

A lei N° 10.639/2003 na BNCC: incoerências e desafios

LOPES DE SOUZA, Sawana Araújo¹ ,
DOS SANTOS FREIRE, Miriam Espíndula² 

RESUMO

O presente texto objetiva realizar uma análise sobre as relações étnico-raciais a partir da Lei 10.639/2003, a qual estabelece a inserção do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), refletindo sobre os prováveis efeitos, inconsistências e desafios presentes na construção de um currículo nacional que alcance toda a nossa riqueza sócio-cultural. Metodologicamente trata-se de um estudo que se caracteriza por ter uma abordagem qualitativa, documental e as análises foram baseadas no Ciclo de Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP). Com isso, apontamos como resultados que a temática das relações étnico-raciais não está sendo contemplada na BNCC. Portanto, salientamos que a ausência dessa temática na BNCC precisa estar mais presente, tendo em vista que esse documento influencia na política educacional. Além disso, essa invisibilidade representa uma incoerência devido à história do movimento negro que está reivindicando o seu espaço nas políticas educacionais.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais. BNCC. Desafios. Incoerências.

Ethnic-racial relations and the BNCC: inconsistencies and challenges

ABSTRACT

The present work aims to analyze ethnic-racial relations and the National Common Curricular Base (BNCC) from the perspective of inconsistencies and challenges. Methodologically, this is a study that is characterized by having a qualitative, documentary approach and the analysis was based on the Policy Cycle Approach Cycle (PCA). With that, we point out as results that the theme

¹ Universidade Federal da Paraíba. Professora Substituta da UFPB-Campus IV. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE /UFPB). Email: sawana.lopes@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0340467360136728>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3847-7835>.

² Universidade Federal da Paraíba. Doutoranda na Universidade Federal da Paraíba. Email: mira.espindula@see.gov.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0497751015308378>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6506-9901>.

of ethnic-racial relations is not being contemplated in the BNCC. Therefore, we emphasize that the absence of this theme in the BNCC needs to be more present, given that this document influences educational policy. Furthermore, this invisibility represents an inconsistency due to the history of the black movement that is claiming its space in educational policies.

Keywords: Ethnic-Racial Relations. BNCC. Challenges. Inconsistencies.

Las relaciones étnico-raciales y la BNCC: inconsistencias y desafíos

Título em espanhol

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar las relaciones étnico-raciales y la Base Común Curricular Nacional (BNCC) desde la perspectiva de las inconsistencias y desafíos. Metodológicamente, se trata de un estudio que se caracteriza por tener un enfoque cualitativo, documental y el análisis se basó en el Ciclo de Enfoque del Ciclo de Políticas (PCA). Con eso, apuntamos como resultados que el tema de las relaciones étnico-raciales no está siendo contemplado en la BNCC. Por lo tanto, destacamos que la ausencia de este tema en la BNCC necesita estar más presente, dado que este documento influye en la política educativa. Además, esta invisibilidad representa una inconsistencia debido a la historia del movimiento negro que reclama su espacio en las políticas educativas.

Palabras clave: Relaciones étnico-raciales. BNCC. Desafíos. Inconsistencias.

INICIANDO O DIÁLOGO...

Pensar e refletir sobre a relação étnico-racial brasileira poderiam ser atos um tanto dispensáveis, entretanto é incontestável a contribuição dos povos africanos em nossa constituição sociocultural e econômica. Contudo, o cenário de negação/invisibilidade deste fato (re)produz, ao longo de nossa história, a sedimentação e a inculcação de preconceitos negativos acerca desta. Como o processo de escolarização fora utilizado como meio para este



REVISTA
interritórios

Interritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.8 N.17: e256361[2022]
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2022.256361>

fim, entendemos que, também por intermédio dele, possamos tentar reverter o cenário. Esta é uma das proposições da Lei 10.639/03³ a qual também pretende minimizar este estereótipo construído e reforçado ao longo do tempo, compromisso que perpassa a formação dos sujeitos sociais politicamente comprometidos com os direitos humanos e com a sadia vivência em sociedade. As políticas para a educação e currículo no nosso país, em seu trajeto histórico, reiteraram/reproduziram/aprofundaram as desigualdades socioculturais e econômicas. E, mesmo com a Lei 10.639/03 completando 20 anos em 2023, as mudanças ainda são um tanto tímidas, para não falar insuficientes. Janz e Cerri (2018, p. 187) denominaram esse cenário como um atendimento a “uma demanda por um valor educativo mais amplo, que é a educação das relações étnico-raciais”. Para os referidos autores, este valor está associado à superação do ensino tradicional colonialista e eurocêntrico, bem como a promoção do conhecimento sobre a história do continente africano e da trajetória afro-brasileira, cujo foco é desmistificar certas representações de inferioridades sedimentadas e utilizadas para perpetuar a dominação de cunho racial. Em suma, trata-se de uma reivindicação “suprapartidária e superracial” (JANZ; CERRI, 2018).

