



XIII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"



19 a 21 de Setembro de 2019 São Cristóvão/SE/Brasil

ISSN: 1982-3657 | PREFIXO DOI 10.29380

Recebido em: **20/08/2019**

Aprovado em: **20/08/2019**

Editor Respo.: **Veleida Anahi - Bernard Charlort**

Método de Avaliação: **Double Blind Review**

Doi: <http://dx.doi.org/10.29380/2019.13.01.06>

A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS □ CAMPUS DE ARAPIRACA: EM (DIS)CURSO.

EIXO: 1. EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

CLESIVALDO DA SILVA, VANESSA MARIA COSTA BEZERRA SILVA, RICARDO DA SILVA

RESUMO

O estudo apresenta uma análise da Educação Étnico-Racial nos currículos dos cursos de formação de Professores, da Universidade Federal de Alagoas – *Campus* de Arapiraca, para isto o trabalho pretende demonstrar o papel do Estado na regulamentação das políticas públicas para formação de professores objetivando compreender o discurso oficial acerca do currículo para a educação Étnico-Racial, através da ótica da Análise do Discurso de Linha Francesa. Através de estudos bibliográficos: Florêncio et al. (2009), Lessa (2013), Neves (2005), Orlandi (2007), Santomé (2003), Silva (2005), Santana (2017); e análise dos documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial (2004), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Alagoas (2005) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura – PPC.

Palavras Chaves: Educação Étnico-Racial. Análise do Discurso.

ABSTRACT

The study presents an analysis of ethnic-Racial education in the curricula of teacher training courses, Universidade Federal de Alagoas-Arapiraca Campus, for this work intends to demonstrate the role of the State in the regulation of policies Public for teacher training aiming to understand the official discourse about the curriculum for ethnic-Racial education, through the perspective of the discourse analysis of the French line. Through bibliographical studies: Florêncio et al. (2009), Lessa (2013), Neves (2005), Orlandi (2007), Santomé (2003), Silva (2005), Santana (2017); and analysis of documents: National curricular guidelines for ethnic-Racial Education (2004), National Education Guidelines and Bases Act (1996), Interiorization Project of the Federal University of Alagoas (2005) and the pedagogical projects of the courses of Bachelor's degree – PPC.

Key words: Ethnic-Racial education. Discourse analysis.

1 INTRODUÇÃO

Na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a discussão acerca da cultura afro-brasileira, toma impulso com a criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (NEAB), no ano de 1982. As Políticas de Ações Afirmativas na UFAL foram implantadas através do Conselho Superior Universitário (CONSUNI), no ano de 2003. No mesmo ano em que houve grandes embates em relação às cotas para alunos negros nas universidades brasileiras Silvério (2012), sendo levada até o Supremo Tribunal Federal. Após a aprovação das Ações Afirmativas na UFAL alguns problemas começaram a ser identificados pelos pesquisadores, referente a inclusão dos alunos negros no ambiente acadêmico, já que os currículos dos cursos de formação de professores não contemplavam as raízes (história), sendo negada através dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPC) ou seja, não havia nos PPC a inclusão de disciplinas que debatessem acerca dessa temática afro-brasileira. Essa realidade começou a ser mudada por intermédio da Faculdade de Medicina/UFAL, quando após fecundos debates foi inserida a disciplina Saúde da População Negra, na matriz curricular do curso de Enfermagem, em seguida, cursos como o de História (*Campus* A. C. Simões) começou a pensar essas discussões Santana (2017).

Já que a UFAL foi uma das pioneiras na inserção de disciplina que discute a realidade da população negra Santana (2017), questiona-se: Como a história afro-brasileira foi tratada discursivamente no processo de interiorização da UFAL/*Campus* Arapiraca? Qual o lugar do discurso da educação para as relações étnico-raciais no currículo dos cursos de formação de professores? A partir da problemática, o objetivo da pesquisa é compreender o lugar da educação ético-racial nos Projetos Políticos Pedagógico dos sete cursos de licenciatura da Universidade Federal de Alagoas – *Campus* de Arapiraca, entre os anos de 2006 a 2010. Para isto, embasamos nossas análises no referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso de Linha Francesa a partir das materialidades discursivas presentes nos PPCs dos cursos de Ciências biológicas, Educação Física, Física, Letras, Matemática, Pedagogia e Química.

O *lócus* para desenvolvimento da pesquisa é a UFAL *Campus* de Arapiraca, por ser o primeiro *Campus* da instituição a ser implantado na segunda maior cidade do estado de Alagoas, através da política do programa de reestruturação e expansão das Universidades Federais – REUNI. Além disso, foi onde iniciei meu percurso de formação enquanto estudante e pesquisador.

A Constituição dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Alagoas, *Campus* de Arapiraca se deu por meio do REUNI (2004), que na sua totalidade trouxe consigo a marca da flexibilização, pois garantiu o acesso à educação superior no interior do Estado de Alagoas, oportunizando o aumento de vagas na educação superior pública, que outrora era ofertado apenas pela Universidade Estadual de Alagoas; da racionalidade de todos os recursos, principalmente os físicos (estrutura) e humanos (professores e técnicos). O funcionamento da UFAL *Campus* de Arapiraca ocorreu no ano de 2006, a criação da instituição no Agreste alagoano veio para atender a uma demanda identificada através da Secretaria Estadual de Educação, para as licenciaturas e dos Arranjos Produtivos Locais (APL), para os bacharelados (UFAL, 2005). Caso das licenciaturas inseridas no *Campus* Arapiraca, foi feita uma pesquisa nas escolas estaduais que abrangiam as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), em que a instituição foi pensada para atender, as 3º, 4º, 5º e 9º CREs (UFAL, 2005), e um levantamento junto com a Secretaria Estadual de educação em relação a carência de professores com formação específica, além de um levantamento do número de alunos matriculados na rede estadual no último ano do ensino médio, para poder se pensar um quantitativo de vagas.

