

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS E AS POLÍTICAS CURRICULARES: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O CAMPO EMPÍRICO DA PRÁTICA

João Paulo Lopes dos Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
jpuesb@gmail.com

Núbia Regina Moreira

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

Etelvina de Queiroz Santos

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

Resumo: Este estudo busca discutir e compreender as tensões e os conflitos em torno do significado sobre uma educação plural forjada a partir da Lei 10.639/2003. Para realizar tal análise nos valeremos das contribuições de Stephen Ball (2001), Basil Bernstein (1996), bem como de autores que balizam o entendimento do currículo como um texto. Os documentos oficiais e a prática dos professores e alunos compuseram o nosso campo empírico de pesquisa. O objetivo é perceber as apreensões existentes entre o texto dos documentos oficiais e os contextos das práticas pedagógicas orientadas por ele. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa. Fez-se uso da técnica de entrevista e de grupo focal como instrumentos de produção de dados, como também a análise do coletivo dos documentos oficiais inerentes à temática. Mediante a exploração dos dados, foi observado que as políticas de currículo para a Educação das Relações Raciais surgem como ferramentas de mudanças que buscam, na realidade social vigente, oportunizar a visibilidade da população negra. Não obstante notou-se também que há, no espaço de aprendizagem, discrepâncias entre o que diz o campo oficial, representado pelos documentos oficiais e o campo prático, simbolizado pelos sujeitos em constante interação nos espaços educativos. Assim, fica patente que para acontecer, de fato, a efetivação destas políticas nas escolas é necessária uma tripla comunicação e consonância dos objetivos que se pretende entre governo, universidade e escola.

Palavras-chave: Educação. Política de Currículo. Relações Raciais.

Introdução

Considerando as atuais discussões sobre as questões raciais e suas reverberações no processo de transformação da sociedade brasileira, sobretudo no que tange a inclusão de minorias nos mais diversos âmbitos sociais, o presente trabalho traz um debate sobre a importância das

políticas de currículo para a Educação das Relações Raciais pesquisado no campo empírico dos documentos oficiais e na percepção dos sujeitos que compõem o campo empírico da prática.

Para tanto, este artigo tem como objetivo compreender as tensões entre o texto representado pelos documentos oficiais e o contexto da prática pedagógica sob a perspectiva do ciclo de políticas de Stephen Ball (2001) e do conceito de recontextualização apresentado por Basil Bernstein (1996).

Como procedimento metodológico fizemos uso da técnica de entrevista com uma professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal Baiano – IF BAIANO, *campus* Guanambi-Ba, e grupo focal com alunas dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais e Filosofia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. A escolha dos sujeitos para a realização da pesquisa levou em consideração o texto da Lei 10.639/2003 modificada pela Lei 11.645/2008, que consequentemente alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seus Artigos 26a e 79b, orientando assim que o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana passasse a ser incluído no currículo escolar da educação básica, preferencialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa, Arte e História.

O grupo focal, no enredo desta pesquisa, possibilitou, mediante as vozes dos sujeitos, compreender como as políticas de currículo para a Educação das Relações Raciais se apresentam na prática, partindo da leitura que estes sujeitos fazem dos documentos oficiais, e que vai refletir no campo empírico da prática. As unidades de investigação que compuseram o grupo focal foram escolhidas levando em consideração os cursos de licenciatura que foram implantados na UESB após a instituição do sistema de cotas raciais nesta Instituição em 2008. Assim, a seleção das estudantes se deu mediante os seguintes critérios: identificação das alunas pelos pesquisadores segundo as características fenotípicas e, posteriormente, a auto declaração delas enquanto negras.

Por fim, as discussões vão apresentar que existem disparidades entre o que diz o campo oficial, representado pelos documentos oficiais e o campo prático, simbolizado pelos sujeitos em constante interação nos espaços educativos. Consta portanto, que a efetividade das políticas de currículo para a Educação das Relações Raciais na escola é prejudicada por discrepâncias existentes entre o discurso do texto político do currículo e a sua recontextualização na prática.

