
POLÍTICA CURRICULAR E RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: Entre textos e discursos

Raquel Amorim dos Santos
Wilma de Nazaré Baía Coelho

INTRODUÇÃO

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

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

E, no terceiro momento realizaremos um exame de documento sobre a política curricular no Brasil, qual seja: a) Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Nela encontram-se as orientações e ações norteadoras para o desenvolvimento do currículo. Segundo Ball *et al.* (1992) os documentos de políticas contêm ambiguidades, contradições e omissões, pois envolve as influências e determinações dos contextos tanto em nível macro como em nível micro¹, os quais não são tomados como processos isolados, mas inter-relacionados e sócio-historicamente condicionado.

¹ Para Ball (2001) o nível micro, em diferentes Estados-Nação, novas tecnologias de políticas têm produzido novas formas de disciplina (novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores). No nível macro, em diferentes Estados-Nação, estas disciplinas geram uma base para um novo “pacto” entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas. Embora exista, claramente, uma variação na cadência, no grau de intensidade e no hibridismo da implementação destas novas tecnologias de políticas, elas fazem parte, em geral, de um mesmo conjunto flexível de políticas, partes das quais são enfatizadas e implementadas de forma diferente em circunstâncias e locais diferentes (p. 103).

A análise, aqui empreendida parte da compreensão de que as políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças que reflete a própria historicidade (BALL *et al* (1992, p. 102).

As reflexões de Ball (2001) que abre este texto indicam que as políticas são, inevitavelmente, um “[...] processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas [...]”. Por isso, nos diz que o processo de “produção das políticas”, envolve detidamente os contextos (influência e produção) em que a política é produzida, é implementada (contexto da prática), produz efeito e gera estratégias (contextos dos resultados e das estratégias políticas).

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

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

As políticas educacionais no Brasil contemporâneo trazem as marcas indeléveis do capitalismo, cujo mote figura-se na concepção mercadológica² que impera desde os anos 1990³ do século XX na educação brasileira, de modo geral e, nas políticas curriculares em particular (FRIGOTTO, 2003, 2006; SEVERINO, 2006; PAULANI, 2006). Segundo Frigotto (2006, p. 242):

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

Essa lógica dominante apresenta um projeto que “[...] visa à acumulação ampliada do capital, valendo-se para tanto da racionalidade econômica caracterizada pela lógica da eficiência

² Na visão de Frigotto (2006) nos processos de mercantilização da educação no seu plano institucional e pedagógico, “[...] há uma travessia da ditadura civil militar para uma ditadura para uma ditadura de mercado no ideário pedagógico. No âmbito do pensamento pedagógico, o discurso em defesa da educação é predominantemente retórico ou apresentado de forma inversa tanto na ideologia do capital (conjuntura da década de 1960 a 1980) quanto no que diz respeito às teses igualmente ideológicas, da sociedade do conhecimento, da pedagogia das competências e da empregabilidade (década de 1990)” (p. 265).

³ Segundo as ponderações de Shiroma *et al.* (2004) o Brasil dos anos 1990 se assemelha ao modelo inaugurado por Thatcher, na Inglaterra, em que os “[...] conservadores lograram transformações tão extensas e radicais nesse período, que podem se vangloriar de terem efetivado a desregulamentação, a privatização, a flexibilização, o estado mínimo, pontos imputáveis do que hoje recebe a designação, pouco precisa, mas de notável eficácia ideológica, de neoliberalismo” (p. 53).

[...] (MAUÉS, 2003, p. 11). Nesse sentido, tem-se um Estado instrumentalizado, com um projeto de fragmentação social e produtivista (FRIGOTTO, 2006; APPLE, 2006).

Importa sublinhar, nesse contexto a sintonia e a conexão entre a exaltação às forças de mercado com correspondentes políticas de liberalização, entre outras e, a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas ressonâncias nas práticas educativas (SHIROMA *et al.*, 2004), especialmente no projeto de Governo do então Presidente da República Fernando Collor de Mello, em 1990.