Observando as marcas de retrocesso no que tange aos preconceitos raciais no país, ora sutis, ora explícitas, entendemos ser relevante questionar como a Lei 10.639/03 foi inserida na BNCC, refletindo sobre os prováveis efeitos, inconsistência e desafios. O texto se apresenta também como um ensaio, que não se pretende exaustivo, e, com certeza, está em aberto pelo não aprofundamento dos argumentos que ora se apresentam. Feitas as ressalvas, pretendemos realizar uma análise sobre as relações étnico-raciais a partir da Lei 10.639/2003, a qual estabelece a inserção do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica e a recente aprovada Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴, observando os efeitos/rebatimentos da referida lei, assim como as inconsistências vigentes e os desafios para a construção de currículo nacional sem tantas marcas de invisibilidade.

SOBRE O VIÉS DA ANÁLISE

O presente texto caracteriza-se por ter uma abordagem qualitativa que

³ A citada lei orienta a respeito da obrigatoriedade da temática das relações étnico-raciais no currículo da educação básica.

⁴ A BNCC consiste em um [...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...] (BRASIL, 2017, p. 6).

consiste em interpretarmos os dados que são obtidos durante a investigação de um estudo (MINAYO, 2013). Além disso, faz-se necessário mencionar que utilizamos a pesquisa documental devido a necessidade de darmos visibilidade aos documentos que estão sendo implementados nas políticas educacionais. Nesse sentido, analisamos dois documentos, a saber: a Lei nº 10.639/2003 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também recorreremos a outros documentos, os quais visam corroborar com as reflexões aqui suscitadas.

Ball (1994, p. 21) registra que “*Actors are making meaning, being influential, contesting, constructing responses, dealong with contradictions, attempting representations responses of policy*”⁵. Em assim sendo a Lei 10.639/03 é um marco relevante no processo histórico de luta da população negra. A luz do argumento de Ball, almejamos que o texto contribua contestando e construindo resposta sobre os desdobramentos da Lei 10.639/03 seus avanços e retrocessos, assim como provoque reflexões pertinentes e necessárias.

As análises desenvolvidas estiveram pautadas na Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) desenvolvido pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores. A ACP apresenta cinco contextos, a saber: o de influência, de produção de texto, da prática, dos resultados e o da estratégia política. A política, na percepção desse autor, não é algo estanque, ou seja, não é elaborada e executada/implementada. Para Ball, a política está sujeita a interpretações e traduções, apesar de suas limitações e prescrições (BALL, 1989; BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994).

Os cinco contextos estão articulados em rede, de maneira recíproca, nos quais transitam as influências discursivas, suas possíveis delimitações, materializadas em textos legais, que, por sua vez, são inevitavelmente interpretados nas várias instâncias e espaços que a política perpassa. Neste sentido, política resulta de:

[...] 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).

Quando se pensa em políticas públicas, não há como desviar a

⁵ Tradução das autoras: “Os atores estão fazendo sentido, sendo influentes, contestando, construindo resposta, lidando com contradições, tentando representações de política”.



discussão sobre o Estado, posto ser lócus de excelência da constituição, disseminação e perpetuação de políticas, percepções e preconceitos. Percebemos o Estado como lugar/ser/entidade, “ilusão bem fundamentada” (BOURDIEU, 2014, p. 38), onde determinada “realidade misteriosa” (BOURDIEU, 2014, p. 39) constitui-se enquanto crença articulada de sentidos, que produz efeitos sobre si e sobre a sociedade. Esta “ficção jurídica” atribui autoridade a pessoas para que exerçam seu poder, e, ao exercê-lo, legitimam a própria autoridade/poder (BOURDIEU, 2014, p. 57).

No entanto, mesmo sendo o Estado uma entidade que se destina a organizar e perpetuar certa percepção de sujeito/ator e sociedade, há interstícios os quais não conseguem arbitrar diretamente. Circunscrito a proposição do texto podemos citar a trajetória da política, seus desdobramentos, (re)interpretações e tradução. Desta feita, ressalta-se que as políticas públicas destinadas à educação estão sujeitas à interpretação e tradução realizadas dentro de um repertório sóciopolítico e cultural percebido de forma singular, ou seja, cada pessoa envolvida com a (re)intrepretação da política, a ser implementada, interpreta utilizando suas próprias caixas de ferramentas (BALL, 1994).

A próxima seção apresenta, sinteticamente, o percurso de luta de alguns intelectuais negros brasileiros, suas produções e reivindicações. Recorte que caracteriza um trajeto árduo de luta, que demonstra o quão ainda estamos distantes de termos uma sociedade mais equânime e que o compromisso com esse modelo social nos convoca a reacender tais reivindicações.

INTELECTUAIS NEGROS(AS) E A LUTA DE SEMPRE CONTRA O PRECONCEITO E O RACISMO

Em análise sobre o movimento de luta da nossa população negra por reconhecimento e inserção nas políticas públicas, observamos momentos em que tais demandas se tornaram mais fortes e sistematizadas. A reivindicação de pertencimento, identidade, visibilidade e direitos fora um dos primeiros movimentos observados. Tal expressão se deu via intelectuais negros(as) – mulheres e homens que fizeram da escrita sua forma de expressão, seu grito mais agudo e subversivo – no pós-abolição da escravatura, perpassando o século XX e dias atuais (CORREIA, 2013; DOMINGUES, 2018; XAVIER; MACHADO, 2017; JESUS, 2012; SCHUELER, 2016; NASCIMENTO, 2004; MAYORGA et al, 2013; LORDE, 2003; CARDOSO, 2014; REGIS; SENGULANE, 2017).