A matriz curricular dos cursos de licenciatura e bacharelado do *Campus* que foram criados através do sistema de interiorização (REUNI) seguiam um modelo de troncos, sendo o primeiro comum a todos os cursos de graduação, o segundo para as licenciaturas é o eixo pedagógico e a partir do terceiro profissionalizante, como destaca os PPC dos cursos de graduação da referida universidade. Sendo este sistema de troncos, frágeis para a formação dos futuros professores e demais profissionais Silva (2005). Foi este sistema que garantiu a expansão da UFAL para o interior do Estado.

O presente trabalho justifica-se pela necessidade de aprofundar o conhecimento acerca da Educação Étnico-Racial nos PPCs dos cursos de Licenciaturas da UFAL/*Campus* Arapiraca. Salienta-se a importância dos movimentos negros para a constituição histórica e educacional do Brasil. Além disso, o *Campus* Arapiraca, abrange cerca de trinta e cinco municípios, dos quais vinte e dois possuem comunidades reconhecidas nacionalmente como remanescente de quilombos segundo o Instituto de Terras e Reformas Agrária de Alagoas- ITERAL (ALAGOAS, 2015). É importante ressaltar que verificando o banco de teses da CAPES, CIELO e Repositório da UFAL, há uma necessidade de se pesquisar sobre a avaliação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial nos currículos de formação de professores, pois os estudos encontrados sempre propõe a discussão com viés para políticas de cotas, análise de livro didático e sobre a aplicabilidade da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003.

Existi um panorama de lutas travadas pelo Movimento Social Negro, juntamente com o NEAB na UFAL; percebe-se que na aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais vêm encontrando resistência para serem efetivadas nos cursos de formação de professores no *Campus* de Arapiraca Sede. Isso corrobora com Silva (2013), em que afirma que as universidades sofrem de uma crise indenitária em seu processo de funcionamento, pois durante a implementação é defendido pelas instituições o estudo e a participação dos movimentos sociais na universidade, contudo, a participação destes sujeitos costuma ser negada. Assim, é perceptível que as instituições brasileiras de Ensino Superior, segundo Santana (2017), ainda seguem um sistema educacional francês que foi admitido durante a constituição do processo de escolarização da educação brasileira, sendo este modelo responsável por invisibilizar os sujeitos negros, indígenas; inclusive reforçando estas marcas de inferiorização em relação a população branca e letrada através da organização dos currículos da educação básica segundo Santiago; Silva e Silva (2010).

Com o processo de acirramento das políticas neoliberais no sistema educacional brasileiro, principalmente nos últimos anos; a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 1996 em seu art. 26-A, traz a obrigatoriedade da Educação Étnico-Racial nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, entretanto a Base Nacional Comum Curricular já aponta esta discussão na parte diversificada, trazendo imbricações entre a legislação que regulamenta a educação nacional e a organização curricular; isso traz apontamentos para que essa discussão no ensino superior também passe por modificações.

2 O PAPEL DO ESTADO NA REGULAMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO

A organização do Estado capitalista, surge das ruínas da sociedade feudal; contudo, é importante destacar que no Estado capitalista a sociedade 'burguesa é fracionária, ou seja, a classe burguesa é homogênea com isso apenas uma pequena parcela deste grupo social tem acesso em vias de fato ao poder hegemônico, sendo estes detentores os grandes empresários, os latifundiários, banqueiros entre outros, a outra parcela é detentora da produção do trabalho Diógenes (2014). Nesta perspectiva, Lessa (2013), tratará do Estado como sendo um mecanismo de opressão contra a classe trabalhadora; considerando que este sistema tem se ancorado em políticas públicas de educação que favoreçam a manutenção da burguesia no poder.

O Estado surge inicialmente como órgão regulador e fiscalizador das políticas públicas, sendo que, após a crise estrutural do capital a sociedade começa a se organizar em meio a concepção do neoliberalismo, nesta nova organização a característica marcante será a formação polivalente na organização do trabalho. A partir da crise estrutural do capital o Estado passa a integrar as necessidades dos trabalhadores por meio de políticas públicas destinadas para este grupo social, o que pode ser considerado a depender da concepção teórica utilizada como Estado social, Estado Providência, Estado desmercadorizador ou ético Lessa (2013, p. 184),

O Estado de Bem-Estar, ao fim e ao cabo, não passa de uma falsa categoria para explicar um fato criado pela própria teoria. Afirma-se a existência do Estado de Bem-Estar (um Estado “ampliado” que teria rompido com um pretense Estado “restrito” do passado, que democratizaria a sociedade, distribuiria riqueza e desmercadorizaria a vida cotidiana) para, depois, enfrentar-se o problema do que viria a ser, ao final das contas, este mesmo Estado de Bem-Estar. (LESSA, 2013, p. 184).

O Estado vai assumir/garantir os direitos sociais básicos para a classe trabalhadora, garantindo a manutenção da burguesia no poder e conter a classe trabalhadora de possíveis revoluções contra o poder hegemônico. Esta noção surge após o fim da segunda guerra mundial em que, a nova organização social e produtiva necessita de um sujeito capaz de desenvolver trabalho misto, ou seja, capaz de realizar mais de uma atividade no sistema produtivo do trabalho. Na prática será instituída políticas públicas que favoreçam as demandas do proletariado para garantir sua subsistência.

Assim, essa concepção de Estado surge com a finalidade de enfraquecer as lutas sindicais e organização de movimentos sociais, pois como o Estado assume o caráter de provedor, atendendo as necessidades imediatas do indivíduo em que passa a acreditar que esta forma de Estado é a ideal, já que os sujeitos não tem a consciência de classe despertada durante seu processo formativo, pois com as exigências mercadológicas que surgem com este novo sistema produtivo é exigido que tenha uma formação direcionada para o trabalho. Ou seja, este modelo de Estado de bem-estar amplia o poder da classe dominante, enquanto a classe proletária continuará sendo esquecida e marginalizada. O processo de marginalização acontece quando o sujeito é excluído dos processos sociais de interação, o que lhe impossibilita de adentrar no seio social, vivendo apenas à margem da sociedade.

O Estado de bem-estar é a manutenção da classe burguesa no poder em que por meio de processos ideológicos constituem políticas sociais, para o proletariado, contudo, sua inserção na sociedade não acontece, sendo assim, as políticas públicas criadas visam apenas a manutenção da sobrevivência deste sujeitos, os processos ideológicos acontecem por meio dos Aparelhos Ideológicos do Estado, que são responsáveis por caracterizar as políticas sociais como ganho para a classe trabalhadora mascarando sua real intenção, exploração.