Reflexões sobre o campo empírico: o que dizem os documentos oficiais

Partindo do pressuposto que as políticas curriculares são simultaneamente texto e discurso, isto é, práticas que constituem o objeto de que falam, portanto, estabelecem a regra do jogo em que se dão as lutas em torno dos significados (BALL, 2009). Todos os contextos de produção da política são, contudo, atravessados por discursos. Neste sentido as políticas curriculares adentram os espaços escolares, por meio de documentos oficiais que obrigam uma mudança na estrutura do currículo.

Na educação brasileira, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs nascem com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96; esta legislação assinala ser incumbência da União estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a fim de nortear os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.

As (DCNs) apresentam-se como um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas além de orientar o planejamento curricular dos sistemas de ensino.

O processo de definição das diretrizes curriculares conta com a participação das mais diversas esferas da sociedade. Entre elas, o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), além de docentes, dirigentes municipais e estaduais de ensino, pesquisadores e representantes de escolas privadas. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

As diretrizes curriculares objetivam promover a equidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos/as os/as alunos/as, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais eles estão inseridos. E se diferenciam dos parâmetros curriculares, uma vez que os (PCNs) criados em 1997, funcionaram como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular da escola. São diretrizes, separadas por

disciplinas, elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei. Elas visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação. Já as

Diretrizes Curriculares Nacionais são normas obrigatórias para a Educação Básica que têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteando seus currículos e conteúdos mínimos.

Nesta perspectiva as diretrizes curriculares da educação para as relações étnico-raciais – DCNERER nascem da demanda do movimento negro e são regulamentadas pela resolução CNE/CP 01/2004 e parecer CNE/CP 003/04. O parecer que fundamenta as DCNERER propõe e incentiva uma nova demanda no campo educacional brasileiro, de reinterpretar e ressignificar a história e as relações étnico-raciais no Brasil por meio dos currículos da educação básica.

Na última década, as reivindicações de movimentos e grupos étnicos pelo reconhecimento de suas culturas nas mais diversas esferas do corpo social, fizeram com que o governo abrisse caminhos em seus departamentos para que integrantes desses movimentos adentrassem e fizessem valer os seus direitos de igualdade ante uma sociedade caracteristicamente etnocêntrica. Esse movimento possibilitou, na esfera educacional, um processo de discussão que tinha por objetivo produzir mudanças no currículo e também inserir em seu terreno o debate sobre as relações raciais. A partir de então, algumas políticas de currículo foram pensadas no intuito de estabelecer e consolidar a igualdade racial.

Neste contexto, em janeiro de 2003, foi promulgada a lei nº 10.639/03 alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996), instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (BRASIL, 2003). No ano seguinte a Resolução CNE/CP nº. 01/2004 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em seguida o Parecer 03/2004 buscou atender os propósitos expressos na Lei e regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei também estabelece que o calendário escolar inclua o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. O Art. 2º da resolução define que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (BRASIL, 2004, p. 1).

Dentre os objetivos das DCN/NERERs, encontra-se a garantia do igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e que os conteúdos propostos devem conduzir à reeducação das relações étnico-raciais, por meio da valorização da história e cultura dos afrobrasileiros e dos africanos, o parágrafo 1º do Art. 1º das diretrizes afirmam que:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p. 1).

A partir desta política curricular e em decorrência do parecer e resolução foram implementadas, no ano de 2006, as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Este documento se refere à construção de estratégias educacionais voltadas para uma pedagogia antirracista e à diversidade – promotora da igualdade racial – como tarefa de todos/as os/as educadores/as, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, buscar orientar os/as profissionais que trabalham com a educação, na implementação da Lei nº 10.639/2003 em todos os níveis e modalidades.

Este documento orienta ainda, que a atuação no cotidiano escolar tem que ser observada, além da questão racial, como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo, também reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro; abordar as situações de diversidade étnico-racial e a vida cotidiana nas salas de aula; combater as posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro; incorporar como conteúdo do currículo escolar a história e cultura do povo negro; recusar o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do

negro, como postura pedagógica voltada à desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Outro marco importante foi a consolidação no ano de 2009 do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Este documento foi estruturado em torno de seis eixos temáticos: fortalecimento do marco legal, política de formação para gestores e profissionais da educação, política de material didático e paradidático, gestão democrática e mecanismos de participação social, condições institucionais, avaliação e monitoramento. Além disso, traçam diretrizes e metas para atender da Educação Infantil ao Ensino Superior, em todos os níveis e modalidades.