Neste sentido, Shiroma *et al.* (2004) afirma:

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

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

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

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

Nos termos de Frigotto (2010) trata-se de mecanismos que preconizam a crescente intervenção estatal na economia, quer como reguladora da demanda (política de benefícios) quer como programadora de processo produtivo e de consumo. Segundo ele, o Estado capitalista, como

regulador, se revela ineficaz, essa ineficácia reside na natureza privada do capital e no fato do Estado (quer em sua forma liberal ou intervencionista) ser um estado de classe.

Neste contexto, atribui-se à educação a sustentação da competitividade nos anos 1990 (SHIROMA, *et al.*, 2004). Dessa forma, o capital humano, constitui-se como o construtor básico da economia da educação, cujo desenvolvimento encontra campo próprio no bojo das discussões sobre os fatores explicativos do crescimento econômico. A preocupação básica no nível macroeconômico é, então, a análise dos nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país (FRIGOTTO, 2003, 2010).

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

A Conferência de Jomtien inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial (SHIROMA *et al.*, 2004; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). As recomendações dessa Conferência e de outros fóruns exerceram grande influência nos anteprojetos da nova LDBEN.

Neste sentido, Shiroma e colaboradores (2004, p. 62) afirmam:

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

Em meio às intervenções internacionais na educação brasileira o Governo Collor daria os seus últimos suspiros na gestão da Presidência, alvo de denúncias que lhe valeram um processo de *impeachment* (SHIROMA *et al.*, 2004). Mas, as bases lançadas na Conferência de Jomtien inspiraram o Plano Decenal de Educação para Todos em 1993, já no Governo Itamar Franco (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

De outra parte, os documentos econômicos da CEPAL⁴, foram preponderantes para alavancar as reformas no Sistema de Ensino brasileiro, que marcaram o Governo do Presidente da

⁴ A proposta da CEPAL enfatizava a necessidade de “[...] reformas administrativas que operassem uma transmutação do Estado administrador e provedor para um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas” (SHIROMA *et al.*, 2004, p.65). Neste sentido, as recomendações da CEPAL foram na direção da conjugação de esforços de descentralização e de integração, ou melhor, a desconcentração de tarefas e concentração de decisões estratégicas.

República Fernando Henrique Cardoso (FHC), cuja centralidade estava nas políticas de equidade e eficiência e diretrizes de reforma educacional de integração nacional e descentralização (Cepal, 1992).

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

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

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

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

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

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino

Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

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

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

Segundo Cury (2002) ele pretende:

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

Para Franco e Bonamino (1999) a implementação de medidas de política educacional para o Ensino Médio tem sido feita de modo tal que os instrumentos normativos mais específicos reorientam os mais gerais, o exemplo mais gritante desse tipo de reorientação refere-se à ênfase da matriz de competências do ENEM em habilidades relacionadas com a área de ciências, a despeito dos textos da LDB e das DCEM equacionarem de forma balanceada o papel das linguagens das ciências e das humanidades no Ensino Médio.

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

Assim Apple (2006, p. 12) corrobora:

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

A assertiva de Apple (2006) vai à direção do encaminhamento previsto e legitimado na década de 1990, quando a educação brasileira foi marcada por grandes transformações, sobretudo no campo do currículo, que afeta a escola em termos estruturais e ideológicos⁵.

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

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003) essas reformas vêm demarcadas por um sentido contrário às experiências do socialismo real⁶ e das políticas do Estado de Bem-Estar Social⁷ após a Segunda Guerra Mundial, fazendo emergir propostas oriundas da tradição neoliberal que provocaram o retrocesso do sistema de proteção social, cujo escopo era a liberdade de mercado.

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

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

⁵ No plano estrutural e ideológico produz-se um verdadeiro arsenal de noções que constituem, para Bourdieu e Wacquant (2002), uma espécie de uma “nova língua” com a função de afirmar um tempo de pensamento único, de solução única para a crise e, conseqüentemente, irreversível.

⁶ A crise do socialismo real evidenciou a destruição do Muro de Berlim que representou, para o mundo, o fim de uma ordem societária que, por sua vez, significava uma alternativa ao capitalismo, pois se assentava nos fundamentos centrais de socialização da produção e na garantia de direitos sociais (NETTO, 1995).

