

## UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO A RESPEITO DA CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA

Allison Dias <sup>37</sup>

Felipe Tissot <sup>38</sup>

Heverton Moraes <sup>39</sup>

Nilis Santiago <sup>40</sup>

Adriana Franzoi Wagner <sup>41</sup>

### RESUMO

Este artigo teve por objetivo apresentar a trajetória da construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, por meio da verificação do parecer do Conselho Nacional de Educação e da Lei 10.639/2003, que obriga o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Utilizou-se de referências teóricas metodológicas qualitativas, autores específicos das áreas das relações étnico-raciais e educação, também como Bourdieu, para compreender a noção de campo na disputa de temáticas no currículo das instituições educacionais.

Palavras-chave: Currículo. Relações étnico-raciais. Educação. Bourdieu.

### ABSTRACT

This article aimed to show the trajectory of the construction of the National Curricular Guidelines for the education of ethnic-racial relations, by means of checking the opinion of the National Council of Education and the Law 10.639/2003, whi-

37 Graduando do curso de Administração da Faculdade Dom Bosco.

38 Graduando do curso de Administração da Faculdade Dom Bosco.

39 Graduando do curso de Administração da Faculdade Dom Bosco.

40 Graduando do curso de Administração da Faculdade Dom Bosco.

41 Coordenadora de Curso da Faculdade Dom Bosco.

Email institucional: [adrianawagner@dombosco.sebsa.com.br](mailto:adrianawagner@dombosco.sebsa.com.br)

ch requires the teaching of history and African culture and Afro-Brasileira. It was used for theoretical references qualitative methodological, authors are specific areas of the ethnic-racial relations and education, as well as Bourdieu, to understand the concept of field in dispute of themes in the curriculum of educational institutions.

Keywords: Curriculum. Ethnic-racial relations. Education. Bourdieu.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo se insere nas pesquisas sobre relações étnico raciais no Brasil, focadas na educação<sup>42</sup>. Desta forma, pretende-se com o artigo, apresentar um breve histórico acerca da trajetória da implementação e aprovação pelo Ministério da Educação (MEC) sobre as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” (2004) situadas por meio da formalização do parecer indicado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 6/ 2002 a partir da alteração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) com a regulamentação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira alterada para Lei 14.645/2011 para a inserção das temáticas indígenas.

As discussões acerca da implementação das temáticas raciais e indígenas no currículo da educação básica e superior tem início na década de 90, começando a fazer presente nas normatizações estabelecidas pelo MEC tendo como objetivo regularizar o exercício das temáticas no ensino fundamental, médio e superior (ABREU, MATTOS, 2008). A importância deste estudo se torna relevante na conjuntura atual, entendendo as temáticas no currículo escolar como objeto de disputa de interesses de diferentes grupos sociais, dada pela significativa representação e valorização do ambiente escolar. Por isso, neste sentido enfatizar as questões das relações étnico-raciais no Brasil se faz necessária na compreensão do contexto formulado dessas políticas públicas de inserção racial no currículo escolar.

Partindo deste pressuposto, as reflexões apresentadas neste texto têm por intenção explorar os fatores históricos – políticos - sociais que influenciaram a inclusão das temáticas étnico raciais e indígenas na educação básica. Para tanto, entende-se que é necessário analisar a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/

42 “Um espaço sociocultural e institucional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e cultura” (PCN’s, 2010)

CP 3/2004, aprovado em 100/3/2004) e nas bibliografias de sociologia e educação, direcionando a discussão principal sobre: políticas públicas educacionais e educação para as relações étnico raciais no Brasil. Neste sentido destacou-se questões relacionadas à construção das temáticas focalizadas na população negra, por motivos de recorte teórico e abrangência na luta pelo reconhecimento e pela valorização dos conteúdos relacionados as questões raciais.

