



GT12 – Currículo – Pôster 703

POLÍTICA DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS: EM BUSCA DO SIGNIFICADO DE UMA EDUCAÇÃO PLURAL

João Paulo Lopes dos Santos – UESB/CAPES

Etelvina de Queiroz Santos – UESB

Núbia Regina Moreira - UESB

Resumo

Este estudo discute as tensões em torno do significado de uma educação plural forjada a partir da Lei 10.639/03. Para tal análise, nos valeremos das contribuições de ciclo de políticas de Stephen Ball (2001), da recontextualização de Bernstein (1996), dos documentos oficiais e da tradução da política nas práticas dos professores e no impacto delas sobre os alunos. O objetivo é perceber os significados sobre a educação plural revestida sobre signo de educação étnico-racial mobilizada nos documentos oficiais e no contexto das práticas. A abordagem qualitativa da pesquisa foi ancorada num campo empírico estruturado a partir do uso de entrevista com professores, grupo focal com alunos (as), e a análise dos documentos oficiais. Mediante a exploração dos dados, foi observado que as políticas de currículo para a educação plural mobilizam significados sobre a educação étnico-racial assentado no discurso da integração, ao tempo em que, na escolar os discursos de resistência e ressignificação são traduções singulares da política. Assim, fica patente que para a efetivação destas políticas nas escolas é necessária uma tripla consonância dos objetivos que se pretende entre os agentes envolvidos no ciclo da política.

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

INTRODUÇÃO

Considerando as atuais discussões sobre as questões raciais, o presente trabalho traz um debate sobre a importância das políticas de currículo para a aquilo que estamos denominando de educação plural, revestido como Educação das Relações Raciais, alicerçado no campo empírico dos documentos oficiais e na percepção dos sujeitos que compõem o campo empírico da prática.

Para tanto, este artigo tem como objetivo compreender as tensões entre os agentes e suas posições manifestado no campo da produção da política. Sendo assim, eles

são apresentados por meio documentos oficiais, representando o Estado e seus especialistas e o contexto da prática pedagógica. Estamos aqui nos valendo nas perspectivas do ciclo de políticas de Stephen Ball (2001) e do conceito de recontextualização apresentado por Basil Bernstein (1996).

Como procedimento metodológico fizemos uso da técnica de entrevista com professores de Língua Portuguesa do Instituto Federal Baiano – IF BAIANO, *campus* Guanambi-Ba, e grupo focal com alunos (as) dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais e Filosofia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Por fim, as análises nos mostram as tensões discursivas existentes na produção de significados formulados tanto no campo recontextualizador oficial quanto no contexto da prática. Estas tensões refletem a produção dos agentes que ocupam diferentes posições no ciclo de formulação das políticas. Estamos, então, diante de discursos que pretendem construir significados acerca da efetivação de uma educação plural manifesta nos textos sobre o signo de uma educação étnico-racial.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na última década, as reivindicações de movimentos e grupos étnicos pelo reconhecimento de suas culturas nas mais diversas esferas do corpo social, fizeram com que o governo abrisse caminhos em seus departamentos para que integrantes desses movimentos adentrassem e fizessem valer os seus direitos de igualdade ante uma sociedade caracteristicamente etnocêntrica.

O Movimento Negro, neste cenário, foi fundamental na luta para articular, pensar, defender, formular e implementar uma política curricular que atendesse aos interesses da população negra. Assim, Ball vai dizer que “a maior parte das políticas é [...] produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática” (BALL, 2001, p. 102).

Nesta perspectiva, 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). O objetivo da referida Lei está ancorada na construção de estratégias educacionais voltadas para uma pedagogia antirracista, promotora da igualdade racial em todos os níveis e modalidades.

Tendo em vista que o objeto deste estudo é a manifestação das políticas curriculares nas práticas pedagógicas, é pertinente analisar como as políticas curriculares para Educação das Relações Raciais são pensadas, inseridas e recontextualizadas na prática pedagógica, com base na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball. Para este autor, “a maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência [...]” (BALL, 2001, p. 102).

Assim, o primeiro movimento acontece no contexto de influência “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (BALL, 2009, p. 20). Em se tratando das políticas curriculares para Educação das Relações Raciais, o movimento negro mostra a sua força neste primeiro contexto.

