

POLÍTICAS CURRICULARES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO/RACIAIS – DO CONTEXTO DA INFLUÊNCIA AO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Etelvina de Queiroz Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
vik714@hotmail.com

Lady Daiana Oliveira da Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
dhay.oliveira@hotmail.com

Núbia Regina Moreira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
nrmoreira2@yahoo.com.br

Resumo: O presente texto é fruto de uma investigação de campo que se fundamenta no viés bibliográfico e encontra-se em andamento. Apresenta a intenção de introduzir ao leitor um olhar analítico em direção à compreensão sobre como as políticas curriculares para as relações raciais são desenvolvidas da prescrição a recontextualização. Utilizaremos para subsidiar nossa análise, o ciclo de políticas de Stephen Ball, no qual parte da compreensão de que as políticas são textos “codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças que reflete a própria historicidade” (BALL e BOWE 1992, p. 102). Dessa forma, nossa abordagem, compreende que as fases de formulação e implementação das políticas não são estanques ou lineares; os processos políticos sofrem reinterpretções por parte dos sujeitos envolvidos na política. Para essa incursão apresentamos, em linhas gerais, os antecedentes das políticas educacionais para as relações étnico-raciais no Brasil, que impulsionaram os debates e ações para a política curricular. Em seguida, discorreremos sobre as políticas curriculares para as relações étnico-raciais, tendo como panorama a Lei 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9304/96) acrescentando o artigo 26A e o artigo 79B. E, concluímos que a política curricular para as relações étnico-raciais é o resultado de um processo político que emerge de uma contínua interação entre textos e contextos, resultados de um processo cíclico, plural, conflituoso, contraditório e histórico.

Palavras-chave: Ciclo de política. Recontextualização. Relações étnico-raciais.

Introdução

Neste texto buscamos compreender como as políticas curriculares para as relações étnico-raciais são desenvolvidas da prescrição a recontextualização¹. Para essa incursão no primeiro momento realizaremos uma inflexão preliminar sobre os antecedentes das políticas educacionais para as relações étnico-raciais no Brasil, que impulsionaram os debates e ações para a política curricular. Em seguida, discorreremos sobre as políticas curriculares para as relações raciais, tendo como panorama a Lei 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB n. 9304/96) acrescentando o artigo 26A e o artigo 79B. A referida Lei estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Utilizaremos para subsidiar nossa análise, o ciclo de políticas de Stephen Ball no qual considera que a maior parte das políticas “são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática” (BALL, 2001, p. 102).

Neste sentido, escolhemos a abordagem do ciclo de políticas de Ball para realizar a análise da política curricular para educação das relações étnico raciais do contexto da influência ao contexto da produção de texto, com objetivo de compreender como essa política é recontextualizada na educação técnica e profissional de nível médio no IF Baiano Campus Guanambi-Bahia. A pesquisa caracteriza-se como uma investigação qualitativa cujo campo empírico é documental/bibliográfico encontra - se em andamento. Utilizaremos da análise dos documentos que orientam a política curricular para as relações étnico-raciais por meio da apreciação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-raciais, Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Baiano, Projeto Pedagógico da Instituição, visando identificar como a temática é retratada e recontextualizada nas práticas pedagógicas.

¹Com base na teoria de Bernstein (1996), ao fazer essa adequação, estamos recontextualizando o discurso da proposta oficial. Nesse processo de recontextualização, a proposta original é simplificada, condensada e reelaborada.

A análise, aqui empreendida parte da compreensão de que as políticas são textos “codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças que reflete a própria historicidade.” (BALL e BOWE 1992, p. 102). Essa abordagem compreende que as fases de formulação e implementação das políticas não são estanques ou lineares. Os processos políticos sofrem reinterpretações por parte dos sujeitos envolvidos na política. E, acreditamos que o ciclo de políticas proposto por esse autor permitirá analisar a política curricular para a educação das relações étnico-raciais da prescrição a recontextualização. O Ciclo de Políticas, “permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais, desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática” (MAINARDES, 2006, p. 58).

Nesse trabalho, a política é entendida como cíclica, dinâmica e não linear. Para Ball (et. al. 1992), a análise articula os contextos micro e macro, conferindo importância à formação do discurso da política e à interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Para analisar o ciclo da política, os autores destacam a dinâmica e a inter-relação entre três contextos: o contexto de influência, o contexto do texto e o contexto da prática. Cada um dos contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (MAINARDES, 2007).