Em função disso, procurou-se aproximar duas ordens de problemáticas que dizem respeito às relações raciais no Brasil e a promoção de políticas de inclusão das temáticas raciais na educação básica. No primeiro momento, apresentou-se um rápido histórico a respeito das políticas públicas educacionais de inclusão de conteúdos escolares que agregam e valorizam a história e o reconhecimento de povos africanos e seus descendentes. Num segundo momento, as reflexões buscam estabelecer uma breve trajetória a respeito da conjuntura da formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais.

## **2 PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS, INCLUSÃO RACIAL E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

O Brasil se apresenta como sendo um país de grande diversidade étnico-racial no mundo. Contém na sua população significativa presença de descendentes de africanos dispersos na chamada diáspora africana. De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBGE) de 2010 o país conta com um pouco mais de 190 milhões de habitantes. Desses, 91 milhões de brasileiros(as) se autotransferem como sendo brancos (47,7%); 15 milhões, como pretos (7,6%); 82 milhões, como pardos (43,1%); 2 milhões, como amarelos (1,09%), e 817 mil indígenas (0,44%).

Assim como os diversos órgãos de pesquisas oficiais como o próprio IBGE, Programada das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA passou-se ao longo deste estudo, a considerar a soma das categorias “preto” e “pardo” como perfazendo o grupo negro na sociedade brasileira. Porém, o uso do termo “negro” para substituir a soma de “pretos” e “pardos”, terminologia, usualmente utilizada pelos segmentos intelectuais e reconhecida pelos chamados Movimentos Negros que, ao longo da história, agregou diferentes significados:

**Usado pelos europeus, primeiro, para designar pessoas e povos de cor mais escura, “negro” tornou-se, depois, designação de pessoas e povos de status social ou constituição biológica inferior, escravos ou povos submissos; para, num terceiro momento, servir de autodesignação desses mesmos povos em seus movimentos de libertação colonial e de recuperação de auto-estima (GUIMARÃES, 2008, p. 30).**

Segundo Nilma Lino Gomes (2011), “a possibilidade de agregar essas duas categorias não se trata de uma escolha política. Existem dados concretos da realidade brasileira, para além das dimensões subjetivas e identitárias permitindo esse tipo de interpretação. A análise da relação entre nível de escolaridade e raça é aquela que mais nos ajuda a refletir sobre essa situação” (2011, p. 110).

No mesmo sentido, a categoria “raça”, expressa neste estudo, assim como outras análises das relações raciais no Brasil e fora dele, sempre será utilizada no sentido social e não biológico (genético) (GUIMARÃES, 2004). Ou seja, a categoria se refere à construção social, sendo tratado como um conceito sociológico, referente ao campo da cultura e das identidades (SILVA, 2010). Neste sentido “raça” é entendida “como uma construção social referida ao significado conferido pelas pessoas aos atributos físicos como demarcadores dos indivíduos e grupos do mundo social” (QUEIROZ, 2004, apud SILVA, 2010, p. 68) e não no sentido biológico e genético, em resumo, “raça” diz respeito à identidade e não a genética (GUIMARÃES, 2003):

**A distribuição dos níveis de escolaridade, de acordo com a cor dos brasileiros, demonstra, inicialmente, que, no campo da educação, não existem diferenças significativas entre ‘pardos’ e ‘pretos’ que justifiquem o tratamento analítico desagregado nessas duas classificações. [...] o universo do conjunto total da população negra representa, na dimensão educacional, de forma adequada, os respectivos universos particulares das populações parda e preta (HENRIQUES, 2002, p. 35 apud GOMES, 2011).**

Dessa forma, ao considerar a soma de pretos e pardos como o grupo negro que compõe a sociedade brasileira, partiu-se da assertiva de que haveria no Brasil, portanto, pelo menos 96 milhões de pessoas negras, representando 50,7% da população brasileira que apresenta descendência africana, e que se expressa na cultura e na cons-

trução da identidade. Estes dados colocam o Brasil como o país não africano com a maior população negra do mundo (CAVALLEIRO, 1998).