A exemplo, Schueler (2016, p. 192) apresenta a trajetória de luta dos intelectuais André Rebouças, José do Patrocínio e Manoel Querino, no que se

refere à “presença marcante na docência, no ofício de ensinar”, em prol da educação no íterim do século XIX, no período abolicionista e pós-abolição. A autora enfatiza a participação ativa dos referidos intelectuais na reflexão e na “valorização da instrução primária, técnica e profissional e pela proposta de formação de um novo homem, integrado à civilização, ao progresso e aos paradigmas da liberdade individual”, tendo sido o modelo estadunidense o referente para tal percepção (SCHUELER, 2016, p. 211).

Correia (2013), em seus estudos sobre Maria Firmina, destaca a contribuição desta escritora mulher negra que enfrenta, a seu modo e no seu tempo, um duplo processo discriminatório: ser negra e mulher nos idos do século XIX. Para Correia (2013, p. 20), a intelectual apresenta uma “outra dimensão ao negro”, de “humano portador de sentimentos, memória e alma e não coisa obsoleta como a mentalidade dos escravocratas os fazia acreditar”.

Assim sendo, a professora escritora Maria Firmina denuncia as agruras vivenciadas à época pelas mulheres e pelos negros, apresentando o cenário no qual foram tecidas as tramas que contribuíram para a sedimentação de preconceitos raciais. Importante registrar que Maria Firmina publica seu livro “Úrsula” em 1859, 29 anos antes da abolição da escravatura (CORREIA, 2013). Jesus (2012), em seus estudos sobre os contos do intelectual negro Raul Astolfo Marques, evidencia as discrepâncias existentes entre as proposições de República, modernidade e cidadania e o modelo da Primeira República, que vigorou no Brasil. Os contos de Raul Astolfo Marques contribuíram na percepção dos embates políticos, econômicos e ideológicos que se desenvolvem no primeiro momento da República brasileira. O intelectual negro narra, em seus contos, o contexto de reivindicação que se nutre com os ideais republicanos, um “sonho postergado”, que, logo no momento, fora silenciado pelo racismo, pela propagação de um discurso pautado nas relações de poder políticas e econômicas, ou seja, “um regime político incapaz de concretizar o livre exercício da cidadania” (JESUS, 2012, p. 143-144).

Jesus (2012) informa, via contos de Raul, as incoerências presentes na sociedade brasileira no início da República, sendo o Maranhão o lócus de análise, no período de aprovação da abolição e anos depois desta. Para o autor, as “aspirações por liberdade, igualdade e fraternidade despertadas pela Abolição [no] fim da Monarquia foram imediatamente frustradas pela clivagem social e racial da cidadania do país”. Segundo Jesus:

A estruturação das oligarquias estaduais profundamente patrimonialistas colocou na ordem do dia a questão dos limites do interesse privado na condução da coisa pública. Por outro lado, a vigência do racismo científico nas principais



faculdades do país alimentava o medo e a crença de que todo esforço de progresso nacional pudesse esbarrar na força degenerativa do sangue africano que inunda o corpo colorido do povo brasileiro (Jesus, 2012, p. 165). Como se percebe, o racismo instaura-se nas entranhas de nossa constituição social. O advento da República foi momento de aspiração por igualdade e cidadania pelos brasileiros desprivilegiados socialmente. Entretanto, esta se pauta num modelo de civilidade europeia, branca, centrada na elite e na preservação dos bens privados. Não nos constituímos enquanto povo brasileiro, realizamos uma república fundamentada em casta racial, o “novo regime era a velha tirania de sempre” (JESUS, 2012, p. 165).

Quando somos provocadas a realizar uma análise da trajetória histórica da educação no país, percebemos que os regimes políticos e econômicos resignificaram/perpetuaram o preconceito e o racismo. Percebemos que o Estado está sendo negligente, no tocante ao fortalecimento de políticas para a implementação da Lei nº 10.639/2003 no campo da educação. Mecanismos de promoção do racismo e do preconceito tornaram-se sutis, mais efetivos e, sob muitos aspectos, institucionalizados. Lorde (1980) afirma que “nossa recusa em reconhecer diferenças e analisar as distorções que derivam de dar nomes falsos a elas e seus efeitos no comportamento e nas expectativas humanas” é o que “separa”, subordina e marginaliza o outro no que concerne a sexo, raça e idade.

Brah (2006) registra que marcadores de diferença, diversidade e diferenciação foram se instituindo no processo social como diferenciadores, os quais apresentam várias formas de diferenciação e significação, constituídas no âmbito da subjetividade e das práticas/vivências em sociedade. Para a socióloga, os

Processos de racialização são, é claro, historicamente específicos, e diferentes grupos foram racializados de maneira diferente em circunstâncias variadas, e na base de diferentes significantes de “diferença”. Cada racismo tem uma história particular. Surgiu no contexto de um conjunto específico de circunstâncias econômicas, políticas e culturais foram produzido e reproduzido através de mecanismos específicos e assumiu diferentes formas em diferentes situações (BRAH, 2006).

As reflexões de Brah (2006) encontram aporte epistemológico nos



estudos feministas, assim como os desenvolvidos por Haraway (1995), Cardoso (2014) e Mayorga et al (2013), os quais vão questionar a sistematização da ciência enquanto promotora de certa percepção de conhecimento, mundo e homem, problematizando interseccionalmente as questões de raça, gênero, classe e sexo, colocando-nos numa “consciência de fronteira” (MAYORGA, 2013 p. 471).