Dessa forma, percebe-se que a Lei 10.639/03 se apresenta como mecanismo de mudança na estrutura curricular educacional brasileira quando faz alteração da LDB 9.394/96 que é a Lei maior e exige que outros textos legais a complementem e normatizem.

Como afirma Dias (2003), isso só foi possível por que houve mobilização social. Os movimentos negros organizados e a academia engajada souberam “[...] atuar estrategicamente para a organização e a definição de políticas públicas que dessem conta de que as leis não fossem meras letras mortas em papel, mas que, ao contrário, ensejassem muitas mudanças” (DIAS, 2003, p. 59).

Neste contexto, encontram-se as demandas e as ações do Movimento Negro, empenhado ao longo dos últimos anos em apontar ações discriminatórias contra a população negra, no intuito de fazer-se amenizar as práticas de inferiorização frente às diferenças culturais, sociais, raciais e de gênero. Conseqüentemente, o Movimento Negro passa a lutar pela igualdade de direitos e oportunidade nos mais diversos terrenos sociais, sobretudo no espaço de aprendizagem formal (OLIVEIRA, 2006).

Esse espaço de aprendizagem formal passou a configurar como palco principal de discussões e busca por caminhos para atenuar a desigualdade, a discriminação e o preconceito racial, possibilitando assim, maior percepção desses fatores negativos presentes nos mais diferentes cenários sociais (SANTOS; SILVA, 2014). Porém, as instituições educativas, com raras exceções, não têm funcionado de forma democrática, o que torna díspar o conhecimento que

chega a todos, principalmente por intermédio de formatos e estruturas curriculares que recriam as desigualdades (SACRISTÁN, 2013).

Nesse ínterim, compreender como as políticas curriculares para educação racial serecontextualizam na prática de professores e alunos é importante por diversos fatores, entre eles o crescimento da oferta de vagas nos últimos anos. No que se refere ao contexto mais recente da educação brasileira, os indicadores sociais apontam grandes avanços na universalização do ensino. Dados do Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015 mostram que 98,3% das crianças com 6 a 14 anos estão frequentando a escola. Estes dados também mostram que a taxa de frequência escolar da população de 15 a 17 obteve um significativo avanço passando de 81,1% em 2001 para 84,2%, em 2012.

Refletir a questão racial no ambiente educacional formal é importante por diversas razões, uma delas é pensar o processo de ensino/aprendizagem comprometido com o combate ao racismo que, não obstante, vem sendo construído e preservado ao longo de toda a história do Brasil, e que muito influencia para a evasão escolar de alunos/as negros/as.

Para tanto, tomamos Bernstein (1996) como o autor principal deste trabalho, para dialogar com os dados empíricos da pesquisa. Embora Bernstein (1996) não discuta as questões que envolvem a educação para as relações raciais, sua teoria fornece elementos que ajudam a pensar como as instituições de ensino constroem, regulam e recontextualizam o conhecimento oficial, e como este se materializa no currículo por meio de práticas pedagógicas.

Perspectiva dos ciclos de política de Stephen Ball e a educação para as relações raciais

Sabe-se que a educação brasileira é historicamente marcada por uma trajetória de preconceito, discriminação e desrespeito para com a população negra de origem africana. O período colonial brasileiro foi fortemente marcado pela utilização da mão de obra escrava principalmente dos/as negros/as trazidos/as da África.

Nesse contexto, a Colônia brasileira concedeu aos africanos/as somente a formação mínima e necessária para o trabalho duro sob forma de escravidão. Como salienta Sobral “[...]os jesuítas ensinavam aos índios e, posteriormente aos escravos, o cultivo da terra sem o intuito de difundir a

instrução profissional, mas com o interesse de passar a eles os duros encargos que a vida rude daquela época impunha” (SOBRAL, 2005, p. 10-11).

