOLVE “AD REFERENDUM”:

Art. 1º Autorizar a assistência financeira às Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior visando fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e a distância, para professores de educação básica e graduandos de licenciatura e cursos de Pedagogia, assim como para a elaboração de material didático específico para uso na Educação Básica.

Art. 2º Os cursos de formação inicial e continuada, assim como os materiais didáticos objetos dessa Resolução, visam à implementação do Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e à promoção do estudo da História da África e Cultura Afro-brasileira com o objetivo de contribuir para a superação dos preconceitos e atitudes discriminatórias do racismo por meio da aplicação de práticas pedagógicas qualificadas nesses temas nas escolas de Educação Básica no Brasil.

§ 1º Somente as Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior dotadas de Núcleo de Estudo Afro-Brasileiros (NEAB) ou grupos correlatos poderão solicitar recursos para a formação inicial e continuada de professores e para a elaboração de material didático.

§ 2º Define-se NEAB ou grupo correlato, como núcleo de natureza acadêmica que desenvolva atividades explicitamente vinculadas aos estudos afro-brasileiros e africanos e à educação para as relações étnico-raciais, reconhecido institucionalmente por meio de instrumento legal validado por dirigente máximo da instituição.

Art. 3º Os proponentes definidos no parágrafo 1º do artigo 2º poderão submeter um único projeto que contemple apenas uma das ações conforme especificado no quadro abaixo:

PROGRAMA	AÇÕES	PROPONENTES	BENEFICIÁRIOS
UNIAFRO - Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior	1 - Formação Inicial e Continuada de Professores e graduandos em licenciatura e curso de pedagogia	Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior que tenham NEAB's ou grupo correlato.	Professores que atuam nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, da rede pública de ensino e graduandos em licenciatura e curso de pedagogia.
	2 - Elaboração de Material Didático	Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior que tenham NEAB's ou grupo correlato.	Alunos e professores da rede de ensino da educação básica.

Art. 4º A assistência financeira de que trata esta Resolução será processada mediante solicitação das Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior por meio de apresentação de projetos educacionais sob a forma de Planos de Trabalho, conforme o Manual de Assistência Financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Art. 5º As instituições federais deverão apresentar Plano de Trabalho Simplificado (PTS), instituído pela Resolução/CD/FNDE nº 19, de 13 de maio e 2005, incluindo o Anexo I (Projeto de ação de formação) e Anexo II (Projeto de elaboração de material didático) desta Resolução.

Art. 6º As instituições estaduais deverão apresentar Plano de Trabalho (PTA), instituído pela Resolução/CD/FNDE nº 8, de 24 de abril de 2007, incluindo o Anexo I (Projeto de ação de formação) e o Anexo II (Projeto de elaboração de material didático) desta Resolução, e alterações posteriores.

Parágrafo único - O repasse de recursos para as instituições estaduais será efetuado por meio de celebração de convênio, em parcela única, de acordo com o estabelecido na Instrução Normativa STN nº 01/1997.

Art. 7º Poderão ser apoiados:

- a) Projetos de formação inicial que contemplem ações acadêmicas para graduandos de licenciatura e de Pedagogia com a carga horária mínima de 30h;
- b) Projetos de curso de formação continuada para professores da rede de ensino de educação básica nas modalidades:
 - Extensão, com carga horária mínima de 60h;
 - Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180h;
 - Especialização, com carga horária de 360h.
- c) Projeto de elaboração de material didático específico para a rede de ensino da educação básica;

Parágrafo único - Os projetos de curso deverão ser aprovados por órgão competente da instituição para garantia de certificação.

Art. 8º Os projetos de formação inicial e continuada referidos no art. 7º deverão observar o disposto no Anexo I, no disposto no item 1.1 da Resolução CD/FNDE nº 08/2007 e, apresentar, obrigatoriamente:

- I – Dados pessoais, titulação, vínculo institucional e experiência docente do Coordenador do curso/ ação acadêmica, e do(s) professores participantes no projeto;
- II - Descrição detalhada do conteúdo do curso/ação acadêmica considerando o disposto no Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004;
- III – Descrição detalhada da metodologia e da avaliação a serem usadas em cada etapa ou módulo do curso/ação acadêmica;

Parágrafo único – Os conteúdos de ensino e a metodologia de ensino usada nos projetos deverão oportunizar aos estudantes a elaboração de intervenção didático-pedagógica na Educação Básica, nas temáticas.

Art. 9º Os projetos de elaboração de material didático específico para a rede de ensino da educação básica deverão observar o disposto no Anexo II, seguir as orientações do Parecer CNE/CP 3/2004, e descrever detalhadamente a forma e o conteúdo do material a ser produzido, indicando inclusive o(s) nível(eis) de ensino ao(s) qual(is) o material se aplica, visando o atendimento da rede nacional de educação básica.

§ 1º. A produção e distribuição do material didático referido no *caput* deste artigo ficarão a cargo do Ministério da Educação (MEC).

§ 2º Os direitos autorais relacionados aos materiais produzidos no âmbito desta Resolução pertencem ao Ministério da Educação (MEC). Após a aprovação da proposta o beneficiário deverá encaminhar à Coordenação-Geral de Diversidade, da Diretoria de Educação para a Diversidade da SECAD/MEC, a DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS, conforme o Anexo III desta Resolução.

§ 3º Os materiais didáticos produzidos no âmbito do programa regulamentado por essa Resolução serão disponibilizados no sítio do Ministério da Educação na Internet e endereço eletrônico www.dominipublico.gov.br.

I - CRITÉRIOS DE ANÁLISE E SELEÇÃO DE PROPOSTAS:

Art. 10. Somente serão objetos de análise as propostas que atendam ao disposto no Manual de Assistência Financeira do FNDE.

Art. 11 A seleção dos projetos será realizada por Comissão Técnica, a ser instituída pelo MEC, composta por especialistas em História e Cultura Afro-brasileira e da África, e em educação das relações étnico-raciais, da área de produção de material didático-pedagógico e currículo, e de um representante de cada uma das seguintes secretarias: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Art. 12 A seleção dos projetos de formação inicial e continuada a que se refere o art. 7º será baseada nos seguintes critérios e pontuação:

CRITÉRIO	ESPECIFICAÇÃO DE CONCEITOS	PONTUAÇÃO
1. Apresentação de diagnóstico da situação no contexto em que se insere o projeto (problematização).	Quando há análise <i>consistente</i> do contexto acadêmico/não-acadêmico em que se insere a proposta; com <i>contundente</i> diagnóstico da situação e, nesse cenário, apresentação consistente do que se deseja desenvolver.	4
	Quando há <i>boa</i> análise do contexto acadêmico/não-acadêmico em que se insere a proposta; com <i>breve</i> diagnóstico da situação e, nesse cenário, apresentação do que se deseja desenvolver.	3.
	Quando a análise do contexto acadêmico/não-acadêmico em que se insere a proposta é <i>incidental</i> e o diagnóstico da situação não é conclusivo no que se refere à importância do projeto proposto.	2
	Quando não há análise do contexto acadêmico/não-acadêmico em que se insere a proposta e/ou fraco diagnóstico da situação e apresentação superficial do que o projeto se propõe.	1
2. Impacto social/acadêmico no âmbito institucional e/ou do(s) curso(s) envolvidos (relevância do projeto em nível institucional)	Quando há clara e consistente indicação na proposta do potencial de impacto positivo do projeto em nível institucional.	4
	Quando há breve indicação na proposta do potencial de impacto positivo do projeto em nível institucional.	3.
	Quando o potencial de impacto positivo aparece de forma difusa no projeto.	2
	Quando não há qualquer indicação de possíveis impactos do projeto, revelando pouca ou quase nenhuma relevância em nível institucional.	1
3. Clareza dos objetivos propostos	Quando os objetivos são descritos com absoluta clareza.	4
	Quando os objetivos são descritos de forma relativamente clara.	3
	Quando os objetivos descritos com pouca clareza.	2
	Quando os objetivos são descritos sem nenhuma clareza.	1

4. Coerência da justificativa/objetivos do projeto com os objetivos do UNIAFRO	Quando há plena coerência entre as justificativas e os objetivos do projeto com os objetivos preconizados no UNIAFRO.	4
	Quando há boa coerência entre as justificativas e os objetivos do projeto com os objetivos preconizados no UNIAFRO	3
	Quando há pouca coerência entre as justificativas e os objetivos do projeto com os objetivos preconizados no UNIAFRO.	2
	Quando não há coerência entre as justificativas e os objetivos do projeto com os objetivos preconizados no UNIAFRO.	1
5. Coerência entre objetivos, justificativa e o(s) resultado(s) a serem alcançados	Quando há coerência plena e identificável entre justificativa, objetivo(s) e resultado(s) esperados.	4
	Quando há boa coerência entre justificativa, objetivo(s) e resultado(s) esperados.	3
	Quando há pouca coerência entre justificativa, objetivo(s) e resultado(s) esperados.	2
	Quando não há coerência entre justificativa, objetivo(s) e resultado(s) esperados.	1
6. Articulação /envolvimento institucional com o projeto	Quando há pleno comprometimento institucional com o projeto.	4
	Quando há indicação de comprometimento institucional com o projeto.	3
	Quando há eventual/indireto/não-proposital comprometimento da instituição.	2
	Quando não há envolvimento institucional identificável na proposta.	1
7. Equipe responsável pela execução do projeto.	Quando há identificação dos participantes e clara descrição de suas atribuições na execução dos trabalhos.	4
	Quando há identificação dos participantes e boa descrição de suas atribuições na execução dos trabalhos.	3
	Quando há identificação dos participantes e descrição ocasional/incidental de suas atribuições na execução dos trabalhos.	2
	Quando não há identificação dos participantes e/ou qualquer clareza de suas atribuições na execução dos trabalhos.	1
8. Estratégias de avaliação	Quando são apresentados mecanismos de avaliação muito bem definidos e que possam, se necessário, produzir efetivamente correções na direção da melhoria constante do desenvolvimento do projeto.	4
	Quando são apresentados mecanismos de avaliação não muito bem definidos, mas com algum potencial para produzir efetivamente correções na direção da melhoria constante do desenvolvimento do projeto, se necessário.	3
	Quando há apenas previsão de implantação mecanismo de avaliação com pouca/breve descrição de seu funcionamento.	2
	Quando não se tem qualquer referência a mecanismos de avaliação das ações previstas no projeto.	1
9. Conteúdos: Adequação com o Parecer CNE/CP 03/04	O conteúdo atende na totalidade (100%) ao disposto no Parecer.	4
	O conteúdo atende parcialmente (50%) ao disposto no Parecer.	3
	O conteúdo atende superficialmente (25%) ao disposto no Parecer.	2
	O conteúdo não atende ao disposto no Parecer.	1
10. Propostas pedagógicas: abordagem curricular interdisciplinar e/ou multidisciplinar;	A proposta pedagógica apresenta abordagem curricular interdisciplinar e/ou multidisciplinar.	3
	A proposta pedagógica não apresenta abordagem curricular interdisciplinar e/ou multidisciplinar.	1