⁷ É preciso ressaltar que, o Brasil não vivenciou plenamente o Estado de Bem Estar Social implementado nos países da Europa e nos Estados Unidos, pois entre as décadas de 1970 e 1980 o Brasil estava sob o regime autoritário da ditadura militar, onde os direitos políticos e civis tinham sido suspensos e havia forte repressão sobre a classe trabalhadora. Foi neste contexto que o país contraiu uma dívida externa que se arrastou até o processo de redemocratização.

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

Tal projeto de sociedade se consagra com a elaboração do documento *Consenso de Washington*, pelos representantes do capitalismo central (economistas de instituições financeiras), o qual foi decisivo para orientar as reformas sociais nos anos 1990, não por acaso os protagonistas seriam os organismos internacionais⁸ e regionais⁹, que assumiram o papel de tutoriar as reformas dos Estados Nacionais, nomeadamente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; MAUÉS, 2003; SHIROMA *et al.*, 2004).

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

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

Os reflexos desse projeto social são visíveis na concepção de educação (paradigma da produtividade¹⁰ e competitividade¹¹) e na produção dos textos curriculares no Brasil, tais como aqueles que se consolidaram nos anos de 1990, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais foram inseridos no projeto de currículo nacional e no contexto da globalização de políticas educacionais, que serviram entre outras questões para a centralidade do currículo nas escolas (ARELARO, 2005; PERONI, 2003; MACEDO, 2006; LOPES, 2006).

⁸ Destacam-se o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 96).

⁹ Em nível regional, vários organismos são criados como uma espécie de ramificações ou base de apoio para os organismos internacionais. Em termos de América Latina, podemos destacar, no plano econômico, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e, no plano educacional, [...] A Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC). Num plano mais geral situa-se o Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA), cujo escopo se situa dentro da doutrina da Organização Mundial do Comércio (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 96).

¹⁰ Shiroma *et al.* (2004) apontam que o paradigma da produtividade demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores, para tanto seria necessário dominar os códigos da modernidade.

¹¹ O condão de sustentação da competitividade foi consubstanciado por vasta documentação internacional, emanadas de importantes organismos multilaterais que propalaram esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas a todos os países da América Latina e Caribe. No caso do Brasil, a materialização desse ideário se deu com o Plano Decenal, o qual foi iniciado no Governo de Itamar Franco e ganhando concretude no Governo de Fernando Henrique Cardoso (SHIROMA *et al.*, 2004).

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

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

Tal configuração nos termos de Barroso (2006) se constitui como *micro regulação local*, isto é, adequação desse paradigma curricular ao contexto da prática, com a finalidade de unificar os conteúdos. Essa regulação também se verifica no campo da política de financiamento para educação, em específico o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), entre outros, os quais foram fruto de acordos internacionais realizados com órgãos financiadores para atender as exigências dos setores produtivos das agências multilaterais.

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

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

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

Em termos de relações “raciais” Telles (2003, p. 90) comenta que nos anos 1990 “[...] o apoio do governo aos direitos humanos e o combate ao racismo foi em grande parte pura retórica, uma vez que o governo fez pouco para tentar honrar seus compromissos internacionais dentro do país”. Portanto, na política educacional dos anos 1990 não se visualizou ações afirmativas concretas que tenha produzido qualquer impacto significativo no combate às desigualdades “raciais” no Brasil.

POLÍTICAS CURRICULARES NO ÂMBITO DAS RELAÇÕES “RACIAIS” NO BRASIL

Passado os anos 1990 se inicia no Brasil uma nova configuração nas políticas educacionais e, mas ainda conjecturando a preocupação com a massificação da educação em prol de um modelo econômico neoliberal, cujo reconhecimento de adequação do ensino esbarra na formulação de um modelo, em que a maior preocupação está centrada na redução das desigualdades sociais e econômicas imposta por um padrão de produção excludente em sua natureza.