Esse processo perdurou até as últimas décadas do século XIX, quando foi assinada a Lei Áurea que determinou o fim da escravidão no Brasil, contudo, sem nenhum projeto estatal de reparação ou integração social. Os ex-escravos ficaram a mercê de uma sociedade marcada pelo preconceito, indiferença e discriminação racial que os “coisificaram,” e minimizou suas contribuições para a construção social, estrutural e econômica do Brasil. O processo histórico e social deixou suas marcas na educação brasileira, e contribuiu para um currículo permeado de preconceito e invisibilidade da população negra desde o princípio da educação formal.

Aprende-se, por meio dos currículos escolares, que o Português é o desbravador corajoso e aventureiro que vai construindo o solo nacional, enquanto o negro simplesmente não aparece; isto é muito perceptível nos livros didáticos. A propagação dos mártires “brancos” nacionais, invisibilizou as lutas e resistências travadas nos diversos quilombos existentes em todo território nacional, favorecendo a elaboração de um currículo escolar que omite a contribuição da população negra na construção social, econômica e cultural do país, bem como, para a manutenção da imagem “coisificada” do/a negro/a, negando assim a sua luta e resistência.

Apesar do histórico contraproducente da realidade da população negra neste contexto; as políticas educacionais brasileiras não atenderam, a contento, aos interesses desta população, que passou a se mobilizar, diferentemente da “mobilização clandestina” de outrora que tinha por objetivo fugir da escravidão e encontrar alívio nos quilombos. A partir de 1889 o movimento negro¹ se organiza em prol de cidadania e busca de direitos.

Dessa forma, muitos grupos apareceram:

Em São Paulo, apareceram o Clube 13 de maio dos Homens Preto (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de

¹Para fins explicativos, a utilização da expressão movimento negro neste estudo, é para se referir ao conjunto de entidades negras (associações, fóruns, ONGs de negros, etc.), de diferentes orientações políticas, que têm em comum o compromisso de lutar contra a discriminação racial e o racismo que atribui à Educação o papel de construir uma identidade negra positiva. Desde então, as questões educacionais referentes à população negra brasileira têm sido prioridades de luta para o movimento negro (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 149).

maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918) [...]. De cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, as associações negras conseguiam agregar um número não desprezível de ‘homens de cor’, como se dizia na época (DOMINGUES, 2007, p. 103).

Estes grupos foram fundamentais na luta para articular, pensar, defender, formular e implementar uma política curricular que atendesse aos interesses da população negra, uma vez que, as políticas de ação afirmativa não surgiram como uma dádiva dos governantes para a população brasileira, mas foi pensada, formulada e implementada ao longo de tensas batalhas. Neste nexo, Ball vai dizer que “a maior parte das políticas são [...] produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática” (BALL, 2001, p. 102). Logo, as políticas são textos, e os discursos produzidos pelo movimento negro ao longo dos séculos, proporcionaram a produção de política que se converterá em prática pelos discursos produzidos em torno da legislação.

Tendo em vista que o objeto deste estudo é a manifestação das políticas curriculares nas práticas pedagógicas, é pertinente analisar como as políticas curriculares para educação das relações raciais são pensadas, inseridas e recontextualizadas na prática pedagógica, com base na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball. Para este autor, “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).

Assim, o primeiro movimento acontece no contexto de influência “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (BALL, 2009, p. 20). Em se tratando das políticas curriculares para Educação das Relações Raciais, o movimento negro mostra a sua força neste primeiro contexto. Ou seja, no final da década de 1970 e início dos anos 80 o Movimento Negro Unificado (MNU) elabora e torna público o programa que defende:

[...] a desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento

demassas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo ea exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007, p. 114).

Percebe-se que as leis que amparam as políticas curriculares para as relações raciais são frutos de anos de lutas do movimento negro que surgiu a partir da década de 1970 para denunciar os equívocos e distorções. “[...] 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).

Para estes autores, o papel do Movimento Negro foi decisivo para a mudança do currículo escolar, eles denunciaram a forma de comemoração do dia 13 de maio, como data da “libertação” da escravidão, observando que esta data deve ser lembrada como dia nacional de luta contra o racismo.

Outra conquista deste movimento trata-se do dia 20 de novembro como dia da consciência negra instituída pela Lei 10.639/03 e mais recentemente a Lei 12.519 de 2011 que instituiu também o dia 20 de novembro como dia de Zumbi dos Palmares.