No Brasil, as políticas públicas de educação foram constituídas com o advento da República, que visou o desenvolvimento do país em contexto internacional. Assim, percebeu-se na educação o objeto de se reafirmar enquanto país desenvolvimentista Santiago, Silva e Silva (2010). Com isso foram ofertados dois modelos de educação, que era ofertado uma educação para a burguesia e outra para o proletariado, assim a educação de qualidade e voltada para o prosseguimento dos estudos ficava direcionada para os filhos dos burgueses e uma educação precária e com uma formação voltada para o trabalho com o intuito de formar mão de obra em grande escala e com baixos custos.

O caráter classista na educação brasileira é constituído e protelado ao longo dos anos. Contudo, é importante destacarmos os movimentos sociais de educação posterior ao regime militar que lutavam contra o poder hegemônico da burguesia e se consolidavam por meio das ações do Estado. Já no período militar temos a constituição de um Estado Totalitário, sem a participação da sociedade nas decisões políticas, econômicas e sociais.

Após o período de ditadura militar no Brasil, temos a configuração de um Estado Democrático de direito, mais precisamente a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, em que traz as garantias de direitos sociais para todos os indivíduos. Nesta nova configuração de sociedade o Estado passa suas responsabilidades para órgãos de terceiro setor (ONG's, OCIPS, Trabalho Voluntário), com isso não temos uma configuração de Estado mediador, ou seja, só existe intervenção do Estado quando há organização dos movimentos sociais contra as políticas hegemônicas da burguesia, neste caso existe a intervenção com o intuito de criação de política pública para atender as necessidades pautadas.

O estado brasileiro a partir dos anos 90 passa a atender as demandas das políticas neoliberais. Neste período o Brasil passou pelo processo de privatização de grandes estatais e a entrada de nomenclaturas da administração incorporadas ao processo educacional, isso evidencia principalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, e reforça uma formação voltada para o trabalho, o que exemplifica que o Estado atua como órgão regulador e mantenedor da hegemonia da burguesia.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

O liberalismo surge das propostas de economistas franceses, alemães e norte-americanos, na primeira metade do século XX, em que tem o Estado como órgão fiscalizador e assistencialista que deveria controlar de forma parcial o mercado, já que está a serviço dos poderes hegemônicos da grande burguesia. Neste sistema, o liberalismo prega que deve haver o livre mercado com interferências mínimas das estatais, sendo estas consideradas apenas nos serviços essenciais para a população, ainda assim com sua atuação restrita.

Com a acentuação da crise do sistema capitalista, instaurada nos anos de 1970, gerou uma nova organização social do trabalho em todo o mundo. Com as mudanças que a sociedade vinha passando, os modelos produtivistas adotados até então Fordismo Taylorismo, não estavam respondendo positivamente para as novas demandas do trabalho, sendo necessário adotar novos mecanismos de formação e qualificação profissional; neste sentido instala-se o neoliberalismo. Os trabalhadores precisavam atender as novas dinâmicas do sistema produtivo, tendo uma formação polivalente. Segundo Lira (2017, p.19),

[...] Não se tratava apenas de idealizar um sistema educacional que tivesse a função de fornecer mão de obra qualificada ao sistema produtivo. Historicamente, o Estado vinha cumprindo esse objetivo, sempre adaptando a educação formal aos imperativos do mercado; o que estava em curso era a introdução *da lógica do mercado ao sistema educacional*, que passou a se pautar pelas diretrizes de gestão daquele, incorporando ao setor público os critérios de *produtividade*, da *eficiência*, e da *racionalização dos recursos*, independente de tais sistemas permanecessem legalmente públicos e estatais. (LIRA, 2017, p. 19)

Para compreender as mudanças pela qual a educação passou, durante o processo de instauração das políticas neoliberais é necessário que a compreendamos a partir da ótica da modificação do sistema estatal, ou seja, o processo de reorganização das estatais e o processo de privatizações. A assimilação da lógica do capital as instituições educacionais foi o maior processo de modificação no sistema público Lira (2017); pois a escola perde sua função social e passa a atender as demandas do mercado. Com isso, os novos gestores do sistema educacional público passaram a cobrar avaliações, afim de avaliar a qualidade do ensino ofertado e cobrando uma preparação para o mercado, pois era/é uma das exigências dos organismos internacionais para justificar o valor investido nesta área do serviço público.

Já no Brasil, as mudanças no processo organizacional da sociedade tiveram início a partir dos anos de 1980, com a redemocratização, pois saímos de um processo ditatorial e ingressávamos em um regime democrático. Nesta nova organização social, a classe proletariado desperta seu interesse em participar da vida política da sociedade, com isso Neves (2005); aponta que a sociedade brasileira passará a ter duas forças antagônicas, ou seja, a burguesia que reforça seus instrumentos para manter-se no poder através da reestruturação de sua classe e em contrapartida temos o proletariado lutando para ter políticas de igualdade de direitos. Em Neves (2005, p. 11-12),

As políticas sociais têm sua gênese e dinâmica determinadas pelas mudanças qualitativas ocorridas na organização da produção e nas relações de poder

que impulsionaram a redefinição das estratégias econômicas e políticas-sociais do Estado nas sociedades capitalistas no final do século passado. (NEVES, 2005, p. 11-12)

Neste novo cenário a qual o Brasil vinha passando é importante salientar, que foi momento propício para criação de sindicatos e fortalecimento dos movimentos sociais Neves (2005), assim, resultante deste processo de luta das novas organizações do proletariado que emergiam pós regime ditatorial, temos inúmeros ganhos para garantia do processo democrático brasileiro, destacamos o processo de eleições diretas, que foi normatizado a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988 – CF/88. Além disso trouxe a regulamentação das garantias de direitos sociais básicos.