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

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

Segundo Hasenbalg e Silva (1990) somente recentemente esse quadro começou a mudar em alguma medida, devido atuação de agentes sociais no campo da educação e militantes do movimento negro no sentido de detectar e denunciar os conteúdos racistas transmitidos pelo sistema formal de ensino, por meio de pesquisas e publicações de pesquisadores que atuam na área da Educação e Relações “Raciais”, tal como os estudos de Rosenberg (1994); Silva (2001, 2004, 2011); Gomes (2008); Silva (2008); Coelho; Coelho (2008); Coelho, (2009), para citar alguns.

Essas pesquisas em suas distintas abordagens demonstram a preocupação com os efeitos insalubres dos conteúdos racistas sobre a formação da identidade racial de grupos historicamente discriminados. As críticas tem se centrado na estrutura do currículo, que não raras vezes oculta temas como a história da África e do negro no Brasil, a maneira estereotipada com que o negro é apresentado no livro didático, além de temas como a formação de professores para o trato da questão racial e literatura infanto-juvenil.

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

É nesse contexto díspar que o século XXI transita e traz consigo as reivindicações de vários movimentos sociais negros no Brasil por políticas públicas que dirimissem as desigualdades sociais e “raciais” nos diferentes campos sociais. Não por coincidência a política curricular é um dos

elementos centrais das reivindicações do movimento negro por ela ser essencial nas reestruturações e nas reformas educacionais.

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, em Durban na África do Sul em 2001. Nessa Conferência o Brasil reconhece a existência do racismo, enquanto fatores geradores das desigualdades sociais.

Paralelo a Conferência podemos dizer que nesse momento no cenário político brasileiro, as políticas de Governo eram voltadas para as questões da pobreza, como nos afirma Guimarães (2003, p. 202), 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”.

Segundo Guimarães (2003), mesmo com essa evidência a sociedade brasileira continuava e, ainda hoje contínua resistente a políticas públicas para a igualdade racial. Para ele, entretanto, essa resistência foi parcialmente quebrada pela repercussão favorável, na opinião pública internacional, às posições do Brasil na Conferência Mundial contra a Discriminação Racial, reconhecendo em fórum internacional, as desigualdades “raciais” do país e se comprometendo a revertê-las com adoção de políticas afirmativas.

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

Após a sua promulgação, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução N° 1, de 17/03/03, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (DCNERER), cujo contexto de influência teve como protagonista o Conselho Nacional de Educação (CNE), Ministério da Educação, por meio da Secretaria Especial de Políticas e Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), sobretudo movimento negro, intelectuais e outros movimentos sociais, como o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), entre outros, que se mantêm atento à luta pela superação do racismo, na sociedade brasileira.

Os movimentos sociais têm um papel fundamental na luta contra a dominação e a hegemonia na definição das políticas sociais. A integração dessas entidades no processo de

elaboração de políticas educacionais visa à construção coletiva um projeto de sociedade antirracista no Brasil.

Não seria demasiado sublinhar a luta conjunta do movimento negro e indígena que resultou na promulgação da Lei 11.645/2008 que institui a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica do país, alterando o texto da Lei 10.639/2003. Essas políticas curriculares buscam descentrar os impactos do racismo na construção da identidade e da subjetividade dos negros, além de incluir como esse fenômeno, afeta essas mesmas dimensões dos outros grupos étnico-raciais (Gomes, 2008a).

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

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

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

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

desdobramento direto na persistência de uma visão estereotipada e preconceituosa impingida, sem maiores delongas, à África (SERRANO; WALDMAN, 2007).

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

Na análise da produção do texto da Lei 10.639/2003 e de suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como da Lei 11.645/2008¹² a categoria discursiva central diz respeito à *obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*, a ser implementada na Educação Básica do país em suas diferentes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

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

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

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

¹² É válido mencionar que embora a Lei faça referência à questão indígena. Mas, neste estudo trataremos da temática étnico-racial na perspectiva do negro.

