

## **POLÍTICAS CURRICULARES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICA**

Lady Daiana Oliveira da Silva  
Núbia Regina Moreira

*UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB*

### **INTRODUÇÃO**

O presente texto é o resultado de uma investigação de campo que se fundamenta no viés bibliográfico e encontra – se em andamento, apresenta a intenção de apresentar ao leitor um olhar analítico em direção à compreensão sobre como as políticas curriculares para as relações étnico-raciais são desenvolvidas. Utilizaremos para subsidiar nossa análise, o ciclo de políticas de Stephen Ball, no qual parte da compreensão de que as políticas são textos “codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças que reflete a própria historicidade” (BALL, BOWE e GOLDE 1992, p. 102).

Partindo desse pressuposto, compreendemos que as fases de formulação e implementação das políticas não são estanques ou lineares; os processos políticos sofrem reinterpretações e recontextualizações<sup>1</sup> por parte dos sujeitos envolvidos na política. Para essa incursão apresentamos, em linhas gerais, as políticas curriculares para as relações raciais, tendo como panorama a Lei 10.639/2003 alterada pela lei 11.645/08 que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9394/96) acrescentando o artigo 26A e o artigo 79B. A referida Lei estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, em especial, nos componentes curriculares de Arte, Literatura e História do Brasil.

Nesse sentido, a política curricular para a educação das relações étnico-raciais passou a ser orientada pelas Diretrizes e Orientações Curriculares Nacionais influenciando o currículo que foi pensado, idealizado, produzido nos contextos de influência e produções de textos. Mesmo que ele seja construído por representantes dos/as professores/as e discutido com toda categoria, o currículo será sempre recontextualizado dentro da dinâmica das estruturas, das situações híbridas<sup>2</sup>, das decisões

---

<sup>1</sup> O conceito de recontextualização é oriundo das teorizações estruturalistas de Bernstein (1996).

<sup>2</sup> A noção de hibridismo nesse texto aplicada à produção de políticas de currículo se apoia na categoria hibridação proposta, por Canclini (1998) em seu estudo sobre a heterogeneidade cultural, sobretudo, na América Latina. Nas palavras do autor, hibridação é entendida como “processos sócio-culturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.” (CANCLINI, 2003 p. 2) Para o conceito de híbrido cultural ver Garcia Canclini (1998) e Macedo (2004) que desenvolve o conceito em relação ao campo do currículo.

tomadas e que nortearão a prática docente, resultantes de diferentes situações e pressões. Podendo ocorrer no contexto da prática, aproximações ou afastamentos do que foi prescrito.

## METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise empreendida nesse texto é resultado de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental que se encontra em andamento. Nessa investigação, analisaremos os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), Lei 10.639/2003 e suas alterações por meio da Lei 11.645/2008, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-raciais, Orientações para a Educação Étnico-raciais, para buscar compreender como a política curricular para a educação das relações étnico-raciais é construída dentro de um processo político que emerge de uma contínua interação entre textos e contextos, resultados de um processo cíclico, plural, conflituoso, contraditório e histórico.

Este estudo, parte da compreensão de que as políticas curriculares são expressas em textos e discursos que devem ser percebidas como indissociáveis, pois uma está submetida à outra. As políticas de currículo, muitas das vezes, são vinculadas ao currículo e documentos, entendidas como criação de propostas curriculares pelo poder público. Contudo, elas não se apresentam somente em termos de documentos oficiais, textos curriculares, as políticas de currículo se amplificam para além dos limites do poder público (não são produções instituídas pelo Estado), apresentam conotações que são forjadas no corpo social da educação. (BALL, 2001). Essa abordagem compreende que as fases de formulação e implementação das políticas não são estanques ou lineares. Os processos políticos sofrem reinterpretações por parte dos sujeitos envolvidos na política.

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

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

políticas (LOPES, 2011) os textos produzidos para nortear essa política passaram pelo contexto da influência para os contextos da produção do texto político e da prática. Eles são vistos como “representação das políticas” e podem ser lidos de formas diferentes, de acordo com as demandas do contexto da prática, “a arena a qual a política se refere e para a qual é endereçada” (LOPES, 2011, p. 259), local onde os textos serão lidos, codificados e decodificados, (LOPES, 2011, p. 257) representacionais, sendo, portanto, recriados a cada leitura.

Utilizando o ciclo de políticas de Ball, para compreender a formulação da política curricular da educação para as relações étnico-raciais, percebe-se que o discurso dos Movimentos Negros, os grupos antirracistas, entrou em cena no contexto de influência, disputando arenas com os grupos de interesses dominantes disseminando discursos políticos e definições das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Neste contexto, atuaram agentes nacionais e internacionais, como partidos políticos, o governo, acadêmicos e organismos internacionais e agendas internacionais (Direitos Humanos, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, entre outros). Na opinião pública internacional, às posições do Brasil na Conferência Mundial contra a Discriminação Racial – Conferência de Durban<sup>3</sup> – reconheceu no fórum internacional, as desigualdades “raciais” do país e se comprometendo a revertê-las com adoção de políticas afirmativas.