As articulações e influências das comissões e grupos representativos do Movimento Negro foram importantes 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).

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).

Dessa forma, é fundamental vincular o movimento do contexto da influência para o contexto da produção de texto. Faz-se imprescindível, portanto, analisar os documentos oficiais, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e Educação Profissional, as Diretrizes Curriculares

para a Educação das Relações Étnicoraciais, “As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática”(MAINARDES, 2006, p.53).

Convergências encontradas no campo empírico da prática: percepções dos sujeitos pesquisados e a contribuição de Basil Bernstein

As contribuições de Bernstein acerca dos saberes escolares inserem-se em seu modeloteórico mais amplo de análise das relações pedagógicas. Para esta pesquisa, é importante salientar, especificamente, suas formulações referentes ao processo de recontextualização pedagógica dos discursos produzidos no contexto escolar. Bernstein (1996, p. 234) ressalta que “[...] a comunicação pedagógica é o condutor de relações de classe; o condutor de relações de gênero; o condutor de relações religiosas, de relações regionais”. Podemos inferir que seja também, condutor das relações raciais. Segundo este autor

O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e recoloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. Nesse processo de deslocação e recolocação do discurso original, a base social de sua prática é eliminada. Nesse processo de deslocação e recolocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária. [...] Trata-se de um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos (BERNSTEIN, 1996, p.259).

Nesta teoria o discurso é um poderoso instrumento capaz de deslocar e realocar o texto original. O sujeito da ação educativa tem o poder de utilizar dos conhecimentos prévios para interpretar e recontextualizar o discurso formulado originalmente. Neste sentido, os discursos produzidos pelos movimentos negros ao longo dos séculos possibilitaram a produção da política transformada em práticas pelos discursos produzidos em torno da legislação. Portanto, [...] trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capazes de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado (LOPES, 2011, p. 111).

Contudo, o que está contido nas leis quase sempre não se reverbera nas práticas de professores e alunos no espaço escolar. Assim, parece que a legislação criada para minimizar desigualdades no campo das relações raciais permanece inerte no papel. Para exemplificar este fato, pode-se citar a própria Lei 10.639/03 que determina a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e o §1º do Art. 11 do Estatuto da Igualdade Racial quando diz que:

§1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País (BRASIL, 2010).

Diante das determinações das Leis vigentes para este assunto, o que ocorre no cenário das práticas é um distanciamento dos objetivos estipulados pelos documentos oficiais. Muitas vezes o que se percebe é que a efetivação destas Leis raramente se consolida nos ambientes de aprendizagem. A falta de formação e pouca informação dos profissionais da educação, possivelmente contribuem para este retrato. Assim como é corroborado na fala de uma professora quando inquirida sobre o conhecimento que ela possui acerca das políticas curriculares para educação das relações étnico-raciais (Lei 10.639/03, Diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais, orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais):

Muito pouco. O conhecimento que tenho sobre as políticas educacionais que tratam das relações raciais é restrito e superficial. A escola pouco contribuiu para essa formação e para que atuássemos em sala de aula direcionando os conteúdos às diretrizes que embasam a Lei 10.639. O conhecimento obtido vem da mídia e de outras fontes de comunicação que tratam sobre o assunto, principalmente após as últimas modificações legais e políticas que visavam, sobretudo, negligenciar o ensino de História e das relações étnico-raciais (fala da professora pesquisada, 2017).

Há uma contradição entre o que preconiza os documentos oficiais e o que realmente é concretizado na escola. Se por um lado o Estado fomenta leis que objetiva um ensino mais democrático, e que minimize as desigualdades raciais; por outro, ele não assiste a implantação e concretização dessas legislações nos espaços de aprendizagem. Mas para que haja uma efetivação do que se pretende, é preciso haver uma articulação entre governo, universidade e escola. A

preparação dos professores deve iniciar na universidade, com uma formação concisa e efetiva para a Educação das Relações Raciais. Educar para as relações raciais sugere refletir de que maneira os/as professores/as veem as questões que referem à diversidade racial e cultural do país para nela intervir.

A ausência de iniciativas de professores diante de conflitos raciais entre alunos e alunas mantém o quadro de discriminação. Diante desses conflitos o silêncio revela conivência com tais procedimentos (CAVALLEIRO, 2001, p.153).