11. Propostas de Disseminação: Estratégia de disseminação do curso para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.	A proposta contém estratégias de disseminação do curso para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.	3
Pontuação máxima:		42
Pontuação mínima para classificação:		28

Art. 13 A seleção dos projetos de elaboração de material didático será baseada no quadro a seguir:

CRITÉRIOS DE ANÁLISE E JULGAMENTO	PONTUAÇÃO MÁXIMA
Adequação à categoria para a qual se propõe (Art. 7º, c ou d)	20
Relevância da função educativa e didática	20
Viabilidade de utilização no cotidiano escolar	20
Criatividade nas estratégias de abordagem do tema.	20
Atualização das informações.	20
Consistência pedagógica das atividades complementares.	20
Pontuação Máxima	120
Pontuação Mínima Para Classificação	80

Art. 14 A presente Resolução prevê a aplicação de recursos financeiros, no valor total de R\$ 2.000.000,00 (dois milhões de reais), pelas Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior conforme as diretrizes previstas nesta Resolução.

§ 1º Os recursos para execução das atividades propostas no âmbito desta Resolução correrão a conta do Programa 1377 - Educação para Diversidade e Cidadania.

I – Por parte da SECAD, serão destinados R\$ 1.000.000,00, destinados à formalização de convênios com as Instituições Estaduais de Ensino Superior através da Ação 8741 – Desenvolvimento de Projetos Educacionais para Acesso e Permanência na Universidade de Estudantes de Baixa Renda e Grupos Socialmente Discriminados.

II – Por parte da SESu, serão destinados R\$ 1.000.000,00, destinados à descentralização de créditos para as Instituições Federais de Ensino Superior através da Ação 2C68 - Fomento à Inclusão Social e Étnico Racial Na Educação Superior.

§ 2º O valor das propostas para a oferta de cursos e material didático será de no mínimo R\$100.000,00 (cem mil reais) e no máximo R\$ 150.000,00 (cento e cinquenta mil reais).

§ 3º O prazo máximo de execução dos projetos, após recebimento de recursos é de 18 meses.

Art. 15. São competências das instituições participantes:

I – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD):

a) Coordenar o Programa e prestar assessoria técnica às Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior nas questões relativas à temática das relações étnico-raciais, para efeito de desenvolvimento das ações constantes desta Resolução;

b) Avaliar e aprovar o Plano de Trabalho Anual, em parceria com a SESu, emitindo parecer conclusivo acerca do mérito da proposição;

c) Monitorar a execução das ações financiadas e analisar os relatórios encaminhados pelos órgãos executores sobre a realização das ações, em parceria com a SESu.

II – Secretaria de Educação Superior (SESu):

a) Coordenar o Programa e prestar assessoria pedagógica nas ações de natureza acadêmica desenvolvidas pelas Instituições Federais de Ensino Superior para as ações constantes desta Resolução;

b) Avaliar e aprovar o Plano de Trabalho Anual, em parceria com a SECAD, emitindo parecer conclusivo acerca do mérito da proposição;

c) Monitorar a execução das ações financiadas e analisar os relatórios encaminhados pelos órgãos executores sobre a realização das ações, em parceria com a SECAD.

III - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE):

a) Receber e cadastrar os Planos de Trabalho Anuais e encaminhar à SECAD para seleção e avaliação da Comissão Técnica instituída para esse fim.

b) Efetuar os procedimentos para a celebração dos convênios.

c) Fiscalizar a execução e aplicação dos recursos financeiros transferidos.

d) Analisar a prestação de contas dos recursos financeiros transferidos.

IV – Compete às Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior:

a) Apresentar ao FNDE o Plano de Trabalho Anual e anexos que contemplem a educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana atendendo ao disposto no Parecer CNE/CP 3/2004.

b) Encaminhar relatórios técnicos a cada 120 dias e quando solicitado pela SECAD/SESu/MEC, durante a execução do projeto, além de um relatório final. Os relatórios deverão conter informações sobre a situação do projeto, as restrições de implementação e as execuções física e financeira.

c) Prestar contas da aplicação dos recursos ao FNDE.

d) Apresentar ao FNDE, concomitantemente com a entrega do projeto específico, a documentação de habilitação exigida na Resolução CD/FNDE nº 13/2008 – (somente para as Instituições Estaduais de Ensino Superior).

Art. 16 As entidades com projetos aprovados ficarão obrigadas a promover a atualização dos documentos referentes à habilitação que perderem a validade, nos termos da legislação vigente.

Art. 17 A celebração do convênio, objetivando a execução de projetos tecnicamente aprovados, fica condicionada à disponibilidade de recursos orçamentários e financeiros do FNDE, à adimplência e à habilitação da entidade proponente.

Art. 18 O projeto específico e os documentos de habilitação, de Instituições Estaduais e Federais de Ensino Superior referidos nesta Resolução deverão ser entregues na Coordenação de Habilitação para Projetos Educacionais - COHAP/FNDE, no seguinte endereço: Setor Bancário Sul – Quadra 02 – Bloco F – Edifício Áurea – Térreo – Sala 07 – Cep: 70070-929 Brasília – DF, podendo ser postados nas agências da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos – ECT, por meio de Aviso de Recebimento – AR; ou encaminhados via outra empresa de transporte de encomendas, com comprovante de entrega, até o prazo definido no art. 19 desta Resolução.

Art. 19 O cronograma de eventos é apresentado no quadro abaixo:

FASE	ATIVIDADE	PERÍODO
1	Recebimento de propostas	Até 30 dias após a publicação desta Resolução.
2	Divulgação dos resultados	Até 45 dias após o fim do prazo de recebimento das propostas.
3	Prazo final para apresentação de documentação ao FNDE	Até 15 dias após a data de publicação dos resultados

Art. 20 Os critérios e os procedimentos relativos à habilitação, cadastramento e enquadramento do plano de trabalho, contrapartida, celebração de convênio, alteração ou reformulação de metas, repasse, movimentação e divulgação dos recursos financeiros conveniados, reversão e devolução de valores, prestação de contas e tomada de contas especial, suspensão de inadimplência e denúncia serão regidos pelo Manual de Assistência Financeira do FNDE.

Art. 21 É vedada a utilização de nomes, símbolos ou imagens que caracterizem promoção pessoal de autoridades ou servidores públicos, nos termos do art. 37, § 1º da Constituição Federal.

Art. 22 As marcas do Governo Federal, utilizadas nas peças publicitárias deverão observar a forma estabelecida pelo órgão competente do Governo Federal (www.planalto.gov.br).

Art. 23 Os anexos desta Resolução estarão disponíveis no sítio WWW.fnde.gov.br.

Art. 24 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

FERNANDO HADDAD

ANEXO G

“Somos diferentes, somos iguais: uma abordagem educativa europeia para os Direitos Humanos”, artigo de Teresa Cunha e Inês Reis

Somos diferentes, somos iguais:

uma abordagem educativa europeia para os Direitos Humanos

Teresa Cunha e Inês Reis

Sendo que cada vez mais as sociedades humanas são atravessadas por relações sociais, culturais e económicas de uma crescente complexidade, a Educação necessita, não apenas de conhecer o Mundo, mas de fornecer instrumentos de interpretação, inclusão e participação. O diálogo conceptual e pedagógico entre diferentes experiências, conhecimentos e abordagens metodológicas amplifica, de forma significativa, os horizontes e os instrumentos educativos à disposição das pessoas e das sociedades para exercitar e inovar os actos educativos. É neste quadro que se integram as iniciativas de *Educação para os Direitos Humanos* (EDH) que temos vindo a realizar assumindo-as, simultaneamente, como um princípio/critério educativo e como ferramenta da densificação do conceito de Educação numa era de liofilização e de hegemonia do “pensamento único”.

Neste artigo é nosso objectivo apresentar e discutir a experiência de um conjunto de actividades de *Educação para os Direitos Humanos* realizadas no âmbito de uma parceria inter-institucional entre o “Conselho da Europa”¹, a “Escola Superior de Educação de Coimbra” (ESEC)² e a Organização Não-Governamental para o Desenvolvimento “Acção para a Justiça e Paz” (AJP)³.

Em primeiro lugar, apresentamos o contexto institucional e político no qual surge o *Programa Europeu de Educação para os Direitos Humanos* promovido pelo Conselho da Europa e no qual se ancoram as experiências realizadas.

¹ O Conselho da Europa é uma organização inter-governamental que reúne 46 países Europeus e cujas finalidades centrais são a coesão social Europeia e a promoção e a salvaguarda dos Direitos Humanos e da Cidadania Europeia. Para mais informações consultar a página: www.coe.int.