O contexto de influência representa arenas em que os grupos de interesse disseminam discursos políticos e definições das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Neste contexto, atuam agentes nacionais e internacionais, como partidos políticos, o governo, acadêmicos, organismos internacionais e agências multilaterais. O contexto do texto toma a forma de textos políticos, comentários formais e informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos, dentre outros. Neste contexto há uma relação simbiótica com o contexto de influência (MAINARDES, 2007), porém não é tão evidente ou simples. Também é um espaço em que grupos competem para controlar a representação e o propósito da política (OLIVEIRA e DESTRO, 2005). E, o contexto da prática consiste nas possibilidades e limites materiais e culturais daqueles que exercem a política de currículo nas escolas.

Assim, esse autor compreende as políticas como produto de umnexo de influências e interdependências que resultam numa interconexão, multiplexidade, e hibridização, isto é, a combinação de lógicas globais, distantes e locais (BALL e BOWE, 1992; BALL, 2006). É com

esse sentido de política que empreendemos as inflexões sobre a política curricular para as relações raciais no Brasil.

Antecedentes da lei 10.639/03

As leis que amparam as políticas curriculares para as relações raciais são frutos das lutas do Movimento Negro² que a partir da década de 1970 denunciavam os equívocos e distorções e “[...] lutaram para que a escola e a sociedade brasileira passassem a lembrar das lideranças negras, das muitas formas de resistências desse povo.” (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 130). Mas, sobretudo a partir da década de 1980, o Movimento Negro entende que a educação é um elemento central para a edificação de uma sociedade mais democrática e respeitosa da condição do negro, posto que, historicamente, a esse povo foi negado o acesso a determinados bens sociais, a exemplo da educação e saúde. (GOMES, 2010)

A partir dos anos de 1980, com o processo de reabertura política e redemocratização do país, outro perfil de Movimento Negro passou a se configurar, com ênfase especial na educação. Percebe-se que até a década de 1980, o movimento negro possuía um discurso mais universalista no que se refere ao acesso à educação. Contudo, à medida que este movimento foi percebendo que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas não atendiam a grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar, apesar da Constituição de 1988 ter reorganizado as políticas sociais, possibilitando a ampliação do acesso a oportunidades para a população negra, tais avanços não foram suficientes, porque não alteraram os índices históricos de desigualdades entre negros e brancos. A discriminação e o preconceito raciais constituem mecanismos que bloqueiam a transformação das relações étnico-raciais porque afunila a igualdade de oportunidades. As políticas universais³, embora sejam

²Uma abordagem da atuação do Movimento Social Negro brasileiro que confirma essa assertiva pode ser encontrada na obra organizada por Alberti e Pereira (2007).

³A política pública de ação universal abrange indistintamente a população, e parte do princípio de que todos têm a mesma oportunidade, acesso e tratamento, visto que o mérito é que possibilitará a mobilidade e ascensão e, assim, a melhoradas condições de vida, com conseqüente redução das desigualdades raciais. (JACCOUB, 2008, p. 34)

imprescindíveis, sozinhas não conseguem superar as desigualdades étnico-raciais, pois não podem ser consideradas como instrumento único (JACCOUB, 2008).

Dessa forma, nos anos 1990 se inicia no Brasil uma nova configuração nas políticas educacionais e, uma preocupação com a massificação da educação em prol de um modelo econômico neoliberal⁴ com discurso centralizado na redução das desigualdades sociais e econômicas estipulada por um padrão de produção excludente. Para Hasenbalg e Silva: “Tudo se passa como se o Brasil fosse uma sociedade racialmente homogênea ou igualitária, onde os grandes violões da história, em termos de acesso diferencial à educação, são as desigualdades de classe e status socioeconômico.” (HASENBALG e SILVA, 1990, p.6).

Nesse período, alguns ativistas conseguiram se graduar e pós-graduarem e alguns deles, iniciaram uma trajetória acadêmico-política como intelectuais engajados no sentido de detectar e denunciar essa visão deturpada da sociedade brasileira e começam a realizarem pesquisas sobre: os conteúdos racistas transmitidos pelo sistema formal de ensino e focaram suas pesquisas na análise do negro no mercado de trabalho (González, 1981), do racismo presente nas práticas e rituais escolares (Gonçalves, 1985), analisaram estereótipos raciais nos livros didáticos (Silva, 1995), desenvolveram pedagogias e currículos específicos, com enfoque multirracial e popular (Lima, 2010) e discutiram a importância do estudo da história da África nos currículos escolares (Cunha Junior, 1997), além das publicações de estudos de Rosemberg (1994); Silva (2001, 2004, 2011); Gomes (2010); Silva (2008); Coelho (2008); Coelho, (2009). Essas pesquisas, em suas abordagens distintas, demonstram a preocupação com os conteúdos racistas sobre a formação da identidade racial, crítica a estrutura do currículo (considerado eurocêntrico), que não raras vezes oculta temas como a história da África e do negro no Brasil, a visão estereotipada com que o negro

⁴ Neoliberalismo teoria, que foi baseada no liberalismo. Na política, neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia, onde deve haver total liberdade de comércio, para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. Os autores neoliberalistas afirmam que o estado é o principal responsável por anomalias no funcionamento do mercado livre, porque o seu grande tamanho e atividade constroem os agentes econômicos privados.

