



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED



EDELVINA DE QUEIROZ SANTOS

**PRÁTICAS DAS POLÍTICAS CURRICULARES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO -
RACIAIS NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO - *CAMPUS* GUANAMBI**

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2018**

S235p

Santos, Etelvina de Queiroz.

Práticas das políticas curriculares sobre as relações étnico-raciais no Instituto Federal Baiano – Campus Guanambi. / Etelvina de Queiroz Santos, 2018.

119f.

Orientador (a): Dra. Núbia Regina Moreira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEG, Vitória da Vitória da Conquista, 2018.

Inclui referências. 103 – 112.

1. Políticas curriculares - relações étnico-raciais. 2. Prática pedagógica. 3. Recontextualização - Políticas Curriculares. I. Moreira, Núbia Regina. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED. III. T

EDELVINA DE QUEIROZ SANTOS

**PRÁTICAS DAS POLÍTICAS CURRICULARES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO -
RACIAIS NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO - *CAMPUS* GUANAMBI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Currículos e Práticas Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Núbia Regina Moreira

Vitória da Conquista – BA

2018

Dedico este trabalho à minha família, base de tudo, em especial aos meus pais, Anita e Gilberto (*in memoriam*), às minhas filhas, Maria Julia e Ana Maria (ainda no ventre), e ao meu esposo Adilson, companheiro de todos os momentos de minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora Aparecida por esta grandiosa conquista.

A minha orientadora, Dr^a. Núbia Regina Moreira pelas orientações e intervenções significativas que me ajudaram na realização desta produção.

Ao professor Dr. Estácio Moreira da Silva, que foi o incentivador para que eu adentrasse para esta área de estudo, e pela valiosa colaboração neste percurso.

À professora Dr^a Delcele Mascarenhas Queiroz e ao professor Dr. Reginaldo Santos Pereira, pelas reflexões durante a qualificação do projeto de pesquisa.

Ao professor Dr. Claudio Nunes Pinto pelo carinho e incentivo neste percurso.

Aos colegas do Colégio Estadual de Candiba e Caps AD II de Guanambi pelo apoio para a realização deste estudo.

Aos colegas e professores do Mestrado em Educação, PPGED/UESB, pelo convívio e conhecimentos socializados que ajudaram na minha formação como pesquisadora.

Ao meu esposo Adilson e filha Maria Júlia pelo apoio recebido durante esses dois anos de estudos.

À minha mãe Anita, irmãos, Zoraide, Tone e Renê e sobrinhos Mônica e Elias pela torcida.

À minha avó Etelvina (*In memoriam*) que partiu neste período de estudo, e muito contribuiu com as orações diárias.

Ao diretor, professores e funcionários do Instituto Federal Baiano *Campus* Guanambi, pela colaboração para a realização desta pesquisa.

Às professoras de Arte, Língua Portuguesa e História do IF Baiano *Campus* Guanambi, pela valiosa contribuição e participação nesta pesquisa.

Aos amigos e amigas: Geraldina Prates, Valdelice Bonfim, Daniele Santos, Maria do Amparo, Silmara de Souza Pinto, João Lopes, Jamile Pimentel, Regivane Brito, Daiana Oliveira, Jackeline Castro, pelas palavras de carinho e incentivo nos momentos difíceis.

SANTOS, Etelvina Queiroz de. **Práticas das Políticas Curriculares sobre as Relações étnico-raciais no Instituto Federal Baiano Campus Guanambi**. Mestrado (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Orientadora: Prof^a. Dr^a. Núbia Regina Moreira. 2018.

RESUMO

Esta dissertação inscreve-se no âmbito dos estudos sobre políticas curriculares para educação das relações étnico-raciais para o ensino médio, técnico e tecnológico do IF Baiano *Campus Guanambi*. Tem como principal referencial teórico as contribuições de Basil Bernstein (1996), com a teoria da recontextualização, os estudos de Bowe e Ball (1992) e Ball (1997, 1998, 2001), apropriando dos conhecimentos produzidos sobre ciclo de políticas, e também os estudos no campo do currículo e das relações étnico-raciais. A investigação centrou-se na seguinte questão norteadora: Como a educação para as relações étnico-raciais é recontextualizada na prática das professoras de Arte, Língua Portuguesa e História da referida instituição de ensino? Desta forma, buscamos compreender os desafios e caminhos construídos, do contexto da influência ao contexto da prática. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida a partir dos dados construídos com base na análise de documentos e entrevista semiestruturada com as professoras de Arte, Língua Portuguesa e História. Com efeito, buscamos compreender como se efetiva, no cotidiano escolar, por meio da prática pedagógica das referidas professoras, o processo de recontextualização das propostas curriculares para educação das relações étnico-raciais. O estudo identificou a existência de um elo de influências entre os campos recontextualizadores (Oficial e Pedagógico). Contudo, há divergências nos discursos produzidos pelas professoras sobre a questão racial. Assim, finalizamos este trabalho com a certeza de que, apesar de quase 15 anos da publicação da lei 10.639/03, muito é preciso avançar nas discussões sobre a educação para as relações étnico-raciais no referido instituto de ensino, a fim poder assegurar aos agentes sociais desse estabelecimento a possibilidade de uma efetiva recontextualização sobre a história e cultura afro-brasileira para assim melhor fomentar o respeito e reconhecimento da identidade étnico-racial e proporcionar a efetivação de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Ciclo de políticas. Relações étnico-raciais. Política curricular. Prática pedagógica. Recontextualização.

ABSTRACT

This dissertation is registered within the scope of the studies on curricular policies for the education of racial-ethnic relations to the technical and technological high school of IF Baiano *Campus* Guanambi. It has as principal theoretical reference the contributions of Basil Bernstein (1996) with the recontextualization theory, Bowe and Ball's studies (1992) and Ball (1997, 1998, 2001) taking ownership of knowledges produced on the policy cycle, as well as studies in the curriculum field and racial-ethnic relations. The research focused on the following guiding question: How is the education for racial-ethnic relations recontextualized in the practice of Art, Portuguese Language and History teachers of the referred educational institution? Thus, we seek to understand the challenges and built paths, from the influence context to the practice context. Therefore, the research was developed from the data constructed based on the analysis of documents and semi-structured interview with Art, Portuguese Language and History teachers. Thus, we seek to understand how it works, in the daily school life, by means of pedagogical practice of the referred teachers, the process of recontextualization of the curricular proposals for the education of racial-ethnic relations. The study identified the existence of a link of influences between the recontextualizer fields (Official and Pedagogical). Although, there are divergences in the discourses produced by the teachers on the racial issue, thus we finish this work with the certainty that in spite of almost 15 years of the Law 10.639/03 publication, it is needed to advance a lot in the discussions on the education for racial-ethnic relations in the referred Institute of education, in order to be able to assure to the social agents of that establishment the possibility of an effective recontextualization about Afro-brazilian History and Culture so that to foment in a better way the respect and recognition of racial-ethnic identity and provide the effectiveness of a antiracist education.

Keywords: Curricular policy. Racial-ethnic relations. Pedagogical practice. Policy cycle. Recontextualization.

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETS - Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE - Conselho Nacional de Educação
D.O.U - Diário Oficial da União
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNERER- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais
DP - Discurso Pedagógico
DPO - Discurso Pedagógico
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GPPGER - Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IF Baiano - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
NEAB - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos
ONG - Organização não governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PUC/MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR- Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA- Universidade Federal da Bahia
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UnB - Universidade de Brasília
UNEB- Universidade do Estado da Bahia
UNEDS - Unidades Descentralizadas de Ensino
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura
UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros
UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa
USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Cursos ofertados no <i>campus</i> Guanambi por modalidade	33
Quadro 02: Teses e Dissertações que versam sobre currículo e relações raciais – CAPES	56
Quadro 03: Documentos selecionados para análise	66
Quadro 04: Áreas temáticas e categorias	74
Quadro 05: Oferta dos cursos sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais	98

As palavras são boas. As palavras são más. As palavras ofendem. As palavras pedem desculpa. As palavras queimam. As palavras acariciam. [...] As palavras aconselham, sugerem, insinuem, intimidam, impõem, segregam, eliminam.

No fundo, a palavra autêntica é a palavra dita. A palavra escrita é apenas uma coisinha morta que está ali, à espera de que a ressuscitem. E é no dizer da palavra que a palavra é definitivamente palavra (SARAMAGO, 2002, p. 48).

SUMÁRIO

CAMINHOS QUE NOS LEVAM À PESQUISA, TRAJETÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	23
1 CONSTRUÇÃO, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: CAMINHOS DA PESQUISA	28
1.1 Campo de pesquisa: IF Baiano - Campus Guanambi.....	30
1.2 Caracterização da instituição	31
1.3 Os sujeitos da pesquisa, instrumentos e técnicas	33
2 POLÍTICAS CURRICULARES E EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES DE BALL E BERNSTEIN	36
2.1 Contexto de influência: antecedentes da Lei 10.639/03.....	38
2.2 Lei 10639/03: Contexto da produção de texto.....	44
2.3 Recontextualização das políticas curriculares para educação das relações étnico-raciais, contribuições de Bernstein	49
2.4 Políticas curriculares para educação das relações étnico-raciais no contexto da Lei 10.639/03: olhares dos pesquisadores (2009-2015).....	54
3 AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO IF BAIANO	62
4. POLÍTICA CURRICULAR DO IF BAIANO NO CONTEXTO DA PRÁTICA: DIALOGANDO COM AS PROFESSORAS DE ARTE, LÍNGUA PORTUGUESA E HISTÓRIA	72
4.1 Concepção de política curricular	73
4.2 Concepção de currículo	77
4.3 Orientação.....	79
5. RECONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAS NO IF BAIANO	84
5.1 Visão das docentes entrevistadas sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais.....	84
5.2 Práticas pedagógicas	88
5.3 Relações das disciplinas de Língua Portuguesa, Arte e História com a temática das relações étnico-raciais	92
5.4 Dificuldades e incertezas para trabalhar as relações raciais no curso técnico em agropecuária	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	103
ANEXOS	113
APÊNDICE I	119
Roteiro de entrevista semiestruturada realizada em janeiro de 2016.....	119

CAMINHOS QUE NOS LEVAM À PESQUISA, TRAJETÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO

Perseverança, fé e superação, estas são as palavras que definem minha caminhada até aqui (mestrado). Acredito que todo estudo nasce de inquietações. São os questionamentos da vida pessoal, e/ou profissional que arrastam o sujeito para pesquisa. Foi permeada pelos questionamentos e conflitos vivenciados ao longo de minha trajetória de vida pessoal, bem como na educação, seja como aluna e/ou professora, que emergiu o objeto deste estudo.

As relações raciais apresentaram-se na minha vida desde que entendi o que é ser gente. Filha de pai preto¹ analfabeto e mãe branca de olhos claros, cresci ouvindo meu avô se referindo ao meu pai como “aquele nego”, o qual não era aceito pela família. O preconceito era manifestado, naturalizado, camuflado e invisibilizado por todos que me rodeavam, inclusive pela principal vítima (meu pai) que justificava a implicância de meu avô para com ele por questões de classe.

Convivíamos diariamente com situações constrangedoras de comparação entre eu e minha irmã, pois ela tinha cabelos lisos e olhos claros, todos que nos conheciam diziam que ela era bonita se parecia com a minha mãe e que eu era “diferente”, havia “puxado o meu pai”.

Essa comparação me presenteou com o sentimento de rejeição em relação ao meu progenitor, pois eu não gostava de sua cor, do seu cabelo, de seus olhos, sofria no silêncio, sentia vergonha de ser sua filha. Além disso, sentia ciúmes da minha irmã, por ser branca, de olhos claros e conseqüentemente “bonita”, gostaria de ter nascido como a minha mãe.

Na minha “ignorância”, por muito tempo senti torturada pelo sentimento de rejeição que nutria por meu pai; não compreendia que toda aquela situação era fruto de um processo de enraizamento de preconceito, discriminação racial.

Agora, percebo como as relações familiares eram permeadas das mais diversas formas de preconceitos, a maneira como referiam ao meu *cabelo parece corda de viola, quando puxa estica quando solta enrola, cabelo “ruim” para pentear precisa de uma lata de banha de galinha*, a cantiga que meu avô proferia para eu dançar, “*nega preta do sovaco fedorento rasta a bunda no cimento pra ganhar ‘mili’ e quinhentos*”, entre outras.

¹ Preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira (BRASIL, 2004, p. 15).

Esses acontecimentos eram naturalizados, considerados motivo de risadas e piadas, corroborava ainda mais para o aumento do sentimento de inferioridade que até então não era percebido como discriminação.

Na perspectiva de Gomes (2007, p. 55), a discriminação racial é compreendida como “[...] a prática do racismo e a efetivação do preconceito”. Assim, se, de um lado, “[...] o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças [...]”, de outro, “[...] a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam”.

Vale ressaltar que utilizamos o conceito de raça, a partir das ciências sociais apresentado por Guimarães:

Raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de raça permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite. (GUIMARÃES, 1999, p. 9).

O referido autor aponta raça como um conceito social de classificação que serve para legitimar as desigualdades nos âmbitos sociais e culturais de maneira a serem entendidas de forma naturalizada. Consequentemente, o racismo para Guimarães, se encontra presente de modo implícito na ideia de natureza geral que irá determinar os aspectos socioculturais e individuais entre as diferentes relações sociais. Isto é, o autor defende a ideia de que o racismo está ligado a uma estrutura estamental que naturaliza e legitima as desigualdades sociais.

Guimarães (2005) ainda destaca a ambivalência com que o termo raça é tratado no mundo contemporâneo. Enquanto em alguns países a existência de raças é auto-evidente, dispensando justificações por parte de sociólogos em geral, em outras partes do mundo, nelas incluído o Brasil, o conceito de raça é em geral resistido, estando circunscrito ao universo dos movimentos sociais.

Contudo, ambas as posturas, de absoluta transparência ou de extrema invisibilidade das raças estão fixadas, no dizer do autor, na mesma concepção realista de ciência e idêntica atitude, ao menos discursiva, de repulsa ao racismo. Equivale dizer, que aqueles que resistem a utilização do conceito de raça o fazem ante a inexistência de eco do conceito nas ciências

biológicas ou, ainda, porque o conceito é tão ideologicamente impregnado que sua utilização apenas perpetuaria as justificativas naturalistas para as desigualdades entre grupos humanos alimentando a discriminação racial e o preconceito.

Outros caminhos, outros espaços: outras questões com as relações étnico-raciais

Estudar sempre foi um desejo, contudo nunca foi algo fácil em minha vida. O meu primeiro contato com a escola na condição de aluna foi no ano de 1985, estava com 7 anos de idade e já sabia ler e escrever o meu nome, havia aprendido com minha irmã, que frequentava escola.

Neste novo espaço de convivência social, mais uma vez me deparei com as relações raciais (neste caso, as relações não amistosas entre pretos e brancos), desconsiderando o que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, quando salienta que: “[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.” (BRASIL, 2004, p. 15).

No primeiro contato com o público da escola, me senti representada pela professora que era negra², contudo, após alguns dias de aula, percebi que, apesar de sua cor preta, ela não assumia sua negritude, e se autodeclarava como branca. “É importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define”. (BRASIL, 2004, p. 15), portanto, ao adotar um posicionamento de negação do seu pertencimento racial, a professora contribuía para o fortalecimento de práticas que invisibilizavam os/as alunos/as negros/as presentes na sala de aula.

Após cinco anos na mesma escola com a mesma professora, muitos aprendizados foram construídos, entre eles reforcei a compreensão que a cor das pessoas determinava os espaços que ocupavam, e os olhares que elas recebem. No entanto, como nos ensina Cavalleiro (2001), o silêncio é um dos fatores que impede a identificação da presença do racismo e do preconceito racial nas relações cotidianas na escola, resultando na naturalização

² Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana (BRASIL, 2004, p. 15).

e contribuindo para a reprodução do racismo; e ali, naquele espaço, o silêncio e invisibilidade imperavam.

Dessa forma, a escola para mim, assim como no meu lar, foi um ambiente para ratificar os sentimentos de inferioridade, e não para compreender e debater as questões de racismo e preconceitos vivenciados. Sobre esta afirmação, Gomes (2007) colabora dizendo que “aprendemos tudo isso na sociedade: família, escola, círculo de amigos, relacionamentos afetivos, trabalho, entre outros” (GOMES, 2007, p. 46).

Estes espaços (família, escola) condicionam o olhar e nosso agir na sociedade em que vivemos. Nossos valores, condutas, comportamentos são moldados e incorporados a partir das atitudes e ações que são reforçadas em tais locais, de forma dissimulada, através das relações construídas diariamente.

Em 1990, havia chegado ao máximo que a escola rural da minha região poderia me oferecer; era hora de ir para a cidade, no entanto não tinha como prosseguir, pois não existia transporte escolar, e meus pais não possuíam condições financeiras para nos manter estudando na cidade. Dessa forma, eu e minha irmã, que já não frequentava aquela instituição de ensino há mais de um ano, estávamos “condenadas” a parar por ali. Ademais, eu queria e sonhava com a sala de aula, não aceitava a condição imposta de ser trabalhadora rural.

O meu desejo era conhecido por todos da minha família, sempre deixava claro que não gostava dos serviços de roça. Assim, por meio de uma tia, consegui a proeza de deixar de ser trabalhadora rural e passei a ser empregada doméstica (não assalariada).

Em meados de 1991, fui trabalhar em uma casa de família em Candiba. Nesta época, aceitamos a proposta dos serviços para receber em contrapartida a oportunidade de estudar. Já tinha treze anos e como era junho, não pude ir para a 5ª série, permaneci na quarta, e mais uma vez as relações raciais permearam meu caminhar. Naquela escola, a minha turma era composta de alunos/as com defasagem idade/série, e a maioria era formada por negros, entre eles 5 alunos pretos “retintos” (como dizia a professora, *só tinha os dentes de branco*). Neste novo espaço, tanto familiar (família para quem trabalhava) quanto escolar, o preconceito e a discriminação eram constantes.

Naquele momento de minha trajetória, vivi horrores. Hoje entendo porque aqueles colegas nunca saíram da 4ª série, no entanto não deixei me contagiar, pois sempre estive firme ao meu propósito, suportei, superei e, com muita fé, prossegui nos estudos.

No novo espaço de convivência familiar, o preconceito já não era mais camuflado. O senhor, dono da casa em que trabalhava, dizia que não gostava de preto, me aconselhava não namorar pessoas de cor, usava o meu cabelo para justificar, dizia que se eu me relacionasse

com uma pessoa do cabelo como o meu, meus filhos/as iriam sofrer, assim como eu sofria para pentear e manter as madeixas lisas. Senti todas as dores da discriminação e compreendi que, para além da classe, a cor do meu pai e meu cabelo sempre iriam me condenar.

Enfim, chego ao ensino fundamental II, poucos foram os alunos da turma anterior que conseguiram continuar. Na minha nova classe, a maioria dos/as colegas era repetente. Em 1992, presenciei cenas de racismo explícito de alunos contra alunos e principalmente de professores contra alunos. Gomes (2007) afirma que “as atitudes raciais de caráter negativo podem, ainda, ganhar mais força na medida em que a criança vai convivendo em um mundo que a coloca constantemente diante do trato negativo dos negros [...]” (GOMES, 2007, p. 55).

Segundo Gomes (2000), as práticas pedagógicas, cheias de valores e representações negativas sobre o negro resultam, muitas vezes, na introjeção do fracasso e na exteriorização do mesmo pelos alunos e alunas, expressando de uma maneira negativa sua relação com a escola e com o corpo docente.

Os conflitos e invisibilidade das relações raciais vivenciadas no espaço escolar confirmaram os sentimentos que trazia do meio familiar. Isso contribuiu negativamente para o processo de construção da minha autoestima, dificultando, cada vez mais, aceitar minha identidade racial. Identidade aqui vista como nos ensina Gomes (2007), não como algo inato, mas como “[...] um modo de ser no mundo e com os outros. [...] Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana” (GOMES, 2007, p. 41).

Se antes de chegar a este espaço, já nutria um sentimento de negação das minhas origens, a escola, nesse período, ensino fundamental II, foi quem mais cooperou para a manutenção desse pensamento. Passei a ignorar ainda mais nossos valores e nossa cultura, comecei a idealizar um estereótipo de beleza e cultura já padronizada como belo. Queria cabelos lisos, sobrancelha fina assumindo o ideário do branqueamento fomentado pela democracia racial³.

Gomes ainda salienta que “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é

³Nos anos 1930, século XX, vivemos o movimento da idealização das relações étnico-raciais na sociedade brasileira. *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, com a ideia da convivência racial harmônica e de que as relações entre os senhores e escravizados teriam sido mais amenas no Brasil, traz consigo o mito da democracia racial. Este mito exalta a convivência harmoniosa entre as pessoas de todas as camadas sociais e grupos raciais, dissimulando as desigualdades e encobrindo os conflitos.

preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as)” (GOMES, 2007, p. 43).

A construção dessa identidade foi um desafio doloroso em minha caminhada, visto que não aprendi nem pelo currículo escolar, muito menos pela família a admirar o/a negro/a, muito pelo contrário, sempre foi referência negativa: do feio, do preguiçoso e mal sucedido.

Tornando-se professora e pedagoga: outras compreensões sobre currículo e o silêncio sobre as relações étnico-raciais

Tornar-se professora era um desejo, contudo, da conclusão do magistério, em 1997, até a entrada na universidade 2001, foi um período de sonho adormecido. Passei em um concurso municipal e, a partir daquela época, fui trabalhar como agente comunitária de saúde; somente em 2001, ingressei no curso de Pedagogia na UNEB *Campus XII - Guanambi*.

Foi um momento de muita alegria e expectativas, mas o curso de Pedagogia não trouxe novidades sobre as relações étnico-raciais. Nesse espaço de formação e busca de conhecimentos, não havia discussões sobre as relações raciais. Foram quatro anos de total omissão da temática.

Não discutíamos a necessidade de a escola e o currículo tratarem dos saberes, da cultura afro-brasileira e africana. A Universidade ainda não conseguia contemplar política e pedagogicamente as questões ligadas às relações raciais.

Nesta perspectiva, a formação universitária como professora contribuiu para reforçar as práticas curriculares já aprendidas no magistério. Quando se trata dos saberes da cultura afro-brasileira e africana, a escola promove um trabalho pontual, folclorizado e descontextualizado sobre a história e a luta empenhada pelos/as negros/as brasileiros/as. Esse não reconhecimento pela escola do patrimônio cultural e do conhecimento produzido pelos negros no Brasil contribui para tornar a população negra invisível, bem como, colabora para a reprodução das estruturas hierarquizadas racistas presentes na sociedade (CAVALLEIRO, 2008).

É bem verdade que ainda não compreendia a escola e o currículo como nos ensina Apple (1989), pois, segundo esse autor, o currículo escolar perpassa pela necessidade de questionamentos referentes à compreensão da função social da escola. Questionar a forma de transmissão de conhecimento, a quem pertence o conhecimento e qual conhecimento é legítimo, nos faz refletir para qual público/segmento/grupo social o saber transmitido pretende

atender, uma vez que o currículo reflete as relações de poder existentes dentro da instituição escolar.

Somente após o ingresso na primeira pós-graduação (*lato sensu*) em Didática do Ensino Superior, compreendi o vínculo entre currículo e sociedade. Este entendimento me levou a olhar criticamente como os/as professores/as, a escola, o currículo e os materiais didáticos tendem a reproduzir a cultura hegemônica e favorecer mais uns do que outros.

Segundo Sacristán (2000, p. 101), “o currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam, incidindo sobre aspectos distintos”.

Nessa perspectiva, o professor atribui significados e valores ao que deve ser ensinado. Ao moldar o currículo, ele é influenciado por parâmetros como sua formação e concepção de profissional. Nas palavras de Sacristán (2000, p.105), “[...] o professor é um agente ativo, muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados do currículo, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita [...]”. Além disso, ele se apresenta como um sujeito fundamental nas relações estabelecidas do fazer curricular. O/a professor/a é o/a mediador/a entre o currículo prescrito e os alunos. Sua intervenção é necessária para “[...] moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural” (SACRISTÁN, 2000, p. 168).

Sendo o currículo uma prática, faz-se necessário compreender por que se privilegia um saber em detrimento de outros, e a serviço de quem está o conhecimento considerado válido; como também analisar como se processa a sua construção, tendo como principais tradutores os meios didáticos utilizados pelos professores, que “de algum modo, acode a ‘pré-elaborações’ que ‘pré-planejam’ sua atuação” (SACRISTÁN, 2000, p.149). Ainda, segundo o mesmo autor, o currículo que é indicado aos professores sofre mutações de várias ordens ao mesmo tempo em que também transforma o professor, devido a variantes internas e externas.