Diversos indicadores sociais (PNUD, 2005; IBGE, 2010) revelam que a maioria dos indivíduos negros está na base da pirâmide social, sobrevivendo a condições desfavoráveis de oportunidades de ascensão social, moradia, trabalho, escolarização, saúde entre outras questões vividas em comparação com os não negros (CAVALLEIRO, 1998; PAIXÃO, 2008).

Contudo, segundo IBGE (2013), com relação à educação superior, o percentual de autodeclarados pretos e pardos subiu, principalmente, em função das formas de acesso à universidade, em função das ações afirmativas. No entanto, os dados revelam que ainda é grande a diferença no acesso ao nível superior: “enquanto cerca de dois terços, ou 62,6% dos estudantes brancos estão nesse nível de ensino em 2009, os dados indicam que há menos de um terço para os outros grupos: 29,2% dos pretos e 31,8% dos pardos” (IBGE, 2013).

Dados referentes às taxas de analfabetismo no Brasil, coletados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2013, também evidenciam disparidades entre os grupos étnico-raciais. Segundo a PNAD (2013), a taxa de analfabetismo entre negros apresenta um percentual de 11,5%, o dobro da taxa dos brancos, que é de 5,2%. Bem como a comparação da média de anos de estudo formal a partir de dados por cor/raça, é possível observar uma significativa diferença. A população branca com média de 8,8 anos de estudo, enquanto para a população negra é de 7,2 anos.

Com relação aos prejuízos educacionais, econômicos, sociais e culturais da população negra, Cavalleiro (1998) ressalta que “a atual posição de inferioridade socioeconômica do negro não deve ser relacionada unicamente à sua condição no momento da abolição da escravidão”, mas as desigualdades produzidas pela doutrina do racismo<sup>43</sup>.

A evidência das desigualdades étnico raciais no Brasil foi também enfatizada por Siss (2003), entendendo que as diferenças raciais não são compreendidas na contemporaneidade como riqueza e diversidade, mas percebidas como indicadores de inferioridade e desigualdade,

43 “Ideia de que as desigualdades entre os seres humanos estão fundadas na diferença biológica, na natureza e na constituição do ser humano. A igualdade política e legal seria, portanto a negação artificial e superficial da natureza das coisas e dos seres” (GUIMARÃES, 2004, p.11).

**Se é verdade que o racismo legalmente instituído já não existe em nenhum país nesse início de século, podemos constatar também, como realidade objetiva, que no Brasil a categoria raça ou cor, compreendida como atributo socialmente elaborado, constitui-se em princípio classificatório que está na base da persistência das desigualdades entre os segmentos populacionais branco e afro-brasileiro (SISS, 2003, p.15).**

Ao compreender as desigualdades produzidas pelo racismo entende-se que as discussões sobre relações étnico raciais no Brasil se fazem necessárias para a promoção de uma educação, de fato, igualitária, comprometida com o futuro (GOMES, 2011). E o reconhecimento do Estado brasileiro a despeito da vulnerabilidade social da população negra se deu em âmbito internacional na III Reunião Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, na África do Sul em agosto de 2001<sup>44</sup>.

Naquela ocasião, o governo brasileiro reconheceu internacionalmente a existência de discriminação racial e desigualdade racial no Brasil, que tem afetado, sobretudo a população negra (pretos e pardos). O debate em torno do evento e as pautas apresentadas do Documento Oficial Brasileiro para a III Reunião envolvendo grupos governamentais, não governamentais e movimentos sociais dispostos a discutir e analisar as dinâmicas das relações raciais do Brasil bem como estratégias de superação das desigualdades e elaboração de propostas para a conferência. E também o momento marcou a afirmação por parte da Organização das Nações Unidas (ONU) “da escravização de seres humanos negros e suas consequências como crime contra a humanidade, o que fortalece a luta desses povos por reparação humanitária” (CAVALLEIRO, 2006, p. 20).