No Brasil, o Neoliberalismo começou a ser seguido de uma forma aberta nos dois governos consecutivos do presidente Fernando Henrique Cardoso. Neste caso, seguir o neoliberalismo foi sinônimo de privatização de várias empresas do Estado. O dinheiro conseguido com essas privatizações foi na sua maioria utilizado para manter a cotação do Real (uma nova moeda na altura) ao nível do dólar. (ANDERSON, 1996).

é apresentado nos livros didáticos, além de temas como a formação de professores para o trato da questão racial e a importância da literatura infanto-juvenil.

Nesse período, a luta do Movimento Negro, estava direcionada para o rompimento com o sistema meritocrático, que agravava desigualdades e geravam injustiças, fundamentado por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados, sem a intervenção do Estado. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas (GOMES, 2012). Nesse sentido,

A luta pela inserção da questão racial nas políticas públicas de reparação deu-se a partir dos anos 90 com as reivindicações intensas do Movimento Negro brasileiro, grupo de intelectuais que trazem o debate sobre a dimensão ética da aplicação destas políticas, a urgência de programas voltados para a justiça social e a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem tratamento apropriadamente desigual a indivíduos em situações sociais, étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais de saúde, moradia e emprego historicamente marcados pela exclusão, desigualdade e discriminação (GOMES, 2010, p.7).

Coadunando com o argumento de Gomes (2010) as políticas de educação voltadas para a promoção da igualdade e valorização da diversidade étnico-racial, na contemporaneidade, compreendem a educação como o lugar da prática da diferença e da valorização da diversidade cultural. Nesse sentido, segundo Abramowicz (2006), Barbosa e Silvério (2006), a abertura política ocorrida no país, a partir das duas últimas décadas do século XX, trouxe no seu bojo um conjunto de manifestações de segmentos sociais que não se sentiam contemplados nas políticas públicas em diversas esferas da vida social. Uma das evidências desse descontentamento foi à emergência de inúmeros movimentos reivindicatórios dos quais vale destacar o movimento de mulheres e o movimento negro. Negros e mulheres passaram a expressar reivindicações no sentido de coibir o tratamento discriminatório que recebem no cotidiano. Essas manifestações contribuíram para visibilidade aos processos de discriminação racial que ocorrem em vários âmbitos, entre eles na escola, onde um primeiro efeito desse processo é o desempenho escolar diferenciado, em que a cor aparece como um indicador importante, denotando os desempenhos inferiores das crianças e jovens negros.

Devido a esse cenário de desigualdades racial no país, o Movimento Negro intensifica suas reivindicações e colocam a política curricular com um dos elementos centrais nas discussões sobre as questões raciais no Brasil, por considerá-la essencial nas reestruturações e nas reformas educacionais. Na verdade, a luta pela educação constituía uma demanda dos negros e muitos anos, conforme aponta Florestan Fernandes (1978) em pesquisa realizada em 1951, na qual, revelou que a escola passou a ser entendida pelo Movimento Negro, como meio de ascensão social e a aprendizagem escolar como uma espécie de porta de entrada para a sociedade moderna (FERNANDES, 1978). Além de Fernandes, Abdias Nascimento desde a década de 1950, no jornal O Quilombo, já defendia o argumento de que a educação formal era o um meio de progressão social do negro e caminho para superar a exclusão social que o cercava. “[...] Lutar para que, enquanto não for garantido o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares” (QUILOMBO, 1948, apud NASCIMENTO, 1980, p. 22). Observa-se que desde os anos de 1950, Nascimento já clamava pelo que conhecemos hoje como ações afirmativas, embora, esse termo não existia como conceito àquela época, mas, já era uma constante na pauta dos debates da militância negra.

Destarte, foi no final da década de 1980 e início da década de 1990 que o Movimento Negro intensificou a sua ação. Uma vez que dados de pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA apontavam a defasagem entre população negra e a população branca, em vários indicadores: saúde, educação, mercado de trabalho, entre outros. Nesse período no que se refere às relações raciais, Telles (2003, p.90) argumenta que “[...] o apoio do governo aos direitos humanos e o combate ao racismo foi em grande parte pura retórica, uma vez que o governo fez pouco para tentar honrar seus compromissos internacionais dentro do país”. Portanto, na política educacional dos anos 1990 não era percebida ações afirmativas concretas que tenha produzido impacto significativo no que se refere às desigualdades raciais no Brasil.