² A Escola Superior de Educação de Coimbra faz parte do Instituto Superior Politécnico de Coimbra sendo responsável pela formação de professoras/es do ensino básico e secundário. Em Portugal, o Ensino Superior divide-se em dois sistemas, o Universitário e o Politécnico. Para saber mais, consultar a página: www.esec.pt.

³ A Acção para a Justiça e Paz é uma ONG cuja finalidade principal é a criação de uma cultura de Paz. Desenvolve vários programas de formação, Educação Popular e Educação não-formal junto de variados públicos, nomeadamente mulheres. Pertence ao Movimento Internacional ‘Marcha Mundial das Mulheres’. Para saber mais consultar a página: www.ajpaz.org.pt.

Em segundo lugar, interessa-nos abordar e problematizar epistemologicamente a EDH. Esta reflexão retoma, necessariamente, alguns dos debates mais interessantes sobre questões como o conceito de Dignidade Humana e a sua irreduzibilidade a um só modelo. Procuramos uma visão profundamente marcada por uma interculturalidade de alta intensidade, crítica e disruptiva com o chamado pensamento único da universalidade do paradigma liberal dos Direitos Humanos.

Na terceira parte analisaremos a EDH como Educação ao Longo da Vida que toma a pessoa humana na sua globalidade e, por isso, se orienta por uma pedagogia, crítica, capacitadora e de longo prazo. Valorizando e utilizando os conhecimentos e as competências de cada pessoa ou de cada comunidade, promove projectos de formação de relevante significado pessoal e social. Neste sentido, a EDH implica uma abordagem epistemo-metodológica inclusiva e que privilegia a aprendizagem cooperativa, experiencial e intercultural.

Em último lugar, é nosso objectivo apresentar e discutir os objectivos e as pedagogias concretas que temos vindo a implementar e avaliar num processo de aprendizagens múltiplas e mútuas entre educadoras/es, professoras/es, estudantes, lideranças de organizações sociais e trabalhadoras/es sociais.

No eito de Paulo Freire, a EDH que promovemos e queremos discutir corresponde a processos de *humanização*, *democratização* das subjectividades e das relações inter-subjectivas e a intensificação de práticas democráticas estruturantes de uma cidadania participativa e ampla. Na verdade, a *dialogicidade* da pedagogia freiriana assenta na imbricação entre a educação e a transformação social e a possibilidade de “reconhecer” a(s) outra(s) pessoa(s) na sua inalienável dignidade e é essa extraordinária possibilidade que nos interessa compreender e aprofundar.

Educar para os Direitos Humanos é, assim, uma relação privilegiada entre ética, cultura e política que transforma a heterogeneidade cultural e cognitiva num potencial de transformação, de re-interpretação das realidades e numa busca permanente de alternativas negociadas, responsáveis e sustentáveis abrindo lugar a outros pensamentos e paradigmas educativos.

O Programá Europeu de Educação para os Direitos Humanos

A Direcção de Juventude do Conselho da Europa tem hoje uma reconhecida experiência e reputação no que diz respeito à inovação pedagógica no âmbito da Educação não-formal e no desenvolvimento editorial de materiais educativos que são concebidos para poderem ser usados em diversos contextos e por diferentes públicos⁴. O trabalho que tem vindo a desenvolver e a realizar ao longo das últimas três

⁴ Os materiais produzidos pela Direcção de Juventude do Conselho da Europa são Manuais e Kits Educativos, Revistas e Livros que são acessíveis em várias línguas e gratuitamente na seguinte página: www.coe.int/Compass.

décadas tem cinco âmbitos principais. Por um lado, a promoção da participação e formação políticas de educadoras/es, líderes juvenis e trabalhadoras/es sociais através da criação de sistemas de co-gestão política dos seus órgãos de direcção e decisão; a organização, lançamento e disseminação de campanhas Europeias como a “all different – all equal”⁵ contra a intolerância, o racismo e a xenofobia; em terceiro lugar, programas de formação de curta e longa duração, sessões de estudo, simpósios e fóruns; uma actividade editorial interessante e notável criando um *corpus* de conhecimento próprio acerca da Educação e Juventude; por último, a criação de sistemas de apoio e incentivo a iniciativas educativas locais. Todo este trabalho tem vindo a contribuir de forma decisiva para o reforço associativo de base, o aparecimento e desenvolvimento de projectos educativos não-formais com impacto nas comunidades locais em toda a Europa e para a redefinição do que significa “ser Europeu” na nossa época.

De entre os grupos e pessoas que têm participado, ao longo de todo este período, nos programas educativos da Direcção de Juventude do Conselho da Europa muitas e muitos desenvolvem projectos, mais ou menos específicos, na área dos Direitos Humanos. A década de 90 do século passado foi, para a Europa, um período significativo de mudanças e questionamentos de fundo e que pôs na agenda social e educativa das pessoas, grupos e organizações novas questões relacionadas com o político e com os Direitos Humanos. A conjuntura e a ausência de programas educativos direccionados para os problemas levantados pelos Direitos Humanos no emergente contexto Europeu conduziu o Conselho da Europa a promover um debate interno que veio a permitir a construção de respostas mais pertinentes e adequadas neste domínio. O 50º aniversário da *Convenção Europeia dos Direitos Humanos*⁶ no ano 2000 foi o momento considerado apropriado para lançar um programa educativo Europeu que colocou no centro do seu trabalho a questão da Dignidade e Direitos Humanos. Com a cooperação e patrocínio do “Fundo Europeu de Solidariedade para a Mobilidade da Juventude” e a “Fundação Europeia para a Juventude” foi lançado pelo Conselho da Europa o *Programa Europeu de Educação para os Direitos Humanos*. Os objectivos deste programa (concebido para ter a duração de três anos e que foi, depois, alargado para cinco) afirmavam ser essencial formar jovens de toda a Europa, de origem Europeia ou não, desenvolver metodologias inovadoras em EDH e problematizar e reflectir sobre a diversidade intrínseca das sociedades Europeias (GOMES, 2005).

Este programa desde o seu início procurou estabelecer parcerias que permitissem alargar o seu impacto e visibilidade, assim como ampliassem o seu campo de trabalho pedagógico e analítico. A equipa responsável tomou a decisão de privilegiar

⁵ Para conhecer mais sobre esta campanha consultar o site <http://alldifferent-allequal.info/>.

⁶ Este documento poder ser consultado em www.hri.org/docs/ECHR50.html

a parceria e o diálogo, por um lado, com os grupos e as organizações de juventude e o Fórum Europeu da Juventude; por outro lado, com os governos e autoridades locais de toda a Europa; por fim, estabelecer uma ponte com as agências especializadas das nações Unidas para a questão dos Direitos Humanos como o “Alto Comissariado para os Direitos Humanos”, a UNESCO⁷, a UNICEF⁸ ou ainda o UNIFEM⁹.

Tendo como público prioritário a juventude Europeia, este programa constituiu-se em volta da realização de vários tipos de actividades de âmbito Europeu abordando diferentes temas, como a violência contra as mulheres, o tráfico de seres humanos, a participação e a cidadania. Foram organizados Fóruns, Cursos de Formação, foi publicado o Manual “COMPASS – A Manual on Human Rights Education with Young People”, foi criado um Centro de Recursos Europeu de EDH e uma página web especializada. É interessante notar que a edição do Manual “COMPASS” teve um enorme êxito, estando traduzido em 17 línguas diferentes e tendo apoiado inúmeras iniciativas educativas, sendo hoje um material educativo de referência nesta área. Estas iniciativas de nível Europeu não cobriam, no entanto, a necessidade de formar mais pessoas nos seus contextos concretos. Sendo que uma das prioridades era que o programa pudesse ter impacto directo nas bases, foram mobilizados fundos financeiros para financiar cursos de formação de âmbito nacional ou regional que foram igualmente apoiados através de serviços de consultoria e monitorização com especialistas em Educação do Conselho da Europa. Finalmente, foi aberta uma linha de financiamento para projectos-piloto que se apresentassem com um carácter marcadamente inovador, com um claro potencial de impacto local e capazes de disseminar a EDH e os materiais produzidos pelo Conselho da Europa.

Durante a 7ª Conferência Europeia de Ministros da Juventude em 2005, a importância do trabalho desenvolvido pela Direcção de Juventude em parceria com a Direcção da Educação e a dos Direitos Humanos do Conselho da Europa foi posta em evidência. Em consequência, foi proposto que se preparasse uma recomendação para o Conselho de Ministros dos Estados-Membros sobre a *Educação para os Direitos Humanos* e a necessidade da sua continuidade e aprofundamento no sentido do fortalecimento da coesão social da Europa, a cooperação entre as várias instituições europeias e como instrumento de prevenção de violência. Esta proposta consubstancia o reconhecimento formal da importância do trabalho desenvolvido pelo Conselho na área da EDH nos últimos anos reafirmando que a importância da Educação para os Direitos Humanos deriva da convicção de que *ensinar os Direitos Humanos é um meio valioso para assegurar que os direitos são efectivamente protegidos* (Council of Europe – Committee of Ministers, 1978).

⁷ United Nations Educational, Scientific & Cultural Organization.

⁸ United Nations Children’s Fund.

⁹ United Nations Fund for Women.

Tendo como contexto institucional mais amplo a Década para os Direitos Humanos (1995-2004), o programa Mundial para os Direitos Humanos (2005-2007) das Nações Unidas, o mandato claro do Comissário para os Direitos Humanos do Conselho da Europa no que concerne à promoção da educação e à sensibilização para os Direitos Humanos em todos os Estados-Membros, a Direcção de Juventude do Conselho apoiou-se na Recomendação do Comité de Ministros (Council of Europe – Committee of Ministers, 1985), na Recomendação da Assembleia Parlamentar 1346 (Parliamentary Assembly, 1997) e na Recomendação sobre a promoção e reconhecimento da educação não-formal (Council of Europe – Committee of Ministers, 2003) para dar continuidade à experiência desenvolvida pelo *Programa Europeu de Educação para os Direitos Humanos*.