Cavalleiro (2006) ressalta que a “Declaração de Durban” reafirma e reconhece a responsabilidade histórica “pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos”, uma vez que:

**O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria**

<sup>44</sup> O governo federal estabeleceu um Comitê Nacional, composto prioritariamente por representantes de órgãos do governo e da sociedade civil organizada. Também, entidades dos movimentos negro, indígena, de mulheres, de homossexuais, de defesa da liberdade religiosa mobilizaram-se intensamente nesse diálogo. Com o término da Conferência, diante da Declaração e do Programa de Ação, estabelecidos em Durban, exige-se da sociedade civil o monitoramento para que os resultados sejam respeitados e as medidas reparatórias sejam implementadas (BRASIL, 2001).

**impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou (BRASIL, 2001 apud CAVALLEIRO, 2006, p. 20).**

Reconhecida oficialmente a existência do racismo<sup>45</sup> e da discriminação racial<sup>46</sup> em nossa sociedade (CAVALLEIRO, 2006), o governo brasileiro necessitou de se posicionar diante das pressões internacionais. Neste sentido, foram elaboradas medidas voltadas para educação (CAVALLEIRO, 2006, p. 21):

- Igual acesso à educação para todos e todas na lei e na prática.
- Adoção e implementação de leis que proíbam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis de educação, tanto formal quanto informal.
- Medidas necessárias para eliminar os obstáculos que limitam o acesso de crianças à educação.
- Recursos para eliminar, onde existam, desigualdades nos rendimentos educacionais para jovens e crianças.
- Apoio aos esforços que assegurem ambiente escolar seguro, livre da violência e de assédio motivados por racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.
- Estabelecimento de programas de assistência financeira desenhados para capacitar todos os estudantes, independentemente de raça, cor, descendência, origem étnica ou nacional a frequentarem instituições educacionais de ensino superior.

45 De acordo com Silva (2012, p.13), “O racismo é uma doutrina que defende a superioridade de certas raças e/ou grupos étnicos. É também o ato do indivíduo adepto da teoria racista. Modo hierárquico de classificação dos seres humanos que os distingue com base nas propriedades físicas. Segundo a psicologia, o racismo é capaz de gerar patologias nas pessoas discriminadas tais como depressão, perda de auto-estima e sentimento de inferioridade. No processo escolar, as sequelas do racismo manifestam-se na evasão do aluno discriminado, em seu atraso escolar manifesta e na “dificuldade” de aprendizagem”

46 Conforme Silva, (2012, p. 10) “o conceito de discriminação está vinculado aos processos de distinções existentes entre os indivíduos, isto é, entre um ser e outro. A discriminação se estabelece pela diferença, seja esta de ordem social, étnico-racial, religiosa, cultural, econômica, política, linguística ou fenotípica. É com base nessa diferença que um sujeito discrimina o outro, na medida em que este outro não participa do seu grupo próximo ou, ainda, não tem qualquer vínculo identitário. Desse modo, todos discriminam todos, posto que a nossa existência é marcada pela distinção, pela diferenciação entre os seres vivos (fauna e flora). Contudo, a discriminação tornou-se ao longo do tempo um processo de distinção que estabelece um prejuízo e um favorecimento entre o um e o outro. Discriminar, no sentido de diferenciar, é um ato inerente ao ser humano. O conceito só se torna um grave problema quando a diferenciação faz-se sob a ideia de hierarquia entre os grupos sociais (ORIENTAÇÕES CURRICULARES Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial - texto adaptado)”.

Tendo em vista os desdobramentos da educação brasileira ocupando um lugar fundamental nos processos de construção e de implementação de cidadania plena dos diferentes grupos raciais ou étnicos brasileiros, Siss (2003) afirma:

**Em períodos anteriores e ainda hoje, a ela têm sido atribuídos lugares de relevância quando a questão educacional se vincula aos processos de conquista, promoção e manutenção de emprego, bem como de diferenciação de renda e da cidadania plena (SISS, 2003, p.13).**

Compreender o binômio educação e cidadania nos permite identificar a “educação como um dos principais e mais poderosos mecanismos de estratificação social, exercendo papel fundamental nos processos de mobilidade vertical ascendente” (SISS, 2003, p.13).