Como consequência, o Movimento Negro, passou a pressionar o Estado e, a partir de então o Estado brasileiro, passou a reconhecer a existência do racismo como crime, sua persistência ao longo do tempo e a necessidade de criar políticas públicas para a população negra. Algumas das

políticas educacionais surgiram como fruto dessas reivindicações. É importante dizer que essas conquistas são resultado de muitas “guerrilhas” na busca pelo acesso a educação e por visibilidade das demandas do Movimento Negro em diversos espaços.

A influência política desses movimentos internacionais para o contexto brasileiro é motivo de muitas discussões, pois se argumenta que a consciência racial proposta pelo Movimento Negro é estabelecida de acordo com o padrão das relações raciais norte-americanas, do multiculturalismo, deslocada das especificidades da formação histórica nacional, cujas relações sociais são em grande parte mediadas pelo hibridismo e pela classificação étnico-racial baseada no cromatismo e nos usos e “abusos” sociais da cor. Esse deslocamento de perspectiva se traduziria na racialização do “ser negro” e na polarização das identidades sociais entre brancos e negros, tal qual é pensada para o contexto dos Estados Unidos. Somente no contexto da Conferência de Durban, essas discussões foram superadas.

As significativas transformações no campo da política curricular voltadas para as relações “raciais” materializam-se na III Conferência contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas. Convocada pela ONU em 1997, a Conferência foi realizada em Durban na África do Sul em 2001, país que havia sofrido décadas de segregação oficial, o apartheid, a ONU, governos nacionais, ONGs e movimentos sociais de todo o mundo se reuniram para discutir as questões da intolerância, racismo e xenofobia na contemporaneidade. A comissão brasileira obteve destaque na Conferência, no sentido de que muitas de suas propostas e reivindicações ganharam respaldo nos fóruns internacionais.

A Conferência de Durban insere-se no contexto de influência por tratar-se de uma arena na qual puderam ser discutidos temas importantes a toda a comunidade internacional envolvida no circuito histórico e político do “Atlântico Negro⁵”, polarizada, contudo, em torno de temas politicamente muito sensíveis (PORTO; SABÓIA, 2002). Se até Durban havia a predominância dos países do “Atlântico Norte” (Estados Unidos e Europa) nos ditames intelectuais sobre “raça” e multiculturalismo, o evento da ONU marca a entrada de outros atores no cenário global. Assim,

⁵Este termo refere-se às estruturas transnacionais criadas na modernidade que se desenvolveram e deram origem a um sistema de comunicações globais marcado por fluxos e trocas culturais. A formação dessa rede possibilitou às populações negras durante a diáspora africana formar uma cultura que não pode ser identificada exclusivamente como caribenha, africana, americana, ou britânica, mas todas elas ao mesmo tempo. (Gilroy, 2001)

além dos movimentos negros do Brasil e da América Latina, vários países africanos aproveitaram o contexto de influência internacional de Durban para a reivindicação de “políticas de reparações” pela escravidão, como os dalits indianos clamaram pelo fim das castas (PORTO; SABÓIA, 2002).

A participação da delegação brasileira na Conferência de Durban foi importante, pois, houve a redefinição de estratégias de ação política comuns para os movimentos antirracistas nacionais. O Movimento Negro atingiu nível discursivo, o objetivo de associar, por meio da linguagem acadêmica e documentos oficiais o conceito de “raça” a um conjunto que se supõe ser o da população negra do Brasil. Muitas das reivindicações do Movimento Negro foram, além disso, incluídas nos documentos finais da Conferência (ONU, 2002).

Vários são os pontos de inflexão e mudança que podem ser apontados na constituição do Movimento Negro no pós-Durban. O exemplo mais sintomático nesse processo é a adoção de políticas afirmativas, a partir da Conferência, como a principal bandeira do Movimento Negro. Podemos dizer que até esse momento no cenário político brasileiro, as políticas de Governo eram voltadas para as questões da pobreza, como nos afirma Guimarães (2003, p. 202), que a esse respeito pondera: “[...] o grosso da ação do governo restringia-se ao combate à pobreza [...]. Mas, se a estabilidade diminuiu a pobreza, as desigualdades sociais, principalmente as “raciais” não parecem ter diminuído”. Para ele, entretanto, essa resistência foi parcialmente quebrada pela repercussão favorável, na opinião pública internacional, às posições do Brasil na Conferência Mundial contra a Discriminação Racial, reconhecendo em fórum internacional, as desigualdades “raciais” do país e se comprometendo a revertê-las com adoção de políticas afirmativas.

Após a Conferência de Durban os debates políticos no Brasil acirraram-se em torno das políticas de ações afirmativas de modo a intervir na realidade das instituições brasileiras, proporcionado à produção de textos, que se transformam em legislações e consequentemente altera a política curricular, de modo a intervir na realidade de como a educação para as relações étnico-raciais é vista e conduzida pelas instituições educacionais brasileiras até aquele momento.