Deste modo, o currículo tende a atender interesses e valores e, para ser compreendido, deve ser analisado em seus vários aspectos. Não é um elemento neutro, muito pelo contrário, ele reflete a luta de interesses existentes dentro da sociedade que rege os sistemas educativos (MOREIRA; SILVA, 1997).

Por esta abordagem, comecei a compreender o significado real do currículo construído a partir de todos os contextos (político, educacional, social, cultural), mas esta compreensão ainda não foi suficiente para a desconstrução da naturalização dos ranços sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana construídos durante todo o percurso

educacional, visto que o currículo prescrito, usado pelas instituições de ensino que frequentei, ainda não discutia esta temática como proposta da legislação vigente.

Trajatória profissional: o despertar para as relações étnico-raciais

Minha trajetória profissional foi composta de dúvidas, angústias e aprendizados. Apesar do curso de pedagogia não ter contribuído para a minha formação para as relações raciais, me ofereceu subsídios para ampliação de conhecimentos no campo da educação e possibilitou o meu primeiro trabalho como professora no ensino fundamental II, no ano de 2002, em uma escola particular. Concomitante, ao curso de pedagogia, realizei um curso a distância de espanhol, que me permitiu tornar professora de cursinho pré-vestibular. Após a conclusão do curso de pedagogia, em 2005, sem condições de sair para capital do Estado para tentar um mestrado, ampliei meus conhecimentos com leituras direcionadas ao fazer pedagógico.

A vontade de compreender o processo ensino-aprendizagem levou-me a fazer uma quatro graduações que aumentou meus conhecimentos nas áreas específicas de História, Letras/Espanhol e Administração de Empresa.

No ano de 2005, fui convidada a assumir a Secretaria Municipal de Educação do município de Candiba, onde trabalhei por quatro anos. Este foi um período de aprendizagem intensa. Contudo, somente no final da gestão conheci a lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica; apesar de publicada desde 2003, nem eu, muito menos os professores do município, tínhamos conhecimento da legislação, nem sabíamos como inserir no ambiente escolar.

Dessa forma, organizamos um momento formativo com um grupo de professores de Salvador (Capital do Estado da Bahia), pois não tínhamos a compreensão dos impactos no currículo a partir da efetivação da referida legislação, como instrumento de reconhecimento e identificação da presença do racismo e do preconceito racial nas vivências diárias na escola; muito menos sobre a importância de refletir como o ensino da África pode contribuir para a diminuição da educação eurocêntrica que até então foi e é privilegiada na educação brasileira.

Foi a partir desse primeiro contato com a temática, que surgiu a necessidade de pesquisar e estudar as questões raciais. O amadurecimento do objeto no campo profissional aconteceu em 2009, quando comecei a exercer a função de consultora da educação das relações raciais para a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), no período 2009 a 2012, período em

que prestei serviços para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) no Ministério da Educação (MEC), em Brasília. Na referida consultoria, tive a oportunidade de vivenciar e atuar na difusão das políticas de formação de professores para as relações étnico-raciais em vários municípios dos estados brasileiros. Nessa atividade acompanhei a implementação do curso de Relações Étnico-raciais pela Universidade Aberta do Brasil - UAB, realizando articulação com as universidades e visitas aos polos de atendimento das universidades, acompanhando a formação continuada de professores e também a descentralização de recursos.

Como consultora técnica, elaborei diversos produtos (pesquisas) para subsidiar as ações de política pública de formação continuada dos/as professores/as para a diversidade, especialmente referente à temática racial, financiados pela a Organização dos Estados Ibero-Americanos - OEI e UNESCO.

Em julho de 2012, retornei para Candiba, e assumi o cargo de professora efetiva na disciplina de História no colégio Estadual de Urandi- BA (divisa com Minas Gerais), e também professora temporária do Instituto Federal de Educação – IF Baiano - *Campus Guanambi*, nas disciplinas de Espanhol e Português. Naquele momento percebi que, apesar das discussões sobre as relações étnico-raciais estarem acontecendo de forma intensa nos grandes centros, no interior da Bahia, especificamente nos locais onde eu trabalhava a inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, as discussões sobre educação para as relações raciais não faziam parte da realidade das referidas escolas.

Nessa época, realizei cursos que versam sobre a temática racial, entre eles, uma especialização (*lato sensu*) em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPPGER), ofertada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). A minha experiência profissional e formação acadêmica possibilitaram a compreensão do processo histórico de enraizamento da discriminação racial e o entendimento dos percursos de surgimento e naturalização do tratamento desigual justificado pelas diferenças étnico-raciais.

Com base nessa forma de compreender as relações étnico-raciais e a invisibilidade do/a negro/a na sociedade brasileira, realizamos um trabalho de conclusão do curso de especialização em GPPGER, intitulado “*Negro/a triste*”: *imagem do/a negro/a no livro didático*. Nessa pesquisa, analisamos a imagem do/a negro/a nos livros didáticos de história após a implementação da lei 10.639/03, a qual tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, acrescida, no ano de 2008, da Lei 11.645/08, que incluiu o ensino de História e Cultura Indígena. Essas leis

alteraram a LDBEN 9394/96 e têm como finalidade promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade, comprometida com a valorização das origens do povo brasileiro.

Os resultados deste trabalho apontaram mudanças da imagem do/a negro/a no livro didático. Uma vez que, na década de 1990, os/as negros/as apareciam nos livros apenas como escravos/as ou empregados/as domésticos/as. Somente a partir de 2005, essa imagem tem melhorado, mesmo que ainda impere uma grande quantidade de figuras de negros/as com semblante triste.

Em síntese, a aproximação com os autores que discutem as questões das relações raciais e a participação em muitos eventos e seminários a esse respeito permitiram a desconstrução de diversas inculcações construídas de forma deturpada a respeito das questões sobre as relações raciais durante minha formação na educação básica e também universitária.

O trabalho como consultora permitiu entender como as políticas curriculares para educação das relações étnico-raciais são pensadas e estão sendo implementadas na educação brasileira, contudo não ficou claro como estas políticas reverberam na prática dos/as professores/as.

Dessa forma, essa atividade profissional e a especialização em GPPGER foram fatores condicionantes para a escolha da temática racial como foco da minha investigação científica, a fim de compreender a recontextualização das políticas curriculares para educação racial na prática pedagógica.

Materialização do pensamento

Para chegarmos ao objeto dessa pesquisa, prática das políticas curriculares das relações étnico-raciais, percorremos caminhos, construímos saberes, desconstruímos preconceitos internalizados, enraizados e consolidados por um currículo escolar que contribuiu ao longo da minha itinerância estudantil (na educação básica) para invisibilizar a importância do/a negro/a na construção social e cultural do Brasil.

Apesar de passar por diversas instituições universitárias e concluir três licenciaturas, pedagogia, história e letras/espanhol, a compreensão do currículo não foi apreendida, como o que nos ensina Lopes (2011, p.41) “[...] uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuições de sentido [...] que projeta nossa identidade”. Esta definição/conceito não foi assimilada na minha trajetória estudantil universitária inicial.

Por muitos anos, até mesmo na minha atuação como professora da educação básica, pensei e vivenciei o currículo apenas como um amontoado de conteúdos disciplinares, responsável por compor disciplinas curriculares de cada série/ano, que orienta o que deve ser ensinado e a quem se deve ensinar, sem questionamentos.

Hoje percebo que não estive só na minha “ignorância curricular”, isso porque muitos dos pares com quem convivi e convivo ainda não conseguiram superar esta visão de currículo.

Dessa forma, esta pesquisa constitui-se em um processo de amadurecimento, busca de conhecimentos. Acreditamos que percorreremos caminhos de muitas provocações e inquietações. Compreender como as políticas curriculares para as relações ético-raciais são recontextualizadas na prática dos professores de Arte, Língua Portuguesa e História do Instituto Federal Baiano - *Campus* Guanambi não é uma tarefa fácil. Faz-se necessária a desconstrução da naturalização dos ranços enraizados “pelos muitos currículos” habitados (pela pesquisadora) nos vários espaços escolares por onde pisou.

Tal postura requer rompimentos de paradigmas e conceitos formalizados, institucionalizados, transmitidos e muitas vezes reproduzidos inconscientemente ao longo dos anos.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado não apenas de uma pesquisa acadêmica, como também de uma trajetória pessoal que está profundamente presente nesta dissertação. Durante o meu percurso profissional, surgiu a necessidade de pesquisar e estudar as questões étnico-raciais. O amadurecimento do objeto no campo profissional aconteceu em 2009, quando prestei serviços para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) no Ministério da Educação (MEC) em Brasília.

Nesse período, ainda não compreendia que políticas curriculares são textos que são modificados no contexto da prática, como nos ensina Ball (1992)⁴. Somente no ano de 2012, quando assumi o cargo de professora no Colégio Estadual de Urandi-BA e também professora temporária do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – IF Baiano *Campus* Guanambi, percebi que, apesar das discussões sobre as relações étnico-raciais estarem acontecendo de forma intensa no contexto da produção de textos, nos grandes centros, no interior da Bahia, especificamente os locais onde trabalhava a inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar e as discussões sobre educação para as relações étnico-raciais não faziam parte desde movimento; a recontextualização dos textos não acontecia no contexto da prática pedagógica.

Neste sentido, minha trajetória profissional e formação foram fatores condicionantes para a escolha da temática racial como foco dessa investigação científica. Neste estudo, tomamos como objeto da pesquisa a manifestação das políticas curriculares para as relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas. Para tanto, nos orientamos pelos referenciais do conceito de recontextualização⁵ de Basil Bernstein (1996), nos estudos de Bowe e Ball (1992) e Ball (1997, 1998), apropriando dos conhecimentos produzidos sobre ciclo de políticas⁶, e também os estudos no campo do currículo e das relações étnico-raciais.

⁴ Para Ball (1992), 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, 1992, p. 102).

⁵ Bernstein (1996) define o processo de mover um discurso de uma posição para outra como recontextualização pedagógica. O autor afirma que “[...] quando um discurso é movido, por recontextualização, do seu contexto original para o contexto pedagógico, o discurso original é abstraído da sua base social, posição e relações de poder” (BERNSTEIN, 1996, p. 38).

⁶ Ball (1992) defende a existência de três contextos cada um deles com diversas arenas de ação. Esses contextos situam-se em um ciclo contínuo de políticas e podem ser definidos como: a) contexto de influência, em que normalmente as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos; nele acontecem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo

Para trilharmos este caminho, utilizaremos da abordagem do ciclo de políticas de Ball (1994). Segundo este autor, os textos políticos são o resultado de uma série de negociações, de múltiplas influências e intenções. Em seu processo de construção, algumas vezes são legitimadas e ouvidas. A abordagem do ciclo de políticas é constituída por contextos interligados de uma forma não hierárquica e que permite “a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p.48).

Neste circuito, o Estado é apenas um dos teorizadores e produtor dos textos curriculares, sendo estes “documentos de trabalho que simbolizam o discurso oficial do Estado que agrega interesses diversos e alianças elaboradas a diversos níveis de ação” (PACHECO, 2000, p.15). O Estado deixa de ser visto como centro de todo o processo das políticas curriculares e se torna participante da tomada de decisões.

Além disso, a fim de compreendermos como as políticas curriculares para as relações étnico-raciais acontecem na prática docente, aproveitaremos o conceito de recontextualização de Bernstein (1996), o qual defende que o discurso pedagógico não é um discurso em si, mas é um princípio de recontextualização que se apropria de outros discursos e os realocam de acordo sua própria lógica de ordenamento.

Bernstein (1996) identifica a presença de dois campos recontextualizadores pedagógicos, o oficial e o não oficial. Nesta pesquisa, acessaremos o campo oficial por meio diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais, plano das diretrizes institucionais do Instituto Federal Baiano e projeto político pedagógico da referida escola, lei 10.639/03, com o objetivo de entendermos como o discurso pedagógico para a educação das relações étnico-raciais é produzido nos documentos. No campo não oficial (práticas, conteúdos) buscaremos entender “o que” está sendo dito, “como” está sendo dito, a forma de transmissão e recontextualização dos documentos oficiais, por meio de entrevista com professores de Arte, Língua Portuguesa e História.

Para tanto, elaboramos questões que se destinaram a levantar informações sobre o que estas professoras conhecem sobre 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), além disso, como as

legislativo, das agências multilaterais, dos governos de outros países cujas políticas são referência para o país em questão; b) contexto de produção dos textos das definições políticas, o poder central propriamente dito, que mantém uma associação estreita com o primeiro contexto; e c) contexto da prática, onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas. Lopes (2004)

práticas das políticas curriculares sobre as relações étnico-raciais se recontextualizam nas experiências educacionais das referidas professoras.

Para Bernstein (1996), o Discurso Pedagógico (DP) inclui três níveis fundamentais que consideramos foco de análise dessa investigação: a produção, a recontextualização e a transmissão. Esse discurso é determinado por um conjunto complexo de relações que pressupõem a intervenção de diferentes campos e contextos, desde o macro-nível do campo de Estado até o micro-nível da sala de aula.

Neste contexto, a relação pedagógica é uma relação ente transmissores e adquirentes, uma prática que pode ser entendida como um condutor cultural,

[...] um dispositivo singularmente humano tanto para a reprodução como para a produção de cultura [...] de um lado aquilo, que é conduzido, transportado, isto é, os conteúdos, e do outro a forma como os conteúdos, são conduzidos, transportados. (BERNSTEIN, 1996, p.94).

Este autor, ainda salienta que as regras recontextualizadoras são especialmente responsáveis pela produção do discurso do campo pedagógico, pois um discurso ao sair de seu contexto original para o contexto pedagógico passa por um processo de realocação que atende à lógica de ordenamento, não mais do seu contexto de origem, mas sim do seu novo contexto.

Neste sentido, a pesquisa foi orientada pela seguinte questão: como as políticas curriculares em torno das relações étnico-raciais são recontextualizadas nas práticas pedagógicas dos/as professores/as de Arte, Língua Portuguesa e História da educação profissional, especificamente do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - *Campus* Guanambi? Os labirintos encontrados nos conduzem a trafegar por vários contextos, permeados de angústia, incertezas e perplexidades. Contudo, apesar dessas questões, não hesitaremos, como pesquisadoras, em buscar a compreensão dos caminhos percorridos pelas políticas curriculares para as relações raciais, desde a formulação, implementação até à transmissão e recontextualização no contexto escolar.

Desta forma, buscamos compreender neste trabalho os desafios do contexto da influência, perpassando pelo contexto de produção de texto até o contexto da prática a partir dos dados construídos com base na análise de documentos curriculares, norteadores da política curricular para as relações étnico-raciais (Lei 10.639/03, Plano das diretrizes Institucional – PDI, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERER e Projeto Político Pedagógico - PPP da Instituição) e entrevista

semiestruturada com as professoras de Arte, Língua Portuguesa e História⁷ do IF Baiano - *Campus* Guanambi, afim de verificar como se efetiva, no cotidiano escolar, por meio da prática pedagógica das referidas professoras, o processo de recontextualização das propostas curriculares para educação das relações étnico-raciais.

Segundo Ball (1994), o contexto de produção de textos é a arena de produção da política, em que sujeitos disputam por legitimar visões particulares de currículo nos documentos. Este contexto foi acessado por meio de análise documental. Para tanto, confrontamos as informações dos documentos produzidos para atender as determinações da política curricular da educação para as relações étnico-raciais utilizados na instituição de ensino pesquisada com os relatos das professoras entrevistadas.

A investigação do contexto da prática permitiu a apreensão do ciclo de políticas de forma ampla e dinâmica, visto que este contexto se articula intensamente com os demais. A abordagem do ciclo de políticas não percebe a escola como o contexto que tem superioridade em relação aos outros, e muito menos como um contexto que apenas implementa ou responde às ações dos demais contextos. Para Ball (1994), os discursos e textos que circulam nos contextos de influência e de produção de textos, estão presentes na escola, assim como significados da escola circulam nesses dois contextos.

Nesse sentido, com o objetivo de compreender como as políticas curriculares para as relações étnico-raciais são recontextualizadas na prática pedagógica das professoras de Arte, História e Língua Portuguesa da referida instituição, transitamos do contexto da influência ao contexto da prática e organizamos esta dissertação em cinco capítulos.

No primeiro deles, intitulado “Construção, organização e análise dos dados”, trazemos as motivações que nos levaram a esta temática pesquisada e aos caminhos percorridos para concretização do trabalho.

Sob o título Políticas curriculares e educação para relações étnico-raciais: contribuições de Ball e Bernstein, trazemos as leituras teóricas a partir das quais a política de currículo das relações étnico-raciais foram analisadas. Nessa seção, apresentamos a abordagem do ciclo de políticas (BALL; BOWE, 1992) e suas implicações para o entendimento da política curricular como produção operada em três contextos inter-relacionados. Além disso, buscamos nas contribuições de Bernstein (1996) compreender como o Discurso Pedagógico (DP), que inclui três níveis fundamentais: a produção, a

⁷ A escolha das professoras de Arte, Língua Portuguesa e História se deu para atender as determinações da Lei 10.639/03 modificado pela 11.646/08 que estabelece que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Língua Portuguesa e História.

recontextualização e a transmissão, é determinado por um conjunto complexo de relações que pressupõem a intervenção de diferentes campos e contextos, desde o macro-nível do campo de Estado até o micro-nível da sala de aula.

No capítulo denominado Questões étnico-raciais nos documentos oficiais do IF Baiano, buscamos apreender por meio dos documentos oficiais como se configura o discurso pedagógico para as relações étnico-raciais nos textos normativos. Para isso, realizamos levantamento dos documentos curriculares que orientam a Educação Profissional e refere à temática racial no IF Baiano com intuito de analisar como é tratada a educação para as relações étnico-raciais nos documentos normativos da Política Nacional de Educação Profissional e no Projeto Político Pedagógico da unidade educativa *Campus Guanambi*.

No capítulo denominado Política curricular do IF Baiano no contexto da prática: dialogando com as professoras de Arte, Língua Portuguesa e História. Nesta seção, apresentamos como área temática a política curricular, subdividida nas categorias, currículo, orientação e agentes, pretendemos perceber por meio das entrevistas com as agentes da educação técnica profissional de nível médio do IF Baiano *Campus Guanambi*, professoras de Arte, Língua Portuguesa e História, qual a concepção de política curricular, apreendida pelos documentos que orientam as ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais na instituição.

Recontextualização da política curricular no IF Baiano é o último capítulo. Nesta seção, buscamos compreender como os documentos são traduzidos e recontextualizados nas práticas pedagógicas das professoras pesquisadas. Para tanto, utilizamos como categoria analítica as metodologias e a recontextualização.

Além disso, discutimos o conceito de educação para as relações étnico-raciais formulados e defendidos pelas professoras entrevistadas, bem como o conceito apresentado nos documentos norteadores da política curricular do IF Baiano, Plano das diretrizes Institucional - PDI e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERER.

Nas considerações finais, realizamos um movimento no sentido de apreender os resultados das reflexões sobre como se processa o ciclo de políticas proposto por Ball (1992), uma vez que as políticas são textos que se recontextualizam na prática pedagógica.

As contribuições do ciclo de política de Ball e da teoria da recontextualização de Bernstein possibilitaram a compreensão de como as políticas curriculares para as Relações Étnico-Raciais são construídas e principalmente a forma como transita no espaço escolar.

1 CONSTRUÇÃO, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: CAMINHOS DA PESQUISA

Tendo em vista que o nosso objeto é a manifestação das políticas curriculares nas práticas pedagógicas e faz parte do campo da sociologia da educação e do currículo, apoiamos na abordagem teórico-metodológica de caráter qualitativo e nos orientamos pelos referenciais do conceito de recontextualização de Bernstein (1996). Segundo este autor, o dispositivo pedagógico fornece a “gramática intrínseca do discurso pedagógico” (BERNSTEIN, 1996, p. 254),

[...] através de regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação. Essas regras são hierarquicamente relacionadas, no sentido de que a natureza das regras distributivas regulam a relação fundamental entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas reproduções e produções. As regras recontextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico. (BERNSTEIN, 1996, p. 254).

Neste sentido, as regras distributivas têm o poder de escolher para quem e o que deve transmitir, podendo ser recontextualizada no ambiente que a recebeu, de acordo os interesses de reprodução.

Segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa visa a compreender a lógica interna de grupos, instituições e atores quanto a valores culturais e representações sobre sua história e temas específicos; relações entre indivíduos e instituições e movimentos sociais; processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais. Além disso, Goldendberg salienta que:

Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los (GOLDENBERG, 2004, p. 53).

Para esta autora não existem “[...]regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador” (GOLDENBERG, 2004, p. 53).

A pesquisa apresenta o caráter eminentemente qualitativo, pois, além da análise documental e entrevista, pretendemos compreender o que acontece na prática pedagógica por meio do “currículo realizado”. Segundo Sacristán (2000), esse currículo tem o poder de produzir os mais diversos efeitos observáveis, mensuráveis, também efeitos que são ocultos:

cognitivo, afetivo, social, moral entre outros, que refletem na aprendizagem dos alunos e se projetam no ambiente social e familiar, e também analisar o posicionamento de cada professora em suas referidas disciplinas, ao abordar os conteúdos referentes à Lei 10.639/03.

O uso da entrevista como técnica de investigação permite que adentremos ao entorno do mundo subjetivo dos participantes “[...] numa tentativa de entender o significado que eles dão as suas próprias ações, o sentido que dão as suas vidas ou aspectos circunscritos dela, as interpretações que fazem das situações em que estão ou estiveram envolvidos, etc” (AMADO, 2013, p.12).

A partir dessa premissa, nessa pesquisa, utilizamos entrevistas semiestruturadas com professores de Arte, Língua Portuguesa e História do curso técnico em agropecuária e análise dos documentos curriculares oficiais. Como mencionado acima, a pesquisa qualitativa permite a adequação de várias técnicas e modos de fazer. Destarte, compreendemos que, no campo empírico, podem emergir outras questões que necessitam de reorientação das técnicas. No entanto, no decorrer do trabalho, percebemos que a escolha metodológica adotada permitiu a produção das informações necessárias.

Os dados que apresentamos aqui é resultado da pesquisa de campo. O primeiro contato, na condição de pesquisadora, ocorreu numa visita que realizamos ao *Campus* no mês de janeiro de 2016. Nessa visita, apresentamos os objetivos da pesquisa e conversamos com funcionários vinculados à coordenação pedagógica. Esses colaboradores nos forneceram os documentos oficiais, apresentaram o histórico da instituição e a clientela que a compõe. Após esse momento, selecionamos os sujeitos da investigação (três professoras) tendo como norte as orientações contidas na Lei 10.639/03, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, prioritariamente, nas disciplinas de Arte, Língua Portuguesa e História. Tendo como base essa regulamentação, selecionamos os sujeitos baseado nos seguintes critérios: ser professores/as licenciado/as nessas áreas, estar no quadro ativo de funcionários/as, ministrando as referidas disciplinas.

Segundo o que propõe os documentos oficiais (Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais - BRASIL, 2006), ao ministrar estes conteúdos, os/as professores/as devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros/as brasileiros, a cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas.

Visto que o “[...] currículo é ponte entre teoria e ação, entre intenções, projetos e realidade, é preciso analisar a estrutura da prática onde fica moldado. Uma prática que

responde não apenas as exigências curriculares, mas [...] a intenção do professor” (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Acreditamos que a prática pedagógica está intimamente relacionada à formação pessoal e profissional de cada docente. Dessa forma, a recontextualização do discurso está relacionada às vivências e formações pessoais de cada sujeito. Assim, pensamos que os/as referidos/as professores/as tomarão posicionamentos diferenciados ao abordar os conteúdos que trata da História e Cultura afro-brasileira, uma vez que cada sujeito possui uma autobiografia única, constituídas vivências e experiências singulares, que os fazem tomar posicionamentos distintos em uma mesma situação.

Assim como Bernstein (1996), acreditamos na “[...] importância do campo recontextualizador e de seus agentes no movimento seletivo de textos que vai do campo intelectual criado pelo sistema educacional para os campos de reprodução daquele sistema” (BERNSTEIN, 1996, p. 89-90).

Desse modo, a presente pesquisa está vinculada às questões que perpassam o campo do poder da singularidade, da subjetividade e do posicionamento político de cada professor. Isso posto, não há como quantificar, enumerar, comparar, tampouco, mensurar dados em pesquisas dessa natureza, devido a isso, a abordagem qualitativa é a mais indicada para dá conta dessa investigação.