**Essa situação de violação de direitos legalmente expressos na Constituição nacional, de desigualdade de realização, de discriminação negativa com base na raça, cor ou etnia de uma maioria significativa da população brasileira, vem sendo produzida e reproduzida continuamente, tendo o racismo seu mecanismo de sustentação e na educação escolarizada ou não, um dos principais loci para sua atualização (SISS, 2003, p.16).**

Ao relacionar educação com o conceito cidadania, como sendo “um mecanismo privilegiado de estratificação social, alocando os membros dessa sociedade em uma escala hierárquica, que tem por base o princípio de titularidade ou não de direitos” (SISS, 2003, p. 66), no que diz respeito à população negra ao longo da história do Brasil passando pelo período da escravização dos africanos e seus descendentes, os quais eram considerados objetos de compra e venda e sequer possuíam o estatuto de pessoa, e mesmo depois da abolição (1888), quando foi conferido o estatuto jurídico de cidadania passiva, com direitos civis, políticos e sociais não conferidos em sua plenitude (SISS, 2003, p. 67), é preciso reconhecer a dificuldade de integração dessa população no modelo republicano.

A educação, além disso, passa a ser um direito social, previsto da Constituição Brasileira (1988):

**Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da**

**peessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.**

Compreendida com um elemento essencial de mecanismo de transformação social em busca da superação de desigualdades, como expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a educação escolar corresponde a um espaço sociocultural e institucional responsável pelo trato pedagógico de conhecimento e de cultura (CAVALLEIRO, 2005). Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica a “educação escolar é um alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso a direitos sociais, econômicos, civis e político” (BRASIL, 2013, p. 04).

Apesar de documentos oficiais e pesquisas apresentarem perspectivas aparentemente otimistas, nas quais se dedica à educação e à instituição escolar um papel central na solução de problemas atribuídos às vulnerabilidades sociais, econômicas, bem como à atenuação de privilégios e autoritarismos advindos das estruturas fundadoras da nossa sociedade na construção da igualdade, justiça e democracia, Nogueira (2002) demonstra que:

**Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais (NOGUEIRA, 2002, p.16).**

Expectativas com relação à educação ainda permanecem no senso comum por grande parte da população. No entanto, Pierre Bourdieu na década de 60 apresentou um novo modelo de interpretação da instituição escolar e da educação, a partir de “anomalias” verificadas por pesquisas anteriores acerca do caráter funcionalista e igualitário proposto pela instituição. Nogueira (2002) enfatiza que a mudança no entendimento a respeito da educação foi se alterando ao se verificar que não dependia de dons individuais para a obtenção de sucesso escolar, mas dá origem social do aluno (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros) e também aos efeitos da massificação do ensino nos anos 60. Nesse sentido, o autor cita o exemplo francês:

**Assim, deve-se considerar o progressivo sentimento de frustração dos estudantes, particularmente os franceses, com o caráter autoritário e elitista do sistema educacional e com o baixo retorno social e econômico auferido pelos certificados escolares no mercado de trabalho. Os anos 60 marcam a chegada ao ensino secundário e à universidade da primeira geração beneficiada pela forte expansão do sistema educacional no pós-guerra. Essa geração, arremetida em setores mais amplos do que os das tradicionais elites escolarizadas, vê – em parte, pela desvalorização dos títulos escolares que acompanhou a massificação do ensino – frustradas suas expectativas de mobilidade social através da escola. A decepção dessa “geração enganada”, como diz Bourdieu, alimentou uma crítica feroz ao sistema educacional e contribuiu para a eclosão do amplo movimento de contestação social de 1968 (NOGUEIRA, 2002, p.17).**

Onde se via liberdade, igualdade de oportunidade, justiça social, mérito, Bourdieu (2002) entendia como “reprodução e legitimação das desigualdades sociais”:

**É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fato de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2002, p. 41).**

A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantém e se legitimam os privilégios sociais. Trata-se, portanto, de uma inversão total de perspectiva (NOGUEIRA, 2002, p.17).