Para além deste quadro de trabalho de carácter institucional é certo que na Europa alguns acontecimentos agudizaram a percepção e o debate sobre os Direitos Humanos. À medida que a Europa se confronta com problemas novos para os quais a ideia normativa universal dos Direitos Humanos parece ser uma resposta concretamente incapaz e inadequada, a urgência de actuar pela Educação parece ganhar novo fôlego. A democracia liberal representativa estendeu-se a uma esmagadora maioria dos países Europeus nos últimos 15 anos tendo sido um dos critérios fundamentais para a inclusão destes Estados nas duas organizações internacionais mais importantes da Europa: o Conselho da Europa e a União Europeia. Este facto trouxe consequências que ainda estão por avaliar completamente no que diz respeito à criação de novas relações internacionais e inter-governamentais, a emergência de novas culturas de relacionamento político, a clarificação das potencialidades e das dificuldades do chamado “Modelo Social Europeu” que pretendia conjugar harmoniosa e virtuosamente a coesão social, a justiça social para todas/os com um desenvolvimento económico sustentável e competitivo.

Contudo, a guerra e os conflitos nos Balcãs e na Chechénia, as novas correntes migratórias dentro da própria Europa que empurraram muitas populações do Leste Europeu para o centro, criando novas paisagens humanas e forjando novas relações sociais, as migrações que provêm fora da Europa e que a obrigam a problematizar o seu papel no mundo e as suas visões mais canónicas de Dignidade e Direitos Humanos, a crescente instabilidade e conflitualidade na bacia do Mediterrâneo, da qual a Europa também faz parte e com a qual se relaciona problemáticamente e com preconceitos, a globalização neo-liberal e a crise do Estado Social Europeu que vulnerabilizou e levou à pobreza milhões de pessoas, os crescentes fundamentalismos religiosos de índole cristã ou muçulmana, o aumento de novos tipos de violência como aquela que a França experimentou em 2005, a emergência de uma globalização dos movimentos sociais, a participação da Europa na guerra contra o Iraque, são, entre outros, factos que ajudam a entender esta preocupação com a *Educação para os Direitos Humanos*, assim como podem contribuir para a sua problematização e crítica.

Após a participação como especialistas no “Forum on Human Rights Education” e em várias iniciativas Europeias de Formação, algumas pessoas ligadas à ESEC

e à AJP decidiram constituir-se em equipa e apresentar as suas próprias candidaturas de projectos-piloto para a realização de Formação em EDH ao nível Nacional e Ibérico. Até este momento, esta equipa já realizou cinco Cursos, tendo participado nestes mais de 120 jovens professoras/es, educadoras/es e trabalhadoras/es sociais. É pois todo este contexto, que abriu caminho para a emergência das iniciativas desta equipa de formação, que pretende também produzir a sua própria crítica interpretativa acerca da ideia de Europa, da Dignidade Humana, Direitos Humanos e Educação.

As racionalidades de uma Educação Crítica para os Direitos Humanos.

Quando Boaventura de Sousa Santos¹⁰ faz a crítica da *razão metonímica* (2002, p. 241-253), alerta-nos para o facto de que a razão ocidental saída do Iluminismo europeu toma como totalidade o que são apenas partes, ou seja, aquilo que a razão ocidental vê e compreende é apenas uma parte da diversidade, potencialmente infinita, dos conhecimentos e das racionalidades existentes no mundo. Esta razão, ainda segundo o mesmo autor, é simultaneamente indolente e arrogante. Indolente, porque repousa na presunção de que é uma totalidade e como tal não necessita de se manter curiosa e em busca de novos paradigmas ou outras racionalidades; arrogante, porque se auto-classifica de *universal*, despromovendo todos os outros conhecimentos a resíduos não-científicos, parciais e incompletos.

É interessante ainda referir as reflexões teóricas sobre justiça cognitiva de Paula Meneses, que afirma que a capacidade da ciência moderna de *localizar* os conhecimentos que não são produzidos no seu seio, separa a acção dos seus autores, vulnerabiliza, torna frágil e invisibiliza o resto do mundo epistemológico (SANTOS; MENESES; NUNES, 2004). Podemos dizer, com base neste quadro analítico, que a modernidade criou formas de poder dizer e limitou os objectos do conhecimento ao que podia ser dito e sancionado pelo seu *olho normalizador*. À pretensão de universalidade chamam Santos, Meneses e Nunes (2004, p. 19-101) a *epistemologia da cegueira*, designando assim aquela que exclui, ignora e silencia todos os outros conhecimentos e racionalidades. Opõem-lhe a *epistemologia da visão* como sendo aquela que postula que os conhecimentos presentes no mundo são potencialmente infinitos e, como tal, é necessário colocá-los em relação e estabelecer entre eles uma hermenêutica diatópica¹¹.

É com base neste quadro analítico-teórico que procuramos discutir a EDH como um desafio em termos epistemológicos e metodológicos que nos possa conduzir à inovação educativa com base numa ética responsabilmente plural.

¹⁰ Na linha de outros pensadores críticos, dos quais se destacam Enrique Dussel e Valter Migñolo.

¹¹ A hermenêutica diatópica é um conceito central na abordagem de Santos (2002, p. 262) que invoca a incompletude constitutiva de todas as configurações culturais, tal como os seus modos de conhecimento.

Ao definirmos a EDH como um pluriverso constituído por

todas as actividades educativas (formais e não-formais) que visam a promoção da igualdade e Dignidade Humanas, a aprendizagem intercultural e respeitadora das diferenças, a participação e a capacitação cidadã das minorias, a paridade entre mulheres e homens, a construção de uma sociedade e cultura justas e pacíficas, bem como a criação de um ambiente saudável capaz de gerar e alimentar a vida,

estamos a fazer emergir e a desenvolver cinco tipos de racionalidade que estão em condições de se constituírem como o fundamento de uma EDH que inaugura um entendimento novo sobre a Educação e a Dignidade Humana.

As dinâmicas criadas e alimentadas pelo convívio dialógico de diferentes racionalidades são a condição de possibilidade para se enfrentar a complexidade e a diversidade do mundo contemporâneo. Ao mesmo tempo, elas procuram soluções situadas e relevantes para os desafios colocados na vida das pessoas e das comunidades humanas no sentido de aumentarem a sua capacidade de escolha, o seu acesso aos direitos e ao bem-estar, ao desabrochamento pessoal e social e à ampliação da sua ética de responsabilidade num mundo frágil e interdependente¹².

Racionalidade cosmopolita

Em primeiro lugar, é necessário a este conceito de EDH o exercício de uma “racionalidade cosmopolita” (DUSSEL, 2000; SANTOS, 2002; PUREZA, 2003), ou seja, aquela que reconhece e aprecia a diversidade e que, para além disso, a considera constitutiva de uma visão de Dignidade Humana responsável e por isso é, profundamente não-racista.

Estamos certas de que todas as culturas possuem visões de Dignidade Humana que podem ser, ou não, consonantes com aquelas que têm vindo a ser formalizadas pelos normativos internacionais nas últimas décadas. Efectivamente, esta “racionalidade cosmopolita” não defende a indiferença perante a diversidade cultural. Pelo contrário, ela intensifica a atenção epistemológica no sentido de reconhecer a presença de pluriversos, ou seja, constelações culturais diferentes, e resgatar de cada um desses pluriversos o que pode ser mobilizado para ampliar e enriquecer a noção de Dignidade Humana. Por exemplo, enquanto que a noção hegemónica de Direitos Humanos se funda na noção de pessoa humana individual única e livre, as culturas ameríndias alertam-nos para a necessidade de ver a pessoa humana individual situada e interdependente de uma comunidade que, por sua vez, se sustenta numa matriz que inclui outras criaturas. Neste sentido, a natureza não é vista como um mero

¹² Como é de notar, utilizamos em grande parte o conceito de Desenvolvimento Humano que tem vindo a ser teorizado e aplicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Ver a este propósito, UNDP (2005). No entanto, acrescentamos a este conceito a ideia de eticidade responsável inerente à condição e possibilidade de emancipação de todos os seres humanos.

recurso, mas como uma parte fundamental da noção de Dignidade Humana (SANTOS, 1999).

A “racionalidade cosmopolita”, ao identificar um silêncio na norma com a qual trabalhamos, permite-nos aplicar uma hermenêutica crítica sobre a pretensa universalidade da primordialidade da individualidade e amplificar, deste modo, o nosso ideário conceptual de Dignidade Humana. Utilizando as palavras de Boaventura de Sousa Santos, a “racionalidade cosmopolita” é aquela que não desperdiça pessoas, conhecimentos nem experiências (2002) e, por isso, aumenta e densifica as possibilidades de a Humanidade se encontrar e encontrar respostas adequadas e harmoniosas para que todas as pessoas e comunidades tenham o seu lugar no nosso Mundo.

Racionalidade cidadã

Em segundo lugar, este conceito de EDH implica uma “racionalidade cidadã” (FREIRE, 1975; SHIRIN, 1996; ORUKA, 1997), ou seja, aquela que vincula a actividade educativa ao aumento efectivo da emancipação, seja esta individual ou colectiva. Paulo Freire já nos havia alertado desde os anos 70 do século passado para o facto de que a acção educativa e o pensamento educativo devem ser actos de “conscientização”, isto é, de uma articulação forte e indispensável entre o pensamento e a acção. Ele acrescenta que esta acção deve ser transformadora porque deve criar as condições para que a dialogicidade entre actores e actrizes sociais aconteça e com ela as relações de opressão se tornem visíveis, se transformem e desapareçam.