1.1 Campo de pesquisa: IF Baiano - Campus Guanambi

Partindo do princípio que todo objeto é localizado no espaço e no tempo, a pesquisa foi realizada dentro do contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) *Campus Guanambi* - localizado na zona rural do Perímetro Irrigado do distrito de Ceraíma, no município de Guanambi-BA, no Centro-Sul Baiano e pertencente ao Território de Identidade Sertão Produtivo⁸, um dos 27 Territórios de Identidade da Bahia.

Segundo Minayo (1998), o lugar da investigação é considerado um pedaço espacial, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação. Dessa forma, o local subsidia a pesquisadora com informações necessárias para a descrição do seu objeto de estudo, tornando enriquecedora sua abordagem.

⁸ O Território de Identidade é uma estratégia de desenvolvimento, que agrupa municípios com afinidades sociais, culturais, históricas, econômicas, geográficas etc., criada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), a partir de 2003. Em 2007, a Secretaria de Cultura do Estado da Bahia adotou essa divisão do território baiano em 26 Territórios de Identidade. Hoje já são reconhecidos 27 Territórios de Identidade na Bahia. O objetivo desta estratégia de gestão e política é estimular a cooperação e a articulação regional com foco no desenvolvimento (Disponível em: www.conferenciadecultura.files.wordpress.com/2013/07/cartilha. Acesso em 30 jul. 2017).

O Território de Identidade Sertão Produtivo abrange uma área de 23.550,85 Km², com uma população de 444.666 habitantes (IBGE, 2010), correspondente a 3,2% da população total do estado. É formado por 19 municípios (Brumado, Caculé, Caetité, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiu, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu, Urandi) e compreende-se entre as regiões da Serra Geral e do Médio São Francisco.

De acordo com estatísticas da Secretaria da Agricultura do Estado da Bahia, 90% da economia do Território Sertão Produtivo têm por base a agricultura familiar. Com uma população de 444.666 habitantes, o território tem mais de 45% destes, residentes no campo, de acordo com os dados do IBGE, em 2010.

O município de Guanambi está situado a 796 km da capital. Com uma área de 1.272,367 Km², possui uma população estimada, em 2015, de 85.797 habitantes, sendo considerado o vigésimo mais populoso do estado e com um PIB per capita, registrado em 2013, de R\$ 10.129,21 corroborando na grande importância neste território.

O Índice de Desenvolvimento Humano – IDH/2010 é de 0,673, índice considerado médio de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD.

Em relação às atividades econômicas, o Sertão Produtivo tem uma história de produção algodoeira que desenvolveu o comércio, especialmente no município de Guanambi, o qual possui grande influência comercial sobre os municípios da região.

Atualmente, tem-se a noção de que a administração pública e o comércio varejista constituem-se os principais setores econômicos. A mineração é uma das principais atividades, com destaque para a produção de urânio em Caetité. Destaca-se ainda o grande potencial para a produção de energia eólica. No que tange ao setor agropecuário, destacam-se as produções de manga, maracujá, sorgo e a recuperação da lavoura do algodão.

A escolha do IF Baiano como *locus* da pesquisa se deu pela abrangência e representatividade dessa instituição de ensino, uma vez que atende jovens oriundos do município de Guanambi e dos municípios que compõem o território Sertão Produtivo, da cidade e do campo, principalmente filhos de agricultores de baixa renda. Alguns desses jovens originam-se ainda de comunidades quilombolas e indígenas.

1.2 Caracterização da instituição

O IF Baiano *Campus* Guanambi é uma instituição pública, gratuita e democrática, dotada de autonomia administrativa e pedagógica, mantida pelo Governo Federal, vinculado à

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Tem sua trajetória histórica iniciada em julho de 1993 como Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira, criada por meio da Lei nº 8.670/93 Diário Oficial da União – D.O.U de 01 de julho de 1993 e autorizada pela Lei nº 8.731/93, D.O.U de 17 de novembro de 1993, quando suas atividades administrativas foram iniciadas. As atividades pedagógicas tiveram início em fevereiro de 1995, com a oferta do curso Técnico em Agropecuária (IF BAIANO, 2016).

Em dezembro de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino, através da Lei Nº 11.892/2008, a partir da agregação/transformação de antigas instituições profissionais – com um número de 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDS), 39 Escolas Agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 escolas vinculadas a universidades que deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Desse modo, a Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira passou a ser o *Campus* Guanambi, pertencente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano o qual se consolida como Instituição pluricurricular de Educação Superior, Básica e Profissional, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

O IF Baiano – *Campus* Guanambi integra o sistema educacional deste município oferecendo educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Além dessa modalidade de educação, o *Campus* oferta atualmente à comunidade guanambiense e região cursos presenciais e a distância, sendo estes da Educação Básica (modalidade integrada e subsequente) e Educação Superior em nível de Graduação e Pós-Graduação (*Stricto Sensu*), conforme especificação no quadro a seguir:

Quadro 1 - Cursos ofertados no *campus* Guanambi por modalidade

Modalidade	Curso	Vagas por ano	Turno de oferta
Técnico Integrado ao Ensino Médio	Técnico em Agropecuária	80	Diurno
Técnico Integrado ao Ensino Médio	Técnico em Agroindústria	40	Diurno
PROEJA	Técnico em Informática	40	Vespertino

Técnico Subsequente	Técnico em Agricultura	80	Diurno
Técnico Subsequente	Técnico em Zootecnia	80	Diurno
Superior/ Bacharelado	Engenharia Agrônômica	40	Diurno
Superior/ Licenciatura	Licenciatura em Química	40	Noturno
Superior/ Tecnologia	Tecnologia em agroindústria	40	Diurno
Superior/ Tecnologia	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	30	Diurno
Pós-graduação <i>Stricto sensu</i>	Mestrado Profissional em Produção Vegetal no Semiárido (MPPVS)	23	Diurno
EaD	Secretário Escolar	49	Diurno
PRONATEC (FIC)	Beneficiamento de frutas e hortaliças	30	Diurno

Fonte: Secretaria de Registros Acadêmicos (SRA), IF Baiano-Campus Guanambi, 2016.

Segundo dados da secretaria da escola, atualmente o *campus* possui um total de **1.330** alunos matriculados, distribuídos da seguinte forma: **427** em cursos integrados, **283** em cursos subsequentes, **36** em curso na Modalidade PROEJA, **473** em cursos superiores de graduação, **23** alunos no curso superior de pós-graduação *Stricto sensu*, **39** em cursos do PRONATEC e **49** em cursos EAD.

1.3 Os sujeitos da pesquisa, instrumentos e técnicas

A escolha dos sujeitos da nossa investigação se deu pela formação e atuação das pessoas envolvidas com o objeto pesquisado. Nesse sentido, salienta Minayo (1998) que a definição dos sujeitos de pesquisa é, certamente, um momento delicado e de extrema importância. Dessa forma, nossas colaboradoras foram uma professora de Língua Portuguesa, uma de História e uma Arte do curso técnico em agropecuária. Tendo em vista que as

professoras vêm desenvolvendo os seus trabalhos no Curso Técnico em Agropecuária desde a criação do Instituto em 2008, todas possuem graduação em suas respectivas áreas de atuação, são especialistas na área de educação, duas possuem mestrado e uma é doutoranda do programa de Memória pela UESB.

O acesso às professoras da investigação não foi difícil, visto que trabalhei por dois anos na referida instituição, o que de certa forma aproxima a pesquisadora com as entrevistadas, criando um ambiente de confiança e interação. Nesse sentido, concordamos com Amado (2013, p.12) que uma das características próprias da investigação qualitativa é o “[...] facto de que a ‘pessoa do investigador’ se torna no principal ‘instrumento’ deste tipo de investigação”. Assim, a singularidade dessa pesquisa incidirá fortemente nos domínios das nossas competências pessoais e técnicas, “[...] com exigências no plano latitudinal (saber ouvir, respeitar a palavra e o silêncio, humildade e honestidade, etc.) e no plano ético confidencialidade, cumprimento do contratado, etc”. (AMADO, 2013, p.12).

O desenvolvimento dessas entrevistas semiestruturadas tem como base as orientações de Minayo (1998, p.64), pois “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Durante as entrevistas, procuramos seguir o roteiro (apêndice I) como norteador daquilo que precisávamos saber como as práticas pedagógicas sobre as questões étnico-raciais são recontextualizadas por essas professoras no contexto da sala de aula, principalmente, a partir do momento em que elas tomam conhecimento da Lei 10.639/03, ou recebem alguma formação na área. Ao aplicarmos as entrevistas, deixamos as professoras o mais à vontade possível para falar livremente sobre o que havia sido questionado, uma vez que a entrevista semiestruturada permite essa abertura e a inclusão de novas questões que não estão postas no roteiro, mas que emergem no momento da coleta, e que são imprescindíveis para a obtenção de informações para a compreensão do objeto.

O roteiro foi proposto a partir dos objetivos da pesquisa. A entrevista foi agendada previamente, de acordo com a disponibilidade das participantes e teve a duração de aproximadamente uma hora; foram gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas.

A realização da entrevista tem como objetivo compreender como opera o discurso no campo recontextualizador pedagógico para as relações étnico-raciais pelas professoras de Arte, Língua Portuguesa e História do IF Baiano - *Campus Guanambi*- BA.

Para tanto, buscamos respaldo no pensamento de Bernstein (1996), a fim de analisar os dados e verificar como os campos recontextualizadores pedagógicos produtores do

discurso pedagógico oficial e não oficial e das teorias educacionais (práticas e conteúdos) atuam no processo de recontextualização do conhecimento referente a relações étnico-raciais, exercendo diferentes graus de controle, pressão e resultando, conseqüentemente, em uma educação racial maior ou menor dos campos de produção e reprodução do combate ao preconceito e discriminação racial.

Nesse sentido, o processo de recontextualização caracteriza-se por um movimento de textos e seus contextos, neste caso, a prática pedagógica da professora, no contexto da sala de aula, passa a produzir discursos, constituir interpretação e dá novo sentido ao texto a partir dos conhecimentos que possui sobre a temática.

2 POLÍTICAS CURRICULARES E EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES DE BALL E BERNSTEIN

Neste capítulo, buscamos compreender como as políticas curriculares para as relações étnico-raciais são desenvolvidas do momento da prescrição⁹ à recontextualização¹⁰. Para essa incursão no primeiro momento, realizaremos uma inflexão preliminar sobre os antecedentes das políticas educacionais para as relações étnico-raciais no Brasil, que impulsionaram os debates e ações para a política curricular. Em seguida, discorreremos sobre as políticas curriculares para as relações étnico-raciais, tendo como panorama a Lei 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB nº 9304/96), acrescentando os artigos 26A e 79B. A referida Lei estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, em especial, integrado aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Utilizamos para subsidiar nossa análise o ciclo de políticas de Bowe e Ball (1992), o 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).

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

Para os referidos autores acima citados, o pesquisador deve fazer uma análise da trajetória de programas e políticas no campo da educação e currículo desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. Nesse sentido, os

⁹ Para Sacristán (2000), em todo sistema educativo existe algum tipo de prescrição. No currículo prescrição, são os aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular servindo como ponto de partida para a elaboração de materiais e controle de sistema.

¹⁰ Com base na teoria de Bernstein (1996), ao fazer essa adequação, estamos recontextualizando o discurso da proposta oficial. Nesse processo de recontextualização, a proposta original é simplificada, condensada e reelaborada.

profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação das políticas. Assim, o foco da análise das políticas deveria incidir sobre a formação de seu próprio discurso e sobre a interpretação - tradução ativa - que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Permite desse modo identificar processos de resistência, acomodações, pretextos e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006).

Nesta sequência, a abordagem do ciclo de políticas auxilia na análise da produção das políticas curriculares para a educação das relações étnico-raciais, na qual inclui a participação de diversos segmentos da sociedade ultrapassando a visão estadocêntrica. Para Ball (2001), as políticas curriculares são expressas em textos e discursos, e devem ser percebidas como indissociáveis, pois uma está submetida à outra.

Essas políticas, muitas 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, ou textos curriculares, mas também as políticas de currículo se amplificam para além dos limites do poder público (não são produções instituídas pelo Estado), e oferecem conotações que são forjadas no corpo social da educação. “Ball questiona a ideia de implementação estadocêntrica para a produção de políticas” (CRAVEIRO, 2014, p. 30), uma vez que a política curricular não é manipulada apenas pelo Estado verticalmente, de cima para baixo, perpassa por um processo de pensamento, construção e prática.

Para tanto, a abordagem do ciclo de políticas de Bowe e Ball (1992) possibilita realizar a análise da política curricular para educação das relações étnico-raciais do contexto da influência ao contexto da produção de texto. A análise, aqui empreendida, parte da compreensão de que as políticas são textos que são interpretados de maneira complexa em meio a muitas compreensões, negociações, convenções e alianças que refletem a própria historicidade. (BALL; BOWE 1992). 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. Assim, acreditamos que o ciclo de políticas proposto por esse autor permitirá analisar a política curricular para a educação das relações étnico-raciais da prescrição à recontextualização, uma vez que o Ciclo de Políticas, “permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais, desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática” (MAINARDES, 2006, p. 58).

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

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

Assim, esse autor compreende as políticas como produto de umnexo de influências e interdependências que resultam numa interconexão, multiplexidade, e hibridização, isto é, a combinação de lógicas globais, distantes e locais (BALL; BOWE, 1992; BALL, 2006). É com esse sentido de política que empreendemos as inflexões sobre a política curricular para as relações étnico-raciais no Brasil.

2.1 Contexto de influência: antecedentes da Lei 10.639/03

As leis que amparam as políticas curriculares para as relações raciais são fruto das lutas do Movimento Negro¹¹ que, a partir da década de 1970, denunciavam os equívocos e distorções presentes no discurso da harmonia racial brasileira. Negros/as “[...] 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). Contudo, sobretudo a partir da década de 1980, o Movimento Negro entende que a educação é um

¹¹Uma abordagem da atuação do Movimento Social Negro brasileiro que confirma essa assertiva pode ser encontrada na obra organizada por Alberti e Pereira (2007).

elemento central para a edificação de uma sociedade mais democrática e respeitosa da condição do negro, posto que, historicamente, a esse povo foi negado o acesso a determinados bens sociais, a exemplo da educação e saúde (GOMES, 2010).

A partir dos anos de 1980, com o processo de reabertura política e redemocratização do país, outro perfil de Movimento Negro passou a se configurar, com ênfase especial na educação. Percebe-se que, até a década de 1980, o discurso do movimento negro se direcionava em divulgar o mito da democracia racial e seus efeitos negativos para a vida dos afro-brasileiros que eram barrados na escala social. Contudo, à medida que este movimento foi percebendo que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas não atendiam a grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Apesar da Constituição de 1988 ter reorganizado as políticas sociais, possibilitando a ampliação do acesso à oportunidade para a população negra, tais avanços não foram suficientes, porque não alteraram os índices históricos de desigualdades entre negros e brancos. A discriminação e o preconceito raciais constituem mecanismos que bloqueiam a transformação das relações étnico-raciais porque afunilam a igualdade de oportunidades. As políticas universais¹², embora sejam imprescindíveis, sozinhas não conseguem superar as desigualdades étnico-raciais, pois não podem ser consideradas como instrumento único (JACCOUB, 2008).

Dessa forma, nos anos 1990 se inicia no Brasil uma nova configuração nas políticas educacionais e uma preocupação com a massificação da educação em prol de um modelo econômico neoliberal¹³ com discurso centralizado na redução das desigualdades sociais e econômicas estipulada por um padrão de produção excludente. Para Hasenbalg e Silva (1990), “tudo se passa como se o Brasil fosse uma sociedade racialmente homogênea ou igualitária, onde os grandes violões da história, em termos de acesso diferencial à educação, são as desigualdades de classe e status socioeconômico.” (HASENBALG; SILVA, 1990, p.6).

¹² A política pública de ação universal abrange indistintamente a população, e parte do princípio de que todos têm a mesma oportunidade, acesso e tratamento, visto que o mérito é que possibilitará a mobilidade e ascensão e, assim, a melhoradas condições de vida, com consequente redução das desigualdades raciais (JACCOUB, 2008, p. 34).

¹³ Neoliberalismo, teoria que foi baseada no liberalismo. Na política, neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia, em que deve haver total liberdade de comércio, para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. Os autores neoliberalistas afirmam que o estado é o principal responsável por anomalias no funcionamento do mercado livre, porque o seu grande tamanho e atividade constroem os agentes econômicos privados. No Brasil, o Neoliberalismo começou a ser seguido de uma forma aberta nos dois governos consecutivos do presidente Fernando Henrique Cardoso. Destarte, seguir o neoliberalismo foi sinônimo de privatização de várias empresas do Estado. O dinheiro conseguido com essas privatizações foi, na sua maioria, utilizado para manter a cotação do Real (uma nova moeda na altura) ao nível do dólar. (ANDERSON, 1996).

Nesse período, alguns ativistas conseguiram se graduar e pós-graduarem, e alguns deles iniciaram uma trajetória acadêmico-política como intelectuais engajados, no sentido de detectar e denunciar essa visão deturpada da sociedade brasileira. Assim, começam a realizar pesquisas sobre os conteúdos racistas transmitidos pelo sistema formal de ensino e focaram suas pesquisas na análise do negro no mercado de trabalho (GONZÁLEZ, 1981), do racismo presente nas práticas e rituais escolares. Também analisaram estereótipos raciais nos livros didáticos (SILVA, 1995), desenvolveram pedagogias e currículos específicos, com enfoque multirracial e popular (LIMA, 2010) e discutiram a importância do estudo da História da África nos currículos escolares (CUNHA JUNIOR, 1997), além das publicações de estudos de Rosemberg (1994), Silva (2001, 2004, 2011), Gomes (2010), Silva (2008), Coelho (2008, 2009). Essas pesquisas, em suas abordagens distintas, demonstram a preocupação com os conteúdos racializados sobre a formação da identidade negra, crítica a estrutura do currículo que oculta temas como a História da África e do negro no Brasil, a visão estereotipada do negro nos livros didáticos, a formação de professores para o trato da questão racial e a importância da literatura infanto-juvenil.

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

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

Coadunando com o argumento de Gomes (2010), posto que as políticas de educação voltadas à promoção da igualdade e valorização da diversidade étnico-racial, na contemporaneidade, compreendem a educação como o lugar da prática da diferença e da valorização da diversidade cultural. Nesse sentido, segundo Abramowicz, Barbosa e Silvério

(2006), a abertura política ocorrida no país, a partir das duas últimas décadas do século XX, trouxe no seu bojo um conjunto de manifestações de segmentos sociais que não se sentiam contemplados nas políticas públicas em diversas esferas da vida social. Uma das evidências desse descontentamento foi a emergência de inúmeros movimentos reivindicatórios dos quais vale destacar o movimento de mulheres e o movimento negro.

Negros e mulheres passaram a expressar reivindicações no sentido de coibir o tratamento discriminatório que recebem no cotidiano. Essas manifestações contribuíram para visibilidade aos processos de discriminação racial que ocorrem em vários âmbitos, entre eles na escola, visto que um primeiro efeito desse processo é o desempenho escolar diferenciado, em que a cor aparece como um indicador importante, denotando os desempenhos inferiores das crianças e jovens negros. Dados apresentados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2015) apontam que os negros possuem os piores índices de desenvolvimento social, os menores índices de escolaridade e moram nos piores bairros das grandes cidades. Além disso, sofrem cotidianamente um processo de discriminação cuja base é uma ideologia que relaciona fatores biológicos a cor da pele e os sinais diacríticos da ascendência africana – com aspectos morais que os inferiorizam enquanto grupo social. Os dados identificam a manutenção das desigualdades que têm, historicamente, limitado o acesso, a progressão e as oportunidades, principalmente, da população negra, na educação. Observa-se que a média de anos de estudos da população com 15 anos ou mais de idade aumentou de 5,5 anos, em 1995, para 7,5 anos, em 2009, representando um aumento de 2 anos no período. Considerando-se a população negra, identifica-se um aumento de 2,4 anos no mesmo intervalo, o que não representa ainda o rompimento das desigualdades. “Em 2009, os/as negros/as tinham 6,7 anos de estudos, contra 8,4 anos da população branca” (IPEA, 2011, p.21).

Devido a esse cenário de desigualdade racial no país, o Movimento Negro intensifica suas reivindicações e colocam a política curricular como um dos elementos centrais nas discussões sobre as questões raciais no Brasil, por considerá-la essencial nas reestruturações e nas reformas educacionais. Na verdade, a luta pela educação constituía uma demanda dos negros e, por muitos anos, conforme aponta Florestan Fernandes (1978), em pesquisa realizada em 1951, revelou que o processo de escolarização passou a ser entendida pelo Movimento Negro, como meio de ascensão social, e a aprendizagem escolar como uma espécie de porta de entrada para a sociedade moderna (FERNANDES, 1978).

Além de Fernandes, Abdias Nascimento, desde a década de 1950, no jornal O Quilombo¹⁴, já defendia o argumento de que a educação formal era um meio de progressão social do negro e caminho para superar a exclusão social que o cercava. “[...] Lutar para que, enquanto não for garantido o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares” (QUILOMBO, 1948 apud NASCIMENTO, 1980, p. 22). Observa-se que, desde os anos de 1950, Nascimento já clamava pelo que conhecemos hoje como ações afirmativas, embora esse termo já existisse, não era pauta explícita dos debates da militância negra brasileira.

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

Como consequência, o Movimento Negro passou a pressionar o Estado e, a partir de então, o Estado brasileiro passou a reconhecer a existência do racismo como crime, sua persistência ao longo do tempo e a necessidade de criar políticas públicas para a população negra. Algumas das políticas educacionais surgiram como fruto dessas reivindicações. É importante dizer que essas conquistas são resultado de muitas “guerrilhas” na busca pelo acesso à educação e por visibilidade das demandas do Movimento Negro em diversos espaços.

As significativas transformações no campo da educação 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

¹⁴ O jornal Quilombo editado por Abdias do Nascimento fazia parte da chamada “imprensa negra” que designava os títulos de jornais e revistas publicados em São Paulo e no Rio de Janeiro após o processo abolicionista, no final do século XIX. Estes periódicos destacaram-se no combate ao preconceito e na afirmação social da população negra, funcionando como instrumentos de integração deste grupo na sociedade brasileira no início do século XX. Atuavam também na divulgação de eventos cotidianos, tais como festas, bailes, concursos de poesia e beleza negra, os quais raramente apareciam em veículos da grande imprensa.

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 internacionais¹⁵.

A Conferência de Durban insere-se no contexto de influência por tratar-se de uma arena na qual puderam ser discutidos temas importantes a toda a comunidade internacional envolvida no circuito histórico e político do “Atlântico Negro¹⁶”, polarizada, contudo, em torno de temas politicamente muito sensíveis (PORTO; SABÓIA, 2002). Se até a Conferência de Durban havia a predominância dos países do “Atlântico Norte” (Estados Unidos e Europa) nos ditames intelectuais sobre “raça” e multiculturalismo, o evento da ONU marca a entrada de outros atores no cenário global. Assim, além dos movimentos negros do Brasil e da América Latina, vários países africanos aproveitaram o contexto de influência internacional de Durban para a reivindicação de “políticas de reparações” pela escravidão, como os dalits indianos clamaram pelo fim das castas (PORTO; SABÓIA, 2002).

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

Vários são os pontos de inflexão e mudança que podem ser apontados na constituição do Movimento Negro no pós-Durban. O exemplo mais sintomático nesse processo é a adoção

¹⁵ Várias foram as reivindicações, entre elas podemos citar: a obrigação dos Estados introduzirem e reforçarem, se necessário, os componentes antidiscriminatórios e antirracistas nos programas de direitos humanos nos currículos escolares para desenvolverem e melhorarem o material didático, inclusive os livros de história e outros livros didáticos; a assegurarem que todos os professores sejam bem formados e devidamente motivados para moldar atitudes e padrões comportamentais, baseados nos princípios da não-discriminação, respeito e tolerância mútuos;

Insta os Estados a incentivarem todas as escolas a considerarem o desenvolvimento de atividades educacionais, incluindo aquelas extracurriculares, para aumentar a conscientização contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Disponível em http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/pub-assuntos-internacionais/documentofinal_conferenciadurban.pdf. Acesso em 19 dez. 2017.

¹⁶ Este termo refere-se às estruturas transnacionais criadas na modernidade que se desenvolveram e deram origem a um sistema de comunicações globais marcado por fluxos e trocas culturais. A formação dessa rede possibilitou às populações negras durante a diáspora africana formar uma cultura que não pode ser identificada exclusivamente como caribenha, africana, americana, ou britânica, mas todas elas ao mesmo tempo (Gilroy, 2001).