Retomando ao fenômeno da desigualdade e as desvantagens educacionais da população negra, o subsídio teórico aqui é utilizado a partir da noção de campo de Pierre Bourdieu, apropriada para pensar nas mobilizações da temática da educação para as relações étnico-raciais. “A noção de campo permite situar a luta pelo controle da produção simbólica dos bens culturais, por meio da tensão entre os movimentos heréticos e posições dominantes” (SILVA, 2010, p. 15) e na educação o campo é refletido “como um campo de forças e de lutas entre agentes sociais que conservam

ou transformam o referido campo” (SILVA, 2010, p. 15).

Segundo Silva (2010) Bourdieu designa o microcosmo como um espaço autônomo com leis próprias, mas que também está submetido às leis sociais do macrocosmo, espaço no qual os campos se relacionam e possuem relativa autonomia entre si e mundo social no qual estão inseridos (2010, p. 28), assim como a educação e os temas que são dispostos no currículo escolar, constitui-se como um campo, simbolizando um mundo social. Para Bourdieu, a noção de campo não está exclusivamente constituída como um campo economicamente estrategicamente pensado para o acúmulo de bens e capitais. Um campo social é, portanto, um mercado de bens simbólicos, mas igualmente, um campo de forças e de lutas (SOBRINHO, s.d, p. 194) e “no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura” (BOURDIEU, 2007, p. 50 apud SOBRINHO, s.d.). Um mundo com leis sociais no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem educação, ciência, arte, entre outras realidades, inclusive dinâmicas de disputas de interesses determinando seus objetivos.

Por essa razão, entende-se que o campo educacional se torna e se tornou durante a história um objeto de disputas e interesses, ou seja, de saberes, produções, currículo, pesquisas e metodologias tendo reconhecimento e legitimidade dentro das instituições estatais e escolares. E, pensando neste modelo de conhecimento é que os movimentos sociais, tais como o Movimento Social Negro e o Movimento de Mulheres, por exemplo, vem juntando esforços para que contemplem dentro do campo educacional a educação para as relações étnico-raciais, luta empreendida ao longo do século XX, vindo a ser lei de fato somente em 2003. Segundo Gomes (2011):

**Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros (GOMES, 2011, p. 112).**

Gomes (2011) enfatiza a necessidade de inserção da temática racial nos currículos educacionais, nos livros didáticos e nas instituições de ensino da rede pública e privada. A partir de campanhas e intensas reivindicações empreendidas pelo Movimento Social Negro no campo educacional, o Estado brasileiro formulou projetos e políticas públicas que pudessem promover a educação para as relações

étnico-raciais, de maneira eficaz e significativa, uma vez que pedagogias universais não contemplam de fato a diversidade, pois segundo Gomes (2011), em certos momentos, “as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças” (GOMES, 2001, p. 86).

**Ao colocar a diversidade étnico-racial e o direito à educação no campo da equidade, o Movimento Negro indaga a implementação das políticas públicas de caráter universalista e traz o debate sobre a dimensão ética da aplicação dessas políticas, a urgência de programas voltados para a efetivação da justiça social e a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem a efetiva superação das desigualdades étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego aos coletivos historicamente marcados pela exclusão e pela discriminação (GOMES, 2011, p.115).**

Dentre os resultados das pressões dos movimentos sociais, foi alterada a Lei nº 9.394/96 por meio da inserção dos artigos 26-A e 79-B, referidos na Lei nº 10.639/2003<sup>47</sup>, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas no currículo oficial da Educação Básica e inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (CAVALLEIRO, 2006). Ainda segundo Cavaleiro (2006), diante da publicação da Lei nº 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e professoras e supervisionar o cumprimento das Diretrizes (2006, p. 21).