Não existe cidadania sob qualquer tipo de opressão porque esta impede que a pessoa e/ou a comunidade possam exercer plenamente o poder da escolha e da mudança. Tanto Paulo Freire como Henry Odera Oruka, entre muitas/os outras/os autoras/es, oferecem-nos a possibilidade de pensar a EDH como um *continuum* virtuoso entre pensamento e acção como instrumento de libertação, justiça, inclusão e, através de tudo isto, de construção de uma cidadania efectiva. A “racionalidade cidadã” permite-nos criar, no âmbito da EDH, as atmosferas educativas necessárias para que cada pessoa/comunidade reforce os seus sentidos de pertença, de identidade e de responsabilidade através do seu pensamento e do carácter performativo da acção educativa. A “racionalidade cidadã” desenvolve uma noção de educação capaz de reorganizar a vida de uma comunidade na qual cada pessoa, sem prescindir da sua especificidade, encontra o seu lugar e se sinta interessada em participar no destino e bem comuns. Sem desligar o pensamento da acção e ligando um e outra à transformação concreta das condições de vida das pessoas, a “racionalidade cidadã” não reduz a cidadania à relação frágil e por vezes mutuamente desresponsabilizante da pessoa com um ou mais Estados. Pelo contrário, aumenta o *campus* de acção, resistência e de construção de alternativas. A cidadania passa a ser entendida como uma relação

recíproca e plural de responsabilização na qual o Estado e cada pessoa/comunidade têm um papel a desempenhar.

Racionalidade ecológica

Em terceiro lugar, a EDH requer uma “racionalidade ecológica”, no sentido de não separar a comunidade humana da sua matriz de sustentação que é a Terra e as criaturas que a povoam (BOFF, 1999; MIES; SHIVA, 1993).

Como dissemos atrás, a Dignidade Humana é um conceito que só adquire sentido situado no espaço e no tempo. Seria impossível entendermo-nos sem o contexto em que radica a nossa história, o nosso entendimento do mundo, os nossos conhecimentos e as nossas tecnologias de convivência. Ao falarmos de contexto, não podemos alienar à invisibilidade o conjunto complexo de seres e criaturas não-humanas que fazem parte dele e que estão em permanente contacto e interação connosco. Ao reduzir a natureza a um mero recurso explorável e controlável (STENGERS, 1997; SANTOS, 1999), abriu-se o caminho à ideia da possibilidade de exploração e dominação e, no limite, ao desaparecimento. É deste modo que a natureza passou a constituir-se como uma exterioridade sobre a qual a Humanidade poderia agir sem limites. Hoje, a nossa experiência empírica e a reflexão crítica mostram-nos com clareza que a natureza está longe de estar entendida e dominada pela razão científica moderna e que a sua exploração enquanto mera matéria-prima nos tem conduzido ao esgotamento de recursos essenciais à vida humana, como por exemplo a água potável, o ar limpo e a biodiversidade.

É neste sentido que procuramos densificar o conceito de *Direitos Humanos* e de *Dignidade Humana* através de uma “racionalidade ecológica” que religue o humano e a natureza, não numa relação mística, mas numa de cuidado e atenção epistemológica. Esta racionalidade não procura apenas a preservação ou a conservação da natureza, mas a transformação de um paradigma de exploração ilimitada para um paradigma de cooperação e cuidado (BOFF, 1999, p. 27)¹³. A “racionalidade ecológica”, no âmbito da EDH, procura re-estabelecer como um dos seus fundamentos as ideias de interdependência e de respeito entre o social e o natural. Ao educar para a Dignidade Humana através de uma “racionalidade ecológica” está-se, com certeza, a aumentar as possibilidades de vida e de reorganização subjectiva e societal que permitam manter uma relação de harmonia entre as pessoas humanas e as demais criaturas do mundo. É também esta “racionalidade ecológica” que abre caminho a um conceito de desenvolvimento que não se baseie na mera apropriação dos recursos da Terra, mas na sua utilização partilhada e sustentada.

¹³ É interessante notar como Leonardo Boff aborda esta tarefa: “Ethos” em seu sentido originário grego significa a toca do animal ou casa humana, vale dizer, aquela porção do mundo que reservamos para organizar, cuidar e fazer nosso habitat. Temos que reconstruir a casa comum – a Terra – para que nela todos [as] possam caber. (1999, p. 27).

Racionalidade não-sexista

O conceito de EDH assenta ainda no desenvolvimento de uma “racionalidade não-sexista”, ou seja aquela que não exclui em ordem do sexo e do género¹⁴, mas que reclama para si todas as aprendizagens sociais úteis à vida (REARDON, 1985; MOHANTY, 1991; RUDDIK, 1995; MIES & SHIVA, 1993). Os estudos feministas têm vindo a demonstrar que as sociedades têm produzido ao longo de milénios de História sistemas de discriminação com base no sexo. O sexismo é pois um sistema de relações de poder desiguais e hierárquicas, baseadas no controlo do género masculino sobre o género feminino. *Naturalizando* profundamente a inferioridade socialmente construída e atribuída às mulheres¹⁵, através de um substantivo feminino aprisionado entre os muros apertados de um papel social subalterno, o sexismo conta contudo com as mulheres para se reproduzir e reproduzir todas as suas discriminações. Nas palavras de Maria de Lourdes Pintasilgo, o sexismo não

concede a igualdade entre as pessoas [e] não se institucionaliza sem conceder ao sexo discriminado um certo número de pseudo privilégios tendentes a camuflar a injustiça. (PINTASILGO, 1981, p. 22)

Uma Educação para os Direitos Humanos tem que postular uma Dignidade Humana que realize todas as pessoas e promova relações de paridade entre os sexos como garantia de respeito por todas e todos na resolução dos problemas humanos. Neste sentido, a EDH que desenvolve uma “racionalidade não-sexista” está em condições de se tornar num instrumento privilegiado de transformação e emancipação alterando as relações desiguais de poder através da democratização das subjectividades, da desconstrução da naturalização dos géneros e da experimentação de novos espaços e modos de cidadania fundados na ideia de que a Humanidade é, inalienavelmente, constituída por mulheres e por homens. A Dignidade Humana que defendemos é também a recusa dos danos provocados pelo sexismo, seja na esfera privada, seja na esfera pública, tanto na linguagem como na educação. A igualdade entre mulheres e homens não procura a indiferenciação mas, pelo contrário, a assumpção de que as diferenças não devem descaracterizar ou subalternizar.

e) *Racionalidade pacífica.*

Por fim, parece-nos que o conceito de EDH e de Dignidade Humana com o qual trabalhamos implica uma “racionalidade pacífica”, ou seja, uma racionalidade que não

¹⁴ Nem sempre o sexo biológico coincide com a construção social dos atributos que lhe correspondem e é por isso que se fala de relações de género como sendo aquelas resultantes das construções sociais que determinam os papéis, características de um determinado sexo. Simone de Beauvoir foi uma das principais conceptualizadoras do conceito de género (BEAUVOIR, 1975, p. 11; 67).

¹⁵ Ou de todos os seres humanos que não cumpram o papel social atribuído ao género masculino. Assim, o sexismo não é apenas ginofóbico, mas também discriminatório de todos os seres vulneráveis, como crianças, pessoas idosas, pessoas com diferentes incapacidades, estilos de vida ou opções sexuais, independentemente de terem nascido mulheres ou homens.

assenta na polarização, mas na construção de relações mutuamente capacitadoras. Como nos chama a atenção Johan Galtung, não há culturas intrinsecamente violentas ou totalmente violentas, mas sim aspectos delas que são violentos, e é para esses aspectos que devemos voltar a nossa reflexão e acção educativa para os deslegitimar e transformar positivamente (GALTUNG, 1996). A fenomenologia comunicativa permite-nos pensar que as pessoas são mais aptas e mais competentes para a paz do que para a violência (GUZMÁN, 2001, p. 17) o que nos conduz a afirmar que uma “racionalidade pacífica” é aquela que nos permite descobrir com maior rigor e eficácia os modos de resolução pacífica dos conflitos existentes em cada cultura e aumentar, desse modo, o nosso acervo cultural e material de relações justas e não-violentas. Esta “racionalidade pacífica” preconiza e privilegia a pluralidade (não a fragmentação) de sentidos e sujeitos; a distanciação entre sujeito e objecto do conhecimento perde a sua hegemonia para denunciar o carácter eminentemente articulado de quem pensa-fala-age. Por fim, esta “racionalidade pacífica” sublinha a interdependência dos conceitos e das práticas fundando uma epistemologia da Dignidade Humana assente numa ética plural e complexa disruptiva relativamente a cosmologias ou sistemas de pensamento autoritários e pessimistas acerca da pessoa humana.

Inspirando-nos nas ideias de Mahatma Gandhi¹⁶ defendemos que só a presença de uma “racionalidade pacífica” no contexto da EDH pode fazer emergir um aumento da consciência social sobre o que tem que ser mudado, operacionalizando comportamentos e atitudes de tolerância à ambiguidade, de negociação, honra, verdade e respeito integral por cada pessoa, comunidade e criatura.

Procurámos analisar a partir da crítica da razão indolente que em cima se apresentou um conjunto de propostas teóricas que, por um lado, procuram compreender analiticamente os desafios colocados hoje pela EDH e, por outro, lançam bases epistemológicas para a inovação e a emergência de *outras* práticas educativas que se baseiam na densificação dos conceitos de *Dignidade Humana* e *Democracia*.

A Educação formal e não-formal e a Educação para os Direitos Humanos

Do nosso ponto de vista, seguindo o pensamento de Paulo Freire, a Educação que procuramos desenvolver e que queremos discutir corresponde a processos de *humanização*, de *democratização* das subjectividades e das relações inter-subjectivas e a intensificação de práticas democráticas estruturantes de uma cidadania

¹⁶ Neste contexto, há dois conceitos centrais para M. Gandhi: *satyagraha* e *ahimsa*. O primeiro tem a sua raiz etimológica na palavra *hindisatya*, que quer dizer verdade e que deriva de uma mais antiga *sat*, que quer dizer ser. No entanto, o significado que lhe é atribuído por Gandhi é verdade-força e resistência não-violenta (GANDHI; STROHMEIER, 1999, p. 50). O segundo, tem a sua origem em *himsa*, que quer dizer violência, ao qual se acrescenta a sua negação, *a*, sendo *ahimsa* a não-violência (GANDHI; STROHMEIER, 1999, p. 77).

participativa e ampla. Na verdade, a *dialogicidade* da pedagogia freiriana assenta na imbricação entre a educação e a transformação social e a possibilidade de “reconhecer” a(s) outra(s) pessoa(s) na sua inalienável dignidade. Esta é a sua extraordinária possibilidade que nos interessa compreender e aprofundar.