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

A despeito da existência das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que trata da obrigatoriedade de um conteúdo pedagógico focado no Continente Africano. Essa discussão, ainda merece muito aprofundamento e aguarda efetivação concreta nos currículos das escolas e das Instituições de Ensino Superior (IES). A presença da África na realidade social e cultural brasileira historicamente é alimentada pelo tráfico de escravos presentes, não raras vezes nas imagens dos livros didáticos (GOMES, 2008). Essas representações continuam vivas e marcam a intersubjetividade de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Para além do impacto positivo junto à população e da republicanização da escola brasileira, essa lei deve ser encarada como parte fundamental do conjunto das políticas que visam à educação de qualidade como um direito de todos (BRASIL, 2009). Neste sentido, a história e cultura afro-brasileira e africana, precisa ser entendida a luz das lutas históricas e estratégias de resistência, da forma como os grupos sociais se opõem a práticas generalizadas e hegemônicas, como o projeto de branqueamento e a “democracia racial” (GUIMARÃES, 1999, 2002; MUNANGA, 2004), impingidos na educação brasileira.

Isso significa estabelecer novas diretrizes e práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a importância dos africanos e afro-brasileiros no processo de formação nacional. A questão, neste caso, é fortalecer a legislação antirracista no âmbito dos estados, municípios e Distrito Federal e no Plano Nacional de Educação, bem como, política de formação inicial e continuada para agentes educacionais (gestores e profissionais da educação), devidamente articulados à revisão da política curricular, política de material didático e paradidático, gestão democrática e mecanismos de participação social, avaliação e monitoramento e, sobretudo condições institucionais (BRASIL, 2009).

Destarte, as políticas curriculares no âmbito das Relações “Raciais” no Brasil apresentam um discurso focado nas políticas para igualdade “racial”, cuja centralidade é as políticas de reparações, reconhecimento e valorização de ações afirmativas a ser implementada no âmbito da Educação Básica e no Ensino Superior, com vista ao enfrentamento a todas as formas de preconceito, racismo e discriminação cristalizados no imaginário social.

A partir da análise realizada acerca das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, vejamos o que revela os enunciados predominantes na produção do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) sobre as relações “raciais”, tendo por base o Parecer 7/2010.

POLÍTICAS CURRICULARES E EDUCAÇÃO BÁSICA: O SENTIDO DAS RELAÇÕES “RACIAIS”

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

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica¹³ (DCNGEB), por meio do Parecer CNE/CEB 7/2010 de 7 de abril de 2010 e da Resolução CNE/CEB 4, de 13 de julho de 2010, atendendo à determinação da LDB que “[...] atribui à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 2010).

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

Os sentidos produzidos no contexto de influência, no contexto da prática compõem a política de currículo, os quais estão em inter-relações (BALL, 2009; MAINARDES, 2006; LOPES;

¹³ Para fomentar o processo de produção destas diretrizes, a Secretaria de Educação Básica publicou, em agosto de 2009, um documento intitulado “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica”, visando a embasar o processo de análise, revisão e atualização das DCNGEB de 1998, vigentes até então. A partir do texto de subsídios, o Conselho Nacional de Educação (CNE) levou a cabo a formulação das atuais diretrizes curriculares (MATHEUS, 2011).

MACEDO, 2011), tendo em vista o processo de influências mútuas característico da circularidade da política (MATHEUS, 2011).

A existência dos contextos de produção, tal como Ball (2009) os apresenta, e as conexões estabelecidas entre eles apontam para uma ampla troca de ideias e propostas e para a recontextualização, em esferas locais e globais, de textos e discursos inter-relacionados e sustentados por uma rede de agentes e instituições produtora de políticas (BALL, 2009; MAINARDES, 2006; LOPES, 2011).

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

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

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

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

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

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

qualquer coisa em qualquer texto, porque os textos criam uma esfera discursiva a partir da qual os leitores, face à tarefa de significá-los, mobilizarão suas visões de mundo e suas demandas no intento de atribuir sentidos à política (MATHEUS, 2011).

Os enunciados dos gêneros do discurso das DCNGEB serão aqui entendidos como “[...] tipos relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2003, p. 162) que são utilizados para materializar intenções comunicativas em ações verbais. São estruturas que possuem um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional, próprias e possíveis de serem reconhecidas. Assim, essa estabilidade relativa já antecipa para o leitor algumas informações sobre o que ele irá encontrar durante a leitura.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, 2010).