Esta autora ainda salienta que a negação impede a identificação da presença do racismo e do preconceito racial nas relações cotidianas na escola resultando na naturalização, contribuindo para a reprodução e sustentação do pensamento racista no seu interior e colaborando para o aumento da evasão escolar da população negra da instituição de ensino.

A efetivação da legislação para a Educação das Relações Étnico-Raciais na escola, para além da diminuição das desigualdades raciais e do racismo, poderia evitar situações que marcam profundamente os educandos. Situações constrangedoras criadas por alunos contra alunos, alunos contra professores ou professores contra alunos. Assim como pode ser percebido na fala de uma das alunas pesquisadas quando a mesma relata sua trajetória escolar:

[...] quando eu entrei [na escola] eu já sabia ler e escrever, aprendi com minhas irmãs... elas me ensinaram... com quatro anos aprendi a ler e escrever com essa idade. Aí quando eu entrei no pré eu já sabia fazer tudo aquilo que... a professora passava, então... essa professora, ela falou que eu tinha que... é... avançar... eu fui *pra* 2ª com uma professora chamada Ana Leda, aí foi 2ª até a 4ª série... essa professora, me marcou profundamente assim, todo o restante da minha vida até hoje, e... meu sonho é encontrar com essa mulher de novo... ela desacreditava muito em mim assim *né!*?... é... ela era mulher negra... ela reproduziu o racismo na verdade *né!*?... então tinha as preferidas da sala, e aí... eu me senti impactada porque antes eu não tinha esse tipo de... de... como é que se diz?... Ela não acreditava em mim... eu era burra, ela me chamava de burra... eu acredito que tem prejudicado um pouco... é... porqu^ê*né!*?... a pessoa que sofre racismo cotidianamente, tanto pelos alunos e a professora ... que incentiva também... (fala da aluna pesquisada, 2017).

Na fala apresentada, é perceptível o pesar de uma aluna que se viu vítima de uma professora, que segundo ela, agia com práticas racistas na sala de aula. Há neste contexto a carência de uma formação docente capaz de levar essa professora a refletir sobre sua prática.

Neste caso a professora necessita das regras de reconhecimento; conhecer as determinações curriculares sobre as relações raciais a tornará capaz de reconhecer o contexto, assim poderá produzir o texto adequado para a sua prática pedagógica. Portanto, a produção textual depende da posse da orientação decodificação específica para o contexto (BERNSTEIN, 1996).

Diante desse panorama, a consolidação das leis depende da formação dos profissionais que atuarão nas instituições de ensino. São eles os canais primeiros para que as intenções articuladas mediante os documentos oficiais atinjam seus objetivos. Só assim, os agentes escolares poderão recontextualizar na sua prática aquilo que a legislação determina. A recontextualização é importante na concretização da educação para a igualdade racial, pois é neste processo que serão considerados os anseios e as necessidades dos educandos. Vale ressaltar que é fundamental considerar as necessidades daqueles que se valem do processo educativo. Esta reflexão se baseia na explicação de Sacristán (2000) de que,

As necessidades do aluno, tanto do ponto de vista do seu desenvolvimento como de sua relação com a sociedade, passam a ser pontos de referência na configuração dos projetos educativos. A atenção aos processos educativos e não apenas aos conteúdos é o novo princípio que apoia a concepção de currículo como a experiência do aluno nas instituições escolares (SACRISTÁN, 2000, p. 42).

Dessa forma, as políticas curriculares ultrapassam os documentos escritos e se apropriam dos conhecimentos escolares construídos dentro e fora das instituições de ensino por meio das relações de poder, do embate cultural e dos conflitos escolares que permeiam a seleção e a recontextualização do currículo prescrito na prática diária das ações pedagógicas.

Assim, as políticas de currículo precisam atender também para as experiências curriculares dos entes federados e dos municípios que estimulam as instituições escolares a elaborarem os seus currículos (LOPES, 2011). É pertinente agregar a essas experiências a participação dos múltiplos sujeitos presentes no cosmo educacional. Corroborando esta reflexão, Lopes (2004) vai dizer que “as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (LOPES, 2004, p. 111).