Com referência ao pensamento de Bernstein, sua teoria fornece elementos que ajudam a pensar como as instituições de ensino constroem, regulam e recontextualizam o conhecimento oficial, e como este se materializa no currículo por meio de práticas pedagógicas. Bernstein (1996, p. 234) ressalta que “[...] a comunicação pedagógica é o condutor de relações de classe; o condutor de relações de gênero; o condutor de relações religiosas, de relações regionais”. Podemos inferir que seja também, condutor das relações raciais. “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. (BERNSTEIN,1996, p.259).

O discurso, portanto, é um poderoso instrumento capaz de deslocar e realocar o texto original. Neste sentido, os discursos produzidos pelos movimentos negros ao longo dos séculos possibilitaram a produção da política transformada em práticas pelos discursos produzidos em torno da legislação.

Em contrapartida, a falta de formação e pouca informação dos profissionais da educação, possivelmente contribuem para a precarização destes discursos. Assim como é corroborado na fala de uma professora quando inquirida sobre o conhecimento que ela possui acerca das políticas curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais:

Muito pouco. O conhecimento que tenho sobre as políticas educacionais que tratam das relações raciais é restrito e superficial. A escola pouco contribuiu para essa formação e para que atuássemos em sala de aula direcionando os conteúdos às diretrizes que embasam a Lei 10.639. (fala da professora pesquisada, 2017).

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

A efetivação da legislação para a Educação das Relações Étnico-Raciais na escola, para além da diminuição das desigualdades raciais e do racismo, poderia evitar situações que marcam profundamente os educandos. Assim como pode ser percebido na fala de uma das alunas:

[...] eu fui *pra 2ª* com uma professora chamada Ana Leda... essa professora, me marcou profundamente assim, todo o restante da minha vida até hoje,... ela desacreditava muito em mim assim *né!?!... é... ela era mulher negra... ela reproduziu o racismo na verdade né!?!... então tinha as preferidas da sala, e aí... eu me senti impactada... Ela não acreditava em mim... eu era burra, ela me chamava de burra... eu acredito que tem prejudicado um pouco... (fala da aluna pesquisada, 2017).*

Neste caso a professora necessita das regras de reconhecimento; conhecer as determinações curriculares sobre as relações raciais a tornará capaz de reconhecer o contexto. Portanto, a produção textual depende da posse da orientação de codificação específica para o contexto (BERNSTEIN, 1996).

A política de currículo para a igualdade racial converte-se, portanto, em uma luta política que busca reconhecer os significados culturais, não só do povo negro, mas também do povo indígena. Esses significados dizem respeito ao “que vem a ser a sociedade, justiça social, emancipação, transformação social” (LOPES, 2011, p. 253). É preciso ressaltar também, que é fundamental considerar as necessidades daqueles que se valem do processo educativo. Esta reflexão se baseia na explicação de que “as necessidades do aluno, tanto do ponto de vista do seu desenvolvimento como de sua relação com a sociedade, passam a ser pontos de referência na configuração dos projetos educativos” (SACRISTÁN, 2000, p. 42).

Retratar as diversas culturas no currículo é recontextualizar na sala de aula um cenário real no qual vive todo um coletivo. É preciso atentar para o conhecimento como conhecimento, indagando sua limitação a um mecanismo de formação, de conscientização e progresso do sujeito ou a maior humanização do indivíduo (LOPES,

2011). Para corroborar essa reflexão, Sacristán (2000) diz que, “o currículo vem a ser, nesta perspectiva, um mapa representativo da cultura” (SACRISTÁN, 2000, p. 58).

TECENDO CONSIDERAÇÕES

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

Destarte, percebe-se que há uma tensão e resignificação entre o que o conjunto das políticas curriculares preconiza e o que, de fato, é formulado e traduzido no contexto da prática no ambiente escolar. Isso pode ser corroborado na fala da professora pesquisada quando menciona a pouca informação que possui sobre a Lei 10.639/03, por exemplo. Ou no relato da aluna quando acessa, através de suas lembranças, a experiência de violência simbólica e preconceito que sofreu por parte de colegas e da professora, inculcando, conseqüentemente, marcas profundas, não só na vida dela, mas no seu processo de escolarização.

Para além das transformações mediadas pelas demandas de grupos sociais, o currículo apresentado é uma conjunção de discursos mobilizados entre os agentes envolvidos na rede de produção da política, implementação e execução no contexto da prática, que também é produtora de novos sentidos e “verdades” sobre a política curricular para uma educação plural.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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