A breve reflexão apresentada até então permite-nos perceber que ainda é incipiente o movimento de luta contra o preconceito e o racismo em nosso país. O preconceito inculcado perpassa ações mais simples e rotineiras, que nem sempre são percebidas no cotidiano. Estamos imersos num mundo concebido sob a perspectiva masculina, que se reitera através dos referentes e divindades no âmbito da religião, perpassando a construção filosófica, epistemológica e científica deste mundo, dos seres que o habitam, das regras e valores éticos e morais.

Desta feita, os que divergem das representações construídas são marginalizados ou subalternizados na construção das relações sociais, políticas, culturais e econômicas. A luta e o posicionamento que subverte tais normatizações serão, a nosso ver, as fronteiras, os interstícios os quais deveremos seguir rumo a caminhos e proposições alternativas. A reivindicação de pertença, identidade, visibilidade e direitos mencionados acima se fazem ainda necessários no cenário social brasileiro.

Os estudos apresentados nesta seção permitem que percebamos que tais reivindicações, ainda carecem de uma maior discussão no cenário das políticas educacionais e curriculares. A luta dos intelectuais negros certamente fortaleceram historicamente o movimento de luta e as demandas requeridas inicialmente. Também ecoam e corroboram na construção de um contexto de influencia inicial, ao longo do tempo, que renova as forças de luta e contribui no robustecimento de uma educação antirracista. Entende-se que todo avanço legitimado via política pública é espaço trilhado e vitória alcançada.

Na seção que segue, iremos refletir sobre a Lei nº 10.639/2003, percebendo-a como marco legal de luta, que perpassou, a partir do seu momento de elaboração até os dias atuais, por vários e díspares processos no seu ciclo contínuo, cujos efeitos e estratégias (BALL, 1994) ainda não atingiram de fato o objetivo da política. A normatização da política educacional e curricular brasileira, a partir de então, deve contemplar o que se estabelece na referida lei. Destarte, importante perceber como a Lei 10.639/03 foi inserida na base nacional comum curricular. Para tanto, iremos apresentar a BNCC de forma sintética e as reflexões acerca das análises realizadas.

LEI Nº 10.639/2003 E A BNCC: reflexões e (re)interpretações

A Lei nº 10.639/2003 (que tramitou por dez anos [1993– 2003] no parlamento até sua aprovação, tendo sido resultado de longo processo de luta do movimento negro, inserindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana à Educação Básica) como “temática contemporânea”, descaracterizando todo um percurso de luta. Rocha e Silva (2013) identificaram a inserção da temática no âmbito não apenas do movimento negro nacional e estadual, mas de forma significativa nos debates, discussões e efeitos no campo das políticas públicas em nível nacional, estadual e municipal. Infere-se então que, o contexto de influência, produção textual e prática que se desenvolveram ao longo dos dez anos, para efeito dessa análise, em torno das reivindicações da população negra em nosso país resultaram na elaboração da Lei 10.639/03.

Rocha e Silva (2013, p. 65) enfatizam o avanço da referida lei no que tange a “combater os imaginários e práticas racistas [...] propugna a valorização da diversidade cultural na formação do Brasil”, bem como a “construção e a afirmação da identidade negra”. O argumento demonstra que o trato da Lei 10.639/2003 não deve se restringir a temas transversais que podem ou não ser trabalhados pedagogicamente nas escolas. Ao contrário: faz parte de um processo de consciência cidadã e respeito ao nosso percurso histórico, tornando-se crucial sua efetiva inserção nos componentes curriculares a serem discutidos e refletidos por docentes, alunos gestores e comunidade escolar nas escolas brasileiras, objetivando

[...] não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento (a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; descobrir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial (SILVA, 2007, p. 492-493).

Ainda nessa perspectiva reflexiva, destacamos a questão do comprometimento político-social que estão a encarnar a política, no caso a Lei 10.689/03, posto que se configure como “política curricular que toca o âmago do convívio, trocas e confrontos” (SILVA, 2007). Importante perceber que a real inserção deste tema no processo educacional pretende, senão o rompimento, mas profundas fissuras nas sedimentações racistas e preconceituosas disseminadas em sociedade, cujos efeitos geram percepção de igualdade de direitos e o conseqüente respeito às formas de representação

das diversas culturas que compõem nosso país.

Almeida e Sanchez (2017), em análise sobre os dez⁶ anos da Lei 10.639/03, buscaram perceber os motivos pelos quais há dificuldade na atuação⁷ desta política. Verificaram que existe uma dificuldade estrutural no campo educacional brasileiro, cujas bases ideológicas são racistas. A referida lei resulta de luta pela identificação e reparação de desigualdades presentes no processo de constituição de nosso povo em seu trajeto histórico, cujo reforço se deu também por meio de políticas públicas e, de forma sistemática, da escolarização. Sobre a Lei 10.639/03, Almeida e Sanchez registram que

Tem o potencial de permitir aos alunos negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira. A legislação apresenta um avanço na democratização do currículo (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 57).