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

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

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

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

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

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

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

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

Tendo em vista as considerações acima empreenderemos a análise dos discursos das relações “raciais” na produção do texto do Parecer CNE/CEB 7/2010. Para análise recorreremos aos seguintes descritores: a) relações “raciais”; b) negro; c) *raça*; d) racismo; e) discriminação, f) preconceito. No levantamento realizado, emergiram algumas categorias, a saber: a) *Diversidade e Cidadania*; b) *Currículo*.

A categoria *diversidade e cidadania* surgiram a partir dos descritores *raça* e discriminação. *Raça* no texto aparece somente duas vezes, ambos no eixo Mérito, que diz respeito às referências conceituais:

Trata-se das questões de classe, gênero, *raça*, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social, pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade da sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2010, p. 10).

É verdade que os textos não têm um efeito automático sobre a opinião dos leitores, principalmente porque muitos leitores podem resistir às interpretações sugeridas pelo discurso hegemônico, mas sob condições especiais, essa influência pode ser penetrada. Portanto, as DCNGEB ao tratar de questões estruturais na sociedade brasileira como classe, gênero, *raça*, etnia, pobres, mulheres, indígenas, entre outros, deve fazê-lo do ponto de vista histórico e em suas especificidades.

A questão *raça* no Brasil, por exemplo, é uma construção social, destituída de fundamentos biológicos. A ideia de raças humanas e as bases sociais do racismo foram historicamente criadas e difundidas, com objetivos políticos bem-determinados, mas carecem de fundamento científico (GUIMARÃES, 1999; MUNANGA, 2004; SILVA, 2008; COELHO, 2009). “As ideias de *raça* têm efetividade social em função de sua inserção no universo simbólico na construção e negociação de sentidos” (SILVA, 2008, p. 65).

A categoria *cidadania* traz em seu mote o projeto educacional brasileiro, fundamentado nos princípios na CF/88 e na LDB 9.394/03:

Os fundamentos que orientam a Nação brasileira estão definidos constitucionalmente no artigo 1º da Constituição Federal, que trata dos princípios fundamentais da cidadania e da dignidade da pessoa humana, do pluralismo político, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. Nessas bases, assentam-se os objetivos nacionais e, por consequência, o projeto educacional brasileiro: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, *raça*, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de *discriminação* (p. 11).

De fato, tais discursos nos parecem que já viraram um jargão, exatamente porque vivemos em uma sociedade desigual, racista, preconceituosa como a brasileira. As DCNGEB trazem o discurso de uma sociedade justa e igualitária. Neste particular, enfatizamos alguns objetivos que exigem um maior desdobramento, entre os quais destacamos: “[...] promover o bem de todos sem preconceitos [...] quaisquer outras formas de *discriminação*” (BRASIL, 2010, p. 11).

Podemos dizer que muitas práticas de racismo, tais como as formas de discriminação, podem até certo ponto ser apreendidas pela observação e imitação, mas até mesmo essas precisam ser explicadas, legitimadas ou sustentadas discursivamente de outro modo. Em outras palavras, a maioria dos membros dos grupos hegemônicos aprende a ser racista às formas de texto e de fala numa ampla variedade de eventos comunicativos (DIJK, 2008).

A categoria *currículo*, por sua vez, no texto das DCNGEB abrange em específico a história e cultura afro-brasileira e indígena. Essa Lei é ressaltada a partir da alteração do texto da LDB 9.394/96 que definiu princípios e objetivos curriculares gerais para o Ensino Fundamental e Médio. No entanto, não é explorada no texto a luz de sua historicidade, apenas se faz presente como alteração da legislação. A Lei desloca a perspectiva adotada, até então, nas representações sobre o Brasil e a respeito de sua formação, transformadas em conteúdo didático (ROCHA, 2008). Assim nos assevera:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos *negros* e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes a história do Brasil (BRASIL, 2010, p. 27).

Gomes (2008) nos abaliza que no contexto da Lei 10.639/03, essa discussão deverá fazer parte dos processos de formação inicial e continuada de professores das discussões em sala de aula. Além dos benefícios sociais, econômicos, educacionais e políticos vividos pela população branca no Brasil, em detrimento dos negros, os quais são comprovados pelas pesquisas sobre as desigualdades sociais em nosso país.