A aprovação da CF/88, trouxe em especial ganhos para a educação brasileira, pois apresentava em seu art. 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e família; aponta em seu art. 206, traz a gestão democrática dos estabelecimentos de ensino público; além de regulamentar outros princípios que norteiam a educação pública. Todavia, merece destaque que a CF/88, já apontava uma educação com vias de formação para o trabalho, especificidade da política neoliberal; e regulamenta as instituições educacionais de caráter privado.

De acordo com Neves (2005); para os movimentos sociais e sindicatos a aprovação da CF/88, apresentou ganhos imensuráveis na regulamentação e garantia de direitos para a classe trabalhadora; corroborando com estes argumentos Diógenes e Silva (2017), demonstram que a regulamentação em especial da educação por vias de constituição garantiria o direito a educação pública gratuita e de qualidade para aqueles que tiveram esse direito negado, e o processo de gestão democrática nos estabelecimentos de ensino público estabelece a intervenção dos atores que fazem a escola, assim o processo de indicação passa a ser extinto. Segundo Neves (2005, p. 13),

Começam a se desenvolver, diante disso, fora da aparelhagem estatal, de maneira relativamente autônoma, na esfera das relações sociais, movimentos com vistas a ampliar os espaços de participação política das massas na socialização da riqueza e do poder. Essa ampliação repercute, também, na redefinição dos espaços de participação política das classes dominantes e dos estratos médios da sociedade, modificando os mecanismos tradicionais da democracia clássica, ao mesmo tempo em que, por intermédio de uma complexa rede de instituições e de sujeitos políticos coletivos, cria novos organismos de democracia direta que passam a inferir também na definição das regras de convivência social. (NEVES, 2005, p. 13)

A partir dos anos de 1990 temos o marco/aprofundamento do neoliberalismo no Brasil, a partir do plano real, temos a modificação da aparelhagem estatal, e o processo de privatização das estatais. Como via para manutenção das políticas neoliberais, os segmentos do setor público não podem ganhar de forma igualitária, isso ficou nítido no sistema educacional brasileiro em que iniciasse o processo de precarização do ensino superior público e aumenta o investimento de recursos nas instituições de educação básica, Neves (2005). A autora ainda retifica que durante a década de 1990, foi período para criação e regulamentação do trabalho voluntário, Organizações Não Governamentais (ONG) e Organização da Sociedade Civil de Interesse Comunitário (OSCIP). Segundo Diógenes e Silva (2017), esta política implementada principalmente nos Governos Fernando Henrique Cardoso, contribui para a desresponsabilização do Estado e passa para estas organizações, o que caracteriza o Brasil como um país de terceira via, já que as execuções das políticas públicas ficam a cargo destas instituições.

Sendo as políticas sociais uma fração das políticas públicas, respondem, de um modo geral, a essa dupla determinação. De modo específico, essas políticas resultam tanto das necessidades estruturais de produção e reprodução da força de trabalho com vistas à viabilização de altas taxas de

mais-valia e de exploração, numa produção baseada no aumento da produtividade do trabalho, como da ampliação dos mecanismos de controle social das decisões estatais, em especial da consolidação dos níveis de participação alcançados pelas massas populares. (NEVES, 2005, p. 30)

Nesta nova organização da aparelhagem estatal, cresce as parcerias público – privadas, com o intuito de enfraquecer os movimentos sociais no que tange sua participação na constituição política e econômica do país, isso gera um processo de alienação e comodismos da sociedade de modo geral, já que o Estado preconiza uma falsa assistência, evitando o processo de manifestação contra o Estado Diógenes e Silva (2017), mantendo assim uma pedagogia da hegemonia. Nesta perspectiva, a classe burguesa continua mantendo sua hegemonia e manutenção no poder, principalmente por utilizar dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), mídia, educação, principalmente, para enfatizar que esta organização social é o melhor modelo.

Temos no ano de 1996 a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que normatiza a organização da educação brasileira; contudo percebemos o aparecimento de nomenclaturas pertencentes a administração como: habilidades, competências, planejamento entre outros, ou seja, na normatização da educação já aponta que a educação deve seguir vias mercadológicas, prioriza-se uma educação voltada para o trabalho. Nesse sentido, Saviani (2009), aponta que mesmo sendo utilizada uma pedagogia crítica recaísse para o processo de reprodução da sociedade, assim, mesmo que adotemos um modelo educacional crítico estamos fadados a reproduzir uma formação para o trabalho e a competitividade. Pregando uma falsa empregabilidade após realização de cursos profissionalizantes e até mesmo cursos *strictu e lato sensu*, afim de manter a lucratividade do setor privado.

4 O DISCURSO DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFAL *CAMPUS* ARAPIRACA

Para analisarmos dialeticamente as propostas dos projetos políticos dos Cursos - PPC das licenciaturas da Universidade federal de Alagoas, *Campus* Arapiraca no contexto da inserção da discussão das questões relacionadas a educação Étnico-Racial, nos apoiamos no referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso de matriz francesa, Michel Pêcheux (1938-1983) nos anos 60 – século XX e seus intérpretes. A Análise do Discurso se constitui no espaço de questões criadas pela relação entre a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Descrita por Pêcheux e Fuchs (1975), versa na articulação desses pilares do conhecimento científico:

O materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, enquanto teoria das ideologias; a linguística, (sic) como teoria dos mecanismos sintáticos e também dos processos de enunciação; a teoria do discurso, como teoria dos processos semânticos e da determinação histórica. (PÊCHEUX e FUCHS, 1975, p.163).

A Análise do Discurso nos aponta que a linguagem é produzida pelo sujeito, em condições determinadas e cabe a quem analisa pesquisar o processo de produção. A Análise do Discurso propõe que se confira outra noção de história, de conflito de classes e defende que se pense a história como lugar onde o complexo de determinações atua.

A Análise do Discurso tece suas bases partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a linguagem; a relação língua, discurso e ideologia fica evidenciada. Pêcheux (1975), diz que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.