No intuito de perceber como se dá a aprendizagem dos alunos do Ensino Médio (1º e 2º anos), Jans e Cerri (2018) desenvolvem investigação, problematizando o currículo trabalhado em duas escolas públicas e duas privadas, no Paraná, em 2015. Os autores observam que os temas étnico-raciais e a contribuição africana na história do Brasil e do Mundo são abordados de forma precária nos currículos no âmbito das escolas e salas de aula. Observam também que, apesar da restrição e/ou distorção, os alunos incorporam os conteúdos trabalhados tanto nas escolas públicas como nas particulares, em níveis diferenciados.

No íterim de análises sobre a Lei 10.639/2003 e suas implicações no campo da educação, as autoras Müller e Coelho (2013) analisam os avanços e conquistas do movimento negro via legislação pública brasileira, mais precisamente as relativas à formação docente. O marco foi a Constituição Federal de 1988, com desdobramentos na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), assim como na elaboração do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010). Ao marco apontado pelas autoras, adicionamos a recentemente aprovada lei da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

⁶ Faz-se necessário mencionar que essa lei está completando vinte anos neste ano (2023).

⁷ Atuação é percebida como política em ação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Müller e Coelho (2013, p. 42) enfatizam que as políticas públicas estão sujeitas a fatores externos e internos, “que podem ou não estabelecer as condições adequadas para implementação dos objetivos”. Coadunando com este argumento, Apple (2000) salienta que o Estado pode se organizar de forma a produzir o próprio fracasso e, conseqüentemente, sua necessidade de existir. Os argumentos das autoras coadunam com a percepção de que o racismo estrutural seja um dos maiores empecilhos para a implementação de fato das políticas mencionadas anteriormente.

Importante perceber que uma política, para ser atuada, depende não apenas de sua inserção na agenda governamental por meio do que Ball denominou ciclo de políticas (BALL, 1989; BALL, BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994). Entendemos que a atuação de uma política implica um conjunto de fatores, dentre os quais, estão: (re)interpretação e tradução, percepção de que uma política está sujeita a uma (re)leitura a ser interpretada através da lente de outrem, de forma singular, de acordo com seu contexto e nos vários níveis e espaços no qual a política se insere enquanto pauta de agenda (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Também apresenta clausura por sua característica prescritiva.

Outra percepção, associada à primeira, são os interesses criados, pois algumas políticas suscitam e resultam de intencionalidades as quais estão para além do contexto de influência e de produção textual. São respostas a demandas que emergem do social, no entanto, não são colocadas em visibilidade ou prioridade neste mesmo campo. Precisam de constante reforço, por meio dos movimentos sociais e da sociedade, para que sua legitimidade seja respeitada, lembrada e atuada.

Tais interesses estão imbricados nas relações de poder que circulam tanto no contexto de produção inicial do texto, quanto perpassam os contextos de produção textual, da prática, das estratégias e dos efeitos. O que implica refletir sobre as condições materiais de atuação da política, que instrumentos e os meios serão utilizados para colocá-las em ação. Almeida e Sanchez (2017, p. 60) realizam uma análise observando o percurso e os rebatimentos da Lei nº 10.639/03 em várias instâncias e com inserção em áreas diversas, as quais constituem campo de atuação da referida lei.

A análise de Almeida e Sanchez (2017) foi realizada a partir dos eixos: regulação, formação, material didático e de apoio ao professor e articulação. A esta primeira parte da análise, os autores associaram um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, na qual identificaram 44 estudos sobre a temática das relações das relações étnico-raciais⁸.

⁸ Tradução da autoras: “Políticas são analisadas em termos de seu impacto e interações com as desigualdades e formas de injustiça existentes” (BALL, 1994, p. 26).

Seguindo nas análises, os autores relatam que foram elaboradas nove políticas de regulação: “quatro delas relacionadas à criação de órgãos para atuação na área da igualdade racial”; duas estão voltadas a realizar intervenções na área da educação; três são complementares à lei, e três “explicam e justificam essa mesma lei”. O relato exemplifica a necessidade de certas políticas serem complementadas com outras e com material de apoio, para compor seu processo de atuação. O fato também enfatiza o quanto as políticas estão sujeitas às relações de poder, às intencionalidades alheias, às necessidades sociais e à possibilidade de ser abortadas ainda no seu primeiro momento quando não são observadas as condições materiais de sua atuação (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017).

Base Nacional Comum Curricular

O processo de elaboração e aprovação da BNCC foi conturbado e realizado de maneira aligeirada e arbitrária, caracterizada por uma pseudoparticipação dos docentes, das comunidades epistemológicas e da comunidade civil mais ampla. A metodologia utilizada na elaboração do documento foi centralizadora e verticalizada, fato que permite perceber que “apenas algumas influências e agendas são [foram] reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são [foram] ouvidas” (Mainardes, Ferreira e Tello, 2011, p. 157). Infere-se que, o contexto de influência, de produção textual e de prática (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994) desse momento inicial de elaboração da base, ficou restrito aos ritos e confluências do núcleo de poder do governo central, o que, conseqüentemente, pode torna a lei menos propícia a uma reinterpretação e adesão mais significativa.

Mesmo que o processo de construção tenha sido revestido de uma pseudoparticipação, via site e correções coletivas do texto da base nas cidades as quais receberam algumas conferências e discussões, poucas demandas por alterações foram inseridas no texto base, quanto de sua aprovação. Os sujeitos que, de fato, estavam envolvidos com a atuação da política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) foram deixados à margem do processo, o que, a priori, já fragiliza os fins da política.