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

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

2.2 Lei 10639/03: Contexto da produção de texto

Para compreensão das políticas curriculares para as relações raciais, da prescrição à recontextualização, é necessário fazer um movimento do ciclo da política do contexto da influência ao contexto da produção de texto.

Neste intuito, as políticas curriculares para as relações étnico-raciais conseguiram ser inseridas no contexto da influência e chega ao contexto da prática, por meio de diversas reivindicações das comissões e grupos representativos do movimento negro que motivou reflexões por parte de vários atores sociais (governos, instituições públicas, privadas e filantrópicas, entre outros) no sentido do aprofundamento das discussões em torno das relações raciais, o que possibilitou que conceitos como racismo, preconceito e discriminação antes silenciados pelo mito da democracia racial¹⁷ viessem à tona. Essas reivindicações foram

¹⁷A partir de um povo misturado desde os primórdios, foi elaborado, lenta e progressivamente, o mito de democracia racial. Somos um povo misturado, portanto, miscigenado; e, acima de tudo, é a diversidade biológica e cultural que dificulta a nossa união e o nosso projeto enquanto povo e nação. Somos uma democracia racial porque a mistura gerou um povo que está acima de tudo, acima das suspeitas raciais e étnicas, um povo sem barreiras e sem preconceitos. Trata-se de um mito, pois a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstrado pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular, dificultando, aliás, até a formação da consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos (MUNANGA, 1996, p. 216).

contundentes como articuladoras no contexto da influência para que os conceitos adquirissem legitimidade e se tornassem discurso de base para a política, “tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas” (MAINARDES, 2006, p.52). Conforme, aponta Mainardes,

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

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

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

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

Apesar de aprovada em 1999, a Lei 10.639 só foi promulgada em janeiro de 2003, pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva. Podemos perceber que o texto das políticas curriculares para as relações raciais está implícito um no outro, agregando a noção e compreensão de que as políticas são processos e resultados, (BALL, 1998). Todos os contextos de produção das políticas curriculares para as relações raciais não foram isentos de

disputas; foram atravessados por muitos discursos, o que fez o processo se tornar lento e o resultado demorar de aparecer.

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

Por meio de acordos, a Lei 10.639 foi retrabalhada e sofreu, no momento de sua aprovação, dois vetos relacionados às propostas de alteração da LDB. Como nos ensina Ball, “[...] a maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência [...]” (BALL, 2001, p. 102). Primeiro, é vetada a proposta que determinava, no primeiro projeto de lei, que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deveriam dedicar pelo menos dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática africana e afro-brasileira. O segundo veto da Lei está relacionado com a proposta dos cursos de capacitação para professores, que, segundo o texto da lei, seria necessário contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e outras instituições de pesquisa vinculadas ao tema.

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

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

Dessa forma, pode-se afirmar que as décadas dos anos e 1990 e 2000 foram períodos em que as políticas públicas e curriculares voltadas para a população negra possibilitaram a formulação e reformas tanto no campo da educação, quanto em outras áreas, tais como: saúde, assistência social, entre outras, o que resultou numa tentativa de diminuir as desigualdades socioeducacionais, já que a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e africana implicou uma revisão do currículo escolar.

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

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

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

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

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

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

Quanto à questão da pluralidade e diversidade este documento traz entre os princípios gerais orientadores do processo educativo no IF Baiano o respeito à pluralidade cultural, gênero, valores éticos, estéticos e políticos; e como proposta curricular “[...] criteriosa seleção dos conhecimentos sistematizados e criticidade da prática pedagógica, que valoriza as questões da diversidade cultural, questões sociais, geracionais, ambientais, etnoraciais e de gênero” (PDI/IFBAIANO, 2016, p.59).

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

A educação para as relações étnico-raciais ancorada na lei 10.639/2003, que orienta os currículos da educação básica por meio das DCNERER apresenta-se de forma tímida no Plano Institucional das escolas, pois aparece somente na parte em que trata da concepção de educação, quando afirma que “a formação acadêmica não é mais um reflexo de uma cultura homogeneizadora, mas de culturas de múltiplos saberes, promovendo a educação para as relações étnico-raciais de gênero, de inclusão, e do fortalecimento da tríade ensino, pesquisa e extensão” (PDI/IFBAIANO, 2016, p.53).

A tradução das políticas curriculares para as relações étnico-raciais está articulada ao processo de promulgação das ações políticas, considerando que a “promulgação se refere a

um entendimento de que políticas são interpretadas e traduzidas por diversos atores políticos dentro do ambiente escolar, ao invés de simplesmente ser implementadas” (MAGUIRE; BALL, 2007, p. 10). Assim, alguns fragmentos dos textos tendem a ser mais valorizados que outros, e associa-se a outros textos, que irão ressignificá-los e refocalizá-los no contexto da prática. No que se refere à educação para as relações étnico-raciais percebemos que a recontextualização expressa no texto do PDI está conjugada com outras formas de relações implicadas em gênero, deficiência, entre outras, não apresentando lugar específicos para o trato étnico-racial.

2.3 Recontextualização das políticas curriculares para educação das relações étnico-raciais, contribuições de Bernstein

As contribuições de Bernstein acerca dos saberes escolares inserem-se em seu modelo teórico mais amplo de análise das relações pedagógicas. Para esta pesquisa, interessam-nos 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 étnico-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.

Para Eugenio (2009, p.41), “a preocupação de Bernstein não é com os conteúdos explicitados no currículo, mas com o processo de transformação que o conhecimento passa ao ser retirado do seu contexto original e ser deslocado e relocado na situação pedagógica”. Dessa forma, quando uma política educacional é implementada, a sua completa efetivação depende pela forma de como ela será recontextualizada na prática pedagógica.

Neste sentido, “o conceito de recontextualização apresenta um potencial analítico para o estudo das políticas curriculares, pois parte do princípio de que os diferentes textos, na sua circulação pelo meio educacional, passam por um processo de reinterpretações” (EUGÊNIO 2009, p.41).

Assim, os discursos produzidos pelos movimentos negros ao longo dos séculos possibilitaram muitas reinterpretações, isso culminou na produção da política que busca transformar em prática os discursos produzidos em torno da legislação, visto que, para Bernstein (1996), o discurso não se resume a uma mera realização da linguagem, mas um elemento de uma complexa rede de relações sociais e de poder.

É importante analisar os meios pelos quais se constrói uma relação de poder, pois, em cada contexto social, seja com relação à classe, gênero ou religião, surgem diferentes práticas discursivas, com muitos significados. Essa particularidade apoia na concepção de uso da linguagem e dos discursos abordados nos documentos oficiais no campo da produção texto para as relações étnico-raciais, “[...] quando alguém usa a linguagem o faz de algum lugar localizado na história, na cultura e na instituição, definido nas múltiplas marcas de sua identidade social e à luz de seus projetos políticos, valores e crenças” (BERNSTEIN, 1996, p.35).

De acordo com Bernstein (1996), o Discurso Pedagógico (DP) inclui três níveis fundamentais: a produção, a recontextualização e a transmissão. Esse discurso é determinado por um conjunto complexo de relações que pressupõe a intervenção de diferentes campos e contextos, desde o macro-nível do campo de Estado até o micro-nível da sala de aula.

Assim, ao analisarmos os documentos oficiais que compõe a política curricular do Instituto Federal Baiano acessamos o macro-nível desta política, e as entrevistas realizadas com as professoras de Arte, Língua Portuguesa e História nos proporcionaram o acesso ao micro-nível. Dessa forma, as extensões do discurso Pedagógico Oficial (DPO) estão relacionadas com o que se ensina e com a forma como se ensinam os conhecimentos sobre as relações étnico- raciais nas referidas disciplinas.

No que diz respeito às regras recontextualizadoras, Bernstein (1996) compreende que o discurso pedagógico pode ser definido como as regras para introduzir e relacionar dois discursos e, nesse processo de relação, o discurso da competência, instrucional, é embutido no discurso regulativo, de ordem social. O princípio recontextualizador do discurso pedagógico age de forma seletiva, apropriando, refocalizando e relacionando outros discursos, a partir de sua própria ordem, assim “o discurso pedagógico não pode ser identificado com quaisquer dos discursos que ele recontextualiza” (BERNSTEIN, 1996 p. 259).

O referido autor, ao avaliar a estruturação social do discurso pedagógico e as formas de sua transmissão e aquisição, oferece os conceitos teóricos fundamentais que permitem compreender a constituição, transmissão e aquisição dos discursos pedagógicos que permeiam a prática docente no processo de construção do saber escolar.

Neste sentido, 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, conflitos escolares, que permeiam por uma seleção e recontextualização do prescrito na prática diária das ações pedagógicas.

De acordo Bernstein (1996), as regras de reconhecimento e de realização permitem estabelecer uma relação entre a prática que o/a professor/a desenvolve e os diversos contextos nos quais se insere, assim como admite especificar as relações que se dão no interior do contexto no qual essa prática se desenvolve, na sala de aula.

Com base na questão principal da pesquisa, buscamos compreender a concepção de políticas curriculares bem como das relações étnico-raciais percebidas pelas professoras participantes desse estudo, a fim de apreender o entrecruzamento entre o discurso oficial e o discurso pedagógico por meio das práticas educativas, do saber escolar como sendo um saber que parte do conhecimento científico, mas se diferencia deste pelas suas especificidades, ou seja, pela forma como esse conhecimento é constituído, construído e transformado no contexto escolar e da sala de aula.

Nesta perspectiva, a prática pedagógica das professoras, na relação com o saber escolar, pode ser compreendida com base nas regras de reconhecimento e de realização e nos princípios recontextualizadores do discurso pedagógico. Assim, ficou evidente que a professora que detém maior conhecimento sobre as questões étnico-raciais, pelas suas vivências ou mesmo estudo, tem oportunidade de recontextualizar de forma distinta das demais professoras que possuem apenas o conhecimento dos marcos oficiais, ou seja, das determinações da legislação vigente.

Destarte, é necessário considerar a prática pedagógica docente como uma prática social intercruzada, na qual aquilo que se ensina não é somente o que se propõe o currículo prescrito, mas principalmente o saber construído ao longo de uma formação, o que proporciona o princípio recontextualizador atuar num determinado nível da prática, possibilitando que refocalize determinados discursos e crie um discurso pedagógico específico ao contexto no qual se desenvolve, mediante as influências que essa prática recebe dos diversos saberes que se entrecruzam no cotidiano da escola e da sala de aula.

No que se refere ao processo educativo, sabe-se que o conhecimento possui uma base sociocultural. A constituição desse processo incorpora os diversos saberes e se complementa pelos muitos interlocutores. Por conseguinte, cada ambiente educativo, como por exemplo, a sala de aula, edifica a sua história educativa por meio das condições e do contexto no qual essa prática se desenvolve. Bernstein (1996) utiliza o conceito de enquadramento para analisar os processos interacionais e assim identificar algumas formas de controle que regulam e legitimam a comunicação nas relações pedagógicas.

Por esse ângulo, o enquadramento se refere ao princípio que regula as práticas comunicativas das relações sociais no interior da reprodução de recursos discursivos, na relação que se desenvolve entre transmissores e adquirentes.

Para explicar o funcionamento desse princípio, Bernstein (1996) salienta que quando o enquadramento é fraco, o aprendiz tem um controle mais aparente no processo de comunicação e quando o enquadramento é forte, o transmissor tem um controle nítido sobre a seleção, sequência e ritmos da prática pedagógica. Dessa forma, na relação pedagógica, quando o enquadramento é forte, os alunos são rotulados em termos de atenção, interesse, cuidado, esforço e fracasso, enquanto, no caso de um fraco enquadramento, os aprendizes são percebidos a partir de seu interesse em ser criativos, interativos e autônomos. Neste aspecto essas relações pedagógicas tendem a gerar diversos tipos de práticas, como as chamadas pedagogias visíveis e invisíveis que são caracterizadas pelo autor da seguinte forma: nas pedagogias visíveis o enquadramento é forte e as regras do discurso instrucional e regulativo são explícitas; nas pedagogias invisíveis, o enquadramento é fraco e as regras desses dois discursos são implícitas. Esses dois tipos de transmissão da educação (visível e invisível) apontam que as diferenças na classificação e nas regras de estrutura de cada prática pedagógica estão relacionadas com a classe social e as expectativas das famílias (BERNSTEIN, 1984).

As pedagogias invisíveis configuram-se por suas regras serem de conhecimento apenas do transmissor. Seu foco “não está num desempenho ‘avaliável’ do adquirente, mas em procedimentos internos ao adquirente (cognitivos, lingüísticos, afetivos, motivacionais) em consequência dos quais um texto é criado e vivido” (BERNSTEIN, 1996, p.104).

Segundo Bernstein (1996), as pedagogias visíveis e invisíveis, apesar de serem tipos antagônicos, carregam desígnios de classe social:

Os pressupostos de uma pedagogia visível são mais tendentes a serem satisfeitos por aquela fração da classe média cujo trabalho tem uma relação direta com o campo econômico (produção, distribuição e circulação de

capital). Por outro lado, os pressupostos de uma pedagogia invisível são mais tendentes a serem satisfeitos por aquela fração da classe média que tem uma relação direta não com o campo econômico, mas com o campo de controle simbólico e que trabalha nas agências especializadas de controle simbólico comumente localizado no setor público. Para ambas essas frações, a educação é um meio crucial de reprodução cultural e econômica, embora, talvez, seja em menor grau para aquela fração diretamente relacionada com o campo econômico (BERNSTEIN 1996, p. 108).

O referido autor ainda enfatiza sobre a importância do capital familiar para a completa eficácia do currículo, visto que são sempre necessários dois locais de aquisição: a escola e o lar. Assim, “deve haver uma disciplina pedagógica oficial no lar” (BERNSTEIN, 1996, p. 112). Logo, os conhecimentos curriculares não podem ser adquiridos somente pelo tempo decorrido na escola. O tempo de aprendizagem da escola deve ser complementado pelo tempo pedagógico oficial no lar, e o lar deve fornecer um contexto pedagógico e um controle do aluno para permanecer naquele contexto.

Dessa forma, justifica-se a importância do princípio recontextualizador e o discurso pedagógico, que segundo Bernstein (1996) cria agentes e, portanto, campos¹⁸ recontextualizadores.

Em suas análises, Bernstein diferencia o campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador pedagógico. O primeiro é criado e dominado pelo Estado; o segundo é composto por educadores nas escolas e universidades, bem como por produtores de literatura especializada e fundações privadas de pesquisa. No complexo quadro da recontextualização, Bernstein ainda situa o campo internacional, as relações deste com o Estado, os campos de produção material e controle simbólico e o campo recontextualizador nas escolas. (LOPES, 2005, p.05).

Dessa forma, o papel da escola e principalmente dos professores de Arte, Língua Portuguesa e História são imprescindíveis para a efetivação das políticas curriculares da educação para relações étnico-raciais no campo recontextualizador pedagógico. O princípio normativo e disciplinar deve ser firme, eficaz e possibilitador de uma classificação forte e enquadramento forte para que as disciplinas sejam facilmente identificadas e legitimadas (BERNSTEIN, 2006). No que tange à disciplina História e Cultura Afro-brasileira, no caso do IF Baiano *Campus* Guanambi, observa-se uma falta de regulamentação, padronização e rigor necessário para criar uma identidade legitimadora desta política curricular na prática pedagógica das professoras entrevistadas.

¹⁸ Bernstein utiliza o conceito de campo de Bourdieu: conjunto de relações de força entre agentes e/ou instituições em luta por diferentes formas de poder, seja ele econômico, político ou cultural, que funciona simultaneamente como instância de inculcação e mercado, em que as diferentes competências tomam preço (Domingos et al, 1986).

Os conceitos e teorias ainda não foram totalmente apropriados pelas agentes recontextualizadoras (professoras), deixando-as livres para que cada uma faça as suas interpretações sobre a proposta curricular e tenham a liberdade de recontextualizar de acordo com os saberes e conhecimento que cada uma possui ou não sobre a temática, podendo, dessa forma, ocorrer recontextualizações dos vários níveis do aparelho pedagógico oficial. Essas recontextualizações criam espaços de mudança e, por essa razão, o discurso que é reproduzido pode não corresponder, necessariamente, ao discurso que é produzido (BERNSTEIN, 1996).

2.4 Políticas curriculares para educação das relações étnico-raciais no contexto da Lei 10.639/03: olhares dos pesquisadores (2009-2015)

Com o intento de justificar e ressaltar a importância desse estudo, realizamos um levantamento de pesquisas sobre política e prática curricular para educação das relações étnico-raciais, a fim de conhecer o que tem sido discutido e analisado sobre o tema nas produções acadêmicas especificamente, dissertações e teses já defendidas.

A obrigatoriedade das mudanças curriculares para atender a legislação educacional vigente não é algo recente. 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).

Dessa forma, a legislação referenciada e as Diretrizes Curriculares da Educação para as Relações Étnico-raciais – DCNERER são políticas curriculares que objetivam a garantia do igual direito às histórias e culturas dos africanos e seus descendentes, a fim de que os conteúdos propostos devam conduzir à reeducação das relações étnico-raciais, por meio da valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos.

Nesse sentido, realizamos um levantamento das produções acadêmicas, dissertações e teses, sobre política e prática curricular para educação das relações étnico-raciais. Este trabalho possibilitou conhecer aquilo que está sendo produzido no campo científico e o que ainda não foi abordado e que precisa ser discutido, tendo em vista o delineamento de novas investigações a respeito da referida temática.

Este diagnóstico foi realizado no mês de setembro de 2016 e início de outubro, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Foram encontrados inúmeros trabalhos que abordam a questão racial em vários aspectos. No entanto, o que nos interessa aqui são as produções que discutem as políticas curriculares sobre as relações étnico-raciais em cumprimento à determinação da legislação vigente.

Tendo em vista que o nosso objeto é a manifestação das políticas curriculares nas práticas pedagógicas, utilizamos os descritores políticas públicas curriculares para educação das relações étnico-raciais, a fim de filtrar a busca e aproximá-la do tema da pesquisa. Destarte, selecionamos 84 dissertações e teses, realizamos a leitura de todos os resumos destas e escolhemos as produções que continham as informações com maior proximidade ao nosso objeto. Desse modo, foram selecionados os trabalhos que apresentavam as seguintes palavras-chave: Políticas Públicas. Currículos. Práticas. Relações étnico-raciais

Apresentaremos a seguir análise do levantamento das produções encontradas nos bancos de dados mencionado anteriormente e as discussões em cada uma expostas.

Para compreendermos o que tem se pesquisado sobre a temática, políticas curriculares para educação das relações étnico-raciais e como a recontextualização na prática pedagógica influencia a educação para as relações étnico-raciais, realizamos um diagnóstico da produção científica, dissertações e teses, num recorte temporal de 2009 a 2015. A escolha do período se deu pelo fato de a Lei 10.639/03 ter sido modificada por outra, pela Lei 11645/08, no ano de 2008, a fim de trazer as contribuições das discussões científica/acadêmica para o nosso estudo.

Neste sentido, apresentamos uma pequena amostra das pesquisas realizadas e suas características. No Banco de Teses e Dissertações da Capes foram selecionados 84 trabalhos incluindo 8 teses e 76 dissertações que discutem a questão racial no ambiente escolar. Desse total foram selecionados 9 dissertações, sendo 5 de instituições federais, 1 particular, 3 estaduais, e 2 teses, de instituições federais, que discutem a política pública curricular para educação das relações étnico-raciais, conforme é apresentado no quadro abaixo.

Quadro 2 - Teses e Dissertações que versam sobre currículo e relações raciais – CAPES

Ano	Título	Autor/a	Instituição
2009	Política curricular, enunciação da diferença e demandas raciais: analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Cassandra Marina da Silveira Pontes	UERJ DISSERTAÇÃO
2011	No movimento do currículo, a diversidade étnico-racial em escolas na rede municipal de Ensino de Florianópolis	Renata Batista Garcia Fernandes	UFSC DISSERTAÇÃO

2011	Estudo da história e cultura afro-brasileira e Indígena: limites e possibilidades de Implementação no contexto do ensino técnico Em agropecuária no campus barreiros - Instituto federal de educação, ciência e Tecnologia de Pernambuco.	Rinaldo Farias de Vasconcelos	UFRRJ DISSERTAÇÃO
2012	Influência dos fóruns de educação e diversidade étnico-racial na implementação da política de promoção da igualdade racial	Barbara da Silva Rosa	UnB DISSERTAÇÃO
2013	A africanidade no currículo: a Lei Federal nº 10.639/03 e as práticas curriculares de escolas públicas de Sabará	Rita de Cássia Alves	PUC/MG DISSERTAÇÃO
2013	Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professore(a)s de escolas localizadas no meio rural	Michele Guerreiro Ferreira	UFPE DISSERTAÇÃO
2014	Relações Raciais e Políticas Educacionais em São Paulo, possibilidades e impasses no artigo 26 A da LDB: Ações e visões das gestoras do núcleo de Educação Étnico racial da SME	Tânia Pedrina Portela	USP DISSERTAÇÃO
2015	Sentidos atribuídos a categorias do campo das relações étnico-raciais no âmbito de currículos e práticas Vitória	Cristiane Vilas Bôas Santos	UESB DISSERTAÇÃO
2015	Educação e relações étnico-raciais: avanços e recuos numa prática pedagógica anti-racista no município de Goiânia	Tainara Jovino dos Santos	UFG DISSERTAÇÃO
2009	O movimento social negro: da contestação as políticas de ações afirmativas e a implicação para aplicação da lei federal 10.639/03- O caso da rede Municipal de Santa Maria – RS	Marta Iris Camargo Messias Silveira	UFBA TESE
2014	Ciclo de política curricular do estado do Pará (2008-2012): A enunciação discursiva sobre relações “raciais”	Raquel Amorim dos Santos	UFPA TESE

Fonte: Elaboração da autora.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT foram selecionados inicialmente 52 trabalhos, dentre eles: 10 teses e 42 dissertações. Dessas 52 produções, 48 já haviam sido encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Desse modo, apenas 4 pesquisas foram submetidas aos critérios de seleção, contudo nenhuma foi escolhida, pois não contemplava os descritores, currículo e política pública.

Apresentaremos aqui uma síntese das dissertações e teses que subsidiam este trabalho.

A dissertação “Política curricular, enunciação da diferença e demandas raciais: analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”, defendida por Cassandra

Marina da Silveira Pontes, no ano de 2009 na UERJ, analisa o contexto de produção do texto do Parecer CNE/CP 003/2004, que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, considerando seu contexto de influência política a partir dos discursos (re)produzidos por grupos representativos dos movimentos negros e pela comunidade epistêmica que estuda questões relacionadas às populações negras no Brasil. Esta pesquisa concluiu que o documento reproduz discursos enunciados por movimentos negros e por comunidades epistêmicas específicas.

A dissertação, “No movimento do currículo, a diversidade étnico-racial em escolas na rede municipal de ensino de Florianópolis”, defendida em 2011 na UFSC, buscou compreender a organização do trabalho pedagógico de temas relacionados à Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, que atuam na educação básica municipal de Florianópolis, capital catarinense. Com vistas a averiguar como se realiza curricularmente o ensino de temas relacionados à ERER, investigou como as professoras organizaram suas atividades pedagógicas diante das prescrições legais para o tema. Com a perspectiva de acompanhar *in loco* a implementação de uma política pública de promoção da igualdade racial, importava perceber como o Currículo Prescrito transforma-se em Currículo na ação no tocante à temática da ERER. A pesquisa revelou que as três unidades educativas pesquisadas, em certa medida, vêm avançando no trabalho com a ERER, porém ainda existem fragilidades e dificuldades, provocadas pela carência de formação permanente, pelo pouco tempo dedicado ao planejamento e por um discurso pedagógico que ainda guarda o “mito da democracia racial”.

A dissertação, “Estudo da História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena: limites e possibilidades de implementação no contexto do ensino Técnico em Agropecuária no Campus Barreiros – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco”, defendida em 2011 na UFRRJ, analisa as implicações na implementação do Estudo da História e Cultura Afro-Brasileiro e Indígena no contexto da educação básica e outros níveis e modalidades de ensino, a partir das experiências dos professores (as) e dos alunos (as) do curso técnico em agropecuária, integrado ao ensino médio, do Campus Barreiros – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, dando enfoque às relações étnico-raciais e as políticas de reparações, reconhecimento e valorização de ações afirmativas no cotidiano escolar. Este trabalho conclui que a escola, como espaço estratégico, tem um papel fundamental no processo de construção e reconstrução de valores sociais, por isso necessário se faz um novo olhar sobre a questão racial no contexto escolar, já que o sistema de ensino

brasileiro se baseia numa visão eurocêntrica, monocultural, discriminatória de caráter racista e excludente.