Políticas curriculares para as relações raciais: lei 10639/03

Encontramos no ciclo de políticas de Bowe e Ball (1992) e nos estudos de Ball (1997, 1998) concepções de política e de método de pesquisa em política curricular que a nosso ver, tais estudos entram em consonância com nossa forma de perceber o campo curricular como processo de disputas, seja pela defesa da política curricular como processo político em construção quanto pelo modo que sugerem pesquisas em políticas curriculares, como perceptível de traduções e, conseqüentemente, recriação, superando a ideia de hierarquização das políticas, criadas em uma instância estatal cabendo à escola apenas o papel de implementação ou de resistência (LOPES, 2006).

Para os referidos autores acima citados, o pesquisador deve fazer uma análise crítica da trajetória de programas e políticas no campo da educação e currículo desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. Nesse sentido, os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação das políticas. Assim, o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação - tradução ativa - que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Permite desse modo, identificar processos de resistência, acomodações, pretextos e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2006)

A abordagem do ciclo de políticas auxilia na análise da produção das políticas curriculares para a educação das relações raciais na qual inclui a participação de diversos segmentos da sociedade ultrapassando a visão estadocêntrica. Para Ball (2001), as políticas curriculares são expressas em textos e discursos que devem ser percebidas como indissociáveis, pois uma está submetida à outra. Essas políticas, muitas das vezes, são vinculadas ao currículo e documentos, entendidas como criação de propostas curriculares pelo poder público. Contudo, elas não se apresentam somente em termos de documentos oficiais, textos curriculares, as políticas de currículo se amplificam para além dos limites do poder público (não são produções instituídas pelo Estado), oferecem conotações que são forjadas no corpo social da educação. “Ball questiona a ideia de implementação estadocêntrica para a produção de políticas” (CRAVEIRO, 2014, p. 30), uma vez que, a política curricular não é manipulada apenas pelo Estado verticalmente, de cima

para baixo, perpassa por um processo de pensamento, construção e prática. Dessa forma, para compreensão das políticas curriculares para as relações raciais, da prescrição a recontextualização, é necessário fazer um movimento do ciclo da política do contexto da influência para o contexto da produção de texto.

Neste sentido, políticas curriculares para as relações étnico raciais conseguiram ser inseridas no contexto da influência e chegar ao contexto da prática, por meio de diversas reivindicações das comissões e grupos representativos do movimento negro que motivou reflexões por parte de vários atores sociais (governos, instituições públicas, privadas e filantrópicas, entre outros) no sentido do aprofundamento das discussões em torno das relações raciais, o que possibilitou que conceitos como racismo, preconceito e discriminação antes silenciados pelo mito da democracia racial⁶ viesse à tona. Essas reivindicações foram contundentes como articuladoras no contexto da influência para que os conceitos adquirissem legitimidade e se tornassem discurso de base para a política, “tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas” (MAINARDES, 2006, p.52). Conforme, aponta Mainardes,

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política (MAINARDES, 2006, p.52).

Neste sentido, o contexto da produção de texto das políticas curriculares para as relações raciais ganharam apoio na Constituição Federal, a Carta Magna, colaborou por meio do texto legal quando reconhece diversidade racial. A partir das aberturas criadas na Constituição Federal foi submetida uma das primeiras propostas a respeito das políticas curriculares para as relações raciais, embrionária da lei 10.639/2003, na Câmara Federal.

⁶A partir de um povo misturado desde os primórdios, foi elaborado, lenta e progressivamente, o mito de democracia racial. Somos um povo misturado, portanto, miscigenado; e, acima de tudo, é a diversidade biológica e cultural que dificulta a nossa união e o nosso projeto enquanto povo e nação. Somos uma democracia racial porque a mistura gerou um povo que está acima de tudo, acima das suspeitas raciais e étnicas, um povo sem barreiras e sem preconceitos. Trata-se de um mito, pois a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstrado pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular dificultando, aliás, até a formação da consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos (MUNANGA, 1996, p. 216).

O segundo passo foi o encaminhamento do projeto ao Senado. Contudo, as discussões, os embates não se efetivaram na produção de texto e o projeto foi arquivado pelo senado em 1995. Como salienta Ball (2009), as políticas curriculares são simultaneamente texto e discurso, isto é, práticas que constituem o objeto de que falam e estabelecem a regra do jogo em que se dão as lutas em torno dos significados.

O significado desta política curricular foi insignificante para quem estabelecia as regras do jogo político, e por quatro anos ficou engavetado e impedido de tornar-se realidade. Somente em 1999, sobre a pressão do movimento negro, a proposta de lei das políticas curriculares para as relações raciais recebe seu primeiro grande impulso, com a aprovação, em março de 1999, do Projeto de Lei nº 259, formulado pelos então deputados Bem - Hur Ferreira (PSDB/MS) e Esther Grossi (PT/RS): estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira, o projeto, no artigo primeiro, justifica a intenção de reconhecer a luta dos negros no Brasil na formação da sociedade nacional, resgatando sua contribuição.