Ainda sobre o momento de elaboração, Aguiar informa que as

[...] várias versões não foram suficientemente analisadas, [...]. As buscas da celeridade na tramitação, sobretudo, das minutas de Parecer e da Resolução, se sobrepuseram ao papel do CNE como órgão de Estado, comprometendo a discussão e eventuais ajustes e contribuições às minutas (AGUIAR, 2018, p. 14).

Neste sentido, Aguiar entende a BNCC como uma “contrarreforma da Educação Básica” a qual foi guiada numa “ação de desmonte das conquistas democráticas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais” (AGUIAR, 2018, p. 8). Percepções convergentes com as de Aguiar (2018) também foram expressas por Lopes (2018) e Macedo (2018). Mendonça (2018) ressalta que o processo de elaboração e aprovação da base não foi democrático, pois foi aprovado “[...] sem nem mesmo ter obtido consenso interno entre seus membros” (aqui o autor se refere aos membros do Conselho Nacional de Educação – CNE). Tal fato nos move a inferir que, imprime fragilidade e rebatimentos no contexto da prática.

Dourado e Oliveira (2018, p. 44) apontam que a BNCC aprovada torna-se elemento fundante nos “novos marcos regulatórios em curso”, incorpora a lógica neoconservadora e neoliberal que vigora no atual governo e possibilita a perda de direitos educacionais adquiridos nos processos históricos de lutas. Neste sentido, a base pretende contribuir com o modelo de “padronização e reducionismo curricular”, posto que enfatizem o conhecimento da Língua Portuguesa e da Matemática, os quais estão associados à perspectiva de avaliação estandardizada, que desprestigia os contextos díspares de nosso país. Assim sendo, o campo da diversidade é aviltado à “uniformização e homogeneização curricular” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 44).

O processo de proposição, elaboração e aprovação da base configura-se numa conjuntura de retrocesso, pois o governo que assumiu o poder em 2018 propôs mudanças verticalizadas, céleres e um tanto impositivas para o país, desmontando todo um cenário constituído nos últimos dez anos pelos governos de esquerda. Parafraseando Apple (2002, p. 110), há uma brusca virada para a direita, uma “restauração conservadora”.

O que podemos inferir até aqui? As reflexões e críticas, que os estudiosos elaboraram sobre o processo de construção de um documento tão importante para a educação e o currículo, ratificam o entendimento de que não houve uma preocupação no que tange aos contextos de resultados e das estratégias (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994). Se, de fato “*Policies are analysed in terms of their impact upon and interactions with existing inequalities and forms of injustice*”⁹ (BALL, 1994, p. 26) conforme defende Ball, então não houve a preocupação, quando da construção da BNCC, de inserir conteúdos mais significativos que possibilitassem um trabalho pedagógico em torno da desmistificação de preconceitos raciais existentes em nosso país.

⁹ Tradução da autoras: “Políticas são analisadas em termos de seu impacto e interações com as desigualdades e formas de injustiça existentes” (Ball, 1994, p. 26).

Interessante ressaltar também que, a agenda governamental contida na construção do documento da base incorporou um recorte tendencioso, conforme observado por Aguiar (2018), Lopes (2018), Macedo (2018), Dourado e Oliveira, (2018), do que seria melhor para todos¹⁰ enquanto currículo nacional a ser implementado no país. Descaracteriza-se então todo um campo de conhecimentos, atores e estudiosos envolvidos na atuação da política no nível micro. Tal situação implica perceber que a referida política curricular não pressupunha cumprir com seus fins, a saber, promover através desse currículo um efetivo processo de ensino aprendizagem.

A base é um documento de “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”, garantidor dos “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 5). Assim sendo, pretende “superar a fragmentação das políticas educacionais, [ensejando] o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e [sendo] balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2017, p. 6).

Acerca das dez competências gerais, previstas na BNCC, o que se propõe pode ser caracterizado como efeito de primeira ordem, vinculadas às “changes in practice or structure”¹¹ (BALL, 1994, p. 25). Quando da leitura das competências percebe-se que existe a previsão de atendimento das demandas de característica mais inclusiva, ética, cidadã dentre outras nessa linha, mais especificamente nas competências um, três, seis, nove e dez. No entanto, quando se observa os efeitos de segunda ordem associados “*are the impact of these changes on patterns of social acces, opportunity and social justice*” (BALL, 1994, p. 25-26), abordados nos conteúdos transversais, nos quais são trabalhados as questões étnico-raciais, não há ressonância com tal perspectiva, posto que sejam, predominantemente, tratadas de maneira folclorizada.

Os fundamentos pedagógicos estão regulados no desenvolvimento de competências requeridas pelas agências internacionais que normatizam os sistemas avaliativos (SAEB, PISA, OCDE, UNESCO e o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina – LLECE)¹². Enfatiza-se no documento que as “decisões pedagógicas

¹⁰ Todos os que estavam envolvidos com o projeto neoconservador, à época.

¹¹ Tradução das autoras: “mudanças na prática ou estrutura”.