No caso particular da Análise do Discurso francesa, peuchetiana, sua filiação ao materialismo histórico-dialético deve levar seus pesquisadores a

buscarem o discurso em sua processualidade histórica. Isto significa que o analista não pode se restringir apenas a materialidade empírica do discurso e nem tomar ideias abstratas que circulam nas sociabilidades, mas tem que tratar os discursos como prática de sujeitos, no seu fazer histórico-discursivo. (ORLANDI, 2007, p. 19)

É importante salientar que a Análise do Discurso não busca apenas uma mera análise de conteúdo, tão pouco uma análise do funcionamento linguístico. Ela procura compreender como o posicionamento do sujeito produz história e sentido, ou seja, através do materialismo da linguagem, busca-se compreender como os discursos produzidos pelos sujeitos vem estruturando a organização da sociedade, já que a linguagem é o meio pelo qual ocorre a interação entre os indivíduos. A função da Análise do Discurso nessa conjuntura significa buscar entender e explicar como se constrói historicamente o sentido de um discurso e como esse discurso se articula com a história e a sociedade que o produziu. Para iniciarmos a análise dos PPCs dos cursos de formação de professores, é importante que tracemos o contexto em que os discursos são produzidos.

O processo educacional brasileiro é concebido inicialmente para as elites, ofertando uma formação humanística e cultural, afim de preparar o indivíduo para uma formação em nível superior. E as universidades existentes no Brasil, seguiam um modelo ao qual era adotado pelas instituições francesas e que tinha a incumbência da supervalorização das forças hegemônicas. Assim, a educação no período escravocrata era ofertada apenas para os negros e indígenas livres, e tinha a função de manter a ordem e os bons costumes.

Com a abolição da escravatura e a instituição da República brasileira, a educação passa a ser símbolo de desenvolvimento do país, porém, a oferta de escolarização para os negros, índios e artesões, apontava uma educação que tinha o objetivo de alfabetizar e garantir a civilização destes indivíduos; e para a burguesia a educação visava uma preparação para ingressar no ensino superior.

Em meio a estes acontecimentos, temos entre a segunda metade do século XIX e início do XX, grandes discursos acerca da questão racial, principalmente na Europa, em que prevalecia o discurso higienista, como bem afirma Santiago; Silva; Silva (2010) apud Leite (2007):

Se houve um tema recorrente nos discursos da época [...] foi à questão racial, que desde a segunda metade do século XIX e a primeira do século XX, dominou o espaço público e privado, os espaços de ciência e pseudocientíficos sendo reconhecidamente a era de ascensão do racismo. (SANTIAGO; SILVA; SILVA, 2010, p. 75)

A partir da citação pode-se destacar que os discursos durante esta época, geraram grandes conflitos na sociedade brasileira entre os que eram contrárias as populações negras, que defendiam o extermínio destas populações quanto os favoráveis, que elaboravam releituras evidenciando que o Brasil herdou dos africanos cultura, cor e configuração física da população. Logo, fica evidente que o racismo se originou exclusivamente contra o sujeito negro, pois eram considerados sujeitos inferiores aos brancos. Em meio ao emaranhado que surgia na época era necessário que o Brasil firmasse uma Cultura Nacional, para garantir sua marca, para tanto Santiago; Silva; Silva (2010, p. 78) “Uma cultura nacional precisou ser forjada tendo por referência a cultura branca europeia, vista como padrão a ser imitado”, ou seja, tudo que estivesse em desacordo com este padrão social era para ser negado.

A discussão acerca desta temática ainda se perdurou durante muito tempo. Só vindo a ser efetivado nos anos 2000, mais precisamente no ano de 2003; essa demora na efetivação de uma política pública que trouxesse a obrigatoriedade desta discussão para a Educação Básica, devido a tardia oferta de educação para esta população em níveis mais elevados de ensino, bem como o processo ditatorial no Brasil em que reprimia os movimentos sociais, principalmente o negro.

Trazer a discussão da Educação Étnico-Racial para os currículos de graduação, principalmente os de formação de professores, ainda é considerado uma situação delicada, partindo do que expõe Santomé (2003) que os currículos estão a serviço da criação de uma identidade, determinadas neste caso, pelos organismos de financiamento da educação em que ditam a concepção de sujeito que o sistema educacional deve formar. De fato, esta discussão só vai ocupar os currículos da educação superior a partir dos anos de 2004 com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Estas conquistas para o movimento social negro, representam ganhos imensuráveis, por estarem acontecendo em momento de acirramento do neoliberalismo, é importante destacar que Santomé (2003, p. 193) defende que “o sistema educacional sempre estará sujeito às pressões dos diferentes grupos sociais e naturalmente o sucesso de suas pressões tem a ver com o poder de cada um desses grupos”, ou seja, com a abertura de um governo popular no Brasil a partir de 2003, houve o fortalecimento do movimento social negro, com isso a criação de políticas públicas para a educação básica e superior. Modificando principalmente o acesso ao Ensino Superior, do público afrodescendente que outrora não tinham oportunidades, e continuou não tendo oportunidades iguais, mas pode a partir da política de cotas ter acesso ao ensino superior, lembrando que uma parcela limitada de negros.

Contudo, é importante destacar que mesmo com a regulamentação desta discussão no sistema educacional, ainda é encontrado dificuldades para se trabalhar estes conteúdos, segundo Santomé (2003, p. 195),

Os grupos neoconservadores estão preocupados com a ortodoxia dos conteúdos trabalhados em sala de aula, especialmente mediante currículo oculto, estimulando aos estudantes a pressupor que tudo que não seja recente já passou da moda e tem pouca utilidade. (SANTOMÉ, 2003, p. 195).

Os currículos educacionais vão partir para a perspectiva do currículo oculto em relação não apenas a temas relacionadas a questão racial como também sobre Movimento Sem Terra, Diversidade de Gênero, Feminismo, Educação Ambiental, entre outros. Pois o poder exercido pela classe dominante e pelos órgãos financiadores da educação no Brasil, não tem interesse que temáticas como estas venham ser trabalhadas no processo formativo do sujeito, pois não terá serventia para a função a qual ele desempenhará no mercado de trabalho, ainda colocando em risco a hegemonia das elites brasileiras.