Apesar de aprovada em 1999, a Lei 10.639 só foi promulgada em janeiro de 2003, pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva. Podemos perceber que o texto das políticas curriculares para as relações raciais está implícito um no outro, agregando a noção e compreensão de que as políticas são processos e resultados, Ball (1998). Todos os contextos de produção das políticas curriculares para as relações raciais, não foram isentos de batalhas, foram atravessados por muitos discursos, o que fez o processo se tornar lento e o resultado demorar de aparecer.

De início a referida legislação promove mudanças na LDB, que passaria a vigorar com alterações por meio dos seus artigos 26-A, 79-A e 79-B, conforme diz o próprio enunciado da Lei 10.639, a referida normativa legal altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2003a).

Por meio de acordos a Lei 10.639 foi retrabalhada e sofreu, no momento de sua aprovação, dois vetos, relacionados às propostas de alteração da LDB. Como nos ensina Ball, “a maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência [...]” (BALL, 2001, p. 102). Primeiro, é vetada a proposta que determinava,

no primeiro projeto de lei, que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deveriam dedicar pelo menos dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática africana e afro-brasileira. O segundo veto da Lei está relacionado com a proposta dos cursos de capacitação para professores, que segundo o texto da lei, seria necessário contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e outras instituições de pesquisa vinculadas ao tema.

Essas alterações revelam que os textos da referida política são resultados de representações codificadas e decodificadas de formas complexas, sofrendo múltiplas influências, mais ou menos legítimas (Ball, 1992 *apud* Lopes, 2006). Dentre as influências legitimadas, há disputas, compromissos, interpretações e reinterpretações na negociação pelo controle dos sentidos e significados nas leituras a serem realizadas.

Destarte, aprovou-se, ao final, somente a obrigatoriedade, nos ensinos fundamental e médio, do estudo de história e cultura africana e afro-brasileira quanto à inserção, no calendário escolar, do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. As referidas alterações no projeto de Lei e aprovação de uma versão final diferente do proposto evidenciam que os confrontos entre os múltiplos produtores de textos e discursos: “[...] governos, meio acadêmico, professores, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações, são múltiplos os sentidos e significados em disputa.” (LOPES, 2006, p. 38). Neste caso, houve diversas disputas entre os múltiplos produtores de textos e discursos para que a legislação pudesse ser aprovada. Percebeu-se nesse momento a suspensão do Estado como o único definidor de políticas, uma vez que políticas curriculares para as relações étnico raciais retratam e revelam o contexto social local, no qual as pessoas se mobilizaram, persistiram e reivindicaram outras propostas de aplicação.

Dessa forma pode-se afirmar que nas décadas dos anos e 1990 e 2000 foram períodos em que as políticas públicas e curriculares voltadas para a população negra possibilitaram a formulação e reformas tanto no campo da educação quanto em outras áreas, tais como: saúde, assistência social, entre outras. O que resultou numa tentativa de diminuir as desigualdades socioeducacionais, já que

a obrigatoriedade do ensino da cultura afrobrasileira e africana implicou uma abertura no currículo escolar.

Desse modo, foram formulados e publicados documentos curriculares relacionados com a reparação das desigualdades raciais - As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), no ano de 2004, as Orientações para Educação das Relações Étnico Raciais, no ano de 2006, os pareceres e resoluções, entre outros documentos curriculares que se configuram como expressões textuais de políticas de currículo que passaram a exercer contundente influência sobre os sistemas de ensino em todo o Brasil.

É interessante observar conforme apontado por Ball (2011), a necessidade de rejeitar a ideia de que as políticas são implementadas. Este processo, segundo o autor, sugere um movimento linear de ordem direta, portanto, sem resistência, sem reflexões, sem recriações; As lutas travadas pelos diversos segmentos da sociedade, sobretudo pelo movimento negro, demonstrou que não houve fluxo de ordem direta e contínua para a efetivação da legislação vigente, pois o procedimento para a transposição das políticas em práticas é extremamente complexo, pois a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e contingenciais.

Nesse sentido, a política curricular para a educação das relações étnico raciais passou a ser orientada pelas Diretrizes e Orientações Curriculares Nacionais influenciando o currículo que foi pensado, idealizado, produzido nos contextos de influência e produções de textos. Mesmo que ele seja construído por representantes dos/as professores/as e discutido com toda categoria, o currículo será sempre recontextualizado dentro da dinâmica das estruturas, das situações híbridas, das decisões tomadas e que nortearão a prática docente, resultantes de diferentes situações e pressões. Podendo ocorrer aproximações ou afastamentos do que foi prescrito no contexto da prática.