Educar é, assim, uma relação privilegiada entre ética, cultura e política que transforma a heterogeneidade cultural e cognitiva num potencial de transformação, de re-interpretação das realidades e numa busca permanente de alternativas negociadas, responsáveis e sustentáveis abrindo lugar a outros pensamentos e paradigmas educativos.

Partimos da assumpção de que a Educação se alicerça em cinco fundamentos.

a) O primeiro consiste em entender e perspectivar *a Educação como acção para o desenvolvimento humano e para a formação das pessoas enquanto sujeitas/os*.

A finalidade maior da acção educativa é ajudar no desenvolvimento mais pleno dos seres humanos, na sua humanização e na sua inserção crítica na dinâmica da sociedade de que fazem parte. Ver a educação como *formação humana* implica que nos ocupemos com questões fundamentais da Pedagogia, como sejam: – Como formar o ser humano mais pleno? – Como ajudar a formar novas/os sujeitas/os sociais? – Que dimensões devem ser incluídas no projecto de educação destas pessoas? – De que aprendizagens específicas necessitam as/os educandas/os, as pessoas, os grupos que participam nas formações propostas?

b) O segundo implica que a/o educador/a assuma a necessidade de *compreender e de trabalhar as matrizes básicas da formação das/os sujeitas/os em processo formador*.

Os sujeitos humanizam-se ou desumanizam-se sob condições materiais e sob relações sociais bem determinadas. É nos mesmos processos em que se produz a nossa existência que também nos produzimos como seres humanos. É por isso que um/uma educador/a precisa de compreender como cada uma das pessoas e dos grupos com quem trabalha se vem *formando* (ou *deformando*) através das suas relações de pertença, de convivialidade, de trabalho, da sua cultura, da violência e do modo como resiste a situações de opressão, de miséria, de dominação, e das lutas e dos movimentos sociais em que participa.

c) O terceiro fundamento em que apoiamos o nosso conceito de Educação é a necessidade de *provocar o debate sobre a própria Educação entre as diversas pessoas participantes nos processos formadores*.

Nem todas as pessoas compreenderam já que podem interferir no percurso da sua Educação. Ser educador/a é ajudar a colocar as questões da Educação na agenda de cada uma das pessoas, dos grupos, das comunidades, dos

movimentos sociais e de outras organizações. Discutir o direito à Educação, mas também o modo de construir uma pedagogia que forme e cultive identidades, auto-estima, valores, memória, saberes; que trabalhe com os processos educativos de continuidade, mas também de ruptura cultural; de enraizamento e de projecto; de olhar para o passado, mas construindo novas possibilidades de futuro.

- d) Um quarto fundamento é o entendimento de que a Educação também é cultivo, é intencionalidade, é acompanhamento, é persistência, é *aprender e ajudar no cultivo da pedagogia do cuidado com a/da Terra*.

Ver a Terra como sendo de todas e todos e que todas/os podem beneficiar dela é reeducar-se e educar as pessoas em processo formador na sabedoria de se verem como guardiãs desta matriz essencial. Saber respeitar todas as criaturas, cuidar da Terra, cuidar da água, lutar pela soberania alimentar é também cuidar dos seres humanos. Aprender a tratar as sementes como *Património da Humanidade*, porque são de todas e de todos, e os conhecimentos e as tecnologias a elas associadas como *Matrimónio da Humanidade* porque nos ligam e nos sustentam, são pedagogias estruturantes para as respostas que devemos construir colectivamente nos dias de hoje.

- e) O quinto fundamento é *deixar-se educar pelas/os outras/os e pelo processo de Educação*.

Participar dos processos de humanização, identificar-se com projectos utópicos enquanto *inéditos viáveis* (FREIRE, 1975, p. 135) é um desafio de nos fazermos pessoas construindo-nos nas nossas práticas que requerem um devir e sentidos cada vez mais enraizados num outro futuro porque aquele que nos é anunciado não serve a nossa mais ampla humanidade. Ser exemplo dos valores que emergem de práticas de convivialidade e de resistência, solidariedade, espírito de cooperação e persistência fazem parte da ideia de aprender a aprender. Segundo as palavras de Roseli Salette Caldart (2002, p. 133), *é preciso sempre aprender a ser educadora/or; é preciso jamais deixar de ser educanda/o*.

É a partir destes pressupostos que pensamos a Educação, formal e não-formal, como o conjunto de acções educativas pensadas com a finalidade de desenvolver pessoal e socialmente as/os sujeitos, através da intervenção sobre as suas

¹⁷ Embora marginal ao tema deste artigo assinalamos a necessidade de referir que é necessário fazer um trabalho de desocultação das raízes daquilo que hoje designamos de Educação não-formal e que parecem beber do ideário rousseauiano, das propostas pedagógicas do movimento da Escola Nova (Dewey, Claparède, Ferrière, Cousinet, Montessori, Decroly, Freinet...) e da pedagogia institucional (Rogers, Lobrot...) surgidas num contexto de renovação da educação formal como alternativas epistemo-metodológicas à pedagogia tradicional. Em trabalhos posteriores, planeamos abordar esta temática.

competências e respectivos processos de desenvolvimento em contextos variados. Deste modo, justifica-se que o nosso entendimento de Educação configure uma perspectiva de *aprendizagem ao longo da vida* como sendo um processo alargado às várias esferas da vida de cada pessoa. A UNESCO afirma que a Educação deve sublinhar a *experiência vivida no quotidiano* e ainda que *a educação durante toda a vida é o produto de uma dialéctica de várias dimensões* (DELORS, 1996, p. 92).

Eis o marco teórico do qual temos vindo a defender o interesse e a necessidade de fazer inter-agir de forma articulada a Educação formal e a não-formal. Colocar instituições e organizações diversas em diálogo, estudar e experimentar cooperativamente, encontrar e construir espaços e atmosferas educativas múltiplas que permitam aprendizagens cognitivas e também experienciais acerca da Dignidade Humana tem sido uma tarefa central na nossa reflexão. Para tal, temos vindo a aprofundar e a estabelecer algumas bases conceptuais da Educação não-formal de modo a fundamentar e a reforçar as pontes que procuramos implementar na formação de professoras/es com a formação de outras/os atrizes/actores educativas/os e sociais.

Para o nosso propósito interessa recordar que o debate sobre a Educação não-formal e a sua importância na vida de todas/os é longo e tem vindo a reforçar a ideia de que a Educação não-formal deve ser reconhecida como um *campus* educativo próprio e que se deve constituir enquanto um direito à validação de competências e conhecimentos adquiridos e consolidados fora dos sistemas formais de Educação e Ensino. A Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa adoptou, em 2000, a recomendação 1437 sobre a Educação não-formal¹⁷ sublinhando que esta é um processo de aprendizagem centrado na/o educanda/o em contextos sociais diferenciados, através de actividades fora do sistema de ensino formal, se baseia na motivação intrínseca da/o educanda/o e é voluntária e não-hierárquica. Esta concepção de Educação não-formal chama a atenção para o facto de que ela permite às/aos jovens e adultas/os, ao longo de toda a vida, *a aquisição e a consolidação de competências e a capacidade de se adaptar a um ambiente social em contínua mudança* (Council of Europe, 2000).

O facto de não ter um currículo único e pré-formatado não significa que a Educação não-formal não seja um processo de aprendizagem estruturado, baseado na identificação de objectivos educativos, com metodologias com uma alta densidade pedagógica e uma avaliação integrada no programa de actividades e de carácter formativo. Assume vários formatos e é participada por todas/os, educadoras/es e educandas/os, no sentido de aferir os progressos efectuados e/ou reconhecer as necessidades de aprendizagem que acrescentam cultura, memória, identidade, auto-estima, conhecimentos diferenciados e úteis, entre outras coisas, à vida das pessoas que nela participam. Como parte integrante do desenvolvimento de saberes e de competências, o conceito de Educação não-formal envolve um vasto conjunto de valores sociais e éticos – dignidade humana, tolerância, promoção da paz, solidariedade e justiça social, igualdade de oportunidades, cidadania democrática e aprendizagem

intercultural – e incide no desenvolvimento de métodos participativos, baseados na experiência, na autonomia e na responsabilidade de cada pessoa e do grupo em formação.

Deste modo, é importante explicitar quais as pedagogias que servem de forma concreta e operacional a Educação não-formal.

A Educação não-formal exige uma *pedagogia inclusiva*, ou seja, uma abordagem que implique e mobilize num processo integrado e integrador de conhecimentos, competências e atitudes: saberes para saber, saberes para fazer, saberes para ser e saberes para viver juntas/os.

Uma *pedagogia inclusiva* implica ainda celebrar a diversidade e as diferenças individuais e colectivas, pressupõe a oportunidade de as/os educandas/os terem vozes e de estas serem activamente ouvidas e necessita de uma política participativa onde todas/os buscam e podem encontrar qualidade para todas as pessoas sejam crianças, adolescentes, jovens ou adultas/os. *Inclusiva*, será a Educação que seja capaz de reorganizar a vida de uma comunidade na qual cada pessoa, sem prescindir da sua especificidade, encontre o seu lugar e se sinta interessada e capaz de participar no destino e bem comuns.