Assim, justifica-se a necessidade de um governo com atuação democrática, para que tais políticas venham a ser implantadas, conforme afirma Santomé (2003, p. 40):

Governos representativos e democráticos, junto a uma comunidade ativa e com uma boa formação, que cria redes para participar mais ativamente do governo e do desenvolvimento da comunidade, além de bons serviços públicos (instituições de ensino, postos de saúde, instituições de apoio às mulheres, minorias étnicas e grupos sociais marginalizados, serviços de apoio às pessoas em busca de trabalho, etc.). (SANTOMÉ, 2003, p. 40)

A partir do ano de 2003, é perceptível que o governo brasileiro passou a ter uma característica mais democrática, que resultou na regulamentação de diversas políticas públicas que beneficia todo a população brasileira, como: combate à pobreza, expansão das universidades, criação de políticas públicas para mulheres, negros, indígenas, MST entre outros; sendo este caráter de suma importância para o desenvolvimento do país e minimizar o processo de desigualdade. A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para A Educação Étnico-Racial, foi um momento significativo para a população afrodescendente, pois o referido documento traz orientações, princípios e fundamentos para a execução e avaliação de como este conteúdo deve ser trabalhado no Ensino Superior, principalmente em Instituições de Ensino Superior que trabalhem com a formação inicial e

continuada de professores, em espaços públicos ou privados. Tendo por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo a construção de uma sociedade democrática. É importante destacar que a aprovação das diretrizes se tornou possível devido a aprovação da Lei 10.639/2003, em que traz a obrigatoriedade da discussão desta temática na Educação Básica, e aprovação das cotas na Universidades Federais que diversificou o público que teria acesso a esses espaços, justificando a necessidade da aprovação do documento.

É importante salientar, que as condições que culminaram na aprovação da DCN, é fruto do discurso de exclusão ao qual é praticado contra o afrodescendente durante a constituição da história do Brasil. Assim, Santomé, (2003); apresenta que para ter a aprovação de políticas públicas destinadas a algum movimento social de qualquer natureza é necessário que existam sujeitos pertencentes a estas organizações fazendo parte do governo, para que de fato se tenha um olhar para estes indivíduos. Esse mecanismo de fato só vai acontecer no ano de 2002 na gestão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, em que há abertura para a participação dos movimentos sociais no governo.

Foi neste contexto, que foi possível a aprovação do Projeto de Interiorização da Universidades Federais (Reuni), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial, que são os caminhos que direcionam esta pesquisa. Inicialmente é importante destacar que o momento de produção do discurso dos PPC do *Campus* Arapiraca, foi um período pelo qual a Universidade Federal de Alagoas, passava pela discussão das cotas raciais nos cursos de graduação e reformulação do PPC do *Campus* A. C. Simões. Neste sentido, vamos analisar três Sequências Discursivas (SD), que são comuns aos sete cursos de licenciatura, SD1 “Ordenamento Curricular”, SD2 “Disciplinas Obrigatórias”, SD3 “Disciplinas Eletivas”.

Os cursos de formação de professores da UFAL *Campus* de Arapiraca não tiveram seu funcionamento em mesmo ano, segundo (REUNI UFAL, 2005), os cursos de Ciências biológicas, Educação Física, Física, Matemática e Química; iniciaram no segundo semestre de 2006. Iniciaremos a análise por estes cinco cursos.

A SD1 “Ordenamento Curricular”, já traz consigo uma ordem que é estabelecida na disposição das disciplinas, é importante destacar que a ordem seguida não está apenas vinculada as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, tão pouco na legislação específica que compete a cada curso, mas sim a lógica liberal, que é ditada pelos organismos internacionais que financiam países como Brasil, por exemplo, são eles FMI, Banco Mundial; responsáveis como bem aponta Santomé (2003); pelas interferências no currículo. Dessa forma, ao realizarmos a análise dessa SD1, percebemos que seguindo esta lógica de ordem/padrão a ser seguido temos a ausência da discussão de elementos de cunho social nestes currículos, haja vista que estes organismos internacionais preconizam uma formação direcionada para o trabalho. Além disso, reforça as exclusões que as questões sociais sofreram/sofrem durante a constituição do Brasil. Neste primeiro momento, esses elementos aparecem de forma implícita. Entendemos por implícito, como define Florêncio et al, 2009, como o que não é dito, o que está na memória, é possível recuperá-lo no plano do que é dito. Corroborando temos Orlandi (2007, p. 81) “[...] Há sempre no dizer um não dizer necessário. Quando se diz “X”, o não dito “Y”, permanece como relação de sentido que informa o dizer de “X””.

O homem está “condenado” a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção á “interpretação”: tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja). O homem está irremediavelmente construído pela sua relação com o simbólico. (ORLANDI, 2007, p. 29-30)

Na SD2 “Disciplinas Obrigatórias”, para estes cursos é possível identificar que trazem uma estrutura de disciplinas voltadas para a formação profissional/específica de cada curso, ao aluno é ofertado um ano de disciplinas que condizem com as DCN’s para a formação docente, e os três anos restantes o

aluno é submetido a discussão específica de cada curso de graduação, com isso recaímos no que preconiza Saviani (2009); pedagogia crítica reprodutivista, ou seja, permanece a formação destinada para o trabalho, assim como também não foi identificadas disciplinas Educação Étnico-Racial, tão pouco outra disciplina que abordasse esse conteúdo.

Pensando a constituição histórica do Brasil é necessário que tenhamos ciência que durante o período colonial, o negro não tinha papel importante ou destaque na sociedade, na constituição da República brasileira essa característica é mantida, contudo não mais é afirmada apenas nas relações sociais e sim na organização dos currículos escolares brasileiros Santiago; Silva; Silva (2010), dessa forma o currículo eurocêntrico é mantido e se arrasta até os dias de hoje Silva (2005).

O implícito é já um subproduto deste trabalho do silêncio, um efeito particular dessa relação mais de fundo e constitutiva. O implícito é o resto visível desta relação. É um resíduo, um epifenômeno. O silêncio, tal como o concebemos, não remete ao dito; ele se mantém como tal, permanece em silêncio. (ORLANDI, 2007, p. 45).