¹² O Laboratório foi criado como “um recurso técnico que a Unesco coloca à disposição dos países latino-americanos, constituindo-se um âmbito técnico-político de discussão da problemática do aprendizado e de suas variáveis relacionadas” (CASTRO; PESTANA; MARTE, 1995).

devem estar orientadas para o desenvolvimento das competências” percebidas como “saber” e “saber fazer” (BRASIL, 2017, p. 11). Em assim sendo, não deveria a BNCC proporcionar experiências de “saber” e “saber fazer” menos propícias à reprodução de preconceitos raciais e mais inclusivas, ética e cidadãs?

A educação básica e pública do país vincula-se à lógica de educação enquanto produto a ser mensurado por meio das avaliações estabelecidas pelas organizações internacionais e viabilizadas via sistema de avaliação da educação básica (SAEB). O que se percebe é o aprofundamento das políticas neoliberais no âmbito da educação brasileira, com seus resultados e efeitos reverberando na perpetuação de preconceitos e racismo estrutural.

No que se refere à educação integral, entende-se na base como “desenvolvimento humano global”, sem privilegiar a dimensão intelectual ou afetiva, a qual pretende “assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto”, percebendo a escola como “espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva”, que visa “fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2017 p. 13).

A percepção de igualdade propagada na base limita-se ao acesso às “aprendizagens essenciais”, ingresso e permanência na educação formal. Ficará a critério das redes e sistemas de ensino o planejamento com “claro foco na equidade que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes”, visando “reverter a situação de exclusão que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes”, assim como os alunos da Educação de Jovens e Adultos e os alunos com deficiências (BRASIL, 2017, p. 15-16).

A abertura para que aconteçam as adaptações aos contextos locais, ou seja, a parte flexível proposta na base está associada ao que destacamos acima. Caberá, ainda, aos sistemas e redes de ensino “incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos” de forma “transversal e integradora”, dentre os quais estão, respectivamente, Estatuto da Criança e do Adolescente, educação para o trânsito, educação ambiental, educação alimentar e nutricional, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, educação em direitos humanos, educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural. Tais temáticas “são contempladas em habilidades dos componentes curriculares”, e as redes e sistemas devem “tratá-las de forma contextualizada” (BRASIL, 2017, p. 18-19).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As reflexões suscitadas nos permitem perceber que vivemos num país fortemente marcado pelo pensamento eurocêntrico, branco, conservador e fundamentado no racismo e no preconceito racial. Estes foram sendo, ao longo do tempo, alimentados pela falsa ideia de democracia racial, via ações cotidianas e institucionais. Em assim sendo, relevante estarmos em constante movimento de reflexão e análise sobre as relações étnico-raciais, observando os resultados e estratégias elaboradas e desenvolvidas pelos sujeitos para o alcance dos seus respectivos fins.

O texto joga luz sobre aspectos há muito discutidos por muitos estudiosos como Jesus (2012), Janz (2018) e Silva (2007) da área. Contudo, observou-se um afloramento das tendências racistas e atitudes preconceituosas a partir de 2018. As demandas dos movimentos sociais e do movimento negro retrocedem, assim como os avanços conquistados no período dos governos anteriores a esse. Tais acontecimentos nos convidaram a uma reflexão sobre as relações étnico-raciais e sua inserção no documento da base nacional comum curricular, buscando destacar algumas incoerências e desafios.

Para tanto, recorreremos à abordagem do ciclo de políticas desenvolvido por Ball e colaboradores, os quais contribuíram para entendermos as políticas como passíveis de interpretação, tradução e atuação, descentralizando e subvertendo a ação do Estado no que tange à pretensa e equivocada ideia de elaboração e implementação/execução da política por parte dos sujeitos sociais (BALL, 1989; BALL, BOWE; GOLD, 1994; BALL, 1994).

Na construção dos argumentos importantes, sentimos a necessidade de apresentar, ressaltar e rememorar as contribuições dos(as) intelectuais negros(as) no percurso de luta, reivindicação de pertença, identidade, visibilidade e direitos foram ações fundamentais. Cada intelectual, a seu tempo e do seu modo, contribuiu, provocou e ainda contribui e provoca reflexões importantes sobre a sedimentação do racismo e preconceito em nosso país. Também nos relembram da trajetória de luta e resistência por parte de nosso povo negro. Estes intelectuais também desmistificam os estereótipos pejorativos agregados aos negros e negras.

Outro fato relevante é a percepção de que o processo de sistematização e seleção dos conhecimentos considerados universais estão embasado na concepção masculina de mundo, sociedade e homem. O que implica certa forma de ver e conceber o mundo. Estas sedimentações também perpassam o campo das políticas públicas e, dentre elas, o da educação. Desta feita, as análises da atuação da política fazem-se urgentes. A Lei



10.639/2003 torna-se pauta de reiterada importância na construção de uma sociedade menos racista. Seus efeitos e rebatimentos no âmbito da pauta de luta ainda são incipientes, quando se observa a trajetória do movimento dos(as) negro(as) brasileiros(as). Entretanto, tão necessário quanto.

Analisando a BNCC, percebemos que ela não contempla a contento a temática das relações étnico-raciais. Desprestigia o processo histórico de luta e minimiza a importância do assunto, diluindo-o em meio a outros temas que emergem no cenário contemporâneo. Apresenta incoerência no que concerne à proposição de uma educação integral e prevê conhecimentos essenciais e metas pré-estabelecidas quando restringe as competências e habilidades ao saber e saber fazer, perspectiva técnica e limitante.