A Educação não-formal necessita de uma *pedagogia cooperativa*. David W. Jonhson e Roger T. Jonhson (1989, 1994), entre outros, apresentam uma concepção analítica, aprofundada e reflexiva da aprendizagem cooperativa que nos serve de alicerce na implementação desta pedagogia. Uma situação de aprendizagem será cooperativa se respeitar cumulativamente os seguintes pressupostos:

- a) se estabelecer uma *relação de interdependência positiva entre os diversos membros do grupo*. Cada pessoa deve estar consciente que é do seu interesse pessoal ajudar os outros a ultrapassar as suas dificuldades, porque só assim é que ele próprio poderá atingir os seus objectivos;
- b) se fomentar *interacções entre as pessoas*, com relevo especial para as *interacções face-a-face* e *pele-com-pele* (GALTUNG, 1996). A aprendizagem deverá basear-se na resolução de problemas, na ultrapassagem de dificuldades, na realização de tarefas que permitam às/aos membros de um grupo partilhar os seus conhecimentos e recursos na presença física e empática entre si;
- c) se implicar o grupo (e cada uma das pessoas participantes) num *processo de aprendizagem* em que os *contributos individuais sejam tão importantes quanto os contributos colectivos para a prossecução dos objectivos da aprendizagem*. A aprendizagem cooperativa só é possível se o trabalho colectivo tomar por base um trabalho e uma responsabilidade individual e o trabalho individual puder usufruir e contribuir para os objectivos comuns;
- d) se estimular o *desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal*. A aprendizagem cooperativa desenvolve-se com o grupo, é inevitável que nele se manifestem divergências, conflitos, dispersões ou indecisões.

É pois necessário organizar as tarefas de aprendizagem de modo a que cada pessoa possa desenvolver as suas capacidades de comunicação, de tomada de decisão, de análise e de síntese, de resolução de conflitos e de liderança, entre outras;

- e) se instituir *estratégias grupais de auto-regulação das interações e das aprendizagens seguintes*. O grupo deverá estar em condições de avaliar de que modo as suas acções estão ou não a facilitar a prossecução dos objectivos da aprendizagem e, em função dessa informação, consolidar as acções entendidas como desejáveis e alterar aquelas que se revelem perniciosas.

A Educação não-formal também requer uma *pedagogia experiencial*. A aprendizagem experiencial é uma abordagem que começa¹⁸ pela valorização da individualidade e da actividade livre, da aprendizagem por descoberta e através da experiência como sendo muito mais significativa para quem aprende do que a que se baseia na transmissão de conhecimentos teóricos, centrados no ensino do saber. Defende uma relação dialéctica entre a teoria e a prática, a experiência e a reflexão, a acção e a investigação¹⁹, a ética e a estética que veio a repercutir-se na valorização existencial e experiencial dos processos educativos²⁰. Uma outra linha interpretativa²¹ valoriza a dimensão da *reflexão* na aprendizagem experiencial, considerando que o seu ciclo se inicia com a *colocação de problemas*, que constituem a base para a consciência crítica sobre o papel que o contexto social assume nas interpretações que fazemos sobre a experiência, prosseguindo através de um *processo de conscientização* como meio de mudar as estruturas sociais, através da acção individual e colectiva.

Nas palavras de Pierre Dominicé, *o que a experiência permite aprender comporta necessariamente os limites do percurso* de vida de cada pessoa (DOMINICÉ, 1989, p. 59), o que significa que a riqueza e diversidade das aprendizagens realizadas por via experiencial depende directamente da riqueza e diversidade de situações vividas/experimentadas pela pessoa no contexto que a rodeia. A Educação experiencial é, por natureza, inacabada e caracteriza-se pelo seu potencial heurístico, pois o processo não é apenas cognitivo uma vez que entra em jogo a totalidade da pessoa. Neste processo, a *vida* humana, em virtude da sua liberdade e inacabamento essenciais, é entendida como uma realidade em contínuo processo (hermenêutico e prático) de produção e advento de sentido. Como realidade particular da vida humana, a Educação não-formal participa das mesmas características, revestindo a sua prática uma natureza isomórfica.

Neste sentido, todas as escolhas metodológicas contam com um forte contributo das/os formandas/os, quer no processo individual, quer no processo colectivo de

¹⁸ Iniciada por John Dewey nos anos 20 do século passado.

¹⁹ Continuada por Kurt Lewin nos anos 40 do mesmo século.

²⁰ Cujos representantes mais conhecidos são Carl Rogers.

²¹ A de Paulo Freire.

aprendizagem. Este conceito metodológico de *participação activa* na produção, gestão e comunicação do conhecimento, procura fazer emergir a democratização das relações interpessoais no seio do grupo de trabalho exigindo práticas constantes de auto e hetero-avaliação, ou seja, de mútuas responsabilidades sobre o trabalho e a aprendizagem de cada pessoa.

A formação em Educação para os Direitos Humanos

Tendo como pano de fundo a reflexão feita até aqui parece-nos que a cooperação entre as diversas instituições responsáveis pela Formação e Educação das/os cidadãs/ãos parece ser essencial para que se responda adequadamente aos desafios que a contemporaneidade coloca às pessoas e às comunidades humanas. Neste sentido, e no âmbito do *Programa Europeu de Educação para os Direitos Humanos*, a equipa de formação constituída por formadoras da ONG “Acção para a Justiça e Paz” e professor/as da “Escola Superior de Educação de Coimbra” tem vindo a trabalhar há diversos anos, em cooperação com a Direcção de Juventude do Conselho da Europa, no desenho conceptual e pedagógico da Formação de EDH dirigidos a públicos com responsabilidades socioeducativas mas diversificados. Esta equipa tem vindo a participar em Cursos Europeus de Formação, reuniões de avaliação e monitorização ao nível Europeu, a produzir relatórios e conhecimento a partir das experiências implementadas e avaliadas e a disseminar a experiência através de Simpósios e Congressos onde regularmente apresenta e discute os seus resultados. Todo este trabalho tem sido desenvolvido com o patrocínio e estado sob a avaliação do Conselho da Europa.

A Formação em *Educação para os Direitos Humanos* realizada caracteriza-se por ter uma abordagem metodológica que combina alguns princípios que nos parecem fundamentais tais como:

- A participação activa do grupo na gestão do programa; a articulação de abordagens conceptuais com a aprendizagem experiencial; a integração e articulação de contributos de especialistas, exercícios, observação, visitas, reflexões pessoais e trabalho de grupo; a utilização da arte ou manifestações estéticas e artísticas, tal como o teatro, literatura, dança e a fotografia; e uma avaliação contínua e transversal. É com base nesta abordagem metodológica que a Formação inclui exposições teóricas, exercícios experienciais, trabalhos individuais e em grupo auto-reflexivos, vistas de estudo, jornais ou registos diários das avaliações e o acesso a um conjunto de recursos tais como materiais teóricos e práticos, manuais, e materiais artísticos, apresentados em suportes convencionais ou informáticos. As/os participantes são fortemente encorajadas/os a partilharem os seus próprios recursos reconstruindo e aumentando o “Centro de Recursos” que lhes é disponibilizado no início de cada Curso de Formação. Este processo para além de promover a coesão e a sinergia endógena

do grupo permite ir aumentando o acervo de materiais de mais diversa natureza para apoio às iniciativas de Educação para os Direitos Humanos que cada educadora/or queira levar a cabo nos seus contextos de trabalho.

Os programas de formação privilegiam uma abordagem holística e densa e por esse motivo fazemos a opção por organizar cursos residenciais de sete dias trabalhando de forma a que a vida em grupo se transforme num espaço de alta intensidade educativa e de convivialidade humanizadora. Ao mesmo tempo procuramos incluir uma forte dimensão anti-racista, promovendo a participação de pessoas de comunidades migrantes ou realizando os cursos a nível regional como foi o caso do último que contou com a participação de estudantes e professoras da Universidade de Granada²² (Andaluzia - Espanha) e da República Árabe Saharaui Democrática. Procuramos que as nossas diversidades se transformem em recursos educativos, ou seja, falar diferentes línguas permite aprender a falar diferentes línguas; ter diferentes experiências de vida e de profissão implica aumentar os nossos conhecimentos sobre diferentes áreas de actuação e estratégias de vida; conviver de perto com culturas e grupos diferentes pressupõe aprender activa e concretamente o respeito e a tolerância à ambiguidade; viver e trabalhar juntas/os amplifica as nossas competências de comunicação, de negociação, de verdade e de honra. É neste contexto que as finalidades e objectivos da formação EDH se formulam desta maneira:

- Promover a Educação para os Direitos Humanos em Instituições de Educação Formal e Educação não-Formal; aprofundar as complementaridades entre a Educação Formal e a Educação não-Formal; disseminar o *Compass* – Manual de Educação para os Direitos Humanos do Conselho da Europa; promover um pensamento crítico e uma atitude exigente no que respeita à Dignidade Humana; formar multiplicadoras/es em Educação para os Direitos Humanos; estudar temáticas como a multiculturalidade, o pacifismo e a paridade como condições para um cultura de Dignidade e Direitos Humanos; consolidar a Educação como Instrumento para a Cidadania e a Participação; trabalhar a Educação para os Direitos Humanos a partir dos contextos locais, culturais, sociais, organizacionais, regionais e nacionais das/os participantes e desenvolver os conhecimentos, competências, e atitudes das/os formandas/os em áreas chave da Educação para os Direitos Humanos. As avaliações dos Cursos têm indicado que estes objectivos têm, em geral, sido atingidos de forma suficiente e satisfatória pese no entanto a vida própria de cada grupo e as diferenças que estas metodologias imprimem a cada realização.

A nossa experiência tem-nos proporcionado reflexão suficiente sobre as potencialidades, mas também sobre os limites e dificuldades com os quais nos temos vindo a confrontar e que apontaremos e analisaremos, ainda que de forma breve. Destacamos

²² Mediante a parceria estabelecida com o Centre for Intercultural Music and Arts.

três problemas que nos parecem ser particularmente interessantes pelo seu carácter estruturante e com implicações no presente e no futuro.