A dissertação “Influência dos fóruns de educação e diversidade étnico-racial na implementação da política de promoção da igualdade racial”, defendida em 2012 na UNB, dialoga sobre as políticas de promoção para a igualdade racial na educação e a inserção da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica. Neste sentido, a autora aborda um dos eixos desta política que é a participação dos movimentos sociais na implementação da legislação, que ocorre em nível estadual e municipal, por meio dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial. O objetivo geral da pesquisa foi investigar a influência dos Fóruns na implementação de políticas públicas de promoção da igualdade racial. O texto discute a relação entre movimentos sociais e políticas públicas, com ênfase nas políticas de educação e de promoção da igualdade racial, e o processo de implementação dessas políticas. A pesquisa apontou como um dos principais resultados a atuação dos fóruns como espaços de participação social e promotores da descentralização das políticas de educação para as relações étnico-racial, por meio da divulgação das ações junto aos sistemas de ensino, da capitalização das ações, da participação em atividades de formação, entre outras ações. Entretanto, mesmo com essa atuação, os Fóruns padecem com a falta de articulação interna, com a dificuldade de diálogo com o poder local e com a falta de apoio para a realização das ações.

A dissertação “A africanidade no currículo: a Lei Federal nº 10.639/03 e as práticas curriculares de escolas públicas de Sabará”, defendida em 2012 na PUC/MG, situa-se no campo do currículo e das relações étnico-raciais. O objetivo é compreender como as inovações curriculares no que tange às relações étnico-raciais, propostas pela Lei nº 10.639/03, são percebidas e tratadas por educadoras e educandos/as de duas escolas públicas da cidade de Sabará, onde a população é predominantemente descendente de negros escravizados. A pesquisa identificou intenções, possibilidades e limites no interior das duas escolas no sentido de desenvolver trabalhos relacionados à temática racial com propósito positivado. Notou-se avanço significativo nas ações de combate ao racismo, com a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, mas a efetuação do direito do resgate histórico da contribuição dos negros e indígenas na construção e formação da sociedade brasileira é abordada de modo ainda tímido. Nas duas escolas, o processo de reeducação das relações étnico-raciais ainda se encontra incipiente, no que tange à construção de práticas pedagógicas que tentam trazer as histórias e saberes da população negra.

A dissertação intitulada “Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professor (a)s de escolas localizadas no meio rural”, defendida em 2013, na UFPE, discute sobre a educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares a partir do olhar de professore(a)s de escolas localizadas no meio rural, do Sistema Municipal de Ensino de Caruaru-PE. O trabalho teve como objetivo compreender os sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares através do olhar de professor (a)s de escolas situadas no meio rural por meio do ensino dos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Os dados apontaram que as práticas curriculares do (a)s professor(a)s são permanentemente tensionadas. A herança colonial ainda exerce grande força nos conflitos colonialidade/descolonialidade. Além disso, percebeu-se que a política curricular, tanto em sua dimensão global como local, avança e retrocede em direção à construção de uma educação antirracista e intercultural.

A dissertação “Relações Raciais e Políticas Educacionais em São Paulo, possibilidades e impasses no artigo 26 A da LDB: Ações e visões das gestoras do núcleo de Educação Étnico-racial da SME”, defendida em 2014, na USP, objetivou analisar as ações realizadas pela da SME/SP, por meio do núcleo de Relações Raciais entre os anos de 2005 a 2011 para cumprir o artigo 26^a da LDB.

A dissertação intitulada “Sentidos atribuídos a categorias do campo das relações étnico-raciais no âmbito de currículos e práticas”, defendida em 2015, na UESB, insere-se nas discussões voltadas às relações étnico-raciais e busca compreender os sentidos atribuídos a categorias do campo das relações étnico-raciais publicadas em produções científicas do GT 21 da Anped, que tratam de currículos e práticas. A pesquisa teve como *locus* de recolhimento de dados o site da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação, especificamente, os textos publicados no Grupo de Trabalho 21, denominado Educação e Relações Étnico-Raciais. Os resultados e conclusões desta pesquisa permitem afirmar que há aspectos comuns aos trabalhos analisados, a saber: a necessidade de criação de uma nova consciência sobre a temática em questão; a necessidade de rever o conforto das hierarquias e de repensar as políticas curriculares com vistas a problematizar, transformar e desenvolver novas práticas educacionais, sociais e culturais; desenvolver práticas de combate ao racismo, considerando que se trata de um elemento estruturador das relações sociais, inclusive no âmbito da educação escolar.

A dissertação “Educação e relações étnico-raciais: avanços e recuos numa prática pedagógica antirracista no município de Goiânia”, defendida em 2015, na UFG, objetivou compreender como a Educação das relações étnico-raciais está sendo construída e

desenvolvida dentro da Rede Municipal de Educação de Goiânia e quais os avanços e recuos identificáveis neste processo. O intuito foi o de compreender como a educação das relações étnico-raciais está presente no contexto escolar, nas propostas e práticas pedagógicas, e de que forma o Projeto Político Pedagógico contempla a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Com esse estudo, conclui-se que o processo de implementação da Educação das relações étnico-raciais por meio das Leis 10.639/03 e 11.645 está permeado por avanços e recuos, caracterizando-se em uma proposta educacional em processo e ainda inicial, tanto do ponto de vista político, quanto prático. Apesar de atualmente a escola estar aberta às discussões sobre as diferenças étnico-raciais, sobre o racismo e discriminação, ainda não se chegou efetivamente a um projeto de educação antirracista.

A Tese “O movimento social negro: da contestação às políticas de ações afirmativas e a implicação para aplicação da lei federal 10.639/03- O caso da rede Municipal de Santa Maria – RS”, defendida em 2009 na UFBA, investigou a implementação da lei federal na prática escolar. Buscou analisar as ações da secretaria municipal de educação para implementação da referida legislação. Objetivou-se compreender como a demanda histórica do movimento negro em favor de uma educação antirracista é assimilada pelo estado brasileiro ao ser transformado em lei.

A tese Ciclo de política curricular do estado do Pará (2008-2012): a enunciação discursiva sobre relações “raciais”, defendida em 2014 na UFPA, analisa os enunciados discursivos do ciclo de Política curricular do Estado do Pará sobre as relações “raciais” no período de 2008 a 2012, a partir da abordagem do ciclo de políticas, proposto por Stephen Ball. Nesta análise, é focalizada a produção das políticas no contexto de influência, contexto de produção de textos políticos e contexto da prática. A partir da análise da enunciação discursiva do ciclo de política curricular do Estado do Pará sobre as relações “raciais” e da interpenetração dos discursos entre os contextos de influência, contexto de definição de textos políticos e contexto da prática, os resultados do estudo revelam que os diferentes enunciados produzidos nos variados contextos são marcados pela hibridização de discursos, resultado de processos de recontextualização. Infere-se que a política curricular do Estado do Pará se apresenta em inter-relações entre múltiplos contextos no ciclo de políticas (BALL et al, 1992). Apesar do caráter contínuo e não hierarquizado das políticas, da articulação macro e micropolíticas avançarem em relação às abordagens *estadocêntricas* e do processo de recontextualização política que ocorre no contexto da prática, o estudo conclui que a política curricular do Estado do Pará existe como uma política de Estado, como uma política educacional. No entanto, na exequibilidade dessa política de Estado e educacional na escola

no tocante as relações “raciais”, ela não ocorre por conta da fragilização da competência cultural e teórica desse agente social que deve executá-la. A fragilização está na concretização dessa política no contexto da prática. Há um problema entre o que se projeta e o que se pratica, 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.

Após leitura dos trabalhos acima apresentados, consideramos que a tese “Ciclo de política curricular do estado do Pará (2008-2012): a enunciação discursiva sobre relações ‘raciais’, defendida em 2014, na UFPA, merece destaque, por discutir como os ciclos de políticas se recontextualizam na prática e se aproximam das discussões em nossa dissertação. No entanto, percebemos que foi dedicada maior parte do trabalho ao percurso dos ciclos de políticas, parte que distancia o nosso objeto, uma vez que as nossas discussões maiores permearão a questão da recontextualização da política na prática pedagógica.

Em síntese os trabalhos selecionados contribuíram de forma específica para compreendermos como a temática vem sendo debatida ao longo dos anos no campo acadêmico. A leitura das teses e dissertações possibilitou perceber que existem muitas publicações sobre a questão racial no Brasil, contudo, ainda é ínfimo os trabalhos que discutem a recontextualização das políticas curriculares na prática pedagógica para atender o que se propõe a legislação vigente (lei 10.639/03).

O levantamento das produções sobre políticas curriculares para educação das relações étnico-raciais possibilitou-nos conhecer o que tem sido discutido e analisado sobre a temática, e, orientou-nos quanto às análises que ainda precisam ser feitas para contribuir com a ampliação dos conhecimentos sobre esse campo de pesquisa.

Percebemos que as pesquisas são recentes, apesar da legislação estar em vigor desde 2003; as maiores produções foram construídas a partir de 2009, além disso, observamos que a maioria dos trabalhos está voltada para a questão do preconceito racial vivenciado nas instituições de ensino. Isso sinaliza a relevância da nossa pesquisa ao propor analisar como as políticas públicas curriculares de educação para as relações étnico-raciais se recontextualizam nas práticas pedagógicas.

3 AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO IF BAIANO

Aprender o movimento das políticas curriculares para as relações étnico-raciais do contexto da produção de texto ao contexto da prática demanda compreender os fundamentos que orientam as relações étnico-raciais apresentados pelos textos legais. Além disso, faz-se necessário identificar as influências do referido campo, materializado na prática pedagógica.

Para isso, como parte das produções de dados, buscamos apreender por meio dos documentos oficiais como se configura o discurso pedagógico para as relações étnico-raciais nos textos normativos. Neste sentido, realizamos levantamento dos documentos curriculares que orientam a Educação Profissional e referem-se à temática Racial no IF Baiano com intuito de analisar como é tratada a educação para as relações étnico-raciais no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Político Pedagógico da unidade educativa, no *Campus Guanambi*.

Nesta investigação, empregamos a abordagem metodológica de pesquisa qualitativa, tendo como referência a análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2011, p. 47), é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo”.

Assim, reconstruímos os caminhos percorridos para efetivação da legislação (Lei n. 10.639/2003 modificada pela 11.645/08). Além disso, analisamos os documentos que orientam a política curricular para as relações étnico-raciais por meio da apreciação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-raciais, Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico da Instituição, visando a identificar como a temática é retratada nos documentos normativos.

Bardin (2011) nos orientou teoricamente, ao definir que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais, etapas utilizadas nas análises aqui apresentadas. Na fase inicial, o material foi selecionado e organizado com a finalidade de torná-lo operacional, na sequência procedemos aos passos: “1. a pré-análise; 2. exploração do material; e, por fim, 3. tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2011, p.121). Na pré-análise, foram escolhidos os documentos, formuladas as hipóteses e organizados os indicadores que orientam a interpretação final. Para Bardin (2011), esses três itens são considerados de extrema importância e são interligados, pois a escolha dos documentos depende dos objetivos e os indicadores são criados por meio da hipótese. Segundo a referida

autora, “hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou informar), recorrendo aos procedimentos da análise” (BARDIN, 2011, p.128).

Para análise dos documentos, Bardin (2011) sugere sete itens: a leitura fluente; escolha dos documentos; formulação das hipóteses e objetivos; referência dos índices; elaboração de indicadores e por fim, a preparação do material. A exploração do material é “longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p.131).

Neste trabalho, as hipóteses levantadas foram as seguintes: os documentos orientadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio trazem as questões étnico-raciais como proposta curricular. Apesar da proposta dos Institutos Federais voltada à formação para o trabalho, os documentos sinalizados mostram a importância de trabalhar a temática com os alunos nesta modalidade de ensino. O Projeto Político Pedagógica da Instituição prevê a importância de dar visibilidade ao tema como proposto pela legislação vigente (Lei 10.639/03).

A exploração do material é a segunda fase e consiste em uma etapa importante, porque trata da definição de categorias. Na visão de Bardin (1979), pode-se considerar a categorização como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com critérios previamente definidos. “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico” (BARDIN, 1979, p.117). Essa é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase.

Essa etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. Além da escolha dos documentos a serem submetidos à análise, também é o momento de formulação de hipóteses para a elaboração de indicadores para a interpretação final. (BARDIN, 2011).

Para realizar a análise dos dados, buscamos nos documentos que orientam as políticas curriculares para as relações étnico-raciais nacionais e nos documentos que orientam a política curricular do Instituto Federal Baiano de como as questões da Educação para as Relações Étnico-raciais nos referidos documentos, com destaque nas categorias previamente identificadas: educação para as relações étnico-raciais, diversidade, política curricular.

A leitura dos documentos foi de modo sucessivo e sistemático e aconteceu de forma cronológica na intenção de verificar seus avanços. Além disso, questionamentos nortearam a análise: Como aparece nos documentos que orientam as políticas curriculares nacional e institucional a educação para relações étnico-raciais? Estes documentos, quando trata a educação para relações étnico-raciais, remete às práticas pedagógicas? Qual a relevância da educação para relações étnico-raciais nos documentos em análise? A palavra diversidade aparece nos documentos? Como essas discussões aparecem na educação profissional? Diante desses questionamentos, apresentamos os ciclos percorridos para a concretização da atual política curricular para educação das relações étnico-raciais.

Bardin (2011) afirma que o tratamento dos resultados compreende a codificação e a inferência. Para chegar à interpretação dos dados, precisamos retornar ao referencial teórico, procurando embasar as análises, dando sentido à interpretação, uma vez que as interpretações buscam o que se esconde por trás dos significados das palavras. Nesse sentido, dialogamos com Ball (2004), por meio do ciclo de políticas, para entendermos os caminhos trilhados pela política curricular para educação das relações étnico-raciais até a concretização na atualidade.

Faremos aqui uma análise dos documentos oficiais apresentados no quadro II: Lei 10.639/03, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Político Pedagógico (PPP), a fim de apreender quais as políticas de currículo estão sendo defendidas para o ensino técnico profissional de nível médio; para as relações étnico-raciais, como estas políticas curriculares nacionais dialogam com o projeto político pedagógico da escola, além disso, buscamos por meio de entrevistas compreender como as professoras interpretam as determinações destas políticas na prática pedagógica.

Quadro 3 - Documentos selecionados para análise.

Documento	no	Instância administrativa	Objetivo dos documentos
LEI 10.639	003	Governo Federal	Institui nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a	005	Governo Federal, MEC/SECADI	As diretrizes apresentam os marcos legais para o trabalho na perspectiva das

Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana.			Relações étnico-raciais e traz alguns conceitos importantes
PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015 – 2019	014	MEC/SETEC Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano	O documento orientará as ações do IF Baiano nos próximos cinco anos. Acredita-se que neste planejamento estejam contidos os anseios da comunidade acadêmica, embora, admita-se que não estão esgotados, dado o caráter dinâmico e complexo de uma instituição <i>multicampi</i> .
PPP- Projeto Político Pedagógico	016	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano Campus Guanambi	O PPP não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele tem por objetivo ser vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2017.

A partir da análise dos documentos apresentados no quadro acima, percebe-se que o currículo do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) - *Campus* Guanambi, não é somente guias didáticos e orientações curriculares, trata-se de um currículo prescrito que é recontextualizado na prática docente.

Neste sentido, as políticas curriculares tomam forma a partir de sua recontextualização no contexto da prática. Para compreender que as políticas curriculares para educação das relações étnico-raciais parte da efetivação da Lei n. 10.639/2003, faz-se necessário entender sua movimentação desde o campo oficial representados pela comunidade científica ao campo pedagógico, representados pelos agentes pedagógicos.

De acordo com Bernstein (1996), o discurso de qualquer currículo ou programa traduz o Discurso Pedagógico Oficial (DPO), produzido no campo de recontextualização oficial (Ministério de Educação) como resultado de múltiplas influências dos campos do Estado, do controle simbólico, como também de influências internacionais. Esse texto sofre um processo de recontextualização no campo de recontextualização pedagógica, quando é, por exemplo, utilizado na elaboração de manuais escolares.

Assim, ao analisar a Lei nº 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio percebemos que sua compreensão se dá a partir dos documentos norteadores que a legitima: o Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas e a Resolução CNE/CP 01/2004, a qual detalha os direitos e as obrigações dos entes federados. A implementação da Lei compõe um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas (BRASIL, 2009).

Percebemos que estas normativas apresentam determinações que devem ser entendidas dentro do complicado campo das relações étnico-raciais, posto que é uma política de ação afirmativa voltada para a valorização da identidade, memória e cultura da população negra. O objetivo principal da referida política é assegurar o direito à diversidade étnico-racial na educação, romper com o silêncio vivenciado pelos afrodescendentes do Brasil, nos currículos escolares e práticas pedagógicas e principalmente assegurar a história, memória e identidade do povo negro brasileiro.

Além disso, esta legislação deve ser pensada como um marco no âmbito educacional, uma vez que oportunizou diálogos até então invisibilizados e silenciados que favorecem proposições de ações para a superação do racismo e promoção da igualdade, possibilitando a efetivação de direitos historicamente negados para a população negra.

Assim, é preciso perceber que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 motiva bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, metodologia de ensino, condições oferecidas para aprendizagem. Visto que o estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a toda população brasileira.

Segundo o plano nacional de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de Educação para as relações étnico-raciais, a Lei n. 10.639/2003, não é apenas instrumento de orientação para o combate ao racismo e à discriminação, é também lei afirmativa, que reconhece a escola como lugar da formação de cidadãos e afirma a relevância da escola em promover a necessária valorização das matrizes culturais que construíram a identidade do Brasil, um país múltiplo e plural.

Dessa forma, concordamos com Gomes (2005) quando diz que, a partir da Lei n. 10.639/2003, o trato pedagógico da diversidade é agora um direito de todo cidadão e ponto

determinante para educadores que têm interesse com a expansão da cidadania e democracia. A inclusão do debate sobre a diversidade étnico-racial, bem como sobre racismo nas escolas é extremamente importante e vai além do necessário reconhecimento dos direitos humanos dos afrodescendentes, tem a ver com um projeto nacional de educação que reconheça as diferentes culturas que constituem a nação brasileira e as relações que mantêm entre si.

Nessa perspectiva, a fim de se cumprir a proposição da legislação vigente, foram deliberadas em 2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) que orientam o trabalho pedagógico na escola. As DCNERER, que integram as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, são um documento importante no âmbito das políticas de igualdade racial.

As diretrizes são normas, dimensões que apresentam os caminhos por onde se deve seguir para o cumprimento de determinada lei, não visam a desencadear ações uniformes, todavia objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, possibilitando que novos rumos sejam trilhados e que novos critérios possam ser incorporados, servindo para apontar a direção sem engessar as ações, tendo que ser uma prática pedagógica a ser construída de acordo com as especificidades e a realidade das unidades escolares (SECAD/MEC 2006).

Neste sentido, ficou evidente que o objetivo da efetivação das Diretrizes no âmbito educacional se configura como um meio de desconstrução do imaginário social negativo para com a população negra. Esta normativa deixa explícita que as políticas de reparações voltadas para a igualdade devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar e de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro. As diretrizes apresentam a concepção de política curricular a partir da seguinte afirmação, conforme atesta o documento:

[...] Trata, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Neste estudo, analisamos a política curricular com base no trabalho de Ball (1994), como um processo de negociações complexas em que as ações como produção e alteração nos

documentos legais, produção de documentos curriculares e a prática do professor estão inter-relacionados. A política, por sua vez, é entendida como texto e como ação, como o que é intencionado e o que é realizado (BALL, 1994).

Dessa maneira, as escolas não são apenas executoras das determinações governamentais, uma vez que cada instituição de ensino interpreta as políticas macro e produzem também políticas curriculares que influenciarão as políticas do governo.

Assim, as DCNERER servem como orientadoras do diálogo com os sistemas de ensino, escolas e educadores, provocam a prática pedagógica para a diversidade, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, não apenas o direito ao estudo (BRASIL, 2004). Fomentam a necessidade de trabalhar a diversidade, não se tratando de substituir uma cultura determinante de raiz europeia por uma de matriz africana, mas o que se pretende é valorizar e expandir o “foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.” (BRASIL, 2004, p. 17).

As diretrizes expõem que o sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, voltadas para as questões étnico-raciais depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; depende do trabalho conjunto, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas não se limitam à escola, precisam de uma articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, dentre outros (BRASIL, 2004).

Em se tratando de trabalho em conjunto proposto nas DCNERER, analisamos quais as contribuições do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do IF Baiano para as questões referentes às relações étnico-raciais.

O PDI, documento norteador da Educação Profissional do IF Baiano, apresenta como missão ofertar “[...] educação profissional e tecnológica de qualidade, pública e gratuita, nas diferentes modalidades, preparando pessoas para o pleno exercício da cidadania e contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país, através de ações de ensino, pesquisa e extensão” (PDI/ IF BAIANO, 2016, p.21), observando especialmente a finalidade que diz respeito à formação de cidadãos imbuídos de valores éticos, com visão holística e preparados para uma atuação engajada no contexto social. Portanto, ultrapassa a estrita formação profissional e técnica para o trabalho, preocupando-se em incorporar outras dimensões da constituição humana e da vida em sociedade.

A concepção de currículo é entendida neste documento da seguinte forma:

O Currículo representa os conhecimentos escolares e o conjunto das experiências de aprendizagem que visam à apropriação e à reconstrução desses conhecimentos. O processo de seleção e organização dos conteúdos e das atividades de aprendizagem são aspectos fundantes na proposta curricular, que traduzem o projeto político pedagógico institucional. O currículo é a concretização da concepção, escolhas e posicionamento da Instituição frente à cultura produzida socialmente. Desse modo, representa os princípios do processo educativo em suas dimensões cognitiva, cultural, ideológica, política e social. O currículo expressa os interesses dos grupos sociais e o modo que estes selecionam, classificam, organizam e avaliam a produção do conhecimento no cotidiano educativo. Portanto, a relação cultura e sociedade é representada pela proposta curricular das instituições de educação ao organizar esta cultura, reproduzi-la e refletir as intenções, práticas, valores (PDI/IF BAIANO, 2015, p. 58).

O PDI ressalta o currículo como documento que regula o trabalho pedagógico no ambiente escolar, que dirige as ações docentes de acordo com o que nele foi documentado, sendo, ele, concretizado na interação diária, quando professores e alunos dão sentido, significado, por meio de suas interações e reinterpretações.

É por meio do currículo que tudo acontece na escola. Ele “[...] está no centro da relação educativa, que [...] corporifica os nexos entre saber, poder e identidade” (SILVA, 2003, p. 10). Através dos currículos, transmitimos visões de mundo particulares, (re)produzimos valores que irão contribuir na formação de identidades individuais e sociais e de sujeitos.

Quanto às questões étnico-raciais e da diversidade, este marco legal faz poucas referências, sendo contemplada na parte que apresenta a concepção de educação, quando afirma que a educação técnica profissional de nível médio tem como objetivo nortear a qualificação dos indivíduos para o desenvolvimento de atividades profissionais, para isso, faz-se necessário dialogar com a prática pedagógica no espaço educativo, de maneira que a formação acadêmica não é mais um reflexo de uma cultura homogeneizadora, “mas de culturas de múltiplos saberes, promovendo a educação para as relações étnico-raciais, de gênero, de inclusão, do convívio com as questões ambientais e do fortalecimento da tríade ensino, pesquisa e extensão” (PDI/IF BAIANO, 2015, p.53).

O documento ainda afirma que “o trato da diversidade no IF Baiano deve buscar assegurar condutas e práticas no cotidiano da instituição que subsidiem o desenvolvimento de ações para a garantia do pleno exercício da cidadania dos sujeitos envolvidos na práxis¹⁹

¹⁹ Freire (1987) define o conceito de práxis no universo pedagógico, como sendo a capacidade do sujeito de atuar e refletir, isto é, de transformar a realidade de acordo com as finalidades delineadas pelo próprio ser humano. A práxis pedagógica freiriana é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

pedagógica” (PDI/IF BAIANO, 2015, p. 91). Desse modo, deve promover espaços interativos de vivência coletiva e solidária, a partir dos quais os diferentes sujeitos aprendam e produzam a partir das suas especificidades.