Temos o silêncio político, como aponta Orlandi (2007); é o silêncio que parte da proibição, se considerarmos o período militar pelo qual o Brasil passou entre os anos 60 até o fim dos anos 70. Os currículos escolares passaram por uma reformulação a qual apenas os conhecimentos necessários para desenvolver o indivíduo para o trabalho. Dessa forma, conteúdos que trouxessem a consciência de classe ficaram proibidos durante este período, assim, mesmo com os avanços que o Brasil consegue dar em meio legislativo para o sistema educacional, estes conteúdos continuam sendo silenciados pelos currículos não apenas no Ensino Superior, como também é perceptível na Educação Básica através da BNCC, que traz como tema transversal e integrador, sendo uma forma de silenciar essa discussão por meio regulador.

E a SD3 “Disciplinas Eletivas”, encontramos nesses cursos de formação de professores o aprofundamento da formação específica de cada área do saber, além disso todas as disciplinas que compõem esta SD, não existe obrigatoriedade na oferta, apenas se existir professores com formação e se disponibilizarem para fazer a oferta. Isso intensifica a preocupação em relação ao que preconiza a legislação, mesmo que existisse a disciplina nesta SD, não haveria garantia de oferta. Além disso, é importante ressaltar que as DCN’s para as Relações Étnico-Raciais, respeita a autonomia das universidades é estabelece que essa temática não necessariamente seja trabalhada, por meio de disciplina.

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. (Parecer nº: CNE/CP 003/2004).

É importante salientar que esta resolução tem aprovação em ano posterior a aprovação dos PPC dos cursos do *Campus* Arapiraca, contudo observa-se que estas demandas não estão sendo cumpridas pelo que preconiza a lei. Entretanto, reforça toda carga histórica e de preconceito que o sujeito afrodescendente sofreu/sofre desde a colonização até os dias atuais. Mesmo com todas as críticas que são tecidas no campo do currículo, temos um território que precisa ser ocupado por estes sujeitos, ressaltando que ao elaborarem os PPC, os sujeitos não levaram em consideração os dados referentes as comunidades remanescentes de quilombos que são atendidas pelo *Campus* Arapiraca que estão distribuídas pelos trinta e cinco municípios. É importante ressaltar que o documento afirma a autonomia universitária.

Art. 7º As instituições de ensino superior, respeitada a autonomia que lhe é devida, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos

diferentes cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes. (Parecer CNE/CP 003/2004).

Logo, por não existir nos PPC analisados nenhum projeto de extensão realizado pelo curso que contemple esta discussão, a depender do curso este aspecto não é considerado na constituição do projeto. Assim, existe uma resistência para que esta temática venha a fazer parte da formação dos futuros professores, que muitas vezes estão trabalhando em escolas de comunidades remanescentes, e acaba reforçando este aspecto de sua formação com seus alunos da educação Básica.

A partir do ano em 2011, a UFAL Campus de Arapiraca começa a funcionar no período noturno, com a oferta de três cursos noturnos, sendo dois destes direcionados para a formação de professores, Pedagogia e Letras. Para realizar a análise desses PPCs separamos as em três, SD4 “organização Curricular”, SD5 “Disciplinas Obrigatórias”, SD6 “Disciplinas Eletivas”.

Na SD4 “Ordenamento Curricular”, que estabelece as relações que se tem para além das prerrogativas legais, pois existe a interferência do neoliberalismo nesta organização em que dita os elementos que devem constituir o processo formativo do sujeito, deliberando o que importante e o que é subjetivo para a formação dos futuros profissionais. Nos cursos de pedagogia e letras, percebe-se que os mesmos trazem um sistema ordenamento semelhante aos demais cursos de formação de professores do *Campus* Arapiraca. A partir desta SD4, desembocamos na SD5 “Disciplinas Obrigatórias” que obedece a ordem vigente, uma formação ao licenciando direcionado para sua área específica de atuação, sendo esta constituição proposital por meio das legislações instituídas no processo educacional brasileiro, já que esse tipo de formação proporciona ao educando uma visão individualista e enfraquecimento dos sindicatos, já que no processo de formação destes sujeitos apenas uma formação técnica foi direcionada. Podemos depreender que este mecanismo de elementos implícitos ao discurso, estão estruturados pelo poder regulador do Estado, em que busca sujeitos comprometidos com a sua área de atuação, afim de não criar enfrentamentos com a classe dominante.

Neste sentido, é compreensível que para tornar o silêncio em evidência é necessário observá-lo indiretamente por métodos (discursivos), históricos, críticos, desconstrutivistas Orlandi (2007). Assim, para conseguir retirar o significado do silêncio presente na análise e dá-lo significado é necessário recorrer aos processos históricos para compreender as produções deste discurso, analisa-lo de forma crítica afim de compreender com as relações de forças estão estruturadas em uma sociedade de classes eivada de preconceitos velados.

Já na SD6 “Disciplinas Eletivas”, para este dois cursos em específicos conseguimos identificar disciplinas que tratasse da população afrodescendente, entretanto é necessário destacar, que implicitamente está caracterizado uma valoração inferior para o tratamento destas questões, pois é necessário que se dispunha algum docente do curso para trabalhar com estas disciplinas, o que não garante que todos os estudantes terão acesso a esta discussão ou está apenas para obedecer o que preconiza a legislação vigente. Ainda é necessário destacar que mesmo compondo um quadro em que demonstra possibilidades de disciplinas que são consideradas, menos importante, já que temos uma ordem estabelecida nesta organização, e que define o que importante e secundário para a formação do sujeito.

5 CONSIDERAÇÕES

A partir dos elementos expostos neste trabalho de conclusão de curso, percebemos que temática Educação para as Relações Étnico-Raciais se faz urgente para as agendas dos futuros professores da Universidade Federal e Alagoas – *Campus* de Arapiraca, não apenas pelas comunidades remanescentes de quilombo a qual a instituição atende e sim pela atual conjuntura a qual a sociedade está se encaminhando, em que o preconceito contra o negro acontece de forma velada. Além de estar

sendo impregnada uma cultura do apagamento/esquecimento da história brasileira, que não perpassa apenas a história do negro mais dos movimentos sociais em termos gerais. Ressaltando também o Estado de Alagoas como o berço da resistência negra, com Zumbi e Dandara dos Palmares; fora as inúmeras homenagens que estes recebem não apenas em Alagoas como fora do Estado, contudo, é contraditório no processo de formação dos licenciandos esta temática não transcorre os currículos.