A construção de uma equipa composta por professoras/es de uma instituição do ensino superior e por formadoras de uma ONG não é um exercício fácil. Não são apenas as diferenças de experiência, idade e sexo, mas também as diferenças de linguagem e de conceptualização pedagógica que estão em jogo. Por isso, aquilo a que chamaríamos o “diálogo entre culturas educativas” é um processo longo que necessita de tempo em qualidade, paciência, rigor e muita capacidade de viver a ambiguidade. Esta experiência mostra-nos como estas equipas podem ser criativas, mas também como obrigam a re-inventar conceitos, estabelecer pontes, aceitar trabalhar com base em compromissos e, sobretudo, não aceitar como definitiva nenhuma das coisas aprendidas. Aprender a aprender e a hermenêutica diatópica de que falamos atrás têm-se mostrado conceitos básicos e bastante operativos neste processo de construção desta equipa. Muitas são as coisas que estão em processo de resolução e para cada situação concreta é necessário pensar e implementar uma solução concreta como, por exemplo, os critérios para determinar o grau de flexibilidade do programa ou ainda o equilíbrio entre os aspectos analíticos e práticos de um Curso de formação.

Em segundo lugar, é nossa convicção de que o reconhecimento das aprendizagens realizadas nestes Cursos é parcial e tem quase sempre um carácter subalterno. Apesar da parceria com a qual trabalhamos envolver uma Universidade e uma Escola Superior Politécnica, instituições reconhecidamente formadoras, estes Cursos são realizados fora do seu cânone e isso parece ser condição suficiente para que o reconhecimento social e educacional seja deficitário. Por um lado, a certificação da formação não depende da entidade universitária ou politécnica pois é dada pelo Conselho da Europa e, por outro lado, a Educação não-formal continua a sofrer de uma certa marca de subalternidade porque contraria o carácter normativo, sistemático e programático que caracterizam os Sistemas de Educação e Ensino. Este debate liga-se com aquilo a que nos referimos atrás, i. é, a justiça cognitiva capaz de reconhecer que as nossas sociedades são sociedades de conhecimentos múltiplos, diversos, válidos e úteis, opondo-se à ideia de que há um só tipo de conhecimento universalmente válido. Esta subalternidade é tanto um processo de carácter institucional como subjectivo, ou seja, o reconhecimento, ou não, por parte de potenciais participantes do valor *per se* da formação independentemente da forma transgressiva em que se apresenta. Ao longo de quatro anos temos vindo a pensar e a trabalhar sobre este problema tentando compreendê-lo no contexto específico Português e a desenvolver estratégias de resposta que pareçam ser adequadas e eficazes. A amplificação da equipa a nível Ibérico e a enorme procura destes Cursos de *Educação para os Direitos Humanos* por uma crescente variedade de actrizes e actores educativos/os tem vindo a indicar que estamos a trabalhar no bom sentido, ou seja, trabalhar com criatividade e exigindo de nós a maior qualidade e rigor possíveis em cada uma das realizações do Curso.

Por fim, uma das dificuldades com que nos deparamos é pensar a continuidade de cada um dos Cursos de *Educação para os Direitos Humanos* no sentido de proporcionar espaços de aprofundamento e consolidação das aprendizagens, assim como de implementação de estratégias socioeducativas relativas ao respeito e garantia dos Direitos e da Dignidade Humana nas nossas sociedades. Sendo que cada Curso de Formação é único, no sentido de irrepetível, reúne um conjunto diversificado de pessoas e tem poucos apoios financeiros, pelo que pensar em dar-lhe continuidade constitui um desafio para o qual ainda não encontramos respostas. O uso da internet com grupos de discussão, a publicação de materiais colectivos ou a manutenção dos contactos entre participantes e entre estas/es e a equipa de formação parece-nos claramente insuficiente. Este é um limite claro à nossa acção educativa que nos parece importante problematizar, manter na nossa agenda de trabalho e para o qual devemos encontrar respostas mais capazes, duradouras e promissoras de racionalidades cosmopolitas, cidadãs, ecológicas, não-sexistas e pacíficas.

Conclusão

Durante estes processos trabalhámos com todas as pessoas valorizando as diversidades e o diálogo. Procurámos intencionalmente a capacitação e apropriação dos processos de aprendizagem por todas/os as/os participantes para que todas/os pudessem ser protagonistas no que respeita à forma como se pode pensar, construir e consolidar processos de igualdade na diferença e de Dignidade Humanas. Construídos na e através da Educação não-formal, os espaços criados por estes Cursos permitiram conhecer, viver e interpretar o Mundo de outra forma, olhar e pensar a Escola a partir de outros pontos de vista e identificar a necessidade de aprender a aprender ao longo de toda a nossa vida.

Destacamos a centralidade estratégica da articulação *Educação formal e Educação não-formal* enquanto partilha dos princípios das aprendizagens interactivas cooperativas, com metodologias participadas e activas centradas nas/os participantes, com processos que incluem conhecimentos racionais e emocionais e com aprendizagens intimamente ligadas com os quotidianos de cada uma das pessoas. Aquilo que no nosso contexto é específico e inovador é que a *Educação para os Direitos Humanos* assim entendida se assume como um movimento importante para potenciar e acrescentar liberdade, criatividade e participação à transformação e emancipação social (REIS; CUNHA; RAMOS, 2005; 2006).

A pertinência e relevância deste entendimento parece-nos assim bem justificada, particularmente nesta Europa, herdeira de um Humanismo assente na Dignidade e nos Direitos das Pessoas Humanas, que necessita de se construir através de racionalidades múltiplas e responsáveis e de pedagogias cidadãs capazes de promover a sua intrínseca diversidade como a forma de assegurar o desenvolvimento, a justiça, a paz e a solidariedade nela mesma e no Mundo.

Referências

- BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*. Amadora: Livraria Bertrand, 1975.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CALDART, Roseli Salet. Ser educador do povo do campo. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, Roseli S. (Orgs.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Projecto Articulação nacional por uma educação do campo, n. 4, 2002.
- COUNCIL OF EUROPE – COMMITTEE OF MINISTERS. Resolution on the teaching of human rights (78) 41, 25 de October 1978.
- COUNCIL OF EUROPE – COMMITTEE OF MINISTERS. Resolution on teaching and learning about human rights in schools, R. (85) 7, 14 May 1985.
- COUNCIL OF EUROPE – COMMITTEE OF MINISTERS. Recommendation on the promotion and recognition of non-formal education/learning of young people, Rec (2003) 8, 30 April.
- COUNCIL OF EUROPE. *Compass: A manual on human rights education with young people*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2002.
- DELORS, Jacques (Dir.). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições Asa.
- DOMINICÉ, Pierre. Expérience et apprentissage: faire de nécessité vertu, *Educacion Permanente*, 1989, 100/101, p. 57-65.
- DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento, 1975.
- GALTUNG, Johan. *Peace by peaceful means: peace and conflict development and civilization*. Oslo: PRIO, 1996.
- GANDHI, Mohandas K.; Strohmeier, John (Orgs.). *Vows and observances*. Berkeley: Berkeley Books, 1999.
- GOMES, Rui. The EYCB and Human Rights Education – A Programme at the centre at the Herat of Europe, 2005. (mimeo.).
- GUZMÁN, Vicent. La paz imperfecta. Una perspectiva de la filosofía para la paz. In: MUÑOZ, Francisco A. (Org.). *La paz imperfecta*. Granada: Instituto de la Paz y de los Conflictos, Universidad de Granada, 2001, p. 67-94.
- JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina: Interaction Book Company, 1989.
- JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. *Cooperation in the classroom*. Edina: Interaction Book Company, 1994.

- MIES, Maria; SHIVA, Vandana. *Ecofeminismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- MOHANTY, Chandra Talpade. Under western eyes: feminist scholarship and colonial discourses. In: MOHANTY; RUSSO; TORRES, (Orgs.), *Third world women and the politics of feminism*. Bloomington: Indiana University Press, 1991, p. 462-487.
- ORUKA, Henry Odera. Sage philosophy: the basic questions and methodology. In: KRESSE, Kai; GRANESS, Anke (Org.). *Sagacious reasoning. Henry Odera Oruka in memoriam*. Frankfurt: Peter Lang, 1997, p. 61-67.
- PARLIAMENTARY ASSEMBLY. Recommendation relative à l'éducation aux droits de l'homme. 1346, 26 September 1997.
- PINTASILGO, Maria de Lourdes. *Os novos feminismos: interrogação para os cristãos?* Lisboa: Moraes Editores, 1981.
- PUREZA, José Manuel. Derechos humanos y cultura de paz: dangerous liaisons? In: ISA, Felipe Gómez (Org.), *La protección internacional de los derechos humanos en los albores del siglo XXI*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003, p. 827-835.
- REARDON, Betty A. *Sexism and the war system*. New York: Teachers College Press, 1985.
- REIS, Inês Borges; CUNHA, Teresa; RAMOS, Fernando. Programa do módulo *Educação para os Direitos Humanos*. Coimbra, ESEC, 2005. (mimeo).
- RUDDICK, Sara. *Maternal thinking: toward a politics of peace*. Boston: Beacon Press, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. O oriente entre diferenças e desencontros. In: *Notícias do Milénio*, Diário de Notícias, 8-7-1999, 44-51.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 2002, p. 237-280.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Paula; NUNES, João Arriscado. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Semear outras soluções. Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento, 2004, p. 19-101.
- SHIRIN, Rai. Women and the state in the third world. In: Kaleh, A. (Org.), *Women and politics in the third world*. London/New York: Routledge, 1996, p. 25-39.
- STENGERS, Isabelle. *Cosmopolitiques I: la guerre des sciences*. Paris: La Découverte/Les Empêcheurs de penser en rond, 1997.
- UNDP. *Human development report 2005. International cooperation at a crossroads: Aid, trade and security in an unequal world*. New York: United Nations Development Programme, 2005.