Sendo assim, as Diretrizes localizam-se no campo das políticas de reparações, de reconhecimento e valorização da população negra e o principal objetivo desta política pública é o de promover mudanças nos paradigmas educacionais. No sentido, de contribuir com essas mudanças, o MEC em 2006 publicou as “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico Raciais”, as quais têm o cará-

<sup>47</sup> Essa lei foi alterada pela Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, passando a incorporar também a história e a cultura dos povos indígenas.

ter de oportunizar temas, discussões e leituras indispensáveis para complementar a formação continuada de professores de diferentes áreas do saber. Em 2008 a Lei foi modificada, sendo acrescida a obrigatoriedade da história Indígena no Brasil – Lei nº 11.645/08. “Tais ações podem ser compreendidas no campo das políticas educacionais como respostas do Estado às reivindicações políticas do Movimento Negro” (GOMES, 2015, p. 115), sendo que atualmente as demandas e pautas se concentram na efetivação, de fato, desses programas e práticas educacionais.

No entanto, segundo Gomes (2011) a eclosão desse processo de elaboração de leis e diretrizes não significou o enraizamento na prática da educação básica, no ensino superior e nos processos de formação de professores, ou seja, as normativas legais entraram em choque com “as práticas e com o imaginário racial presente na estrutura de funcionamento da educação brasileira tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais” (GOMES, 2011, p.116).

Portanto, ao compreender as desigualdades em um contexto atual, a partir do entendimento do exercício da cidadania por meio da educação, partiu-se do princípio do protagonismo dos agentes atuantes neste campo. Entendeu-se que o exercício de compreensão da necessidade de implementação dessas políticas de reparação e valorização da população negra, perpassa a condição de contribuir com a representação que os (as) estudantes, negros e não negros tem a respeito de expectativas de futuro com relação aos meios acadêmicos e ao mercado de trabalho, ou seja, o conhecimento histórico e social da população negra por intermédio de aulas que conduzam os(as) estudantes a uma perspectiva de apreensão da realidade social desse grupo. Pois, ao adentrar no campo das relações étnico- raciais, a questão da presença e representação dos negros no ensino superior, principalmente quando debatido a respeito das ações afirmativas na universidade, tem maior evidência. Uma vez que, admitir a ausência de alunos (as) negros (as) no ensino superior brasileiro implica em discutir temas relacionados ao racismo, preconceito e discriminação racial e suas consequências desastrosas.

Apesar dos esforços governamentais e civis, o grupo negro ainda se encontra em déficit de quantidade dentro das instituições de ensino superior, principalmente nas públicas, acarretando em prejuízos qualitativos na obtenção de recursos econômicos, culturais e simbólicos. Por isso, pensar em questões de acesso dos estudantes da rede pública a universidade implica em discutir a história, a cultura, as relações sociais e a política, a partir de perspectivas que agregam interesses étnicos, tendo como foco a valorização da diversidade. Não obstante, “uma democracia que assumo o direito à diversidade como parte constitutiva dos direitos sociais e assim equacione de forma mais sistemática a diversidade étnico-racial, a igualdade e a

equidade” (GOMES, 2001, p.121).

### 3 METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos escolhidos para esta pesquisa qualitativa teve por intermédio bibliografias específicas relacionadas ao tema proposto, que foi trazer a trajetória da construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e as demais evoluções.

Entende-se por pesquisa qualitativa, pesquisas que tem por interesse a compreensão e interpretação de manifestações humanas e sociais.

“As abordagens qualitativas de pesquisa são mais valorizadas no tratamento dos fenômenos educacionais”, pois a relevância das pesquisas das áreas das ciências humanas não medem esforços para superar paradigmas de resultados científicos em suas análises (TONIZE-REIS, 2010).