Diante do papel do Estado como órgão fiscalizador e regulador da manutenção do poder hegemônico da burguesia, percebemos que na gestão do Ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva houve uma abertura para a participação dos movimentos sociais no governo, contribuindo para aprovação de políticas públicas para a classe proletariado. Porém, também tivemos a interferência das políticas neoliberais na organização dos currículos da educação brasileira, em que preservou-se o processo de formação tecnicista e direcionado para o trabalho.

Além disso, é importante que o *Campus* Arapiraca enfrente as barreiras históricas e incluam na agenda da instituição temáticas para discutir a Educação para as Relações Étnico-Raciais, de forma integrada entre os cursos para que assim venha a favorecer aos discentes, desenvolver um olhar mais crítico não apenas para sua área de formação, mas para todo o contexto educacional, buscando assim, meios de enfrentamentos contra as formas de opressão que se assolam na sociedade de classes. E a ausência desta discussão é uma das formas de precarizar a formação dos futuros professores.

Dessa forma, os discursos trouxeram/desmascararam a real intensão deste tipo de ordenamento curricular que é normatizado por força de lei, que na verdade traz consigo as marcas de uma formação que visa apenas a preparação para o trabalho e que ainda tenta manter os currículos como sistema de invisibilização da história negra brasileira, sendo importante darmos sentido aos atos de empoderamento destas populações nos currículos, ou seja, garantir o discurso destes sujeitos nos espaços em que ainda lhes são negados.

ALAGOAS. Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio. **Estudo sobre as comunidades Quilombolas de Alagoas/Alagoas**. – Maceió: SEPLAG, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº: CNE/CP 003/2004**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 04 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 1 de 17 de Junho de 2004** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: http://www.ital.al.gov.br/legislacao/http___www.ital.al.gov.br_legislacao_Re solucao_2004.pdf. Acesso: 04 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2 de 15 de julho de 2015** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso: 04 out. 2017.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Análise das bases epistemológicas do campo teórico da política educacional. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 333-353, jul/dez. 2010.

FLORENCIO, Ana Maria Gama *et al.* **Análise do Discurso: fundamentos e práticas**. Maceió: Edufal, 2009.

LESSA, Sérgio. **Capital e Estado de bem-estar: o caráter de classe das políticas públicas**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educação e consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

Orlandi, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: nos movimentos dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

Orlandi, Eni Puccinelli. **O que é linguística**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

PÊCHEUX, M. ; FUCHS, Catherine. **A propósito de análise automática do discurso: atualização e**

perspectivas (1975) *In*: GADET, Françoise, HAK, Tony. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP.: UNICAMP, 1993.

PRADO, Edna Cristina do; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar; SANTOS, Inalda Maria dos (Orgs) Pesquisas em educação em Alagoas: múltiplos enfoques. Maceió: EDUFAL, 2017.

SANTANA, Jusciney Carvalho. Tem Preto de Jaleco Branco? Ações afirmativas na faculdade de medicina da Universidade Federal de Alagoas. 2015. Tese (doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1644>. Acesso em: 23 out. 2017.

SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene (orgs.). **Educação, escolarização e identidade negra**: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE. Recife: Editora Universitária, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **As cotas para negros no tribunal**: a audiência do STF. São Carlos, EdUFSCAR 2012.

SILVA, Boaventura de Sousa. **Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013

SILVA, Thomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIRA, Jailton de Souza. **Educação Pública em Alagoas**: a ofensiva neoliberal dos governos Teotônio Vilela Filho (2007 – 2014). Maceió: Edufal / Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Conselho Universitário. **Resolução Nº 59/2014**. Atualiza os componentes curriculares comuns aos cursos de formação de professores para a educação básica, no âmbito da UFAL. Maceió: Conselho Universitário, 2014. Disponível em: <https://ufal.br/transparencia/documentos/resolucoes/2014/resolucao-no-59-2014-de-06-10-2014/view>. Acessado em: 04 out. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto de Interiorização e do curso de Biologia licenciatura**: Uma expansão necessária. [Maceió]: [s. n], 2005. Disponível em: www.copeve.ufal.br/concursos/docente_ufal/projeto_interiorizacao_arapiraca.pdf. Acesso em: 04 out. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto pedagógico do curso de Biologia licenciatura**

Arapiraca, Al: [s. n.], 2008. Disponível em:
www.ufal.edu.br/arapiraca/graduacao/biologia/projeto-pedagogico-1/licenciatura-em-ciencias-biologicas/view
Acesso em: 04 out. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto político do curso de Educação Física licenciatura**. Arapiraca, Al: [s. n.], 2009. Disponível em:
www.ufal.edu.br/arapiraca/graduacao/educacao-fisica/projeto-pedagogico/ppc-educacao-fisica/view. Acesso em: 04 out. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto político do curso de Física licenciatura**. Arapiraca Al: [s. n.], 2010. Disponível em:
www.ufal.edu.br/arapiraca/graduacao/fisica/projeto-pedagogico-1/ppc-fisica-2010-1/view. Acesso em: 04 out 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL. **Projeto pedagógico do curso de Letras licenciatura**. Arapiraca, Al: [s. n.], 2013. Disponível em:
www.ufal.edu.br/arapiraca/graduacao/letras/projetos-pedagogicos/projeto-pedagogico-2013/view. Acesso em 04 out. 2017

UNIVERSIDADE. FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto pedagógico do curso de Matemática licenciatura**. Arapiraca, Al: [s. n.], 2007. Disponível em:
www.ufal.edu.br/arapiraca/graduacao/matematica/projeto-pedagogico/ppc-matematica-2007/view. Acessado em: 04 out. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia licenciatura**. Arapiraca, Al: [s. n.], 2014. Disponível em:
www.ufal.edu.br/arapiraca/graduacao/pedagogia/projeto-pedagogico/ppc-pedagogia/view. Acesso em: 04 out 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL. **Projeto político pedagógico do Química licenciatura**. Arapiraca, Al: [s. n.], 2009. Disponível em:
www.ufal.edu.br/arapiraca/graduacao/quimica/projeto-pedagogico/ppc-quimica-1/view. Acesso em: 04 de out 2017.