Em síntese o discurso das DCNGEN a educação de qualidade é uma demanda fortemente defendida nas políticas curriculares atuais, porque as últimas décadas foram marcadas pelo descompasso entre quantidade e qualidade na educação. Em termos de relações “raciais” o tema é frágil teoricamente, sem historicidade, presente somente para justificar o tema inclusão e a alteração da LDB 9.394/96, não existe uma reflexão profunda sobre educação antirracista, uma discussão que caminhe na direção da superação do racismo e da desigualdade racial, uma vez que essa discussão faz parte da luta pela construção da cidadania e democracia.

Essa ocultação, contudo não se dá no vazio, antes está relacionada com a presença de um imaginário, alicerçado no mito da democracia. Portanto, uma sociedade multirracial e pluricultural,

como é o caso do Brasil, não pode continuar pensando *cidadania e democracia* sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos étnico-raciais.

CONCLUSÕES PRELIMINARES

Esse texto analisou os enunciados dos discursos predominantes na produção do texto das políticas curriculares no Brasil sobre as relações “raciais”. Para tanto, perscrutamos as influências das Políticas Educacionais no Brasil nos anos 1990, bem como as Políticas Curriculares no âmbito das Relações “Raciais” brasileiras e, ainda as Políticas Curriculares no campo da Educação Básica, especialmente o sentido das relações “raciais” no texto das DCNGEB.

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

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

Essa incursão contribuiu para compreendermos que as políticas curriculares no Brasil sinalizam que no contexto da produção dos textos políticos, ocorre a hegemonização de certos discursos e ocultação de outros por meio de uma negociação de sentidos e da ação dos agentes sociais na criação desses sentidos.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Trad.: Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARELARO, Lizete Regina Gomes. O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial, out. 2005.
- _____. Fundef: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação. *30ª Reunião anual da ANPED – GT: Estado e Política Educacional / n.05*, 2007.
- BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GOLD, Anne. *Reforming Education and changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: [s.n.], 1992.

-
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 27-43, 2001.
- _____. *Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge, 2006.
- _____. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: MAINARDES, Jeferson, MARCONDES, Maria Inês. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.
- BARROS, Antonio Carlos. *A política de municipalização do Ensino: regime de colaboração de responsabilidade no Pará?* Belém: [s.n.], 2009.
- BARROSO, João. O Estado e a educação: regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, João. (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação*. Espaços, dinâmicas e atores: Coimbra: Educa, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. – 4. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic. A nova bíblia do tio Sam. *Le monde diplomatique*, edição brasileira, v. 1, n. 4, ago. 2002.
- _____. *O poder simbólico*. Trad.: Fernando Tomaz. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.
- _____. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Distrito Federal, DF. n. 248, 23 de dezembro de 1996.
- _____. *Lei 10.639, de 20 de dezembro de 2003, altera a Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”*. In: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, Distrito Federal, DF. 10 de jan., 2003.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*. Parecer CNE/CP3/2004.
- _____. *Lei 11.465/08, de 1 de março de 2008, altera a Lei 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”*. In: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, Distrito Federal, DF. 11 de mar., 2008.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – PARECER CNE/CEB 7, de 7 de abril de 2010*.
- CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: [s.n.], 1992.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. COELHO, Mauro Cezar. *Raça, cor e diferença*. (Orgs.). Belo Horizonte: Mazza, 2008.
- _____. *A cor ausente*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.
- DIJK, Teun A. Van. Introdução. In: DIJK, Teun A. Van. (Org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008.
- DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, p. 79-99, 2009.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectiva e desafios. *Cad. Cedes*, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.
- FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad.: Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman. 2004.
- FRANCO, Creso; BONAMINO, Alice. O ENEM no contexto das políticas para o Ensino Médio. *Química nova na escola o ENEM e o Ensino Médio*, n. 10, p.26-30, nov. 1999.