Mas o que é pesquisa? Segundo a Tonize-Reis (2010) pesquisa “é uma ação de conhecimento da realidade, um processo de investigação, minucioso e sistemático”, que tem por objetivo conhecer aspectos ligados a realidade natural ou social que ainda não foram conhecidos.

**O mais importante é compreender a pesquisa como um processo de produção de conhecimentos para a compreensão de uma dada realidade, isto é, de conhecimentos que nos auxiliem na interpretação da realidade vivida (TONIZE-REIS, 2010, p. 02).**

E complementa:

**Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (MINAYO, 2002, p. 17 apud TONIZE-REIS, 2010).**

No caso deste artigo, baseou-se em pesquisa bibliográfica, na busca de problematizar referências teóricas publicadas que analisam o objetivo proposto, fornecendo

conhecimento que habilitou a produção deste texto.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tal análise, uma rápida discussão a respeito das formulações e conjunturas históricas sociais e políticas a respeito da implementação de políticas educacionais para relações étnico-raciais no Brasil, em que a inclusão de tais temas contribui para a promoção e valorização dos conteúdos e dos sujeitos negros. E também incorpora momentos de reflexão e sensibilização acerca do racismo, bem como das consequências lamentáveis das discriminações raciais sentidas pela população negra.

A partir de marcos oficiais do reconhecimento das desigualdades e a aprovação de leis que pudessem reparar danos históricos e desvantagens, é que as políticas de ações afirmativas de cunho compensatório surgiram na agenda política educacional no Brasil. Dessa forma, percebe-se ao constatar a presença marcante de sujeitos e instituições dispostas a contribuir com o reconhecimento e a valorização das temáticas raciais. No entanto, números divulgados por agências de pesquisas mostram que a abrangência das discussões e suas consequências nas superações das desigualdades raciais e sociais ainda são ínfimas, mesmo com esforços da sociedade civil e do governo brasileiro.

Assim, diante da necessidade da inclusão das temáticas étnico-raciais compreende-se a importância da investigação a respeito da representação social dos grupos pertencentes à sociedade brasileira no âmbito educacional, em que se pode perceber a grande disputa de território dentro do currículo, agregando valor e significado.

#### REFERÊNCIAS

ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 21, p. 5-20, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. 4 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2002. Org. Maria Alice Nogueira; Afrânio Catani.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 2010.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Relatório do Comitê Nacional para preparação da participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Durban, 31 de agosto a 7 de setembro de 2001.

BRASIL/CNE. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. MEC, SEB, DICEI, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do Lar ao silêncio escolar. São Paulo. 1998.

CAVALLEIRO, Eliane. Valores Civilizatórios, dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. RBPAAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GUIMARÃES, Antonio S. “Preconceito de cor e racismo no Brasil”. Revista de Antropologia. Vol. 47, n. 1. São Paulo: USP, 2004.

GUIMARÃES, Antonio S. Preconceito racial, modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2008.

IBGE. Síntese de Indicadores. Pesquisa Nacional por Amostra e Domicílios. Rio de Janeiro: PNAD, 2013.

IBGE. Síntese de indicadores sociais 2010. Uma análise das condições de vida população brasileira. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio. Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. In. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, Abril/2002.

PAIXÃO, Marcelo; GOMES, Flávio. História das diferenças e das desigualdades: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação. UERJ. Revista: Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Relatório de Desenvolvimento Humano: Racismo, pobreza e Violência. PNUD, 2005.

SILVA, R. Educando pela diferença para a igualdade: professores, identidade profissional e formação contínua. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: USP, 2010.

SISS, Ahyas. Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas. Quartet; Niterói, 2003.

SOBRINHO, M. D. Habitus, Campo Educacional e a construção do ser professor da educação básica. Revistainter-lage 09, UFRN. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/pdf/09es11.pdf>, Acesso em: 10 mar. 2017.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A pesquisa e a produção de conhecimentos: introdução à pesquisa em educação. Curso de pedagogia da Unesp. 2010.