Concordamos com LOPES (2006), quando diz que a política de currículo não é apenas um pacote “lançado de cima para baixo”, determinado pelos governos, cabendo às escolas apenas implementar ou resistir a esse pacote. Mas, um texto que tem um contexto que necessita de reinterpretções para que possa produzir novos discursos e textos. Portanto, na análise das políticas curriculares para as relações étnico-raciais ancoradas na abordagem do ciclo contínuo das políticas,

os textos produzidos passaram pelo contexto da influência e pelos contextos da produção do texto e da prática. Eles são vistos como “representação das políticas” e podem ser lidos de formas diferentes, de acordo com as demandas do contexto da prática, “a arena a qual a política se refere e para a qual é endereçada”(Ball, Bowe e Golde, 1992, p. 259 apud, Lopes, 2011), local onde os textos serão lidos, codificados e decodificados, “em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade” (LOPES, 2011, p. 257).

Desse modo, ao pensarmos no processo de recontextualização das políticas curriculares no IF Baiano Campus Guanambi, é necessário conhecer o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) - documento norteador de toda a política educacional, que contém parte essencial do planejamento estratégico da Instituição. Nesse documento, o currículo é traduzido como “a concretização da concepção, escolhas e posicionamento da Instituição frente à cultura produzida socialmente. Desse modo, representa os princípios do processo educativo em suas dimensões cognitiva, cultural, ideológica, política e social”. (Brasil, 2016, p.58)

Fica evidente que currículo expressa os interesses dos grupos sociais e o modo que estes selecionam, classificam, organizam e avaliam a produção do conhecimento no cotidiano educativo. Portanto, a relação cultura e sociedade são representadas pela proposta curricular das instituições de educação ao organizar esta cultura, reproduzi-la e refletir as intenções, práticas, valores.

Quando se trata da questão da educação para as relações étnico-raciais ancorada na lei 10.639/2003, que orienta os currículos da educação básica por meio das DCNERER é possível perceber que os textos, assinados pelo sistema oficial, sofrem fragmentações quando inseridos no Plano Institucional da Instituição é apresentada de forma tímida. Aparece somente na parte em que trata da concepção de educação quando afirma que “a formação acadêmica não é mais um reflexo de uma cultura homogeneizadora, mas de culturas de múltiplos saberes, promovendo a educação para as relações étnico-raciais de gênero, de inclusão, e do fortalecimento da tríade ensino, pesquisa e extensão”. (Brasil, 2016, p.53)

A tradução das políticas curriculares para as relações raciais está articulada ao processo de promulgação das ações políticas, considerando que “promulgação se refere a um entendimento de que políticas são interpretadas e traduzidas por diversos atores políticos dentro do ambiente

escolar, ao invés de simplesmente ser implementadas” (MAGUIRE E BALL, 2007, p. 10). Assim, alguns fragmentos dos textos tendem a ser mais valorizados que outros, e associa-se a outros textos, que irão ressignificá-los e refocalizá-los no contexto da prática. No que se refere à educação para as relações étnico-raciais percebemos que a recontextualização expressa no texto do PDI estão conjugadas com outras formas de relações implicadas em gênero, deficiência entre outras, não apresentando lugar específicos para o trato étnico-racial.

Considerações finais

Tendo em vista as considerações expostas nesse estudo, esperamos que o leitor tenha compreendido a importância do ciclo de política proposto por Bowe e Ball (1992) e Ball (2001, 1998) na análise das políticas curriculares para educação das relações raciais no contexto da Lei 10639/2003. Uma vez que esses autores, denunciam as pesquisas no campo curricular por fragmentarem o processo político, ao enfatizarem ora a produção, ora a implementação das políticas. Analisar as políticas para a educação das relações raciais enfatizando sua produção restringindo à dimensão macro da realidade social é silenciar as vozes dos sujeitos envolvidos na luta pela representação de seus ideais nessas políticas, deixando-os à margem da política curricular. Da mesma maneira, ao focalizar somente a implementação, mesmo que evidenciando as vozes silenciadas, oculta os condicionantes históricos dessas vozes e conseqüentemente acaba por criar impressões negativas ao separar produção e implementação, teoria e prática, construindo assim, uma visão linear do processo político: ora de cima para baixo, ora de baixo para cima.

Apesar do caráter contínuo e não hierarquizado das políticas, a articulação macro e micropolíticas avancem em relação às abordagens estadocêntricas (LOPES; MACEDO, 2011). O processo de recontextualização da política que ocorre nas escolas, os discursos sobre as relações “raciais” são ocultados, o que ajuda a atribuir a realidade social a disseminação e ratificação do racismo e discriminação nos diferentes contextos que compõe a política de currículo.