Dessa forma, o contexto de produção de texto, tomou a forma de textos políticos na criação da Lei 10.639/2003 (posteriormente alterada pela lei 11.645/2008) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (DCNERER). Uma vez que no contexto da prática os textos criados sofrem processos de recontextualização híbridas nas quais entraram em cena novos atores que encenam a política de currículo nas escolas com suas possibilidades, limites materiais e culturais.

Contudo, nesse espaço os grupos sociais continuam competindo para controlar a representação e o propósito da política e, no contexto atual de reformas curriculares vivenciadas no país, principalmente após o PL 867/2015 da Escola sem Partido e da apresentação do projeto da

---

<sup>3</sup> As significativas transformações no campo da política curricular voltadas para as relações “raciais” materializam-se na III Conferência contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas. Convocada pela ONU em 1997, a Conferência foi realizada em Durban na África do Sul em 2001, país que havia sofrido décadas de segregação oficial, o apartheid, a ONU, governos nacionais, ONGs e movimentos sociais de todo o mundo se reuniram para discutir as questões da intolerância, racismo e xenofobia na contemporaneidade. A comissão brasileira obteve destaque na Conferência, no sentido de que muitas de suas propostas e reivindicações ganharam respaldo nos fóruns internacionais.

nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC e da Medida Provisória - MP nº 746 - que foi transformada no PL nº 34/2016 com base no Relatório da Comissão Mista, aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, sancionado e publicado no Diário Oficial da União (DOU) como Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e, incorporada à LDB nº 9.394/1996; faz-se necessário que representantes desses grupos continuem na luta para garantir que as conquistas alcançadas permaneçam.

## CONCLUSÃO

Tendo em vista as considerações expostas nesse estudo, esperamos que o leitor tenha compreendido a importância do ciclo de política proposto por Ball, Bowe e Golde (1992) e Ball (2001, 1998) na análise das políticas curriculares para educação das relações étnico-raciais no contexto da Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008. Uma vez que esses autores, denunciam as pesquisas no campo curricular por fragmentarem o processo político, ao enfatizarem ora a produção, ora a implementação das políticas.

Analisar as políticas para a educação das relações raciais enfatizando sua produção restringindo à dimensão macro da realidade social é silenciar as vozes dos sujeitos envolvidos na luta pela representação de seus ideais nessas políticas, deixando-os à margem da política curricular. Da mesma maneira, ao focalizar somente a implementação, mesmo que evidenciando as vozes silenciadas, oculta os condicionantes históricos dessas vozes e conseqüentemente acaba por criar impressões negativas ao separar produção e implementação, teoria e prática, construindo assim, uma visão linear do processo político: ora de cima para baixo, ora de baixo para cima.

Pensar a produção de políticas de currículo como oriunda apenas do Estado, provoca uma divisão entre a geração e a implementação da política, o que intensifica uma dicotomia perigosa entre pensar e fazer, solidificando sentidos que sugerem que produção e implementação ocorrem em momentos distintos e separados. De acordo com Ball (1992, *apud* MAINARDES, 2006, p.7) “essa distorção produz percepções do processo da política como linear na forma, seja de cima para baixo, de baixo para cima ou permitindo uma “relativa autonomia” do de baixo em relação ao de cima.” Percebe-se que as políticas de currículo envolvem um processo muito mais amplo, complexo e articulado do que se possa imaginar.

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

política para as relações raciais não foi separada e distante da implementação e que a política não se realiza por uma cadeia de implementadores definidos legalmente, muito menos que ela seja imposta, pois, os definidores da política educacional não estão distantes da realidade educacional e que por isso conseguem controlá-lo.

As incursões preliminares dessa pesquisa, nos fazem perceber que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas curriculares para a educação das relações étnico-raciais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação dessa política. Uma vez que os textos das políticas curriculares terão uma pluralidade de leituras e traduções em razão da multiplicidade de leitores. Dessa forma, percebe-se que as políticas curriculares para as relações étnico-raciais perpassam pelo contexto da influência e sofre muitas modificações no contexto da produção de texto até chegar ao contexto da prática, ela está em constantes mutações, pois a política é cíclica e contínua e não estanque.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BALL, Stephen. **Diretrizes políticas globais e relações políticas Locais em Educação**. Revista Currículo sem fronteira, V. 1, n. 2; PP. 99-116, jul/dez, 2001. Disponível em [www.curriculossemfronteiras.org](http://www.curriculossemfronteiras.org). Acessado em 09/04/2017.

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

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário oficial da União. Brasília, DF 17 de fev. 2017, p. 1. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> Acesso em: 20 de maio de 2017.

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

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01.  
([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)) Acesso em: 25 abr. 2016

BRASIL. Mensagem n.º 7, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003b, p. 01. ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/Mensagem\\_Veto/2003/Mv07-03.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm))

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 259, de 11 de março de 1999. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências**. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 20 mar. 1999, p. 10942.  
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15223>. Acesso em: 20 abr. 2017

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

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

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

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade. V.27, n.º 94, p. 47-69, jan/abr. 2006. (disponível em <http://www.scielo.br>)