A Lei 10.639/2003 resulta de um longo percurso de luta do movimento negro, o qual reivindica o reconhecimento e direitos de cidadania subtraídos por meio do apagamento de sua identidade africana e afro-brasileira. Ressaltamos que as reflexões sobre as questões étnico-raciais não se limitam ao que apresentamos neste texto. Elas extrapolam (e muito) o recorte exposto, pois são complexas e requerem análises não apenas de cunho político, econômico, social e cultural, mas também na dimensão da subjetividade. Com tal afirmativa, finalizo, por ora, com a frase indagadora retirada dos contos de Raul Astolfo Marques: “Eu pensei que a liberdade da palavra me seria mantida, como cidadão que sou...” (JESUS, 2012, p. 145). No cenário de instabilidade e insegurança, nunca é demais reivindicar o direito de fala e expressão, tão caras aos silenciados.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcia Ângela da S. Relato de resistência da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização de Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-25.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003- competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Proposições**, vol. 28, n. 1, 2017. p. 55-80.

BALL, Stephen J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Open University: Buckingham/Philadelphia. 1994.

BALL, Stephen J.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BALL, Stephen J. **La micropolítica de la escuela: para una teoría da organización escolar**. Tradución de Néstor Míguez. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.,

1989.

BALL, Stephen J. MAGUIRE, Meg. BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Jan-Jun. 2006, p. 329-376, 2016.

CARDOSO, Claudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965-985, 2014.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. SCHULMEYER, Maria Alejandra. Laboratório latino-americano de avaliação da qualidade da educação: um mecanismo de integração político-social. **Revista Aberto**, Brasília ano 15, n. 68 out/dez 1995. p. 49-57. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2060/2029>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

CORREIA, Janaína Santos. Maria Firmina dos Reis, vida e obra: uma contribuição para a escrita da história das mulheres e dos afro-descendentes no Brasil. **Revista Feminismos**, v. 1, n. 3, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação da avaliação da Educação superior. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização de Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Recife: ANPAE, 2018. p.41-47.

DOMINGUES, Petrônio. “Vai ficar tudo preto”: Monteiro Lopes e a sua política. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 95, p. 59-81, 2018.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, p. 07-41, 1995.

JANZ, Rubia Caroline; CERRI, Luis Fernando. Treze anos após a Lei nº 10.639/03: o que os estudantes sabem sobre a história da África? (Ponta Grossa, 2015). **Afro-Ásia**, v. 57, p. 187-211, 2018.

JESUS, Matheus Gato de. Tempo e melancolia: república, modernidade e cidadania negra nos contos de Astolfo Marques (1876-1918). **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 85, p. 133-185, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização de Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Recife: ANPAE, 2018. p. 26-30.

LORDE, Audre. Edad, raza, classe y sexo: las mujeres redefinem la diferencia 1980/1984/2003). In: **La hermana, la extranjera. Artículos y conferencias**.

Traducción de Maria Corniero, Revisión de Alba V. Lasheras y Miren Elordui Cadiz, Ed. Horas y horas, Madrid, 2003. p. 121-135.

MAINARDES, Jefferson. FERREIRA, Márcia dos Santos. TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: **Políticas educacionais: questões e dilemas**. Stephen J. Ball e Jeferson Mainardes (organizadores). São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. "A base é a base": e o currículo o que é? In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização de Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Recife: ANPAE, 2018.p. 31-36.

MENDONÇA, Evaristo Fortes. PNE e base nacional comum curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização de Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Recife: ANPAE, 2018. p. 37-40.

MAYORGA, Claudia et al. As críticas ao gênero e a pluralização do feminismo: colonialismos, racismo e política heterossexual. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 463-484, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. COELHO, Wilma de Sazará Baía. A Lei 10.639/2003 e a formação de professores: trajetória e perspectiva. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 5, n.11, p. 29-54, 2013.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004.

REGIS, Kátia Evangelista. SENGULANE, Hipólito. A Lei 10.639/2003 no Brasil e o plano curricular do ensino básico (2003) em Moçambique: políticas públicas com intencionalidades de inserção da diversidade nos currículos escolares. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 9, n. 23, p. 171-193, 2017.

ROCHA, Solange. SILVA, José Antônio Novaes da. À luz da Lei 10.639/2003, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 5, n.11, p. 55-82, 2013.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Trajetórias cruzadas e ação docente em luta por educação: André Rebouças, José do Patrocínio e Manuel Querino. FONSECA, BARROS, Marcus Vinícius; Surya Aaronovich Pombo de (Orgs). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói, EDUFF, 2016. p. 191-212.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações Aprender, ensinar

e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil. **Revista Eletrônica PUCRS**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), set./d/ez. 2007. p. 489-506. Disponível em <file:///C:/Users/Mirian/Downloads/2745-9748-1-PB.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

XAVIER, Antônio Roberto. MACHADO, Charlinton José dos Santos. História e memória de uma professora quilombola: vitrais biográficos, práticas educativas e identificação étnico-racial. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN)**. V. 9, n. 22, p. 332-348, 2017.

Submissão em 21 de outubro de 2022.

Aceite em 21 de novembro de 2022.



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição
4.0

Internacional. Texto da Licença:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>