Desse modo, percebe-se que o PDI apresenta de forma tímida a educação para as relações étnico-raciais, contudo traz a relevância da desconstrução da cultura homogeneizadora e busca atender as especificidades contempladas nas instituições de ensino. No que se refere ao Projeto Político Pedagógico do IF Baiano - *Campus* Guanambi, este documento constitui-se referência norteadora de todos os âmbitos das práticas acadêmicas da instituição.

Para Vasconcelos, o Projeto Político Pedagógico

É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. (VASCONCELOS, 2002, p. 169).

O PPP é, portanto, um documento mediador de decisões, da condução das ações e da análise dos seus resultados e impactos. Ainda se constitui num retrato da memória histórica construída, num registro que permite à escola rever a sua intencionalidade e sua história.

Segundo o texto do PPP (2016), o *Campus* Guanambi entende que o Projeto Político-Pedagógico vai além de um simples agrupamento de textos, planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Por meio do PPP, a instituição educativa revela a suas diretrizes e finalidade, assim como a concepção de sociedade na qual deseja intervir e o tipo de formação a que se pretende em seu cotidiano pedagógico. Portanto, o documento busca estabelecer os referenciais balizadores das práticas educativas, que são de natureza política pedagógica, traduzindo ainda as concepções de ser humano, educação, currículo, planejamento e avaliação praticados pela instituição.

É exatamente nas diretrizes desse documento que a temática da diversidade étnico-racial aparece, quando afirma que a assistência estudantil, no âmbito do IF Baiano, norteia-se pelas seguintes diretrizes: assegurar o acesso aos serviços educacionais disponíveis na Instituição, com equidade, responsabilidade, “considerando a diversidade étnico-racial e as

diferenças relacionadas à orientação sexual, classe social, gênero, religião e idade, bem como às condições físicas e necessidades específicas dos estudantes” (PPP /IFBAIANO/GUANAMBI, 2016, p.84). Além disso, o documento ainda salienta que a prática pedagógica no *Campus* Guanambi pauta-se por educação democrática e libertadora, na prática política, no reconhecimento da complexidade do fazer educativo, nos princípios da interdisciplinaridade, da educação para as relações étnico-raciais, educação ambiental, inclusiva, sustentabilidade, multiculturalidade e igualdade de condições sociais (PPP /IFBAIANO/GUANAMBI, 2016).

Além das diretrizes, a temática referida apresenta-se também neste documento como tema transversal e sem dar ênfase ao ensino proposto pela Lei n. 10.639/2003, não há, portanto, direcionamento quando o ensino de história e cultura afro-brasileira nas disciplinas de Arte, Língua Portuguesa e História: “Questões como democracia, cidadania, identidade, diversidade, inclusão, valores e responsabilidade são incorporados ao amálgama curricular como essenciais para a garantia da transversalidade dimensional do todo que se produz e que se pretende produzir” (PPP /IFBAIANO/GUANAMBI, 2016, p.12).

Desse modo, a prerrogativa da instituição educacional, que propõe assegurar condutas e práticas no cotidiano que subsidiem o desenvolvimento de ações para a garantia do pleno exercício da cidadania de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, promovendo espaços interativos de vivência coletiva e solidária, em que os diferentes sujeitos aprendem e produzem a partir das suas especificidades, fica comprometida, uma vez que estas especificidades não são direcionadas a partir do currículo prescrito.

4. POLÍTICA CURRICULAR DO IF BAIANO NO CONTEXTO DA PRÁTICA: DIALOGANDO COM AS PROFESSORAS DE ARTE, LÍNGUA PORTUGUESA E HISTÓRIA

Nesta seção, apresentamos como área temática a política curricular, subdividida nas categorias, currículo, orientação e agentes. Pretendemos perceber por meio das entrevistas com os agentes da educação técnica profissional de nível médio do IF Baiano *Campus Guanambi*, as professoras de Arte, Língua Portuguesa e História qual a concepção de política curricular, apreendida por elas e também pelos documentos que orientam as ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais na instituição.

Para tanto, partimos do pressuposto defendido por Ball, quando este afirma que “no centro da atuação da política está a escola – mas a escola não é nem uma entidade simples nem coerente.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 201). Essa citação reflete bem a dificuldade de estudar as políticas no contexto das escolas, visto que, para os referidos autores, o enfoque da disputa pelo poder e pelo conhecimento na elaboração/colocação em prática das políticas deve ser ação de todos os atores, dos políticos aos membros de uma determinada comunidade escolar. Dessa forma, tenta-se eliminar o binarismo enganoso entre política dissociada da prática e mostrar que os professores realmente fazem política na prática.

Neste sentido, as políticas curriculares adentraram o ambiente educacional por meio de leis e normas que obrigam uma mudança na estrutura do currículo, tal como Mainardes (2007a), acreditamos na pertinência da inter-relação entre ciclos de políticas e currículo, visto que uma política educacional tem implicações para currículo e este vínculo é explicado por serem os ciclos uma política que sugere uma reconfiguração da escola, conduzindo implicações diretas para a cultura dessa instituição. Essa reconfiguração pode se expressar em mudanças no processo de produção de conhecimento, nas relações entre as pessoas, na avaliação, no tempo e no espaço escolar, conseqüentemente, no currículo da escola.

Mainardes (2007) adota a abordagem do ciclo para caracterizar como uma determinada política é posta em movimento, desde sua gestação até sua inserção na prática, compreendidas suas interfaces e interdependências.

Em se tratando da política curricular para as relações raciais, compreender sua recontextualização na prática é necessário, uma vez que é por meio do currículo que tudo acontece na escola. Segundo Silva, o currículo “[...] está no centro da relação educativa, que [...] corporifica os nexos entre saber, poder e identidade”. (SILVA, 2003, p. 10). Por meio do currículo, imprimimos visões de mundo particulares, reproduzimos valores que irão cooperar

na concepção de identidades individuais e sociais. Neste sentido, concordamos com Moreira e Candau (2006) quando dizem que o currículo é considerado o coração da escola. A escola é responsável pela disseminação do conhecimento historicamente construído, e no que se refere à educação para as relações raciais, os estudos de Cavalleiro (2008) apontam que a escola pode contribuir para omissão dos conteúdos do preconceito ao não retratar a verdadeira história do negro nos currículos escolares. Para esta autora, o espaço escolar se apresenta, também, como um lugar em que as manifestações de racismo estão presentes.

4.1 Concepção de política curricular

Destarte, objetivamos com este capítulo entender a concepção de política curricular apresentada nos documentos e na prática das professoras de Arte, Língua Portuguesa e História do IF Baiano - *Campus* Guanambi. A partir de então vamos fazer uma análise das narrativas, apropriada das respostas das professoras e também dos documentos. Para tanto, utilizamos este quadro para nos guiar:

Quadro 4 – Áreas temáticas e categorias

ÁREA TEMÁTICA	CATEGORIAS	NOTA EXPLICATIVA
POLÍTICA CURRICULAR	Currículo Orientação Agentes	Compreensão sobre política curricular nos documentos
FORMAÇÃO DO PROFESSOR	Metodologia Relação professor aluno Recontextualização	Entender a concepção de política curricular presente nos documentos
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	Adquirir informações sobre as possíveis mudanças que os documentos curriculares para as relações trouxeram para a prática pedagógica e para o currículo da sua disciplina de História, Arte e Língua Portuguesa.	Compreender como as orientações dos documentos são recontextualizadas na prática pedagógica

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAS	Concepção sobre educação para as relações étnico-raciais	Falar sobre o que se compreende sobre as relações raciais e como essa compreensão interfere na prática pedagógica
-------------------------------------	---	---

Ao perguntarmos as nossas entrevistadas sobre o conhecimento que elas possuem de política curricular para as 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) obtivemos a seguinte resposta:

Muito pouco. O conhecimento que tenho sobre as políticas educacionais que tratam das relações raciais é restrito e superficial [...].as ações desenvolvidas em Língua Portuguesa fazem parte do senso comum e das práticas pedagógicas rotineiras para trabalhar o respeito às diversidades e às minorias, principalmente na Literatura, cujas discussões nos permitem avançar com debates mais aprofundados do ponto de vista histórico e político. Não há um estudo organizado que direcione para ações pontuais a respeito do assunto tratado na Lei 10.639. (Professora de Português, entrevista, 2017).

Ao analisarmos as informações da professora à luz da teoria de Ball (1992), identificamos que a professora faz alusão à política educacional, uma vez que se percebe a dificuldade da entrevista em compreender a diferença entre políticas educacionais e políticas curriculares, visto que, por muito tempo, o tema das políticas curriculares ficou à sombra do tema das políticas educacionais.

Fazemos uma ponderação para a compreensão do que vem a ser política educacional. Para Ball (2016), as políticas educacionais são expressas em textos e discursos e devem ser entendidas como indissociáveis, pois uma está submetida à outra. Estas políticas raramente determinam a prática, os textos precisam ser traduzidos pelos agentes da prática. Para isso, é necessário compreender que a política não é feita “[...] em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de “torna-se”, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada e esquecida.” (BALL 2016, p. 15).

O referido autor salienta que a política educacional “[...] será tomada como textos [...], mas também como processos discursivos que são complexamente configurados [...]. A política é feita pelos e para os professores, eles são atores, sujeitos e objetos da política” (BALL 2016, p. 13).

Enquanto que a política curricular é percebida por Bowe e Ball (1992) e Ball (1997, 1998) constituída por textos que, sendo processos simbólicos, são constantemente contextualizados e recontextualizados de modo subversivo no momento da implementação e da produção, não são impostos de cima para baixo. Sugerem ainda que as políticas definidas em nível nacional são também significativamente modificadas em nível local, pois são reinterpretadas pelos atores locais.

De acordo Bowe e Ball (1992), as análises em política curricular, para terem legitimidade política e teórica, precisam considerar os três contextos primários da política curricular: o contexto de influência, o contexto de produção do texto político e o contexto da prática, todos vistos como inter-relacionados e como textos, uma vez que são produtores de significados. O primeiro consiste no espaço-tempo em que os conceitos chave são estabelecidos para provocar o discurso político inicial. O segundo adota a forma de textos legais, documentos, oficiais e textos interpretativos, que podem ser contraditórios tanto internamente quanto na intertextualidade, em que diferentes grupos competem para controlar a representação e o propósito da política. Já o terceiro incide nas probabilidades e fronteira materiais e simbólicos, e na leitura daqueles que implementam a política.

Por outro lado, ao analisarmos as informações da professora à luz da teoria de Silva (2007), identificamos que as dificuldades de compreensão das políticas curriculares para as relações étnico-raciais é produto de um longo processo educacional, que sempre privilegiou a reprodução da visão europeia nas escolas durante a história da educação brasileira. Acrescenta ainda a autora que a falta de materiais didáticos, bem como de outros suportes pedagógicos, já não pode ser compreendida como obstáculos para que a escola deixe de trabalhar as relações raciais.

Aliás, segundo Gomes e Silva (2002, p. 29-30), “[...] o trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores [...]”. Ainda na concepção de Gomes (2007, p. 41) “[...] assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político”. Nesse sentido, a mudança estrutural proposta pela Lei 10.639/03,

abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista [sic] que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no

interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. (GOMES, 2012, p.105).

No entanto, a fala da professora mostra que essa educação antirracista ainda não acarretou “ruptura epistemológica e curricular” (GOMES, 2012, p.105) na disciplina que ensina, pois, mesmo depois de mais de uma década da implementação da legislação, esta temática ainda não está colocada em prática no currículo na matéria de Língua Portuguesa, como propõe a legislação vigente.

Por outro lado, as professoras de Arte e História ao responderem sobre o conhecimento que possuem de política curricular para as 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) disseram:

Como professora de arte, sim. Na época da graduação tive oportunidade de conhecer [...] quando a gente estuda na graduação a estrutura e o funcionamento da educação básica, a gente começa a conhecer um pouquinho mais a LDB, então eu, já na graduação na UNIMONTES tive algumas experiências, [...] vinculadas com [...]com essa lei (Professora de Arte, entrevista, 2017).

A professora de História, assim afirma: “Primeiramente obtive conhecimento da Lei 10.639/03 através da faculdade, UNIMONTES, no curso de História e depois de capacitações que eu fui participando e das instituições que trabalho também” (Professora de História, entrevista, 2017).

Analisando a fala da professora de Arte e História, percebemos que os discursos convergem, as duas tem em comum a realização da graduação na mesma Universidade, UNIMONTES; assim, afirmam que o contato com as políticas curriculares para as relações étnico-raciais provem da formação inicial, ainda na Universidade quando estudaram uma disciplina relacionada ao tema. Neste sentido, observa-se que o conhecimento está relacionado às proposições produzidas por sujeitos que difundem e articulam suas ideias, em diferentes espaços de produção de políticas curriculares.

A lei 10.639/03, as Diretrizes, assim como outros documentos legais e normativos, são documentos vistos como definições de determinados grupos influentes na política, nos mais diversos âmbitos, especialidades e escalas (BALL, 1994, 1998; BALL; BOWE, 1998). Neste sentido, o processo de definição dos textos curriculares envolve relações de poder e conhecimento, sendo sempre parcial e, desse modo, “somente determinadas agendas e

influências são reconhecidas como legítimas, somente certas vozes são ouvidas em qualquer momento” (BALL, 1994, p. 16). Mas, para entender porque determinadas agendas e vozes são legitimadas, faz-se necessário reconhecer as diferentes propostas que são disputadas e seus processos de articulação em torno de um projeto hegemônico.

Diante das narrativas das entrevistadas, é compreensível os motivos que levam uma professora de uma mesma instituição a lidar e saber sobre determinada política curricular e outros não saberem, uma vez que concordamos com Ball (2011), na recusa da ideia de que as políticas são implementadas. Este processo, segundo o autor, sugere um movimento linear de ordem direta, portanto, sem resistência, sem reflexões, sem recriações. A técnica de traduzir políticas em práticas é extremamente complexa, posto que a prática é mesclada de muito mais do que o montante de políticas, é particularmente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios. Assim, a ideia de política curricular desenvolvida por Ball (1998, 2001, 2011) enfatiza seu caráter de construção numa abordagem cíclica, marcada pela heterogeneidade de discursos e pela diversidade de sujeitos e de grupos sociais que dela participam. Desta forma, devemos pensar as políticas de currículo como resultado de um contínuo ciclo de política e não uma ação do Estado sobre o sistema de ensino, nem somente como o resultado de relações de poder global. Faz-se necessário considerar os diferentes espaços, institucionais, os diferentes momentos de recontextualização e as diferentes instâncias da realidade social.

4.2 Concepção de currículo

Os estudos de Goodson (1995) apontam que “a palavra currículo vem da palavra latina *scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado”. (GOODSON, 1995, p. 31).

Este autor ainda ratifica o conceito de currículo como teia estruturada que ganhou força no período político do calvinismo e passou a ser negociado, restaurado e aperfeiçoado no processo educativo ou fora dele.

Por outro lado, Sacristán (1998, p. 15) afirma que “[...] quando definimos o currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional”.

Neste sentido, quando questionamos as professoras qual a sua concepção de currículo, obtivemos respostas diferentes para a mesma categoria:

A concepção que eu tenho de currículo, é que é um meio para nortear os nossos planejamentos. An... Então por exemplo, como eu trabalho com a disciplina História, ao preparar a aula, ao trabalhar os conteúdos, eu vou buscar nos manuais curriculares... (Professora de Português, entrevista, 2017).

Verifica-se pela fala da professora a concepção de currículo como um plano, algo a ser aplicado. Segundo Sacristán (2000), a prescrição curricular é uma forma de controlar um sistema que é grandemente complexo, tendo por finalidade promover a manutenção da educação como sistema ideológico, cuja base se encontra na racionalidade técnica; é subjacente à política curricular que confere à prática uma margem pré-estabelecida da ação docente.

Assim, o currículo prescreve os resultados que a educação deve ter. Neste sentido, Sacristán (1998) “definiria o currículo como um conjunto de objetivos estruturados que a educação quer alcançar” (p. 46). Sacristán (1998) avalia ainda que o currículo passa a ser “[...] um objeto manipulado tecnicamente, evitando elucidar aspectos controvertidos, sem discutir o valor e significado de seus conteúdos. Uma colocação que tem acompanhado toda uma tradição de pensamento e pesquisa psicológica e pedagógica acultural e acrítica” (p. 47).

A professora entrevistada de Arte assim nos afirma: “É... tudo que fazemos, em épocas diferentes, são os conteúdos as ações dos alunos e professores, a cultura... Currículo é a escola” (Professora de Arte, entrevista, 2017).

A concepção de currículo apresentado pela professora diverge das demais entrevistas, visto que a sua compreensão se orienta para os fins sociais e culturais que o modelo educativo e a sociedade determinam. Apresenta-se como um artefato socialmente construído que produz disputas de interesses e valores; é uma produção social e historicamente determinada em que certos conhecimentos são considerados válidos verdadeiros em cada época, como aponta Silva (2003, p. 148):

O currículo é uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol [...]. Ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como o currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente [...]. É também através de um

processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é “quais conhecimentos são válidos?”, mas sim, quais conhecimentos são considerados válidos?”.

Percebe que o currículo não é um elemento neutro. Ele reflete as lutas existentes dentro da sociedade ao longo dos tempos. Dessa forma, a seleção de conteúdos não acontece de maneira ocasional, os conhecimentos a serem transmitidos atendem a uma determinada classe social. Para Apple (2006), o conhecimento oficial e a cultura unificada nos livros didáticos e nos currículos são sempre selecionados a partir da visão de alguém que privilegia o capital cultural de um grupo em detrimento de outro grupo.

Dessa forma, o currículo é compreendido para além da representação de interesses determinados, ele é criador de identidades sociais e culturais. Traduz relação de poder; traz trajetória, reflete questões históricas e culturais e contribui para a formação de nossa identidade.

Em entrevista, a professora afirma: “Compreender currículo é muito complexo” (Professora de História, entrevista, 2017).

A citada professora resume a sua resposta na complexidade da compreensão do significado de currículo. Na concepção Lopes e Macedo (2011) não é fácil responder, o que é currículo? “Os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas” (LOPES, 2011, p.01), perpassado pelos planos de ensino, ementas, programas das disciplinas, guias curriculares até as vivências dos alunos.

As referidas autoras alertam para as dificuldades em conceituar currículo, posto que a escrita e a definição de um termo trazem embutido o conjunto de perspectivas e conotações em que a aceção está inserida. Preferem considerar que o movimento de criação de novos sentidos para o termo currículo remete a sentidos prévios, ainda que para negá-los ou para configurá-los. Dessa forma, observaram-se as divergências de compreensão do conceito de currículo por cada entrevistada.

4.3 Orientação

Neste tópico, analisamos como as professoras percebem as orientações dos documentos curriculares para a educação das relações étnico-racial e como a escola divulga e fomenta estas orientações, apontando a importância da formação continuada para o trabalho na prática pedagógica.

Para tanto, partimos do que nos ensinam as Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-raciais, quando ponderam que 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. Neste sentido, coadunamos com Cavalleiro (2001) que diz: “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 convivência 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.

Partindo deste pressuposto, ao pesquisar como a educação para as relações raciais se recontextualiza na prática pedagógica das professoras de língua portuguesa, arte e história do IF Baiano - *Campus* Guanambi, direcionamos a atenção sobre a importância do preparo das professoras para lidar com as relações raciais no ambiente escolar.

Neste sentido, ao perguntamos as entrevistadas se houve alguma orientação sobre a importância dos documentos curriculares sobre as relações étnico-raciais na escola. Obtivemos as seguintes respostas:

Na escola, há um Núcleo Afro-brasileiro e Indígena que coordena e orienta a execução das atividades lúdicas, no entanto não há um grupo de pesquisa que se direcione para os estudos étnicos e nem um fomento pela direção [...] (Professora de Português, entrevista, 2017);

Ação específica pra essa lei eu não [...] me lembro assim de ninguém ter me instruído diretamente[...] mas tem o núcleo responsável, que realiza os eventos da semana da consciência negra (Professora de Arte, entrevista, 2017);

Não há uma divulgação contínua, mas há uma divulgação que ocorre algumas vezes no ano quando tem, por exemplo, a semana da consciência negra, quando [...] o núcleo que tem na instituição de apoio de [...] discussão, promove algum evento[...] (Professora de História, entrevista, 2017).

Os depoimentos das três professoras convergem e evidenciam a importância dos NEABIs - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígena para orientação e formação das questões étnico-raciais nas instituições de ensino. Este núcleo é fomentado nos princípios que compõe as ações educativas de combate ao racismo e as discriminações propostas nas Diretrizes Curriculares para Relações Étnico-raciais, tendo como objetivo a “articulação entre

os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2004, p. 24). Dessa forma, a orientação é dada por meio dos documentos e, na prática, é recontextualizada pelos Neabis.

Contudo, apesar das professoras entrevistadas apontarem o Neabi como responsável pelas ações antirracistas, os documentos também orientam a atuação dos/as professores/as no combate ao preconceito racial e também no reconhecimento, valorização dos direitos da população negra brasileira. Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino contribuam com “professores competentes no domínio dos conteúdos, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004, p. 12). Para isso, é indispensável a formação de professores para o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

Como foi exemplificado pelo DCNERER, há uma necessidade de cursos de formação de professores que estejam preocupados com a inserção de minorias e inclusão social. Após mais de uma década da implementação da lei 10.639/2003, os seus artigos 26 e 79 deixam claros os seus propósitos. Os parágrafos abaixo destacados afirmam que:

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica política, pertinentes à História do Brasil;

§ 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Os depoimentos das professoras entrevistadas corroboram a falta de compreensão pelos sujeitos da instituição sobre responsabilidade curricular para trabalhar a proposta da legislação vigente.

De acordo com Bernstein (1996), a produção textual depende da posse da orientação de codificação específica para o contexto. Neste caso os/as professores/as necessitam das regras de reconhecimento, conhecer as determinações curriculares sobre as relações raciais que os tornarão capazes de reconhecer o contexto; assim poderão produzir o texto adequado para a prática pedagógica.

Sabemos que a escola não pode resolver todos os problemas que perpassa pelas questões raciais, contudo entendemos a necessidade de formação de professores/as

comprometidos com assuntos que observem de forma crítica a relação entre as desigualdades raciais à questão de identidade, pois, com o conhecimento e sensibilidade, o/a professor/a poderá acolher diferenças e diversidades de modo que não se tornem desigualdades e discriminação racial.

Nesse sentido, concordamos com Silva (2007), quando afirma que a educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais.

Esta educação tem como objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive a participação no espaço público. Sendo assim, seja capaz de formar homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, que reconheça e valorize visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

Neste aspecto, percebe-se a relevância dos NEABIs para o fomento da discussão racial na escola. Estes núcleos nasceram na década de 50, com a criação do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) na Universidade Federal da Bahia (UFBA). No decorrer dos anos, os NEABIs passaram a incluir estudos indígenas, denominando-se NEABIS (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas). Essa ação vem impulsionando a aplicação das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 que incluem as culturas afro-brasileiras e indígenas no Ensino brasileiro.

Atualmente, os NEABIs se inserem no contexto de influência quando fomentam os debates e sugerem a ação da política nas instituições.

Por outro lado, as respostas apresentadas pelas professoras, além de mostrarem a importância do NEABI, também indicam a ausência de contribuições pedagógicas que possibilitem um processo de ensino e aprendizagem comprometido com o combate das ideologias que até então preservaram o racismo na escola. Ficou explícito em cada entrevista a falta de compreensão pelos sujeitos da instituição sobre responsabilidade curricular para trabalhar a proposta da legislação vigente.

Em uma das falas, a professora joga a responsabilidades na inércia e falta de ações mais efetiva por parte da equipe gestora da instituição, reforçando uma concepção de política estadocêntrica e/ou institucional. Dessa forma, deixa evidente a necessidade de uma formação

específica e também demonstra o desconhecimento dos reais propósitos das diretrizes dentro das práticas curriculares da instituição.

De acordo com Bernstein (1996), a produção textual depende da posse da orientação de codificação específica para o contexto. Neste caso, os/as professores/as necessitam das regras de reconhecimento; conhecer as determinações curriculares sobre as relações étnico-raciais os tornarão capazes de reconhecer o contexto, assim poderão produzir o texto adequado para a prática pedagógica.

5. RECONTEXUALIZAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAS NO IF BAIANO

5.1 Visão das docentes entrevistadas sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais

Neste capítulo, discutiremos o conceito de educação para as relações étnico-raciais formulados e defendidos pelas professoras entrevistadas, bem como o conceito apresentado nos documentos norteadores da política curricular do IF Baiano, PDI e DCNERER.

As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos ensinam que educar para as relações étnico-raciais sugere o reconhecimento de justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. (BRASIL, 2004).