A política de currículo para a igualdade racial converte-se, portanto, em uma luta política que busca reconhecer os significados culturais, não só do povo negro, mas também do povo indígena. Esses significados dizem respeito ao “que vem a ser a sociedade, justiça social, emancipação, transformação social” (LOPES, 2011, p. 253).

Retratar as diversas culturas no currículo é recontextualizar na sala de aula um cenário real no qual vive todo um coletivo. Haja vista que as políticas de currículo, por ora, atendem a um padrão eurocêntrico autoritário e verticalizado, é preciso atentar para o conhecimento como conhecimento, indagando sua limitação a um mecanismo de formação, de conscientização e progresso do sujeito ou a maior humanização do indivíduo (LOPES, 2011). Para corroborar essa reflexão, Sacristán (2000) diz que, “o currículo vem a ser, nesta perspectiva, um mapa representativo da cultura” (SACRISTÁN, 2000, p. 58).

Tecendo considerações

As políticas de currículo surgem como mecanismos de transformação de um contexto curricular o qual negligenciava a realidade social em que preze a visibilidade da população negra. Neste cenário, o Movimento Negro, num inquietação limiar, enseja a luta pela igualdade racial nos mais diversos setores da sociedade brasileira.

Nosso estudo busca compreender como acontece a manifestação das políticas curriculares nas práticas pedagógicas, dessa forma verificamos por meio da entrevista e grupo focal como as políticas curriculares para Educação das Relações Raciais são pensadas, inseridas e descontextualizadas na prática pedagógica, com base na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Basil Bernstein.

Destarte, percebe-se que há um distanciamento entre o que o conjunto das políticas curriculares preconiza e o que, de fato, é consolidado na prática no ambiente escolar. Isso pode ser corroborado na fala da professora pesquisada quando menciona a pouca informação que possui sobre a Lei 10.639/03, por exemplo. Ou no relato da aluna quando acessa, através de suas lembranças, a experiência de violência simbólica e preconceito que sofreu por parte de colegas e

da professora, incutindo, conseqüentemente, marcas profundas, não só na vida dela, mas no seu processo de escolarização.

Para além das transformações mediadas pelas demandas de grupos sociais, o currículo só será transformado quando houver um enlace entre as intenções dos documentos (governo), a formação dos professores (universidade) e a concretização da prática na prática (espaço escolar).

Referências

BALL, S. J. Entrevista com Stephen j. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: MAINARDES, J; MARCONDES, M. I. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1. n.2, p. 27-43, 2001.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, Vol. IV, 1996.

BRASIL. [Estatuto da igualdade racial (2010)]. **Estatuto da igualdade racial** : Lei no 12.288, de 20 julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003 – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

_____. **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.

_____. **Parecer Nº. CNE/CP 3/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana. Brasília: MEC Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação: 17 p.

_____, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 05 de março de 2017.

_____. **Lei n.º 10.639, de 09.01.03**: altera a Lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro brasileira”, 2003.

_____. **Relatório educação para todos no Brasil 2000-2015**. Versão Preliminar, Junho 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file> Acesso em: 07 de mar. de 2017.

CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação repensando nossa escola** (Org.), São Paulo: Summus, 2001.

DIAS, L. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO, 2003. p. 49-.64. (Coleção Educação para todos).

DOMINGUES, P. **Movimento Negro Brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Tempo. Vol. 12, n. 23, 2007.

GONÇALVES, L. A. O. & SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª Edição.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Maio /Jun /Jul /Ago 2004. Nº 26. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 26 de fev. 2017.

MAINARDES, J. 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>>. Acesso em: 03 de mar. de 2017.

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

OLIVEIRA, E. **Mulher negra professora universitária**: trajetória, conflitos e identidade. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

SACRISTÁN, J. G (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____, J.G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, R. A; SILVA, R. M. N. B. Política curricular e relações raciais: inflexões preliminares nas produções da ANPED. Amazôn, **Rev. Antropol.** (Online) 6 (1): 66 88, 2014.

SOBRAL, F. J. M.. **A formação do Técnico em Agropecuária no contexto da agricultura familiar do oeste catarinense**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação pela UNICAMP. Campinas: UNICAMP, 2005.