-
- FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. CIAVATTA, M. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França, NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.
- _____. *A produtividade da escola improdutiva*. Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 1999.
- _____. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; 34. ed, 2002.
- _____. 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.
- _____. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2008, entre outras.
- HASENBALG, Carlos A; SILVA, Nelson do Valle, Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, maio 1990.
- INEP/MEC. *ENEM – Documento básico*. Brasília, 1999, mimeografado.
- LOPES, Alice Casemiro. Quem defende os PCNs para o Ensino Médio? In: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). *Políticas de Currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006. (Série cultura, memória e currículo; v.7).
- _____; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283.
- MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MACEDO, Elizabeth. A diferença nos PCN do Ensino Fundamental. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006. (Série cultura, memória e currículo; v.7).
- MACHADO, L. R. de S. O Modelo de Competências e a regulamentação da Base Curricular Nacional e de Organização do Ensino Médio. In: *Revista Trabalho e Educação*. Belo Horizonte: NETE / FAE / UFMG, n. 4, ago./dez. 1998.
- MATHEUS, Danielle dos Santos. Educação de qualidade: o discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. *34ª Reunião Anual da ANPED – GT: Currículo /n.12*, 2011.
- MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *Currículo e políticas públicas*. - Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad.: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MUNANGA, Kabengele. *O negro na sociedade brasileira: resistência, participação e contribuição*. [S.l.: s.n.], 2004.
- NETTO, José Paulo. Crise do socialismo e ofensiva neoliberal. In: *Questões de Nossa Época* N.20. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França, NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.
- PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.
- ROCHA, Helena do socorro Campos da. A experiência da Lei nº 10.639/2003 CEFET-PA Formação inicial e continuada. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía, COELHO, Mauro Cezar. (Orgs.). *Raça, cor e diferença*. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

-
- ROSEMBERG, Fúlvia. Qualidade na Educação Infantil: uma perspectiva internacional. In: *Simpósio nacional de educação infantil*, 1. Anais... Brasília, 1994. p.154-156.
- SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. *Memória d'África*. A temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França, NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.
- SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia Marcondes de, EVANGELSTA, Olinda. *Política Educacional*. 3. ed. Rio De Janeiro: Df&A, 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.
- _____. *A discriminação do negro no livro didático*. 2. ed. Salvador. EDUFBA, 2004.
- _____. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?* Salvador: EDUFBA, 2011.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. (Orgs.). *Educação e Ações Afirmativas: entre a Justiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 1. ed., reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- 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.
- TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003.

RESUMO

Este estudo analisa os discursos da política curricular sobre as relações "raciais". O referencial teórico parte do conceito de Política Curricular abalizado pelas teorizações de Ball *et al* (1992); para os estudos acerca das Relações "Raciais" partimos das formulações teóricas de Guimarães (1999, 2002, 2008) e Coelho (2009). Utilizamos a pesquisa qualitativa. Os instrumentos de coleta de dados foram documentos escritos. Infere-se que a política curricular se apresenta em inter-relações entre múltiplos contextos no ciclo de políticas. Apesar do caráter contínuo e não hierarquizado das políticas, da articulação macro e micropolíticas avançarem em relação às abordagens estadocêntricas (LOPES; MACEDO, 2011) e do processo de recontextualização 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.

Palavras-chave: Política Curricular. Relações "Raciais". Educação Básica.

CURRICULUM POLICY AND RACE RELATIONS IN BRAZIL (2008-2012): BETWEEN TEXTS AND SPEECHES

ABSTRACT

This study examines the discourses of curriculum policy on relations "racial". The theoretical part of the concept of Curriculum Policy authoritative theorizing by Ball *et al* (1992), for studies of the relations "Racial" departed from theoretical formulations Guimarães (1999, 2002, 2008) and Coelho (2009). We use qualitative research. The instruments for data collection were written documents. It is inferred that the curricular policy has on interrelationships between multiple contexts in the policy cycle. Despite the continuous nature and not hierarchical policies, joint macro and micro approaches to advance in relation estadocêntricas (LOPES; MACEDO, 2011) and recontextualizing political process that occurs in schools, discourses on relations "racial" are hidden, which helps to assign the reality social and ratifying the spread of racism and discrimination in different contexts that make up the curriculum policy.

Keywords: Curriculum Policy. Relations "Racial". Basic Education.

Submetido em: junho de 2014
Aprovado em: novembro de 2014