As DCNERER explicitam que para que aconteça a educação antirracista é necessário mudanças de discursos, postura e atitudes, principalmente por parte dos/as professores/as, contudo essa é uma tarefa lenta, visto que por muitos anos os/as professores/as foram formados por meio de uma visão homogeneizadora e linear. Essa neutralidade imposta mediante sua formação fez com que valores básicos da composição pluriétnica da sociedade brasileira fossem ignorados. O enaltecimento de um currículo eurocêntrico, que beneficiou a cultura branca, masculina e cristã depreciou as outras culturas dentro de sua composição do currículo e das atividades do cotidiano escolar.

Sendo assim, Cavalleiro (2001) salienta que a formação docente é atualmente prioritária para a mudança deste contexto. Muitos educadores ainda não reconhecem a diversidade e a diferença, por conseguinte não possuem a capacidade de análise para transformar a sua prática. Dessa forma, falar sobre o preconceito racial na escola não é realizar discurso de lamentação, mas dar visibilidade à discriminação que milhares de alunos/as negros/as são vítimas diariamente, visto que na escola o racismo se manifesta de várias formas, desde a negação das tradições africanas e afro-brasileiras à negação dos costumes e ancestralidades.

Muitas vezes, a escola pode até perpetuar preconceitos, depende muito da maneira com que se lida com o assunto, mas também pode desconstruí-los. Essa tarefa de quebra de paradigmas requer uma atenção voltada para a formação dos agentes educadores, pois “[...] a ausência de iniciativas diante de conflitos raciais entre alunos e alunas mantém o quadro de

discriminação cada vez maior. Diante desses conflitos o ‘silêncio’ revela convivência com tais procedimentos” (CAVALLEIRO, 2001, p.153). Assim, o primeiro passo a ser tomado para se pensar em práticas antirracistas é o reconhecimento de que as práticas racistas existem e têm de ser combatidas.

Para tanto, faz-se necessário a transformação das escolas em um território de equidade e de respeito, um espaço adequado para formação de cidadãos. Nesta perspectiva, as DCNERER afirmam que para educar às relações étnico-raciais é necessário compreender que:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando à reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2004, p.13).

Concordamos que o nascedouro do preconceito racial não é a escola, contudo, pesquisas como a de Cavalleiro (1999) apontam que é neste ambiente que a discriminação racial se prolifera e dissemina. A escola é muito mais do que um espaço para a reprodução de conteúdos que não questionam a concepção de mundo que eles veiculam, como bem pontua Silva (2010), é mais do que um espaço que compactua silenciosamente com falas e práticas que alimentam preconceitos, discriminações e afastamento afetivo entre crianças, desde a educação infantil até os mais elevados níveis de ensino.

De acordo com Almeida e Silva (2010), uma das possíveis saídas para o fim das desigualdades raciais do Brasil está em enfrentar as desigualdades presentes constantemente no ambiente escolar, estas em grande medida expressos no currículo escolar.

No contexto do IF Baiano as relações étnico-raciais apresentam-se no Plano das diretrizes Institucional –PDI, no título Princípios e Diretrizes Orientadoras da Prática Pedagógica:

Os princípios orientadores da práxis pedagógica, no IF Baiano, pautam-se na educação democrática e libertadora, na prática política, no reconhecimento da complexidade do fazer educativo, nos princípios da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, educação para as relações etnoraciais, educação ambiental, inclusão, sustentabilidade, multiculturalidade e igualdade de condições sociais. Compreende-se o ato de educar como direito humano fundamental [...]. Ao defender um projeto educacional democrático, o IF

Baiano tem a convicção de que é necessário investir na transformação da prática pedagógica (IFBAIANO, 2016, p.62-63).

O texto do documento pondera que a educação dos IFs pauta em uma educação transdisciplinar, interdisciplinar, educação para as relações étnico-raciais a fim de transformar a prática pedagógica. Contudo, sabe-se que nenhuma legislação ou diretriz governamental por si só é capaz de produzir transformações, principalmente no campo da produção e transmissão de conhecimentos que por séculos estiveram fora do espaço acadêmico ou nele foram colocados nos textos curriculares de forma marginal e não prioritária. Esta forma de conceber as questões raciais no currículo escolar “são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Ao analisar as narrativas das professoras sobre a compreensão de educação para as relações étnico-raciais, obtivemos respostas que apontam para incipiência da temática no contexto da prática:

As relações étnico raciais, é muito importante. E depois da legislação tudo ficou mais visível, mais claro. Eu quando eu me formei, a lei já tinha sido sancionada, mas a compreensão vai acontecendo ao poucos (Professora de Português, entrevista, 2017).

Pra mim as relações raciais, [...] a primeira coisa que vem a minha mente quando você fala de racial é a cor da pele, o que é uma ideia inicial normal, mas que é muito mais ampla do que isso, envolve identidade, cultura, as religiões, [...] afrodescendentes” (Professora de Arte, entrevista, 2017).

As relações étnico-raciais são as relações entre pessoas de várias raças é muito importante. (Professora de História, entrevista, 2017).

Observamos pelas respostas das professoras as dificuldades em definirem educação para as relações étnico-raciais, o que não é difícil compreender, visto que, ao longo da pesquisa, percebemos que as discussões sobre a temática nas referidas disciplinas não conseguem ultrapassar o proposto nos manuais curriculares. Dessa forma, Gonçalves (1985) analisa que o preconceito racial e a discriminação se proliferam, nas escolas, através de mecanismos ou funcionamento do ritual pedagógico, entendido como a materialização da prática pedagógica, vivenciada na sala de aula, a qual exclui dos currículos escolares a história de luta dos negros na sociedade brasileira. Nota-se pela narrativa da professora de português que este conceito está sendo construído, e é algo lento.

Sobre tal aspecto, Cavalleiro afirma:

É flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte das profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano

escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo das educadoras para relacionarem com os alunos negros evidencia, também, seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar. Interação com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades. (CAVALLEIRO, 2000, p.35).

Nesse sentido, o papel do educador é determinante no processo de reapropriação e reinvenção do conhecimento, através da análise crítica dos textos, de questionamentos das ilustrações, da comparação do que se lê com o que se vê, e da comparação do que se lê nos textos oficiais com o seu cotidiano, suas experiências e sua cultura. A intervenção do/a professor/a imbuído das discussões étnico-raciais pode-se desconstruir estigmas relacionados e minimizar a discriminação racial do ambiente escolar.

Quando a professora de arte diz que a primeira coisa que vem em sua mente quando se fala de racial é a cor da pele, observa-se o que nos ensina Gomes (2001) no momento em que diz que a dificuldade apresentada pela maioria da população quanto à identificação racial é ranço da construção histórica da negação, do desprezo, e do medo do diferente. Por isso, é necessário entender que ser negro no Brasil, possui uma complexidade maior e não restringe a um dado biológico. É uma postura política.

No Brasil, ser negro é tornar-se negro. O conhecimento dessas questões pode nos ajudar a superar o medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presente na escola e na sociedade. Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação. É tarefa de uma escola que se quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática (Gomes, 2001, p. 89).

É imperioso desmistificar esta ideia da cor da pele como sendo definição de relações étnico-raciais, pois como afirmam as diretrizes “ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define” (BRASIL, 2004, p.15).

Destarte, para educar a fim atender à diversidade e combater todo tipo de discriminação é preciso compreender que relações étnico-raciais é a convivência de “[...] negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação” (BRASIL, 2004, p.15).

Como exemplo dessa ideia, apresentamos a fala da professora de história: “as relações étnico- raciais, são as relações entre pessoas de várias raças é muito[...] importante.”

Ainda que insipiente a professora aponta para alguma característica do conceito de educação para as relações étnico-raciais. Para Gomes (2001), as relações étnico-raciais são

relações submersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural.

Por tudo isso é que dizemos que escola tem papel importante a cumprir nesse debate. É necessário que os/as professores/as se apropriem do discurso antirracista e compreendam que as diferenças, mais do que dados da natureza, são construções sociais, culturais, políticas e identitárias. Compreender as determinações da legislação vigente, Lei 10.639/03, permite interferir pedagogicamente na edificação de uma pedagogia da diversidade e garantir o direito à educação e o conhecimento sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileiras. Esse entendimento poderá nos ajudar a ultrapassar opiniões preconceituosas sobre os negros, a África, a diáspora; a denunciar o racismo e a discriminação racial e a implementar ações afirmativas, rompendo com o mito da democracia racial (Gomes, 2011).

5.2 Práticas pedagógicas

Nesta seção, buscamos compreender como as orientações dos documentos são traduzidos e recontextualizados nas práticas pedagógicas das professoras pesquisadas. Para tanto, utilizamos como categoria analítica as metodologias e a recontextualização. Segundo Mainardes e Marcondes :

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Os autores abordam o conceito de interpretação e de tradução das políticas realizadas pelos diversos atores no processo de colocá-las em ação. A interpretação trata de uma estratégia de decodificação da política, a partir da interação das demandas da escola com as necessidades apresentadas. Para isso, é fundamental a realização da leitura da política com o objetivo de se atribuir um sentido para aquele contexto local e para as histórias dos sujeitos envolvidos.

Para Ball, Maguire e Braun, (2016), algumas questões são essenciais a essa leitura para a construção de uma metodologia que interprete de forma coerente a política: o que este texto significa para nós? O que temos de fazer? Nós temos de fazer tudo?

A tradução trata da tática de efetivação da política, a partir de sua interpretação. Isso significa que a tradução da política é realizada com a finalidade de se criar textos institucionais e da colocação desses textos em ação, por meio de conversas, de reuniões, de planos, de eventos, de formas de aprender, bem como de produzir artefatos e emprestar ideias e práticas a outras escolas, adquirir materiais, consultar *websites* oficiais e receber suporte oferecido por membros das autoridades locais. Segundo os autores, essas traduções também dão valor simbólico à política.

A prática pedagógica é entendida na percepção de SACRISTÁN (2000) como uma ação do professor no espaço de sala de aula. Neste sentido, o/a professor/a assume a função de guia reflexivo; é aquele que orienta as ações em sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do/a aluno/a. A prática do/a professor/a completa o ciclo de políticas:

[...] na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo. Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca (SACRISTÁN 2000, p. 165).

Sendo assim, o professor é o elemento fundamental na concretização do processo ensino aprendizagem. Este desempenhará o papel de transmissão e recontextualização do currículo, por isso é importante a consciência do seu papel para execução e desenvolvimento de práticas que tornarão o currículo eficaz.

Segundo Bernstein (1996), os discursos pedagógicos produzidos, em nível do campo de recontextualização pedagógica, são inseridos no nível de transmissão. Eles podem sofrer ainda um processo de recontextualização, que depende do contexto específico de cada escola e da prática pedagógica de cada professor: “[...] quando alguém usa a linguagem o faz de algum lugar localizado na história, na cultura e na instituição, definido nas múltiplas marcas de sua identidade social e à luz de seus projetos políticos, valores e crenças” (BERNSTEIN, 1996, p.35).

Desta forma, o discurso reproduzido pelos/as professores/as em salas de aula é influenciado pelas relações que caracterizam os contextos específicos da sua trajetória. A

transmissão de um conhecimento pode ser influenciada pelas relações que se estabelecem entre os contextos da escola e da família e comunidade.

Quando perguntamos as professoras se, após conhecimento das políticas curriculares para educação das relações raciais, houve alguma ação por parte delas, a resposta foi a seguinte:

Não há ações direcionadas para trabalhar as propostas previstas na legislação, as atividades partem do bom senso do docente e do seu conhecimento construídos por outros meios de informação. Não há um estudo organizado que direcione para ações pontuais a respeito do assunto tratado na Lei 10.639 (Professora de Português, entrevista, 2017).

Fica evidente na fala da entrevistada que as políticas curriculares para as relações raciais não conseguiram mudar suas práticas curriculares. A professora reconhece, portanto, a necessidade de um estudo organizado que direcione para ações pontuais a respeito das relações raciais.

Por este ângulo, Bernstein (1996) utiliza o conceito de dispositivo pedagógico, que consiste num conjunto de regras que regula internamente a comunicação pedagógica e incide sobre uma série de significados passíveis de serem transmitidos pela escola.

Para realizar a seleção de quais significados serão trazidos para o currículo escolar – e da forma pela qual eles serão tratados –, as regras do dispositivo pedagógico contam com relativa estabilidade e expressam as posições dominantes na arena de disputa pela hegemonia em determinado grupo social. Assim, o dispositivo pedagógico não é ideologicamente neutro e a relativa estabilidade de suas regras se deve à ligação que mantém com a distribuição do poder e das formas de manutenção da ordem social.

O dispositivo pedagógico consiste no meio pelo qual se relaciona poder, conhecimento e consciência, ou seja, é uma atividade moral fundamental, e atua por meio de três conjuntos de regras relacionadas entre si: as regras distributivas, cuja função de regular as relações entre o poder, os grupos sociais, as formas de consciência e a prática se cumpre.

Posto isso, percebe-se a contribuição de Bernstein (1996) na formulação da teoria do dispositivo pedagógico para entender o processo pelo qual um campo específico de conhecimento é transformado em um sistema de conhecimento escolar, curricular, disciplinar, enfim, como ele é praticado e recontextualizado. Por meio de algumas regras, o dispositivo pedagógico estrutura e sistematiza uma nova ordenação de conhecimentos.

De acordo com Bernstein (1996), as regras da prática pedagógica podem ser classificadas em distributivas, recontextualizadoras e avaliadoras. Essas regras são hierarquicamente relacionadas.

As regras recontextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico e as regras de avaliação são constituídas na prática pedagógica (BERNSTEIN, 1996).

Sendo assim, a fala da professora de Português nos permite compreender que o ensino da história e cultura afro-brasileira, como proposto pelas políticas curriculares vigentes, constitui um caminho ainda insipiente e que necessita ser ampliado no IF Baiano *Campus* Guanambi. Contudo, percebemos que essa tarefa não será muito fácil, visto que desenhar um campo de atuação para o ensino de História e Cultura Afro, além dos desafios políticos estruturais e burocráticos, exige a formulação de objetivos das várias perspectivas teóricas.

Os conteúdos da referida disciplina e a metodologia de ensino da educação para as relações étnico-raciais [...] “recebem influências de vários campos e expressam variadas correntes teóricas, nas quais se admite a existência de diversas interpretações e explicações, que, por sua vez, não são vazias de sentido político (SOUZA, 2015, p.103).

Nesse sentido, concordamos com Bernstein (1996), quando diz que os agentes que controlam a produção dos discursos ou textos não somente pautam as questões mais relevantes, mas, sobretudo, controlam a vida social na medida em que as “verdades consensuais” estão sob seu domínio. Da forma que está posta a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileiro nos documentos curriculares, a sua recontextualização fica comprometida, visto que o ensino das questões étnico-raciais acontece quando o/a professor/a decide que é importante, uma vez que, a não disciplinarização deixa a temática solta.

“Sim, porque não tem como trabalhar com Arte e Arte do Brasil sem pensar na contribuição da África e dos africanos, [...] então assim, é muito [...] Ficaria muito superficial, não tem como[...] porque é a base da cultura brasileira” (Professora de Arte, entrevista, 2017).

De acordo com professora de Arte, não tem como trabalhar com a disciplina sem pensar na contribuição da África para a nossa cultura, enquanto a professora de história afirma que traz a questão da escravidão para que os alunos compreendam as políticas de reparação:

“Sim, eu trabalho com a questão da escravidão [...] é um trabalho de aceitação, [...] eu peguei o fim da escravidão então isso fortalece mais a compreensão que eu trago pra os alunos que é a[...] o reconhecimento de políticas diferenciadas para o negro (Professora de História, entrevista, 2017).

Percebemos, por meio destas narrativas, que os interesses e motivações de se ensinar a História e Cultura Afro-brasileira no Instituto estão inseridos no contexto de formação das professoras. A educação para as relações étnico-raciais proposta nas diretrizes acontece quando a professora de história afirma que trabalhar com a história da escravidão é uma forma de também educar para a aceitação e reconhecimento das políticas de reparação.

No entanto, observamos também, por meio das narrativas das professoras, que não existe uma normatização para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, pois este acontece de forma não padronizada sem a rigidez necessária para criar uma identidade legitimadora e transformadora.

Entender e educar para as relações étnico-raciais devem proporcionar uma classificação forte e um enquadramento forte (BERNSTEIN, 2006), para que a História Cultura Afro-brasileira seja facilmente identificada e legitimada.

5.3 Relações das disciplinas de Língua Portuguesa, Arte e História com a temática das relações étnico-raciais

O Parecer CNE/CP n. 003/2004 determina a inclusão de conteúdos da história e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares. No entanto, isso não significa que se mude o foco de uma história eurocêntrica para uma história centrada na África. Entendemos que o objetivo da política é que sejam abordados conteúdos que levem à percepção da diversidade cultural, social e econômica brasileira.

As diretrizes (DCNERER) deixam claro em seu texto que cumprir a lei não é responsabilidade apenas do professor em sala de aula, mas de todos os envolvidos no processo de educação brasileira, a meta é o pleno desenvolvimento do ser humano e o preparo para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, as diretrizes determinam bem mais do que a adição de novos conteúdos, pretendem que se repensem ações que contemplem as questões étnico-raciais, sociais e pedagógicas que possibilitem o processo de aprendizagem baseado na diferença, na diversidade e principalmente no entendimento das contribuições dos povos afro-brasileiros em todos os segmentos nacionais. Além disso, o discurso sugere considerar a sociedade brasileira como um todo, composto por diversas culturas e etnias.

Quando questionada sobre a relação da sua disciplina com o que propõe as diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais, a professora de português respondeu:

A língua e a linguagem permitem ao indivíduo comunicar e conhecer como viveu o homem de diferentes épocas. Desse modo, a disciplina de Língua Portuguesa pode contribuir para o entendimento e avanço nas interpretações acerca da temática contrastada por diferentes períodos históricos. Além disso, na prática, o letramento dos alunos em sala de aula lhes permite sair da invisibilidade inerente à organização curricular brasileira e assumirem-se como sujeitos sociais. Logo, o letramento é uma forma eficiente de dar voz a indivíduos marcados pela exclusão não só linguística, mas culturalmente marcada por relações étnicas que negligenciam e suprimem as minorias das práticas socioculturais. O letramento é, portanto, um importante mecanismo para vencer as desigualdades sociais e afirmar as identidades afro-brasileiras (Professora de Português, entrevista, 2017).

Aqui, a professora aborda a respeito do papel do letramento para a inclusão do sujeito na sociedade e na construção de um conhecimento histórico crítico a respeito da realidade que de certa forma não está fora dos propósitos das políticas curriculares para as relações raciais. Contudo, demonstra o seu limite no que se refere a respeito da temática que propõe muito mais que isso, ou seja, “tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (BRASIL, 2003, p.10).

Além disso, é necessário reconhecer a importância dos/as negros/as para a construção social, cultural e econômica do país, visto que o “reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2003, p.12).

Em outra direção, as professoras de Arte e História falam das contribuições da sua disciplina na sua prática pedagógica a fim de desmistificar o preconceito racial:

As discussões, [...] sobre preconceito, sobre as contribuições do negro, sobre a constituição da identidade baiana, não só brasileira, mas especialmente baiana, são contempladas em minha disciplina, eu falo da contribuição da música afro para a nossa cultura” (Professora de Arte, entrevista, 2017).

A professora de história diz que questiona com os/as alunos/as: “Você é contra ou a favor de cotas raciais? Por que é a favor ou contra?” Complementa dizendo “É essencial eles entenderem que a gente trabalha hoje com as políticas raciais [...] é consequência da falta de assistência pública que houve no início da abolição” (Professora de História, entrevista, 2017).

As falas das professoras contemplam as propostas da legislação vigente, visto que no âmbito das políticas de promoção da igualdade racial, a Lei nº 10.639/03 busca desconstruir

estereótipos a respeito do continente africano e dos afro-brasileiros, exigindo o reconhecimento e a valorização de culturas e identidades historicamente discriminadas e invisibilizadas. Nesse sentido, a prática pedagógica das referidas professoras pode-se configurar como possibilidade na perspectiva da superação desses mecanismos ideológicos que dão sustentação às desigualdades raciais e sociais no Brasil.

Nesse contexto, a recontextualização do que propõe os documentos oficiais na prática pedagógica é essencial para a superação de anos de desigualdades e injustiças que se estabeleceram no sistema educacional brasileiro. Quanto a isso, as DCNERER (BRASIL, 2004, p. 11) ressaltam que: “Políticas de representações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro de aquisição das competências e dos conhecimentos [...]”.

Apesar de o discurso oficial corroborar que a constituição da sociedade brasileira seja caracterizada pela pluralidade étnico-racial, a ideia de inferioridade do negro tem estruturado as relações sociais que, por muito tempo, foram estabelecidas, de modo que a diferença foi transformada em desigualdade, e, na maioria das vezes, a escola tem contribuído de forma silenciosa para a perpetuação desse imaginário.

O discurso recontextualizador pedagógico dos documentos oficiais, para além de levantar uma série de princípios a respeito da questão racial e educação, apresenta um conjunto de indicações de conteúdos a ser abrangido pelo currículo nas diferentes áreas do conhecimento.

Bernstein (1996) define o processo de mover um discurso de uma posição para outra como recontextualização pedagógica. O autor reconhece que “[...] quando um discurso é movido, por recontextualização, do seu contexto original para o contexto pedagógico, o discurso original é abstraído da sua base social, posição e relações de poder” (BERNSTEIN, 1996, p. 38). Dessa forma, temos como exemplos as disciplinas escolares como modelo de discursos recontextualizados, uma vez que elas foram direcionadas do campo acadêmico e reposicionadas para servir a determinados propósitos no contexto escolar.

Ao analisarmos os discursos das professoras, percebemos em suas narrativas o que cada uma seleciona a partir do que considera importante para contemplar a proposta curricular, fazem isso quando definem o que deve ou não ser transmitido. Assim, de acordo com o conhecimento que se tem sobre as relações étnico-raciais, decidem quais as atividades necessitam ser realizadas.

Dessa forma, fica visível que o discurso proveniente dos campos recontextualizadores, seja oficial ou pedagógico, muitas vezes funciona como um discurso regulativo, na medida em que o professor e/ou ator recontextualizador é quem define o que deve ser dito e como deve ser dito. Com base na teoria de Bernstein (1996), ao fazer essa adequação, estamos recontextualizando e dando significados ao texto produzido. Nesse sentido, o discurso pedagógico, não é neutro, pois, “[...] sempre que o discurso se move, há espaço para a ideologia atuar” (BALL *apud* BERNSTEIN, 2001, p. 102).

Sendo assim, Bernstein (1996) afirma que o modo como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento reflete a distribuição de poder e os princípios de controle social. Assim, as transformações na reorganização, na transmissão e na avaliação do conhecimento educacional devem ser observadas, visto que mudanças nos códigos educacionais traduzem alterações nas estruturas de poder e de controle que, por sua vez, afetarão a forma das relações sociais, assim como a forma como a prática pedagógica é moldada na estrutura mental dos estudantes.

5.4 Dificuldades e incertezas para trabalhar as relações raciais no curso técnico em agropecuária

Desde a obrigatoriedade de implementação do ensino da história e cultura afro-brasileiro no currículo da educação básica, as preocupações com a aplicabilidade destes dispositivos legais passam pelas dificuldades das escolas e dos sistemas com a articulação entre processos educativos escolares, os quais envolvam o debate sobre a reeducação das relações étnico-raciais, políticas públicas de formação inicial e continuada que garantam o preparo do professor, a produção de materiais e recursos didáticos específicos para a realização das discussões. De acordo Silva (2010b), este comprometimento político, ainda não conseguiu minimizar as dificuldades de muitos/as professores/as entre eles/as se encontram as professoras pesquisadas do IF Baiano *Campus* Guanambi.

Quando questionada sobre as maiores dificuldades enfrentadas para trabalhar a educação étnico-racial no curso técnico em agropecuária, a professora de Português responde:

As maiores dificuldades estão na ausência de uma formação continuada que dê subsídios para a discursividade do docente bem como de materiais pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial brasileira. Não raro, o negro, nos livros didáticos ainda apresenta desfigurado (Professora de Português, entrevista, 2017).

Ao responder o questionamento sobre as dificuldades, a professora apresenta como fatores que dificultam a inserção da temática das relações raciais na sala de aula, desde a formação continuada à prescrição curricular: Para a entrevistada, o livro didático, que vem carregado de estereótipos, e o professor, o responsável por transmitir o texto de acordo com os seus conhecimentos sem poder interferir naquilo que já foi posto.