Assim, uma crítica contundente da teoria do ciclo de políticas refere-se como explicitado no texto ao controle estatal na política curricular, ou seja, à teoria de que o Estado define linearmente essas políticas. No decorrer de nosso estudo, essa visão é desconstruída ao

apresentarmos que a produção de texto para as relações raciais não foi separada e distante da implementação, além disso, a política não se realiza por uma cadeia de implementadores definidos legalmente, muito menos que ela seja imposta, pois, os definidores da política não estão distantes da realidade educacional e que por isso conseguem controlá-lo. As incursões preliminares da pesquisa que estamos realizando no IF Baiano *Campus* Guanambi percebemos que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais para a educação das relações raciais e, dessa forma, o que eles pensam e o que acreditam têm implicações para o processo de implementação dessa política. Uma vez que os textos das políticas curriculares terão uma pluralidade de leituras e traduções em razão da multiplicidade de leitores.

Em suma, rejeitamos a concepção linear e fragmentada do processo político. Pois, a política curricular para as relações raciais é o resultado de um processo político que emerge de uma contínua interação entre contextos inter-relacionados e entre textos e contextos resultados de um procedimento cíclico, plural, conflituoso, contraditório e histórico. Essa política não foi imposta, uma vez que é constituída por textos considerados como processos simbólicos, que são constantemente contextualizados e recontextualizados e que se apresentam de modo insurreto no momento da implementação e da produção.

Referências

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto. Apresentação. *IN*: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVERIO, Valter Roberto (Orgs). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazem do Ipê, 2006.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**, v.6. n.2, 2006. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 25out.2016.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, 2001. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 20 out.2016.

BALL, Stephen; BOWE, Richard & GOLD, Annie. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. Londres - Nova York: Routledge, 1992.

BALL, Stephen. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1997.

BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz H. (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial, 2005.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm) Acesso em: 25 abr. 2016

BRASIL. Mensagem n.º 7, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003b, p. 01. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm)

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 259, de 11 de março de 1999. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências**. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 20 mar. 1999, p. 10942.

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15223>. Acesso em: 20 abr. 2017

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18 ed. rev. ampl. São Paulo, 1998.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20.12.96: **estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: [s.n.], 1996.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. COELHO, Mauro Cezar. **Raça, cor e diferença**. (Orgs.). Belo Horizonte: Mazza, 2008.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. COELHO, Mauro Cezar. **A cor ausente**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos. **Políticas Curriculares para formação de professores: processos de identificação docente (1995-2010)**. Faculdade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, 2014.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol. II São Paulo: Ática, 1978.

Gilroy, Paul. **O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência**, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: Ressignificando e politizando a raça**. Educação e Sociedade, vol.33, n.120, pp. 727-744. 2012. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>; acesso: 10/01/2017.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. O acesso dos negros às universidade pública. In: 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, pp.115-128.

GONZALÉZ, Leila. A questão negra no Brasil. **Cadernos Trabalhistas**. São Paulo: Global Editora, 1981.

HASENBALG, Carlos Alberto; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 73, maio 1990.

LOPES, Alice Casimiro. **Discursos nas Políticas de Currículo**. Currículo sem Fronteiras, Porto Alegre, v.6, n.2, p.33-52, Jul/Dez 2006

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. POLÍTICA DE CURRÍCULO: Recontextualização e Hibridismo. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 97-104, jul./dez. 2007.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*. V.27, nº 94, p. 47-69, jan/abr. 2006. (disponível em <http://www.scielo.br>)

MAINARDES, Jefferson. **Organização da escolaridade em ciclos no Brasil**: revisão da literatura e perspectiva para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, jan.-abr. 2006, v.32, n.1, pp. 11-30 (disponível em <http://www.scielo.br>)

MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2004.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, Lilia K. M.; QUEIROZ, Renato da Silva (Org.). **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**: documentos de uma militância panafricanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de. DESTRO, Denise de Souza. **Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2005, n.28, pp.140-150.

ONU. **Declaração e Plano de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2002.

PORTO, Alexandre José Vidal; SABÓIA, Gilberto Vergne. A Conferência mundial de Durban e o Brasil. *Direitos Humanos. Atualização do debate*, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Qualidade na Educação Infantil**: uma perspectiva internacional. In: Simpósio nacional de educação infantil, 1. Anais... Brasília, 1994. p.154-156.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 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. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília-DF, 2003.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: O que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador. EDUFBA, 2004.

SILVA, Ana Célia da. **As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes**. (Tese de Doutorado) Universidade Federal da Bahia- Educação, 2001.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da Silva. **Racismo em livros didáticos: estudos sobre negros e brancos em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Africanidades: Como valorizar as raízes afro nas propostas pedagógicas**. Revista do Professor, n. 44, out./dez. 1995.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003.