De acordo com Silva (apud CAVALLEIRO 2001, p.65), os “[...] papéis sociais subalternos e a reificação de estereótipos racistas, protagonizados pelos/as personagens negros/as nos livros didáticos, afetam alunos/as negros/as e brancos/as em sua formação, destruindo a sua autoestima”. A autora ainda salienta a importância da formação continuada para atender estas demandas, uma vez que um/a profissional capacitado/a estará apto/a a reverter de maneira positiva um material didático eventualmente ruim.

Neste sentido, as dificuldades no trato com a educação das relações étnico-raciais são encaradas e compreendidas, em grande parte das produções, dentro do complexo campo das relações raciais no Brasil. Segundo Silva (2007), as dificuldades de implementação das recomendações em torno desta temática devem-se muito mais à história das relações étnico-raciais no Brasil e aos processos educativos que elas desencadeiam do que a tão reclamada falta de textos e materiais didáticos, “estes, hoje, já não são tão escassos, mas nem sempre facilmente acessíveis” (SILVA, 2007, p. 500).

A referida autora chama atenção que a falta de materiais didáticos, assim como de outros suportes pedagógicos, já não pode ser compreendida como obstáculos para que a escola deixe de trabalhar as relações étnico-raciais. As barreiras em desenvolver uma prática pedagógica que dê maior visibilidade ao/a negro/a é ranço de um longo processo educacional que sempre privilegiou a reprodução da visão europeia ao longo da história da educação brasileira.

No entanto, a formação continuada ainda é um problema a ser enfrentado, visto que a educação para as relações étnico-raciais vem se inserindo muito timidamente no calendário escolar. Em geral, as formações limitam o número de participantes e as convocações são para apenas um educador ou um coordenador da escola, como apontam os dados da SECADI.

O quadro abaixo apresenta a oferta de todos os cursos sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais, entre os anos de 2010 a 2012, pela Rede de Educação para a Diversidade no âmbito da SECADI.

Quadro 5 – Oferta dos cursos sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais

Curso	Ano	Número de vagas ofertadas
Educação Quilombola	2011	1.030
História Afro-Brasileira e Africana	2012	3.845
Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola – aperfeiçoamento	2012	1.368
Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola – especialização	2012	12.591
Total		18.834

Fonte: MEC. SECADI. Disponível em: <<http://etnicoracial.mec.gov.br/index.php/acoes-e-programas>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

Os cursos de capacitação são apontados como insuficientes para que esta articulação seja realizada. Isso indica a importância tanto na formação inicial, quanto na formação continuada dos/as professores/as de se problematizarem estas questões, procurando despertar o interesse dos/as educadores/as para que promovam ações em suas práticas que abordem as questões étnico-raciais. Assim poderíamos avançar no enfrentamento do desafio de promover um ensino crítico e antirracista. Nesse sentido, afirmam as docentes entrevistadas:

Desafio principal eu acho que é do próprio aluno, porque a gente não se reconhece muitas vezes como negro, como descendente [...] de africanos, e [...] não reconhece essa influência, esse legado como algo positivo por causa da própria sociedade (Professora de Arte, entrevista, 2017).

Percebo um pouco de resistência dos alunos no início da discussão. Não todos, não é a maioria que tem essa resistência, é a minoria, mas eu acho que talvez se houvessem um [...] políticas e um trabalho mais intenso durante todo o ano letivo seria melhor (Professora de História, entrevista, 2017).

As referidas professoras trazem como principais dificuldades enfrentadas a questão da resistência do aluno em assumir-se como negro e de discutir as questões raciais nas referidas disciplinas.

Sobre este assunto, Munanga (1996) contribui dizendo que o mito da democracia racial²⁰, aliado ao ideal de branqueamento, remodelado, sustentado e difundido por aparelhos ideológicos, como escola, família, igrejas e mídias - estes meios - reafirmam valores que

²⁰ A partir de um povo misturado desde os primórdios, foi elaborado, lenta e progressivamente, o mito de democracia racial. Somos um povo misturado, portanto, miscigenado; e, acima de tudo, é a diversidade biológica e cultural que dificulta a nossa união e o nosso projeto enquanto povo e nação. Somos uma democracia racial porque a mistura gerou um povo que está acima de tudo, acima das suspeitas raciais e étnicas, um povo sem barreiras e sem preconceitos. Trata-se de um mito, pois a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstrado pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular dificultando, aliás, até a formação da consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos (MUNANGA, 1996, p. 216).

corroboram para uma suposta superioridade racial, cultura branca. Assim, torna-se um desafio o processo de afirmação de uma identidade negra em uma sociedade que tem o racismo encravado em suas raízes, como o Brasil.

O desafio não é somente por conta que o/a negro/a é inferiorizado/a pelos muitos meios sociais, como o próprio livro didático, mas também pela mestiçagem, que, segundo Munanga (2004), cria um contínuo de cor que expressam diferentes tons de pele. Existindo, “os negros claros”, “negros de verdade” (pessoas de pele mais escura) e os “mestiços”, “café com leite”, “moreninhos” (pessoas de pele mais clara). Com estes atributos em um país racista, onde o branqueamento é um valor e principalmente um modelo hegemonicamente estabelecido ao que se deve buscar atingir, tendem a negar e não afirmar qualquer identidade ligada a negritude, buscando várias formas de embranquecer, uma vez que internalizam uma autoimagem negativa de si, reforçada pelo próprio currículo escolar.

Como dito no parecer CNE/CP 03/2004, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, um projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

O combate ao racismo, o trabalho pelo fim da desigualdade social e racial, a implementação e reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. Assim, percebe-se a importância das políticas públicas de formação continuada de professores na temática de Educação para as Relações Étnico-raciais, pois ainda que não atinja a necessidade nacional, vem contribuir como mecanismo da diminuição da desigualdade racial nas escolas e conseqüentemente o combate da produção e reprodução da desigualdade social, econômica, política e cultural entre brancos e negros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho até aqui percorrido para a realização dessa pesquisa mostrou-nos que, em um trabalho de investigação, as perguntas são formuladas e reformuladas, acrescidas por outras, a todo o momento, por mais que tentemos alcançar a respostas, sempre surgem novos questionamentos.

A pesquisa abriu passagem para a compreensão de determinados aspectos das políticas curriculares para as relações étnico-raciais. Percebemos que abordar as relações étnico-raciais nos espaços escolares é imergir em constatações das situações de invisibilidade, silenciamento, negação e disputa de poder, ações praticadas naturalmente no cotidiano educacional.

Destarte, compreender como se processa o ciclo de políticas proposto por Ball (1994), e entender que as políticas são textos que se recontextualizam na prática pedagógica como nos ensinam as contribuições teóricas de Bernstein (1996) foi um desafio que aos poucos fomos assimilando.

A fundamentação teórica a partir do campo das teorias críticas de currículo nos trouxe a compreensão dos interesses que envolvem a construção das políticas curriculares no Brasil, bem como possibilitou um olhar mais crítico nos atuais modelos curriculares, observando o que eles trazem e em que precisam ser restabelecidos, com objetivo a promover mudanças. O currículo, considerado um espaço de poder, um meio pelo qual é reproduzida e mantida uma ideologia dominante, pode também ser um espaço de construção, de libertação e de autonomia.

Por outro lado, as contribuições do ciclo de política de Ball (1994) e da teoria da recontextualização de Bernstein (1996) possibilitaram a compreensão de como as políticas são construídas e principalmente a forma como transita no espaço escolar.

Neste sentido, buscamos conhecer como as concepções de política curricular, currículo e educação para as relações étnico-raciais, disponíveis nos documentos e discursos da professoras, agentes dessa pesquisa, são interpretadas e recontextualizada do IF Baiano - *Campus* Guanambi. Percebemos no diálogo entre as normativas legais e as narrativas das entrevistadas que grupos de atores diferentes interpretam e atuam a política em contextos específicos ou mesmo igual de forma diferente.

Aprendemos também que as políticas estão em permanente movimento através do tempo e do espaço; compreendemos que uma política, além de processos e consequências, é

texto e também discurso. E essas duas conceituações, texto e discurso, são complementares e estão implícitas uma na outra (BALL, 1994b).

A política como texto refere-se aos documentos oficiais, no caso dessa pesquisa, a Lei 10.639/03 as DCNERER, o PDI, o PPP, entendidos como produtos inacabados de esforços coletivos, em múltiplos níveis de interpretação e tradução. É uma representação, codificada de maneira complexa, que permite uma multiplicidade de leituras em função da pluralidade de leitores. Isso significa admitir as políticas como mediações, que são codificadas de formas complexas a partir de embates, acordos e interpretações e reinterpretações por parte das autoridades públicas, e decodificadas, também de maneiras complexas, pela interpretação por parte dos atores envolvidos, atribuindo significados em função de suas histórias, experiências e possibilidades (BALL, 1994a).

Além disso, percebemos a política como discurso por meio das narrativas das professoras. Esta forma de entender a política se estabelece pelas disputas de poder, pelo controle de bens (recursos) e de discursos, em termos de vantagens e legitimidade sociais. Enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, que não é falado, mas nos fala. Embora haja variedade de discursos, alguns são dominantes em relação a outros, construindo e permitindo as subjetividades, as vozes, o conhecimento e as relações de poder. Operam no que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Assim, edificam certas possibilidades de pensamentos, conceitos e excluem outros, fazendo com que as lutas sobre a interpretação e aprovação de políticas ocorram e se ajustem dentro de uma estrutura discursiva movente que articula e restringe as possibilidades e probabilidades de interpretação e aprovação (BALL, 1994b).

Dessa forma, concordamos com Ball; Maguire e Braun (2016) quando afirmam que os agentes interpretam e traduzem as políticas no processo de colocá-las em ação. A interpretação trata de uma estratégia de decodificação da política, a partir da interação das demandas da escola com as necessidades políticas apresentadas. Isso significa que a leitura da política é realizada com a finalidade de se atribuir um sentido para aquele contexto local e para as histórias dos sujeitos envolvidos. A tradução trata da tática de efetivação da política, a partir de sua interpretação.

No contexto desta investigação, observamos o que nos ensinam Ball, Maguire e Braun (2016): a interpretação acontece de forma diferente, uma vez que não podemos considerar os atores como iguais, porque eles são sempre posicionados e o lugar onde estão influi na forma como interpretam e traduzem a política. Este fato ficou perceptível pelas respostas das entrevistas com as professoras, quando cada uma discorreu suas compreensões

sobre política curricular para as relações étnico-raciais de forma distinta, demonstrando que, apesar de estarem submetidas às mesmas normas, as reinterpretações tomam forma em seus discursos a partir de suas vivências, experiências e formação.

Compreendemos, por meio das análises, que existe um elo de influências entre os campos recontextualizadores Oficial e Pedagógico, visto que todas as agentes dessa pesquisa demonstram a fragilidade dos conhecimentos sobre as políticas curriculares para as relações étnico-raciais. Constatamos um nascedouro de conflitos e resistência entre esses dois campos recontextualizadores, pois o saber que existe as determinações legais não significou ter conhecimento de como trabalhar as questões propostas pela legislação na prática pedagógica. Isso leva os sujeitos a se verem como impossibilitados a reproduzir o código de transmissão desejado, uma vez que todo discurso é um discurso recontextualizado e é, ideologicamente, reposicionado e transformado no campo original de sua produção para sua reprodução, sofrendo mudanças do discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996).

Ficou perceptível que as docentes ainda encontram muitas dificuldades em trabalharem articulando as questões étnico-raciais com as suas referidas disciplinas. Percebemos que as resistências advêm por não terem um referencial, uma direção para iniciar o trabalho com a cultura afro-brasileira, visto que, em sua maioria, as professoras não tiveram, em suas graduações, contato com disciplinas específicas sobre a História da África.

Sobre este assunto, Munanga (2005) adverte que a formação de professores que não têm, em sua base de formação, a História da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se institui em um problema crítico das novas leis que orientam a implementação do ensino da temática nas escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo da questão racial implica no enfrentamento do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores.

Além disso, observa-se os desafios necessários para que a Instituição atenda as determinações legais, visto que faz-se necessário um investimento maior na formação continuada de professores para melhor atuação referente as questões da educação para as Relações Étnico-Raciais, além da atuação do NEABI para o debate e construção de reflexões sobre a temática.

Assim, com base nos estudos realizados, nas análises dos documentos oficiais, federal e institucional, compreendemos que, para além do aporte legal, é no cotidiano das instituições educacionais, compostas por sujeitos, que as ações e as políticas serão ou não recontextualizadas, com maior ou menor grau de importância. As considerações das

entrevistas nos levam ao reconhecimento de que muitos desafios precisam ser enfrentados para que verdadeiramente aquilo que se propõe a legislação vigente seja assimilado, interpretado e recontextualizado na prática pedagógica das professoras de Arte, Língua Portuguesa e História do IF Baiano - *Campus* Guanambi.

Finalizamos este trabalho com a certeza de que apesar de quase 15 anos da publicação da lei 10.639/03, muito é preciso avançar nas discussões sobre a educação para as relações étnico-raciais no referido instituto de ensino, a fim poder assegurar aos agentes sociais desse estabelecimento a integridade de sua dignidade, o respeito e reconhecimento de sua identidade étnico-racial.

REFERÊNCIAS

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

ALVES, Rita de Cássia. **A africanidade no currículo**: a Lei Federal nº 10.639/03 e as práticas curriculares de escolas públicas de Sabará. 2013. Dissertação. Pontífica Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

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

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Trad. de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

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

_____.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

_____. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994 a.

_____. Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna. **Journal of Education Policy**, v. 9, n. 2, 1994b.

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

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

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

_____. 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.

_____. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social**: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*: BALL, S; MAINARDES, J. (orgs) Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Educação global S.A. **Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Trad. de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BARBOSA, M. L. et al. (Org.). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA/Ford Foundation, v. 1, p. 93-120, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

_____. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNSTEIN, Basil. **Classes e pedagogia: visível e invisível**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, p. 26-42, maio. 1984.

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

BOTELHO, D. M. Ayanini (Coragem). **Educadores e Educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares**. 2000. Dissertação (Mestrado em Integração da América Latina) - Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da USP, São Paulo, 2000.

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.

_____. **Lei nº 9.394, de 20.12.96**: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: [s.n.], 1996.

_____. **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.

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

_____. **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.

_____. **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. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 25 abr. 2016

_____. MEC. INEP. **Nota Técnica – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB**.s.d.Disponível em:http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em: 26 fev. 2017.

_____. **Mensagem n° 7**, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003b, p. 01.

Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm>. Acesso em 26 fev. 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório público do Plano de Ações Articuladas**. Disponível em:<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>. Acesso em: 20 jul. 2016d.

_____. Orientações e ações para educação as relações étnico-raciais. Brasília, DF: **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.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=810>. Acesso em: 25 jul. 2016c.

CAMARGO, Ieda de (org.). **Gestão e Políticas da Educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006

CAVALLEIRO, E. dos S.. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1998. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. Eliane dos Santos. **Racismo e anti-racismo na educação repensando nossa escola** (Org.), São Paulo: Summus, 2001.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo, Contexto, 2008.

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

_____. **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

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

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

DOMINGOS, Ana Maria et al.(1986). **A teoria de Bernstein em sociologia da educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian,1986.

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

EUGÊNIO, Benedito. Gonçalves. **Política curricular para o ensino médio no Estado da Bahia**: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola. Faculdade de Educação, Unicamp. Tese de doutorado. Campinas, 2009.

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

FERNANDES, Renata Batista Garcia. **No movimento do currículo, a diversidade étnico-racial em escolas na rede municipal de ensino de Florianópolis**. Dissertação. Florianópolis, SC, 2011.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professor(a)s de escolas localizadas no meio rural**. Dissertação. Caruaru. PE, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOMES, Nilma. Lino. O impacto do diferente: reflexões sobre a escola e a diversidade cultural. In: **Educação em foco**. Belo Horizonte, ano 4, n. 04, dez. 2000.

_____. Educação Cidadã, Etnia e Raça: O trato pedagógico da diversidade. (p.83-95). In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

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

_____. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. Disponível em <<http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>> acesso em 20/09/2017

_____. Movimento negro e educação: Ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, vol.33, n.120. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>>. acesso: 10/01/2017.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1. pp. 98-109, jan/abr 2012. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>>.Acesso em: 20/12/2016.

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

GUIMARÃES. Antonio Sergio. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/Ed. 34, 1999.

_____. O acesso dos negros às universidade pública. In: SILVÉRIO; Valtor 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.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora 3, 2005.

HASENBALG, Carlos Alberto; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 73, maio 1990. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15223>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

IBGE. **Censo Demográfico 2010: resultados gerais da amostra**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_gerais_amostra/default_resultados_gerais_amostra.shtm>. Acesso em: 13. Fev. 2017.

_____. **Censo Demográfico 2010: taxa de analfabetismo por cor ou raça**

_____. **PNAD1996**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

_____. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Resolução nº 02 – Conselho Superior, 05 de fevereiro de 2015. Salvador: Reitoria, 2015.

_____. **Projeto Político Pedagógico, 2016**. Disponível em: <http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/guanambi/files/2016/05/PPP-Campus-Guanambi.pdf>.> Acesso: 20/12/2016.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Capítulo Igualdade Racial**. Políticas Sociais- acompanhamento e análise nº 13, 2007.

_____. **Capítulo Igualdade Racial.** Políticas Sociais - acompanhamento e análise nº 16, 2008.

_____. **Capítulo Igualdade Racial.** Políticas Sociais – acompanhamento e análise nº 18, 2010.

_____. **Retrato das desigualdades de gênero e raça** 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011.
Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>> Acesso em 30 jun. 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? In: **Revista Brasileira de Educação.** nº26. Maio/Jun/Jul/Ago. 2004.

_____. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras,** v.5, n.2. Jul/Dez 2005. Disponível em:
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>.> Acesso em: 30 jun. 2017.

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

JACCOUD, Luciana. “**Racismo e república:** O debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: As políticas públicas e as desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição. Mario Theodoro (org.). Brasília: Ipea, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas Curriculares:** continuidade ou mudança de rumos? In: Revista Brasileira de Educação. Nº 26. Maio/Jun/Jul/Ago. 2004.

_____. **Política de currículo:** Recontextualização e Hibridismo. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2. Jul/Dez 2005. Disponível em:
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>.> Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. **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.

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

MAINARDES, Jefferson. **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 a Disponível em:<<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 03 de dez.2016

_____. **Organização da escolaridade em ciclos no Brasil:** revisão da literatura e perspectiva para a pesquisa. Educação e Pesquisa, jan.-abr. 2006, v.32, n.1, pp. 11-30. Disponível em: < <http://www.scielo.br>>. Acesso em: 03 de set.2017.

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

_____. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teia**, v. 11, n. 22, p. 1-24, maio/agosto, 2010.

MATTOS, Wilson Roberto de. **Educação e Diferenças Etnicorraciais**: perspectivas de interpretação e caminhos de superação das desigualdades. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010. Anais...Brasília: CONAE, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10 ed. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1992.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

_____. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa.; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC/SEB, 2006.

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

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Lei 10.639/03: depoimento**. [São Paulo, fevereiro 2005] Entrevistador: Fábio de Castro. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/viewFile/11516/13284>. Acesso: 13 ago. 2017.

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

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

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

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

PACHECO, José A. **Educação e Sociedade**, n.73, 2000.

_____. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PONTES, Cassandra Marina da Silveira. **Política curricular, enunciação da diferença e demandas raciais: analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2009. Dissertação. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PORTELA, Tânia Pedrina. **Relações Raciais e Políticas Educacionais em São Paulo, possibilidades e impasses no artigo 26 A da LDB: Ações e visões das gestoras do núcleo de Educação Étnico racial da SME**. 2014. Dissertação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

PORTO, Alexandre José Vidal; SABÓIA, Gilberto Vergne. **A Conferência mundial de Durban e o Brasil**. Direitos Humanos. Atualização do debate, 2002. Disponível em:< <http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/DH-Portugues03.pdf>> Acesso em 10 abr. de 2016.

ROSA, Barbara da Silva. **Influência dos fóruns de educação e diversidade étnico-racial na implementação da política de promoção da igualdade racial**. 2012. Dissertação. Universidade de Brasília. Brasília 2012.

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

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____._____. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Cristiane Vilas Bôas. **Sentidos atribuídos a categorias do campo das relações étnico-raciais no âmbito de currículos e práticas**. 2015. Dissertação. Universidade Estadual da Bahia. Vitória da Conquista, 2015.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **Ciclo de política curricular do estado do Pará (2008-2012):A enunciação discursiva sobre relações “raciais”** . 2014. 272 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro In: BRASIL. **Educação anti-racista**: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília-DF, 2003. SECAD, 2006.

SANTOS. Tainara Jovino dos. **Educação e relações étnico-raciais: avanços e recuos numa prática pedagógica anti-racista no município de Goiânia**. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SARAMAGO, José. In: **Bravo!** Entrevista. São Paulo: Editora D'Avila, 2002.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 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.

_____. **As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes**. 2001. Tese. Universidade Federal da Bahia- Educação, 2001.

SILVA, Estácio Moreira da. **A implementação do currículo integrado no curso técnico em agropecuária: o caso Guanambi**. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação Faculdade de Educação da Universidade Nacional de Brasília. Brasília: UnB, 2009.

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

_____. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais. **Educação**. Porto Alegre, V. 63, nº 03, Set-Dez de 2007, p. 489-506. Disponível em:< http://www.ufrgs.edu/edu_realidade>. Acesso em: Jun/2017.

_____. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, A; GOMES, N.L. (Orgs) **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

_____. Escola e Discriminações: negros, índios, cultura erudita. In: SOARES, L. (Et.al.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

_____; GOMES, Nilma Lino; **Experiências étnico-culturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

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

SILVA, Tomaz. Tadeu. **O currículo como fetiche**. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVEIRA, Marta Iris Camargo Messias. **O movimento social negro: da contestação as políticas de ações afirmativas e a implicação para aplicação da lei federal 10.639/03- O caso da rede Municipal de Santa Maria – RS**. 2009. Tese. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SOBRAL, Francisco José Monteiro. **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.

SOUZA, Janyne Barbosa de. **Entre o discurso oficial e o discurso pedagógico: desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, Bahia, no processo de implantação da Lei 10.639/03.** Mestrado (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), Vitória da Conquista – BA, 2015

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

VASCONCELOS. Rinaldo Farias de. **Estudo da História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena: limites e possibilidades de implementação no contexto do ensino Técnico em Agropecuária no Campus Barreiros – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.** 2011. Dissertação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011

ANEXOS**ANEXO I****CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO
RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. (*)**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o

tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º 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.

§ 1º 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 à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos

afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para

situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra
Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO II**PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
CASA CIVIL
SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS**

LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Mensagem de veto

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

§ 3º (VETADO)" "Art. 79-A. (VETADO)

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

ANEXO III

Plano de Desenvolvimento Institucional – Identidade e Gestão para a construção da excelência! 2015 – 2019. Disponível em:

<http://www.ifbaiano.edu.br/reitoria/index.php/pdi-2015-2019/>

ANEXO VI

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO A Construção Coletiva da Identidade do Campus Guanambi. Disponível em:

<http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/guanambi/files/2016/05/PPP-Campus-Guanambi.pdf>

APÊNDICE I

Roteiro de entrevista semiestruturada realizada em janeiro de 2016.

1-Você conhece as políticas curriculares para educação das relações raciais (Lei 10.639/03, Diretrizes curriculares para educação das relações étnico raciais, orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais?)

2- Como você tomou conhecimento destes documentos curriculares?

a. O que a escola fez e/ou está fazendo para divulgar esses documentos?

b. Houve alguma discussão específica sobre a importância desses documentos na escola?

c. Após o conhecimento das políticas curriculares para educação das relações raciais houve alguma ação por parte dos professores/as de Arte, Língua Portuguesa e História?

d. Se sim, quais e quando estas ações acontecem ou aconteceram?

3- Como você trabalha para atender o que propõe a legislação(Lei 10.639/04) em sua disciplina?

4- Como você vê a relação da sua disciplina com o que propõe as Diretrizes curriculares para educação das relações étnico raciais?

5- Que mudanças esses documentos trouxeram para a sua prática pedagógica e para o currículo da sua disciplina?

6- Você acha que é necessário trabalhar educação para as relações raciais no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio? Explique?

7- Quais as repercussões e/ou transformações na sua prática pedagógica após conhecimento das políticas curriculares para as relações raciais?

8 - Quais as maiores dificuldades enfrentadas para trabalhar a educação racial no curso técnico em agropecuária?

9- Quais as experiências positivas?